



The use of cohesion in the verbal expressions of 8th grade students

8. Sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık kullanımları

Derya Çintaş Yıldız¹

Abstract

Cohesion is grammatical and lexical relation between semantically related elements in a text. When communication dimension of language is taken into consideration, the area where grammatical elements can be used functionally is expressions of students. This is a field research in descriptive research model. The purpose of this study is to determine the use of cohesion of 8th grade students in their verbal expressions. With this purpose, the students were asked to narrate the books including “Falaka, The Book of Dede Korkut, Yalnız Efe, Selected Tales from The Masnavi, Selected Stories by Sait Faik Abasıyanık, Gulyabani and What Men Live By”. The study group of the research involved 42 students from 3 schools. The cohesion that the students used in their utterance included linking elements, ellipsis, reference, lexical cohesion and substitution respectively. Among components of cohesion, the most common mistakes that the students made in reference, substitution, lexical cohesion, linking elements and ellipsis. According to the results, it has been determined that students scoring high and low marks in Transition from Elementary to Secondary Education (TESE) test and in the exam of Turkish lesson make similar mistakes.

Keywords: Verbal expression, cohesion, cohesion mistakes, Turkish lesson, 8th grade students.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Özet

Bağdaşıklık, metinde anlamsal olarak birbirine bağlı unsurlar arasındaki dil bilgisel ve sözcüksel ilişkidir. Dilin iletişim yönü ele alındığında dilbilgisi unsurlarının işlevsel olarak kullanılabileceği yer öğrencilerin anlatımlarıdır. Betimsel tarama modelinde bir alan araştırması olan bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla “Falaka, Dede Korkut Hikâyeleri, Yalnız Efe, Mesneviden Seçme Hikâyeler, Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler, Gulyabani ve İnsan Ne İle Yaşar” kitaplarını öğrencilerin sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç okuldaki kırk iki öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları bağdaşıklık unsurları sırasıyla; bağlama ögeleri, eksilti, gönderim, kelime bağdaşıklığı ve değiştirimdir. Öğrencilerin kullandıkları bağdaşıklık unsurları içinde en çok yaptıkları hatalar ise gönderim, değiştirim, kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri ve eksiltilerdedir. Sonuçlara göre Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve Türkçe dersi sınavında yüksek not alan öğrencilerle düşük not alan öğrencilerin benzer hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü anlatım, bağdaşıklık, bağdaşıklık hataları, Türkçe dersi, 8. sınıf öğrencileri.

¹ Ph.D, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Turkish Education, dcyildiz@konya.edu.tr

1. Giriş

Dili etkili kullanma, iletişimin ilk basamağı olduğu gibi bütün alanlardaki başarının da ilk şartıdır. Çünkü dil vasıtasıyla düşünülür, bilgiler anlamlandırılır ve ifade edilir. Ergin (1976: 10), bütün öğretim alanlarının, dil temeli üzerine oturduğunu belirterek bilgilerin müşterek vasıtasının dil olduğunu vurgulamıştır.

Dilin etkili kullanımını öncelikle o dilin kurallarını anlatımlarda uygulayabilmeye mümkündür. Bu bağlamda ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilin kullanımını açısından büyük önem taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 74). Dil bilgisi kurallarının doğru uygulanması daha doğru düşünmeye, anlamaya ve anlatmaya yardımcı olur. Adalı (1983: 34-35), dil bilgisi öğretiminin amacının, dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dilin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamak olarak belirtir. Böylece dil daha iyi kavranacak, dilinin kullanım imkânları öğrenilerek daha etkili bir iletişimin sağlanacaktır.

Türkçe derslerinde dilin kurallarının farkında olarak dili etkili olarak kullanabilme amaçlanır. Bu noktadan hareketle dilin kurallarını içeren dil bilgisi konularının işlevsel biçimde öğretilmesi önem taşımaktadır. İşcan ve Kolukısa (2005), dil bilgisi konularının sadece anlatma metoduna göre, kurallar yığını biçimde işlenmesinin öğrencileri ezberci bir tutuma yönelteceğini ve netice olarak da öğrencilerin dil sevgisinden uzaklaştıracağını belirtir. Bu bağlamda dilbilgisi kurallarının yazılı ya da sözlü metinlerden hareketle işlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Chomsky (2002: 90) dilin asıl amacının düşünceyi ifade etme olduğunu belirterek sözlü anlatımın önemine değinir. Potter ve Wetherell (1987)'e göre metinler, iletişim ürünü olan dil birimleri ile ilişkilidir ve okuyucular/dinleyiciler pasif alıcılar değildir. (Aktaran: Çelik ve Ekşi, 2008). Yazılı ya da sözlü olarak üretilmiş olan her metnin en temel işlevi iletişimdir (Günay, 2003: 33). Metnin, dilsel iletişimin temel birimi olması ve yapısı gereği mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü göstermesi dil bilgisi kurallarının dil kullanımında işlevsel olarak kullanılabilmesi bir yer olduğunu göstermektedir.

Etkili bir iletişim için göre metnin yedi temel özelliğe sahip olması gerekir. Bunlar; bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, amaçlılık, duruma uygunluk, bilgilendiricilik ve metinler arasılıktır. Bir anlatımın metin olmasındaki ilk şart bağdaşıklıktır. (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bağdaşıklık ile ilgili yapılan tanımların bazıları şöyledir: “Bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümüne verilen ad (Günay, 2003); Metin içinde bir ögeyi diğer ögeye bağlayarak anlamlandırma, metnin birimleri arasındaki anlam ilişkisini sağlama durumu (Halliday ve Hasan, 1976); bir metni meydana getiren cümle veya yargılar arasındaki anlam bağlantısının dil öğeleri ve dil kuralları aracılığıyla sağlanması (Balyemez, 2010).

Karatay (2010), metin vasıtasıyla iletmeye çalışılan ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri mantıklı bir şekilde birbiriyle uyumlu ve plân dahilinde sunulması, metnin dilbilgisi kurallarına göre aktarılmasının bağdaşıklık öğelerinin doğru kullanmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Halliday ve Hasan (1976), metinde bağdaşıklık sağlayan unsurları beş ana bölüm altında incelemiştir. Bu bölümler, gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapılar (ellipsis), bağlama öğeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklık (lexical cohesion)dir. Uzun'un (1995) bağdaşıklık konusunda yaptığı tasnif ise şu şekildedir: 1. Gönderimsel bağdaşıklık: 1.1. Öncül-Bağımsız Bağdaşıklık Öğeleri (Kişi adları, gösterme adları, dönüşlülük adları, gösterme sıfatları), 1.2. Ardıl-Bağımlı Bağdaşıklık Öğeleri (İyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri) 2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık: 2.1. Bağlaçlar, 2.2. Değiştirim, 2.3. Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık, 2.4. Eksilti, 2.5. Zaman, Görünüş, Kip. Bu çalışmada bağdaşıklık unsurları Uzun'un (1995) tasnifine göre sınıflandırılmış ancak "Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık" yerine "Kelime Bağdaşıklık" kavramı kullanılmıştır.

Gönderimsel bağdaşıklığın ilk unsuru gönderimdir. Metinde bir kavram, varlık veya durumu ifade eden bir söz, bir kez söylendikten sonra aynı cümlede veya yakınındaki bir başka cümlede bu sözün aynen söylenmesi yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluşur (Coşkun, 2005: 74). Gönderim, art gönderim ve ön gönderim olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir gibi öncül/bağımsız gönderim ve ardıl/bağımlı gönderim öğeleri olarak da sınıflandırılır.

Bir sözcük, ek veya ifadenin metin ya da cümlede içinde kendisinden daha önce söylenmiş başka sözcük ve ifadeleri işaret etmesine, onlarla anlam ilişkisi kurmasına art gönderim denir (Çeltek, 2008). "Öğrenciler kitaplarını masadan sırayla aldılar ve öğretmen onları çalışmalarını için uyardı." cümlesinde "öğrenciler" için ikinci cümlede "onları" zamiri kullanılarak art gönderim yapılmıştır. Ön gönderim anlamlı bir birimin yerini tutan bir ögenin söylemde ondan daha önce anılmasıyla ortaya çıkar (Vardar 1998). "Şunu aklınızdan çıkarmayın: Kitap en büyük hazinedir." Birinci cümledeki "şunu" zamiri ön gönderim olarak ikinci cümledeki söze gönderim yapmaktadır.

Öncül/bağımsız gönderim öğeleri sözcükbirimlerden, ardıl/bağımlı gönderim öğeleri ise biçimbirimlerden oluşur. Türkçede, gönderimsel bağdaşıklık'ı sağlamada 'öncül/bağımsız gönderim öğeleri'ni: kişi adları, gösterme adları, dönüşlülük adları ve gösterme sıfatları oluşturur. Ardıl/bağımlı gönderim öğelerini: iyelik ekleri, belirtme ekleri, ilgi ekleri, kişi ekleri karşılar (Uzun,1995). "Çok başarılı olmayı istiyoruz." Cümlesindeki "istiyoruz" fiilindeki şahıs eki cümlelerin öznesinin "biz" olduğunu göstermektedir.

Bir metinde biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık'ı oluşturan yapılar; bağlama ögeleri, değiştirim, kelime bağdaşıklığı, eksilti ile aynı başlık altında incelenebilen zaman-görünüş ve kip'tir (Özkan, 2004).

Bağlama ögeleri, sözcük, cümle ve ifadelerin birbirlerine düzgün ve anlamlı bir şekilde bağlanmasını sağlar. Banguoğlu (2000), söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimeleri bağlama ögeleri çerçevesinde değerlendirir. Coşkun (2005), Türkçedeki bağlama ögelerini işlevlerine göre ekleyici, ayırt edici, zıtlık, zaman-sıralama, koşul, açıklama, örnekleme, sebep olarak sınıflandırmıştır. Türkçede bağlaçlarla birlikte bazı edatlar ve zarflar da bağlama işlevi görebilmektedir (Uzun, 1990). “*Bugün onun doğum günüydü ama babasının yanında olmaması bir yanını eksik bırakıyordu.*” cümlesinde “ama” bağlama ögesi iki yargıyı birbirine bağlamıştır.

Bir sözcük, cümle veya herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılmasıdır (Halliday ve Hasan, 1976). Değiştirim ögesinin işleyişi, metinde kimi kez bir adın, kimi kez bir eylemin, kimi kez de bir ya da birden fazla tümcenin tamamının yerini tutuşuna göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle ada bağlı, eyleme bağlı ve tümceye bağlı türleri ortaya çıkmaktadır (Uzun,1995: 63). Türkçede değiştirim, “yapmak” eylemi ile “aynı”, “öyle”, “biri”, ve “böyle” gibi kelimelerle oluşturulmaktadır (Dilidüzgün, 2008). “*Oğuz sürekli gülümserdi ama Soner öyle değildi.*” cümlesinde “öyle” kelimesi “gülümserdi” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

Bağdaşıklığın sağlanmasında dilbilgisine ait düzenlemelerin yanı sıra, sözvarlığına ait düzenlemeler de önem kazanır. Bu durum “sözlüksel bağdaşıklık” ya da ‘kelime bağdaşıklığı’ olarak nitelendirilir. Kelime bağdaşıklığını sağlayan ilişkilerin bazıları şunlardır: Aynı kavram alanından sözcük kullanma: yakın anlamlı kelimeleri kullanma, zıt anlamlı kelimeleri kullanma, aynı düzenin devamı niteliğindeki kelimeleri kullanma, parça-bütün ilişkisi oluşturan kelimeleri kullanma, birbiriyle ilişkili kavramları kullanma (Keçik ve Uzun, 2003: 33). Halliday ve Hasan, kelime bağdaşıklığını “tekrar (reiteration)” ve “aynı kavram alanından kelime kullanma (collocation)” olmak üzere iki başlığa ayırmıştır. (1976: 227-283). Halliday ve Hasan (1976: 278-286)’a göre tekrarlar şu şekilde gerçekleşir: Kelimenin aynen tekrar edilmesi, Eş ya da yakın anlamlı kelime kullanımı, Kelimenin üst veya alt anlamlısını kullanma, Genel anlamlı sözcük kullanma şeklinde dört başlıkta ele alır. “*Bütün hastalar aynı odadaydı ve bütün hastalar öksürüyordu.*” cümlelerinde yinelenen “*bütün hastalar*” anlatımda vurgu yaparak etkili bir söylem oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı kavram alanından kelime kullanma yerine “eşdizimlilik” terimi de kullanılmaktadır. Eşdizimsellik aynı bağlamda kullanılmalarından dolayı birbiriyle ilişkilendirilen sözcüklerin ortaya çıkardığı bağlantıları kapsamaktadır (Adalar, 2005). “*Bu maçı alabilmenin en iyi yolu hakemlerin yönlendirmelerini dinlemektir.*”

Futbolcular kaleye yakın oynamalı ve antrenörleri ile seyircilerini mutlu etmeye çalışmalılar.” Bu cümlelerdeki “maç, hakem, futbolcu, kale, antrenör ve seyirci” kelimeleri spor alanına ait kelimelerdir.

Birbirine bağlı birden fazla cümledeki bazı sözcüklerin silinmesine karşılık bağlamdan yola çıkarak anlam bütünlüğünün sağlanabildiği anlatım türüne eksilteli anlatım denir. (Günay, 2007: 83). Külebi (1990), yazılı ve sözlü iletişimde önceki bilgileri tekrar etmemek amacıyla eksilteli cümleler kullanıldığını belirtir. Eksilteli anlatım bazen bir cümlenin, bazen bir kelimenin veya kelime grubunun bazen de bir ekin düşürülmesi şeklinde gerçekleşir (Uzun,1995: 65). “*Annem önce yemek yaptı. Daha sonra giyindi ve dışarı çıktı.*” İkinci cümlede “annem” öznesi eksiltilmiştir.

Zaman, cümlede belirtilen işin hangi zaman diliminde gerçekleştiğini ifade eder; ancak fiilin aldığı zaman ekinin işlevi dışında başka bir zamanı karşılayacak biçimde kullanılması durumu söz konusu olabilir. Kıp, konuşmacının cümleye kendi psikolojik bakış açısını katmasıdır. Bu şekilde diğer kiplerin kullanımında da bir kip eki başka bir kip ekinin karşıladığı anlamı ifade etmede kullanılabilir (Parlak, 2009). “*Bu dediklerim mutlaka bugün yapılmalı.*” cümlesinde gereklilik kipinin emir ifade ettiği düşünülebilir.

Türkçe programındaki şu amaçların kazanımları bağdaşıklıkla ilgilidir: Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, Konuşma kurallarını uygulama, Hazırlıklı konuşmalar yapma, Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma. Dilbilgisi: 6. sınıf: Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, 7. sınıf: Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, 8.sınıf: Fülimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme.

Bütün alanlardaki öğrenmelerin dil yoluyla olması dilin doğru kullanımını gerektirmektedir. Bilgiye erişimin çok kolay olduğu günümüzde bilgiyi sunma önem kazanmıştır. Bu bağlamda sözlü anlatımın etkili biçimde kullanılması gerekmektedir. Bağdaşıklık unsurlarının doğru kullanımı, dile hâkim olunduğunu gösterir. Ayrıca doğru ifade doğru anlaşılmayı ve böylece etkili iletişimi sağlar. Alan yazında; edebi eserlerde, ders kitaplarındaki metinlerde ya da öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık kullanımlarını inceleyen araştırmalar (Güven, 2014; Güven, Halat ve Bal 2014; Keklik ve Yılmaz, 2013; Ramadan, 2003) ve sözlü söylemlerde dilbilimsel incelemelerde bulunan araştırmalar (Öztürk, 2010; Yılmaz, 2014) yapılmıştır. Yurt dışındaki alan yazında sözlü anlatımlarda bağdaşıklık çeşitli yönleriyle inceleyen araştırmalar (Clellen Gutierrez & Iglesias, 1992; Taboada, 2004) vardır. Ancak Türkçede iletişimin ilk kullanım yeri olan sözlü anlatımlarında bağdaşıklık kullanımlarını

inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda 8. Sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık kullanımları ve hatalarının belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir alan araştırmasıdır. Karasar'a (2000) göre, tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Türkçe dersi ve TEOG Türkçe puanları göz önünde bulundurularak günlük hayatlarında sürekli kullandıkları sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık hataları tespit edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde kişilerin nitelikleri bir ölçüt olarak alınır; grup içindeki farklılıkları yansıtacak ve belli nitelikteki kişilerin dâhil olmasını sağlayacak şekilde bir seçim yapılır (Berg, 1998). Üzerinde çalışılan grubun tüm ilgili niteliklerini yansıtmaya çalışılmayı amaçlayan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemiyle (Patton, 1990), göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturularak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple araştırmanın çalışma grubunu sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük çevrelerde bulunan 3 okul oluşturmaktadır. 8. Sınıftan en son Türkçe sınavında aynı notu alan öğrencilerden bir kız bir erkek olmak üzere her üç okuldan toplamda 21 kız ve 21 erkek olmak üzere 42 öğrenci belirlenmiştir.

Tablo. 1: Öğrencilerin kodlamaları, Türkçe-TEOG notları ve okudukları kitapların adları

I.Okul	II. Okul	III. Okul	Türkçe Notu	TEOG Notu	Kitap Adı
K1-E1	K8-E8	K15-E15	95	95	Falaka
K2-E2	K9-E9	K16-E16	90	95	Yalnız Efe
K3-E3	K10-E10	K17-E17	75	85	Gulyabani
K4-E4	K11-E11	K18-E18	70	65	Mesneviden Seçme Hikâyeler
K5-E5	K12-E12	K19-E19	65	70	İnsan Ne İle Yaşar
K6-E6	K13-E13	K20-E20	45	55	Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler
K7-E7	K14-E14	K21-E21	40	50	Dede Korkut Hikâyeleri

Tablo 1'deki bulgulara göre öğrencilerin 26-27 Kasım 2014 tarihinde yapılan TEOG sınavında aldıkları notları ile Türkçe dersi sınav puanlarıyla yakın olduğu görülmüştür. Sadece 5-10 puanlık sapmalar görülmektedir. Aynı rakamla numaralandırılan öğrenciler aynı puanı almıştır. K1-E1 ile K7-E7 arası I. Okul, K8-E8 ile K14-E14 arası II. Okul, K15-E15 ile K21-E21 arası III. Okuldur.

Örnek kodlama: K3, II: Üçüncü kız öğrenci, ikinci okul.

2.3. Verilerin Toplanması

Kitaplar kura yoluyla belirlenmiş ve öğrencilere okudukları kitabı arkadaşlarına anlatmak üzere hazırlanmaları için 2 hafta süre verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sözlü olarak anlattıkları kitaplar şunlardır: Falaka –Ömer Seyfettin, Dede Korkut Hikâyeleri, Yalnız Efe-Ömer Seyfettin, Mesneviden Seçme Hikâyeler, Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler, Gulyabani – Hüseyin Rahmi Gülşin, İnsan Ne İle Yaşar- Tolstoy.

Öğrencilere kitapların anlatılmasının sebebi öğrencilerin sözlü anlatımlarını, kitapla karşılaştırabilme imkânı vermesidir. Öğrencilerin okudukları kitapları sınıfta arkadaşlarına aktardıkları sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık kullanımları ve hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşmaları video kamerayla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrencilere son iki hafta içinde haftada beş saat olan Türkçe derslerinde ne kadar süre konuştukları, öğretmenlerinin, konuşmalarını nasıl ve ne ile değerlendirdiği ve nasıl geri bildirimlerde bulunduğu sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, verilerin okuyucunun anlayabileceği biçimde açıklanmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada öğrencilerin bağdaşıklık hatalarına örnekler verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersinde ne kadar süre konuştukları ve öğretmenlerinin konuşmalarını nasıl ve ne ile değerlendirdiği, hangi geri bildirimlerde bulunduğu sorularına verdikleri cevaplar da örneklendirilmiştir. Öğrencilerin kamera kayıtları izlenerek seslerin tam anlaşılmadığı durumlarda ağız şekillerinden sesler ve kelimeler netleştirilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin sözlü anlatım süreleri ve anlattıkları kitapların isimleri verilmiştir.

Tablo. 2: Öğrencilerin Sözlü Anlatım Süreleri ve Anlattıkları Kitaplar

I. Okul	Konuşma Süresi	II. Okul	Konuşma Süresi	III. Okul	Konuşma Süresi	Kitap Adı
K1	11 dk.	K8	12 dk.	K15	13 dk.	Falaka
E1	10 dk.	E8	11 dk.	E15	13 dk.	
K2	13 dk.	K9	11 dk.	K16	13 dk.	Yalnız Efe
E2	13 dk.	E9	11 dk.	E16	11 dk.	
K3	11 dk.	K10	12 dk.	K17	11 dk.	Gulyabani
E3	12 dk.	E10	13 dk.	E17	10 dk.	
K4	9 dk.	K11	10 dk.	K18	8 dk.	Mesneviden
E4	10 dk.	E11	9 dk.	E18	7 dk.	Seçme Hikâyeler
K5	10 dk.	K12	8 dk.	K19	9 dk.	İnsan Ne İle Yaşar
E5	8 dk.	E12	6 dk.	E19	9 dk.	
K6	8 dk.	K13	7 dk.	K20	8 dk.	S.F.Abasyanık'ta n Seçme Hikâyeler
E6	7 dk.	E13	7 dk.	E20	9 dk.	
K7	6 dk.	K14	7 dk.	K21	6 dk.	Dede Korkut Hikâyeleri
E7	6 dk.	E14	6 dk.	E21	6 dk.	

Tablo 2'deki bulgulara göre öğrenciler kitapları 6 dk. ile 13 dk. arasında anlatmışlardır. Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha uzun konuştukları tespit edilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Bağdaşıklık Kullanımları

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanım sayıları verilmiştir.

Tablo. 3: I. Okuldaki Öğrencilerin Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanımları

	Bağlama Ögeleri		Gönderim		Değiştirim		Kelime Bağdaşıklığı		Eksilti	
	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası
K1	17	1	15	5	2	1	6	-	10	-
E1	18	2	12	4	1	-	5	-	15	-
K2	18	1	10	3	-	-	7	1	10	1
E2	16	1	8	5	1	-	8	-	11	1
K3	14	2	12	4	-	-	8	1	12	-
E3	16	-	7	4	-	-	5	2	11	1
K4	16	-	7	5	3	1	5	1	10	-
E4	15	1	9	3	2	1	5	-	10	-
K5	10	1	10	2	-	-	6	2	12	1
E5	11	-	9	3	-	-	4	1	11	1
K6	8	2	8	4	-	-	3	-	11	-
E6	5	-	8	2	1	-	2	-	9	-
K7	6	1	7	3	-	-	3	1	8	1
E7	4	1	9	2	-	-	2	-	10	2
Toplam	174	13	131	49	10	3	69	9	150	8

Tablo 3'deki bulgulara göre bağdaşıklık unsurlarını kullanma konuşma süresi uzadıkça artmaktadır. Ancak hatalarda ise farklılaşma yoktur. Yani daha başarılı, daha uzun konuşan ve bağdaşıklık unsurlarını daha fazla kullanan öğrencilerin yaptıkları hatalarla daha az başarılı, daha kısa ve bağdaşıklık unsurlarını daha az kullanan öğrencilerin yaptıkları hatalar benzerdir. Öğrencilerin konuşmalarında toplam 534 bağdaşıklık unsuru tespit edilmiştir. Bunların 174'ü (% 32.58) bağlama ögeleri, 150'si (% 28.08) eksilti, 131'i (% 24.53) gönderim, 69'u (% 12.92) kelime bağdaşıklığı ve 10'u (% 1.87) değiştirimdir. Öğrencilerin konuşmalarındaki toplam 82 hatanın 49'u (% 59.75) gönderim, 13'ü (% 15.85) bağlama, 9'u (% 10.97) kelime bağdaşıklığı, 8'i (% 9.75) eksilti ve 3'ü (% 3.65) değiştirimdir.

Tablo. 4: II. Okuldaki Öğrencilerin Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanımları

	Bağlama Ögeleri		Gönderim		Değiştirim		Kelime Bağdaşıklığı		Eksilti	
	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası
K8	16	2	15	4	2	1	7	-	11	-
E8	16	2	13	4	3	1	6	-	10	1
K9	17	2	11	2	1	-	5	1	10	1
E9	16	1	9	4	2	-	7	-	11	1
K10	15	1	11	5	-	-	6	1	12	-
E10	15	1	8	4	1	-	5	2	11	1
K11	16	-	7	4	2	1	6	1	10	-
E11	14	2	10	4	3	1	5	-	11	2
K12	11	1	11	3	2	-	4	1	9	1
E12	11	1	10	3	3	-	4	1	10	1
K13	9	2	9	2	2	-	5	-	10	-
E13	5	-	7	1	1	-	3	-	9	-
K14	7	-	7	3	1	-	3	-	8	1
E14	4	1	8	-	-	-	2	1	8	-
Toplam	172	16	136	43	23	4	68	8	140	9

Tablo 4'deki bulgulara göre öğrencilerin konuşmalarında toplam 539 bağdaşıklık unsuru tespit edilmiştir. Bunların 172'si (% 31.91) bağlama ögeleri, 140'ı (25.97) eksilti, 136'sı (% 25.23) gönderim, 68'i (% 12.61) kelime bağdaşıklığı ve 23'ü (% 4.26) değiştirimdir. Öğrencilerin konuşmalarındaki toplam 80 hatanın 43'ü (% 53.75) gönderim, 16'sı (% 20), bağlama ögeleri, 9'u (% 11.25) eksilti, 8'i (% 10) kelime bağdaşıklığı ve 4'ü (% 5) değiştirimdir.

Tablo. 5: III. Okuldaki Öğrencilerin Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanımları

	Bağlama Ögeleri		Gönderim		Değiştirim		Kelime Bağdaşıklığı		Eksilti	
	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası	Sayısı	Hatası
K15	18	2	13	5	3	1	6	1	12	2
E15	16	3	12	4	3	1	7	1	11	1
K16	16	2	11	3	2	-	6	1	10	1
E16	15	2	11	4	2	1	6	-	12	2
K17	15	1	10	4	1	-	7	2	11	1
E17	14	1	8	3	1	-	5	2	11	1
K18	17	1	7	4	-	-	6	1	10	-
E18	15	2	9	5	2	1	4	-	11	1
K19	13	3	10	3	2	-	5	1	11	1
E19	11	1	10	2	1	-	4	-	10	-
K20	10	2	9	-	2	1	4	1	9	-
E20	7	1	6	1	1	-	3	-	9	-
K21	8	-	6	-	-	-	3	-	8	-
E21	6	-	7	1	1	-	2	-	7	1
Toplam	181	21	129	39	21	5	68	10	142	11

Tablo 5'deki bulgulara göre öğrencilerin konuşmalarında toplam 541 bağdaşıklık unsuru tespit edilmiştir. Bunların 181'i (% 33.45) bağlama ögeleri, 142'si (%26.24) eksilti, 129'u (% 23.84) gönderim, 68'i (% 12.56) kelime bağdaşıklığı ve 21'i (% 3.88) değiştirmedir. Öğrencilerin konuşmalarındaki toplam 86 hatanın 39'u (% 45.34) gönderim, 21'i (% 24.41) bağlama, 11'i (% 12.79) eksilti, 10'u (% 11.62) kelime bağdaşıklığı ve 5'i (% 5.81) değiştirmedir.

Üç okulun toplamları alındığında ise 42 öğrenci toplamda 1614 bağdaşıklık unsuru kullanmıştır. Bu unsurların 527'si (% 32.65) gönderim, 432'si (%26.76) eksilti, 396'sı (% 24.53) bağlama ögeleri, 205'i (% 12.70) kelime bağdaşıklığı ve 54'ü (% 3.34) değiştirmedir. Ortalama olarak öğrenci başına 38.42 bağdaşıklık unsuru düşmektedir.

1614 bağdaşıklık unsurunun 248'i (% 15.36) hatalıdır. Bu unsurların 131'i (% 52.82) gönderim, 50'si (% 20.16) bağlama ögeleri, 28'i (% 11.29) eksilti, 27'si (% 10.88) kelime bağdaşıklığı ve 12'si (% 4.83) değiştirmedir. Ortalama olarak öğrenci başına 5.90 bağdaşıklık hatası düşmektedir.

Öncül/bağımsız gönderimlerde ön gönderim olarak yapılan hatalar; yanlış belirsizlik zamiri kullanma, işaret ve şahıs zamirlerini sıklıkla bir arada kullanma ve yanlış şahıs zamiri kullanmadır. Art gönderim olarak yapılan hatalar ise yanlış şahıs zamir kullanma, işaret ve şahıs zamirlerini gereksiz sıklıkla bir arada kullanma, şahıs zamiri yerine işaret zamiri kullanma, aynı varlık/nesne için farklı işaret sıfatlarını kullanma, gönderim ögesini karşılıksız kullanmadır. Ardıl/bağımlı gönderim hataları; yanlış iyelik eki kullanma, yanlış şahıs eki kullanma, yönelme hali eki yerine ayrılma hali eki kullanma, ilgi ekine gereksiz ek ekleme, belirtme durum eki yerine yönelme durum ekini kullanma.

Bağlaçlarda yapılan hatalar; ‘ne... ne’ ekleyici bağlama ögesini olumsuz yükleme kullanılma, zıtlık bildiren bağlama ögesi yerine ayırt edici bağlama ögesini kullanma, açıklama bildiren bağlama ögesini yanlış yerde kullanma, ekleyici bağlama ögesi yerine zıtlık bildiren bağlama ögesi kullanma, zıtlık bildiren bağlama ögelerini bir arada kullanmadır.

Değiştirimlerde yapılan hatalar; cümleye dayalı değiştirimlerde yanlış değiştirim kelimesi kullanma, isme dayalı değiştirimlerde farklı değiştirim kelimelerini bir arada kullanma, fiile dayalı değiştirimlerde farklı değiştirim kelimelerini gereksiz sıklıkla bir arada kullanma ve değiştirim kelimesi yerine ‘da’ bağlacını yanlış olarak kullanma hataları yapılmıştır.

Kelime bağdaşıklık hataları; aynı kökten türeyen kelimeleri gereksiz sıklıkla tekrar etme, yakın anlamlı kelimeleri bir arada kullanma, aynı anlamlı kelimeleri bir arada kullanma, kelimeyi gereksiz sıklıkla aynen tekrar etme, karşıt anlamlı kelime yerine kelimenin olumsuzunu gereksiz sıklıkla tekrar etmedir. Eksilteli anlatımlarda yapılan hatalar ise; özne eksiltisi belirsizliği, yüklem eksiltisi yanlışlığı, ek eksiltisi yanlışlığı, nesne eksiltisi yanlışlığıdır.

Tablo. 6: Öğrencilerin Sözlü Anlatımlarında Zaman-Kip-Görünüş Kullanımları

I. Okul	Sayısı	Hatası	II. Okul	Sayısı	Hatası	III. Okul	Sayısı	Hatası
K1	33	3	K8	29	3	K15	29	3
E1	26	-	E8	25	1	E15	27	2
K2	31	2	K9	27	3	K16	26	3
E2	29	1	E9	29	2	E16	29	2
K3	28	2	K10	26	1	K17	28	2
E3	31	3	E10	26	1	E17	26	1
K4	23	2	K11	21	2	K18	20	1
E4	20	2	E11	19	2	E18	21	2
K5	26	3	K12	25	3	K19	24	2
E5	27	4	E12	27	4	E19	26	3
K6	23	1	K13	21	1	K20	21	2
E6	19	3	E13	18	1	E20	19	1
K7	13	1	K14	13	1	K21	13	-
E7	9	2	E14	8	-	E21	9	-
Toplam	338	29		314	25		318	24

Tablo 6’deki bulgulara göre I. Okulda fiillerde zamanlarda ise toplam 338 fiil kullanılmıştır. Bunların 29’u (% 8.57) hatalıdır. II. okulda fiillerde zamanlarda ise toplam 314 fiil kullanılmıştır. Bunların 25’i (% 7.96) hatalıdır. III. okulda fiillerde zamanlarda ise toplam 318 fiil kullanılmıştır. Bunların 24’ü (% 7.54) hatalıdır. Fiillerde toplam sayı 970’dir. Bunların 78’i (% 8.04) hatalıdır. Fiillerde genellikle geniş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman kullanılmıştır. Ancak görülen geçmiş

zaman, geniş zaman ve şimdiki zaman da az da olsa kullanılmıştır. Diyalogların ise metinde olduğu zamanla aktarıldığı görülmüştür. Öğrencilerin fiillerde en çok öğrenilen geçmiş zamanı kullandıkları ve fiil kullanımlarında en çok yaptıkları hatalar fiillerde zaman birliğinin olmamasıdır.

Öğrenciler, haftada beş saat olan Türkçe dersinde son iki haftada toplamda 400 dakikada yaklaşık konuşma sürelerini 10 dakika ile 25 dakika arasında belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarıları yükseldikçe konuşma süreleri de artmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerinin yanlış telaffuz ettikleri kelimeyi ya da anlatım bozukluklarını düzelttiğini ancak hazırlıklı konuşmayı neredeyse hiç yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, konuşmalarının herhangi bir ölçükle değerlendirilmediğini, sadece bir öğretmenin konuşma değerlendirme ölçeği kullandığını ancak bu değerlendirme formunda nelerin olduğunu, yani hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerini bilmediklerini ve geri bildirimde bulunmadığını belirtmiştir. Örnek cevaplar:

“Galiba toplam 10 dakika konuştum. Yani yaklaşık olarak. Hazırladığımız bir konuşma pek yok zaten. Yani bir ölçek de yok.” (K6, I)

“Sene başında öğretmenimiz bir kere değerlendirmişti. Ama neye göre yaptı bilmiyorum. Kelimeyi yanlış söylersem düzeltir. Sınıfta 15 dk konuşmuşumdur.” (E13, II)

3.2. Öğrencilerin Bağdaşıklık Kullanımındaki Hatalarına Örnekler

3.2.1. Öncül/Bağımsız Gönderim Hataları

“Derse başladıklarında sınıfa biri gelmiş. Gelen Hâkim Efendi ve Kaymakammış.” (K1, Falaka) (Ön gönderim, Yanlış belirsizlik zamiri kullanma: ‘birileri’)

“O, şuna çok inanıyordu: Yalnız Efe’nin sır olduğuna. Bu, onun için tek gerçektir. Bu, her gece nur inmesinin de onun için tek açıklamasıydı.” (K9, Yalnız Efe) (Ön gönderim, işaret ve şahıs zamirlerini gereksiz sıklıkla bir arada kullanma)

“Tepegöz Aruz’un evinden kovulunca yol kesmeye başladı. Onlar harami oldu, herkesi yemeye başladı.” (E21, Dede Korkut Hikâyelerinden Seçmeler) (Art gönderim, yanlış şahıs zamir kullanma: ‘O harami oldu’)

“Adamın biri yola dikenler ekmiş. İnsanlar bundan rahatsız olmuşlar. Ona bunu sök demişler. Ona ‘bundan rahatsız oluyoruz’ demişler. O, bunu bir gün sökerim, demiş.” (E11, Mesnevi’den Seçme Hikâyeler) (Art gönderim, işaret ve şahıs zamirlerini gereksiz sıklıkla bir arada kullanma)

“Derste Hoca’nın eşeği hapsürmüş. Hapsüran bunun eşeği olunca hoca falakaya yatırmak istememiş.” (K15, Falaka) (Art gönderim, şahıs zamiri yerine işaret zamiri kullanma: ‘onun eşeği’)

“Kaymakamın gelişinden sonra **bu hocayı** bir daha görmemişler. **O hoca öğretmenlikten atılmış.** (E15, *Falaka*) (Art gönderim, aynı varlık/nesne için farklı işaret sıfatlarını kullanma: ‘*Bu hoca*’)

“Öğrencilerin **bu okulunda** falaka varmış.” (Art gönderim, gönderim ögesini karşılıksız kullanma: konuşma bu cümleyle başladığı için “bu okul” gönderiminin gerektirdiği metnin daha önceki bölümünde olması gereken karşılık yoktur.

3.2.2. Ardıl/Bağımlı Gönderim Hataları

“O, Bayındır Han’a gidip akın etmek istediğini söyleyecekti. **Dilersen** akın izni alacağını biliyordu.” (E14, *Dede Korkut Hikâyelerinden Seçmeler*) (Yanlı şahıs eki kullanma: ‘*dilirse*’)

“**Bizden** laf söyleyeceğine esir babanı kurtar, demiş.” (E21, *Dede Korkut Hikâyelerinden Seçmeler*) (Yönelme hali eki yerine ayrılma hali eki kullanma: ‘*bizce*’)

“Kızın gücü **onlarınkisinden** daha çokmuş.” (E2, *Yalnız Efe*) (İlgi ekine gereksiz ek ekleme, ‘*onlarınkinden*’)

“Belki de benim **arkadaşlarımızdandır**, diye düşünmüş.” (K18, *Mesnevi’den Seçme Hikâyeler*) (Yanlı iyelik eki kullanma: ‘*Benim arkadaşlarımızdandır*’)

“Duvarın **önüne** falaka yeri olarak belirlemiş.” (E15, *Falaka*) (Belirtme durum eki yerine yönelme durum ekini kullanma, ‘*duvarın önünü*’)

3.2.3. Bağlama Ögesi Hataları:

“Munise’nin **ne** annesi **ne de** babası hayatta **değildir.**” (E3, *Gulyabani*) (‘Ne... ne’ ekleyici bağlama ögesini olumsuz yüklemle kullanılma: ‘*hayattadır*’)

“Dülger balığı rengini değiştiriyordu **ve** istemiyordu aslında bunu.” (E6, *Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler*) (Zıtlık bildiren bağlama ögesi yerine ayırt edici bağlama ögesini kullanma: ‘*Dülger balığı rengini değiştiriyordu ama istemiyordu aslında bunu.*’)

“Aradan çok uzun yıllar geçmiştir ama hala dün gibi yakındır hem okulu **sanki** hem de Hoca Efendi.” (E8, *Falaka*) (Açıklama bildiren bağlama ögesini yanlış yerde kullanma: ‘*Sanki hem okulu hem de Hoca Efendi dün gibi yakındır.*’)

“Hiç pişman değildi **ama** verdiği karardan mutluydu.” (E2, *Yalnız Efe*) (Ekleyici bağlama ögesi yerine zıtlık bildiren bağlama ögesini kullanma: ‘*ve*’)

“**Halbuki oysa** bu onun üçüncü gülümsemesiymiş.” (K19, *İnsan Ne İle Yaşar*) (Zıtlık bildiren bağlama ögelerini bir arada kullanma)

3.2.4. Değişirim Hataları:

“Hoca Efendi’ye karşı birlikte hareket edeceklerdi. Birbirlerini şikâyet etmeyeceklerdi. Yaramazlıkları da birlikte yapacaklardı. **Aynı** da yaptılar.” (E15, *Falaka*) (Cümleye dayalı değişirim, yanlış değişirim kelimesi kullanma: ‘Öyle de yaptılar.’)

“Ölüm korkusu herkese zor gelir. Dülger balığına da **öyle** gelecekti. Evet, **böyle** gelmişti.” (E20, *Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler*) (İsme dayalı değişirim, farklı değişirim kelimelerini bir arada kullanma: ‘Öyle’)

“O dostlarının kıymetini biliyordu. Dostları **da** değildi.” (E11, *Mesnevi’den Seçme Hikâyeler*) (Fiile dayalı değişirim, değişirim kelimesi yerine ‘da’ bağlacını yanlış olarak kullanma: ‘Dostları öyle değildi.’)

3.2.5. Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık (Kelime Bağdaşıklığı) Hataları:

“Hoca Efendi’nin **dövmesinden** çok korkuyorlar. Çünkü falakayla **dövmüncü** çok acır. Hoca Efendi sürekli **dövüyormuş**. **Dövmemek** için ses çıkarmıyorlar.” (E1, *Falaka*) (Aynı kökten türeyen kelimeleri gereksiz sıklıkla tekrar etme)

“Balıkların pulları çok güzeldir. Başka yerlerde de kullanılabilir. Küpeler, elbiseler **örneği gibi**.” (E13, *Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler*) (Yakın anlamlı kelimeleri bir arada kullanma)

“Çocukların verdikleri **cevap, yanıt ve açıklamalar** hoşuna gitmemiş.” (K8, *Falaka*) (Aynı-yakın anlamlı kelimeleri bir arada kullanma)

“Çok **yaşlı** bir **ihtiyarmış**.” (K14, *Dede Korkut Hikâyelerinden Seçmeler*) (Aynı anlamlı kelimeleri bir arada kullanma)

“**Yani** periler, cinler gerçekte yokmuş. Gulyabani de yokmuş **yani**. **Yani** bütün bunlar kandırmacaymış. **Yani** insanları kandırıyorlarmış. Gerçek değilmiş **yani**.” (K3, *Gulyabani*) (Kelimeyi gereksiz sıklıkla aynen tekrar etme)

“Çocuklar falaka varken çok **usluymuş** ama kaymakam falakayı yasaklayınca çocuklar artık hiç **uslu değilermiş**. Bu **uslu olmayan** çocuklar yerlerinde hiç durmuyorlarmış. **Usluyken** derse çok çalışırlarmış ama **uslu olmamaya** başladıklarından beri hiç ders çalışmıyorlarmış.” (K15, *Falaka*) (Karşıt anlamlı kelime yerine kelimenin olumsuzunu gereksiz sıklıkla tekrar etme: ‘uslu - yaramaz’)

3.2.6. Eksilti Hataları:

“Hasan hepsini yakaladı. **Yaptıklarını** kabul etmediler. Hepsini halka göstererek cezalandırdı.” (E10, *Gulyabani*) (Ortak öge eksiltisi, özne eksiltisi belirsizliği: 1. ve 3. cümlelerin öznesi ‘Hasan’, 2. cümlelerin öznesi ‘onlar’dır.)

“Siz **yolunuza**, ben **yoluma gideyim**, demiş.” (E4, *Mesnevi'den Seçme Hikâyeler*) (Yüklem eksiltisi yanlışlığı, ‘*Siz yolunuza gidin, ben yoluma gideyim*’)

“Kızın babası ölmüş. Kız, defnettikten sonra hemen mahkemeye şikâyete gitmiş.” (K9, *Yalnız Efe*) (Nesne eksiltisi yanlışlığı: ‘*Kız, babasını defnettikten sonra babasını vurarı mahkemeye şikâyete gitmiş.*’)

“Siz de iyilik için **buradasınız**, ben de iyilik için **burada**, demiş.” (E2, *Yalnız Efe*) (Ek eksiltisi yanlışlığı: ‘*Ben de iyilik için buradayım*’)

3.2.7. Zaman, Görünüş, Kip Hataları:

“Önce yavaş yavaş rengi sararır, solar ve **öldü.**” (K6, *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler*) (Fülde geniş zaman yerine görülen geçmiş zaman kullanma: ‘*ölür*’)

“**Keşke** gerçek dostlarımız hep etrafımızda **olmalılar.**” (E6, *Mesnevi'den Seçme Hikâyeler*) (Fülde şart kipi yerine gereklilik kipi kullanma: ‘*olsalar*’)

“Bir daha dalga geçer gibi yapmazsanız **dövmezdim**, demiş.” (K15, *Falaka*) (Fülde hikâye birleşik zamanı gereksiz kullanma: ‘*dövmem.*’)

“Daha çok toprak almak için gitti. **Gitti** ve daha da **hırslanmış.**” (E12, *İnsan Ne İle Yaşar*) (Füllerde zaman birliğinin olmaması: ‘*hırslandı?*’)

4. Tartışma ve Sonuç

Öğrenciler, haftada beş saat olan Türkçe dersinde son iki haftada toplamda 400 dakikada yaklaşık konuşma sürelerini 10 dakika ile 25 dakika arasında olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları yükseldikçe konuşma süreleri de artmıştır. Bulgulara göre bağdaşıklık unsurlarını kullanma konuşma süresi uzadıkça artmaktadır. Ancak TEOG sınavlarında ve Türkçe dersi sınavlarında yüksek not alan ve düşük not alan öğrencilerin bağdaşıklık hataları benzerdir. Yani Türkçe dersinde daha başarılı, daha uzun konuşan ve bağdaşıklık unsurlarını daha fazla kullanan öğrencilerin yaptıkları hatalarla; daha az başarılı, daha kısa konuşan ve bağdaşıklık unsurlarını daha az kullanan öğrencilerin yaptıkları hatalar benzerdir. Bu durum, Türkçe dersi ve TEOG sınavlarının öğrencilerin konuşmalarındaki bağdaşıklık kullanımlarını ölçmediğini göstermektedir. Ancak Jin'in (1998) Çinli üniversite öğrencilerinin farklı türlerde yazdıkları metinler üzerinde yaptığı araştırmada İngilizce düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre bağdaşıklık araçlarını kullanmada daha başarılı oldukları belirlemiştir.

Türkçe dersi başarıları ve TEOG puanları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilerle bağdaşıklık kullanımında benzer hatalar yapması, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bildiklerini ancak bu kuralları konuşmalarında uygulayamadıklarını göstermektedir. Bu durum konuşma eğitimi

çalışmalarında öğrencilerin bağdaşıklık hatalarının geri bildirimle düzeltilmediği, öğrencilerin hata yapmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin yanlış telaffuz ettikleri kelimeyi ya da anlatım bozukluklarını düzelttiğini ancak hazırlıklı konuşmayı neredeyse hiç yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, konuşmalarının herhangi bir ölçekte değerlendirilmediğini, sadece bir öğretmenin konuşma değerlendirme ölçeği kullandığını ancak bu değerlendirme formunda nelerin olduğunu, yani hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerini bilmediklerini ve geri bildirimde bulunmadığını belirtmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları bağdaşıklık unsurları sırasıyla bağlama ögeleri, eksilti, gönderim, kelime bağdaşıklığı ve değiştirimdir. Keklik ve Yılmaz'ın (2013) çalışmasında; 11.sınıf öğrencileri yazılı anlatımlarında ilk sırada bağlama ögelerini, ikinci sırada gönderimi kullanmışlardır. Alan yazında öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık kullanımlarını belirleyen araştırmalarda da sıralamalar benzerdir: eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim (Coşkun, 2011); bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim, değiştirim (Can, 2014). Bae (2001) ve Ramadan'ın (2003) araştırmalarına göre öğrencilerin eksiltili anlatımı az kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum İngilizceye kıyasla Türkçede eksiltili anlatımın daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

Ortalama olarak öğrenci başına 38.42 bağdaşıklık unsuru düşmektedir. Yazılı anlatımların incelendiği Keklik ve Yılmaz'ın (2013) çalışmasında; bağdaşıklık araçları kişi başı kullanım ortalaması ise 30,80; Coşkun'un (2005) araştırmasında ise 67,31 olarak tespit edilmiştir. Gönderimlerin % 33.08'i, değiştirimlerin % 22.22'si, kelime bağdaşıklığının % 13.17'si, bağlama ögelerinin % 9.48'si, eksiltilerin % 6.48'i hatalıdır. Ortalama olarak öğrenci başına 5.90 bağdaşıklık hatası düşmektedir. Değiştirimi çok az kullanmalarının gereksiz tekrarlara neden olduğu ve en az kullanılan bağdaşıklık unsuru olmasına rağmen hata sıralamasında ikinci sırada yer alması öğrencilerin değiştirimlerde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca gönderim hatalarının fazla olmasının da anlamın karmaşılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Coşkun'un (2011) araştırmasında da öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından gönderim, eksiltili anlatım ve bağlama ögelerinin kullanımında önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Karahancı (2014), dil kurallarının aşınması ve sorunun sıradanlaşmasının, doğruyla yanlış arasındaki ayrımı belirsizleştireceğini, dil kirliliğinin toplumsal bir boyut kazanmasının insanın en önemli yaşamsal unsurlarından iletişimin doğru kurulamamasına neden olacağını ve bağdaşıklık kurallarının doğru uygulanmasının, pek çok dil sorununa çözüm getirerek ve iletişim becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir. Öncül/bağımsız gönderimlerde öğrencilerin konuşmalarında en çok kullandıkları gönderim unsuru şahıs zamirleridir. Balyemez'in (2010) araştırmasında da art gönderim unsuru olarak en fazla kullanılan sözcüklerin şahıs zamirleri ve işaret zamirleri olduğu belirlenmiştir.

Öncül/bağımsız gönderimlerde ön gönderim ve art gönderimlerde en çok yaptıkları hatalar kullandıkları zamirlerin kimi kastettiğinin belirsiz olması ve zamirleri gereksiz sıklıkla kullanmadır. Can (2014), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanırken cümle içerisinde şahıs zamirinin karşılığının net bir biçimde belli olmadığını belirlemiştir. Coşkun'un (2011) araştırmasında da öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderimle ilgili gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanıldığı ve gönderim ögesinin sıklıkla, gereksiz biçimde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ardıl bağımlı gönderimlerde en fazla kullanılan iyelik ve şahıs ekleridir. En fazla hata da yine bu unsurlarda yapılmıştır. Bunun sebebinin iyelik ve şahıs ekleri kullanılırken eksiltili anlatım yapıldığı için konuşma esnasında eksiltelen unsur yerine başka bir kişiye gönderimde bulunulması olarak açıklanabilir. Çünkü konuşma esnasında asıl amaç olayları aktarmak olduğu için olay aktarımı ön plana geçmekte ve konuşmacı kişileri karıştırabilmektedir. Bu bağlamda heyecan faktörü de devreye girebilir. Bu sebeple konuşmacının konusuna hakim olması ve aktardığı olayı nasıl aktardığına da özen göstermesi gerekir. Çünkü aktarımında dilbilgisel unsurların doğru olması dinleyenlerin anlamasını sağlayacaktır. Keçik'in (1992) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin, gönderim ögelerini başarılı bir şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler sözlü anlatımlarında en çok ekleyici ve açıklama bildiren bağlama ögelerini kullanmışlardır. Karabağ ve İşsever'in (1995) çalışmasında bağlaçlardan en çok zaman bildiren bağlaçların kullanıldığı belirlenmiştir. En çok yaptıkları hata ise zıtlık bildiren bağlama ögesi yerine ayırt edici bağlama ögesini kullanmadır. Karatay'ın (2010) çalışmasında da bağlama ögelerinden özellikle karşılaştırma-zıtlık bildiren bağlaçları yazılı anlatım metinlerinde kullanabilme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği belirlenmiştir. Coşkun'un (2011) araştırmasında bağlama ögesinin gereksiz biçimde kullanılması ve bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan biçimde kullanılması sorunları belirlenmiştir.

Öğrencilerin konuşmalarında değiştirim unsuru olarak en fazla cümleye dayalı değiştirimlerin kullanıldığı ve en fazla hataların da farklı değiştirim kelimelerini bir arada kullanmaktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Balyemez (2010), çalışmasında Dede Korkut Kitabı'nda yer alan hikâyelerin, sözlü gelenek içinde yayılıp geliştiği için hikâye anlatıcısının, sıkça değiştirim yaptığını ifade etmiştir. Ancak öğrenciler sözlü anlatımlarında en az değiştirimi kullanmışlardır.

Öğrencilerin konuşmalarında kelime bağdaşıklığı olarak en fazla tekrar unsurunu kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum konuşmalarında eksilti yerine daha çok tekrarları tercih ettiklerini göstermektedir. Sözlü anlatım sırasında hangi hareketin kim tarafından yapıldığının

dinleyiciler tarafından karıştırılmasını önlemek için sık sık özne tekrarları yapılır. Balyemez (2010), de sözlü anlatım sırasında yapılan tekrarların verilmek istenen anlamı pekiştirme, olayı daha anlaşılır hale getirme amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar ise kelimeyi gereksiz sıklıkla tekrar etmedir. Karahancı (2014), da şarkı sözlerindeki bağdaşıklık hataları üzerine yaptığı çalışmada tekrar hatalarının çok sayıda olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin kelime bağdaşıklığı sağlayan başka bir unsur olan aynı kavram alanından sözcükleri sınırlı sayıda kullandıkları görülmüştür. Kelime bağdaşıklığının metni geliştirmede önemli bir unsur olması öğrencilerin kelime bağdaşıklığı yönünde geliştirilmeleri gereğini ortaya çıkarmaktadır. Ayaz'ın (2012) çalışmasında metinlerde aynı kavram alanına ait sözcüklerin kullanımının soyut durumların ifade edilmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin eksilteli anlatımda en fazla özne eksiltisini kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Balyemez'in (2010) çalışmasında da en sık görülen eksilti türü ise özne eksiltisidir. En fazla hatayı ise yüklem eksiltisinde yapmışlardır. Alan yazındaki bazı araştırmalarda (Karahancı, 2014; Can, 2012; Karabağ ve İşsever, 1995) da eksilteli yapılarda hatalar olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin fiillerde en çok öğrenilen geçmiş zamanı kullandıkları ve fiil kullanımlarında en çok yaptıkları hatalar ise fiillerde zaman birliğinin olmamasıdır. Fiillerde genellikle geniş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman kullanılmıştır. Ancak görülen geçmiş zaman ve şimdiki zaman da az da olsa kullanılmıştır. Diyalogların ise metinde olduğu zamanla aktarıldığı görülmüştür.

Kızlar erkeklere oranla konuşmalarında bağdaşıklık unsurlarında daha az hata yapmaktadır. Seçkin, Arslan ve Ergenç'in (2014) öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklıklarını inceledikleri çalışmada değerlendirilen tüm sınıf seviyelerinde kız öğrencilerin daha fazla bağdaşıklık araçlarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin dil becerilerini daha sık kullanma gibi özelliklerin konuşma becerilerine yansısıyla ilişkilendirilebilir.

Bağdaşıklık kullanımı ve hataları öğrencilerin dil bilgisel ve söz varlığına ilişkin birikimleriyle ilişkilendirilebilir. Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014), öğrencilerin anlatımlarında ifadeye çok derinlik katmayan gönderim ve bağlama öğelerini kullanmalarını, söz varlıklarının yeterince gelişmiş olmaması; metin içerisinde dil bilgisel ve anlamsal ilişkileri yeterli düzeyde kuramaması; konuşma becerilerinin sistematik olmamasına bağlamaktadır.

Araştırmalar, bağdaşıklığa ilişkin dil yapılarını iyi düzeyde kullanabilen öğrencilerin yazılı anlatım metinleri anlamsal bütünlük yönünden, bunları iyi düzeyde kullanılmayanlara göre daha tutarlı olduğunu göstermiştir (Bae, 2001; Karatay, 2014; Shi, 1993; Ramadan, 2003; Coşkun, 2005). Öğrencilerin bağdaşıklık ilişkilerini kurmada yaşadıkları sorunların sadece yazmada değil, metinleri anlamlandırmada da etkili olacağını beklemek mümkündür. Nitekim Yuen'in çalışmasında (1993)

ortaöğretim öğrencilerinin yazdıkları metinlerin bağdaşıklık düzeyi ile okudukları metinleri anlama ve yorumlama becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Aktaran; Coşkun, 2011).

Dil bilgisi unsurları bağdaşıklığın sağlanmasında önemli görevler üstlenir. İşcan ve Kolukısa (2005), araştırmasında dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmamasının dil bilgisinin kural öğretiminden ileri gidemeyeceğini belirtmiştir. Metnin anlamının oluşturulmasında dil bilgisi unsurlarının metnin bağdaşıklığıyla birlikte ele alınması dil bilgisi öğretiminin de amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

5. Öneriler

Türkçe dersi ve TEOG sınavlarında yüksek not alan öğrencilerle düşük not alan öğrencilerin konuşmalarında benzer bağdaşıklık hataları yapması bu sınavların, öğrencilerin konuşmalarındaki bağdaşıklık kullanımlarını ölçmediğini göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilere sözlü metin bağdaşıklığını sağlamada bağdaşıklık unsurlarının uygulamalı olarak çalışılması gerekmektedir. Böylece sözlü anlatımlarında doğru ve daha anlaşılır konuşarak kendini etkili ifade etme Becerisi kazanacaklardır.

Konuşma eğitimi çalışmalarında biçimsel niteliklerden önce metin oluşturmada cümle ve paragraflar arasındaki ilişkilerin oluşturulmasına yani bağdaşıklık unsurlarına dikkat edilmelidir. Bu bakımdan bağdaşıklık sorunları konuşma eğitimi çalışmalarında dikkate alınmalı ve bu sorunların giderilmesine yönelik etkinlikler geri bildirimlerle yapılmalıdır. Bu etkinliklerde öğrencilere kendi metinlerdeki bağdaşıklık sorunları gösterilmelidir.

Metinde anlamsal bütünlüğe aracılık eden bağdaşıklık araçlarının kavratılmasıyla dil bilimsel unsurların işlevsel olarak kavratılması da sağlatılmış olacaktır. Bu bağlamda öğrenciler bağdaşıklık araçlarının işlevleriyle ilgili bilgilendirilmeli, metnin birimleri arasındaki ilişkileri kurmada bu unsurlardan nasıl faydalanılabileceği uygulamalı olarak gösterilmelidir. Ayrıca bağdaşıklık unsurlarından kelime bağdaşıklığının anlatımı zenginleştireceği belirtilerek öğrencilerin söz varlıklarını geliştirici konuşma eğitimi etkinlikleriyle daha yetkin bir sözlü anlatıma sahip olacakları vurgulanmalıdır.

Kaynakça

- Adalar, D. (2005). “Arapça-Türkçe Ders Kitaplarındaki ‘Yardımlaşma’ ve ‘Arkadaşlık’ Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümlemesi Örneği”, *Dil Dergisi*, S.129, Temmuz-Ağustos-Eylül, s.63-84.
- Adalı, O. (1983). “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne.” *Türk Dili Dergisi* (Turkish Language Journal), (379-380), 31-35.

- Ayaz, E. S. (2012). "Aytül Akal'ın Dilek Ağacı Masalı Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme." "V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu 9-11 Mayıs Eskişehir"
- Bae, J. (2001). "Cohesion and Coherence in Children's Written English: Immersion and English-only classes". *Issues in Applied Linguistics*, 12 (1), 51-88.
- Balyemez, S. (2010). "Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde Bağdaşıklık Görünümleri." *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 133-173.
- Banguoğlu, T. (2000). Türkçenin Grameri. *Ankara: TDK*.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative Research Methods for The Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Can, R. (2014). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Say:16.-2* 204-228.
- Chomsky, N. (2002). Dil ve Zihin (Çev. A. Kocaman). *Ankara: Ayraç yayımları*.
- Gutierrez-Clellen V. F. & Iglesias A. (1992). Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, April, Vol. 35, 363-372.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2011). "Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklık." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 881-889.
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). "Söylem Analizi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.
- Çeltekin, A. (2008). Türkçede Boş Artgönderimin Söylem-Edimbilimsel İşlevleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim ABD.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler. W. U. (1981). *Introduction To Text Linguistics*. London: Longman Group Company.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. İstanbul: Yayımlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1998). Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri. Ankara: Emel Matbaası.
- Ergin, M. (1976). Türk Dili Dersleri I. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayi AŞ, 104.
- Günay, D. (2003), Metindilbilgisi, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Günay, D. (2007), Metin Bilgisi, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Güven, A. Z. (2014). "Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık." *International Journal of Language Academy Volume, 2/4 Winter* P. 599/609.
- Güven, A. Z., Halat, S. ve Bal, M. (2014). "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi", *International Journal of Language Academy, Volume 2/3 Autumn 2014* p. 208/231.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H.(2005). "İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri." *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.

- Jin, W. (1998). *Cobesion And The Academic Writing of Chinese ESL Students at The Graduate Level*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Illionis, USA.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003). *Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karahancı, İ. (2014). “*Şarkı Sözlerinden Hareketle Dilde Bağdaşıklık Sorunları*.” *Electronic Turkish Studies*, 9(9).699-712.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Karatay, H. (2010). “*Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki*.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi, Ankara.
- Keçik, İ. (1992). *İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu*. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 71-75). Ankara: Hitit Yayınevi.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). “*11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*.” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.
- Külebi, O. (1990). “*Türkçede Eksilti Tümceleri*”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7 / 1-2, Hacettepe Üniversitesi Yayınları: Ankara, s. 117-137.
- Özkan, B. (2004). “*Metindilbilimi Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in Onikiye Bir Var Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri*.” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-184.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig’in Metindilbilimsel Yapısı*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış doktora tezi), Ankara.
- Patton, Q.M. (1990). *Qualitative Evaluation An Research Methods* (2. ed.). London: Sage Pub.
- Ramadan, S. M. S. (2003). *Cohesion in Written Works of The Twelfth Grade Students of Literary and Scientific Streams at State Secondary Schools in Jordan*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). “*Bağdaşıklık ve Tutarlılık Bakımından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1). s. 340-353.
- 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.
- Taboada, M. T. (2004). *Building coherence and cohesion: Task-oriented dialogue in English and Spanish* (Vol. 129). John Benjamins Publishing.
- Uzun, L. (1990). “*Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine*.” AS Özsoy ve H. Sebuktekin (yay. haz.), *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* içinde, 80-90.
- Uzun, L. (1995), *Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7, Ankara, Simûrg Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*.(2. basım). İstanbul: Abc Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2014). *Sözlü Türkçede sözçenin yapısı ve oluşumunu yorumlama : Parçasal ve parçaiüstü öğelerin ilişkisi* 17th International Conference on Turkish Linguistics (Rouen, France). Rouen, Fransa.

Yuen, W. T. (1993). *Textual Cohesion And Reading Comprehension*. Unpublished master's thesis, The Chinese University of Hong Kong, China.

[Extended English Abstract](#)

Providing learning in all domains through language requires using language accurately. Presenting information has gained importance today where getting information is very easy. In this sense, verbal expression must be used effectively. Using components of cohesion accurately means having the command of a language. Besides, correct expression provides clear comprehension and effective communication therefore. In this context, the purpose of this study is to determine the use of cohesion and the mistakes of 8th grade students in their verbal expressions.

This is a field research in descriptive research model. Considering Turkish lesson and TESE Turkish test scores, an evaluation was carried out by determining mistakes related to cohesion in their verbal expressions. The study group of the research included 3 schools from high, middle and low socio-economic environments. Determining one female and one male student among students scoring the same mark in the latest Turkish exam of 8th graders, 21 female and 21 male students from all three schools, 42 students in total, were included.

Books were chosen by lot and students were given 2 weeks to get prepared to narrate a book they read. In the research, the books that the students narrated verbally included the following: Falaka -Ahmet Rasim, The Book of Dede Korkut, Yalnız Efe-Ömer Seyfettin, Selected Tales from The Masnavi, Selected Stories by Sait Faik Abasıyanık, Gulyabani – Hüseyin Rahmi Gülpinar, What Men Live By - Tolstoy.

The use of cohesion in the verbal expressions employed by the students while narrating the book that they read, and their mistakes were detected. The utterances of students were video recorded. The data collected in the research were analyzed using the descriptive analysis technique. The mistakes of the students in cohesion were exemplified in the research. In addition to this, the other exemplified issues included answers given to the questions how long the students speak in Turkish lesson and how and by what teachers evaluate utterances, which feedbacks they give. In situations where voices were not clear, sounds and words were clarified by watching the shape of the mouth from video-recordings.

The students reported their speaking spans in last 2 weeks in Turkish lesson, which was five hours weekly, as between 10 to 25 minutes within 400 minutes in total. As their success in Turkish lesson increased, their speaking spans also rose. The findings show that using the components of cohesion increases as speaking span gets longer. However, cohesion mistakes of students scoring high marks in TESE tests and in the exam of Turkish lesson are similar. That is to say that the mistakes of students who are more successful, speak for a longer time and use components of cohesion more in Turkish lesson; and the mistakes of students who are less successful, speak for a shorter time and use components of cohesion less in Turkish lesson are similar to each other. This

situation shows that Turkish lesson exams and TESE tests do not measure the use of cohesion by students.

Making mistakes similar to those of students showing low performance in Turkish lesson exams and TESE tests while using cohesion means that students showing high performance know grammar rules but cannot apply them in their utterances. At this point, it is possible to interpret that mistakes related to cohesion made by students in speaking activities are not corrected through feedbacks and students continue making mistakes.

The students reported that their teachers corrected the words that they mispronounced or incoherency but they never practiced prepared speaking. The students stated that their speaking was not assessed through a scale, only one teacher used speaking assessment scale but they did not know what that scale included, that is they did not know by what criteria they were assessed and they did not receive any feedback.

The findings show that the components of cohesion that the students use in their speaking include linking elements, ellipsis, reference, lexical cohesion and substitution respectively. The components of cohesion per student were 38.42 on average. 248 (15.36) of 1614 cohesion components were faulty. 33.08 % of reference, 22.22% of substitution, 13.17% of lexical cohesion, 9.48% linking elements, 6.48% ellipsis was faulty. The number of mistakes related to cohesion per student was 5.90 on average. Rare use of substitution causes unnecessary reiterations and although it is the least used cohesion component, ranking second in the sequence of mistakes means that students have difficulty in substitutions. Besides, it is possible to say that the large number of mistakes concerning reference cause complexity in meaning.

The most frequently used component of reference that the students used in their anaphoric/independent reference was subject pronouns. The most common mistakes students made in their anaphoric and cataphoric reference within anaphoric/independent reference included indefiniteness of the pronouns that they used and use of pronouns excessively. Possessive and personal suffixes were those most commonly used in cataphoric dependent reference. Most frequent mistakes were made in these components.

The students most frequently used impressive and explanatory linking elements in their verbal expressions. The most common mistake that they made was using distinguishing linking words instead of linking words showing contradiction. It was observed that the students most widely used substitution based on a sentence as a substitution component and their most common mistake resulted from using different substitution words together.

It was determined that the students most frequently used the component of reiteration as lexical cohesion. This situation shows that they would prefer to use reiterations rather than to employ substitution. In order to prevent confusion about which action is done by whom, subjects are often repeated during verbal expressions. Repeating a word with unnecessary frequency was the most common mistake of the students. It was observed that the students used limited number of words from the same conceptual field, which is another component providing lexical cohesion. It is possible to conclude that students need to be improved in terms of lexical cohesion because lexical cohesion is an important component in developing a text.

It was determined that the students most frequently used subject substitution in their expressions. The most common mistake was in verb substitution. It was observed that they used past perfect tense in their verbs and the most common mistake observed in verbs was not having tense agreement. The fact that both students getting high and low marks in Turkish lesson exams and TESE tests make similar cohesion mistakes in their speaking indicates that these tests do not

measure the use of cohesion students apply in their speaking. Thus, components of cohesion, that is grammar rules, must be practiced in order to provide verbal textual cohesion. In this way, students would speak accurately and more understandably in their daily life and instructional studies. Expressing yourself accurately and effectively is the key to success in all fields.

The problems of cohesion must be considered in teaching practices of speaking and activities should be arranged with feedbacks in order to solve these problems. In these activities, students should see their own cohesion mistakes. By teaching cohesion devices negotiating semantic unity in a text, it is also possible to provide functional comprehension of grammatical factors. In this context, students need to be informed about the functions of cohesion devices, shown how to benefit from these factors while correlating units of a text in practice. In addition to this, it should be emphasized through speaking activities improving vocabulary that students may have more effective verbal expression by emphasizing the point that lexical cohesion, which is one of the components of cohesion, would enrich expression.