

Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı

Eyyup COŞKUN^a

Mustafa Kemal Üniversitesi

Öz

Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki birimler aracılığıyla, cümle ve paragraflar arasında kurulan ilişkilerdir. Bu çalışmanın amacı, Hatay'da yaşayan Özbek asıllı göçmen öğrencilerle Türk öğrencilerin yazdıkları metinleri bağdaşıklık araçlarının (gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı) kullanımını bakımından değerlendirmektir. Araştırmada Hatay'daki 98 göçmen (Özbek), 103 Türk ilköğretim 5. sınıf öğrencisine öykü yazdırılmıştır. Bu öyküler, kategorisel içerik analizi yöntemiyle "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" ve "Bağdaşıklık Sorunları Envanteri" kullanılarak değerlendirilmiştir. Metinlerde bağdaşıklık araçlarının ve karşılaşılan sorunların frekansları belirlenmiştir. Kodlamaların güvenilirliği kodlayıcılar arası uyum yöntemi ile denetlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eksiltili anlatım dışındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığında göçmen ve Türk öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bağdaşıklık araçlarının kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Eksiltili anlatım (15,4), bağlama ögeleri (15,4), kelime bağdaşıklığı (11,2), gönderim (8,3), değiştirim (0,2). Çalışmada Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından gönderim, eksiltili anlatım ve bağlama ögelerinin kullanımında yaşadıkları sorunlar örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bağdaşıklık, İki Dillilik, Yazma Eğitimi, Metin Dilbilim.

Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütün oluşturan cümleler dizisidir (Günay, 2003). Hiçbir metin bir konuyla ilgili cümlelerin rastgele biçimde sıralanmasından ibaret değildir. Aksine bir metindeki cümleler yazar tarafından belli bir mantık silsilesi içinde bir araya getirilir. Bu noktada metnin nitelikleri, metin olanla metin olmayan arasındaki farklar, metnin oluşturulma aşamaları, bir metni oluşturan yapıların neler olduğu ve bunların nasıl değerlendirileceği gibi sorular ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2005). Bu sorular, özellikle 1970'li yıllardan sonra dilbilimcilerin ağırlıklı biçimde yöneldikleri metin dilbilim çalışmalarının merkezinde yer almaktadır.

De Beaugrande ve Dressler (1981) bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özelliklere 7 başlıkta toplamıştır. Bu özellikler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk, bilgilendiricilik ve metinler arasılıktır.

Metinsellik ölçütlerinden sadece bağdaşıklık ve tutarlılık metin merkezlidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu bakımdan bağdaşıklık ve tutarlılık metin dilbilim incelemelerinde en çok kullanılan metinsellik ilkeleridir. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki birimler aracılığıyla kurulan, metinde cümleler ve cümleciklerin bir arada tutulmasını sağlayan ilişkilerden oluşur. Enkvist'e (1990, s. 14) göre bağdaşıklık "metnin yüzeysel yapısındaki açık bağlantılar"dır. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısında karşılığı bulunan anlamsal ilişkilere dayanırken, tutarlılık metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır ve metindeki derin yapıyla ilgilidir. Tutarlılığın oluşmasında bağdaşıklığa ihtiyaç vardır (Coşkun, 2007; Rifat, 1983).

- ^a Dr. Eyyup COŞKUN. Türkçe Eğitimi alanında Doçenttir. Çalışma alanları arasında yazma eğitimi, metin dilbilim, okuma eğitimi, program geliştirme yer almaktadır. İletişim: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 31000 Antakya -Hatay/ TÜRKİYE. Elektronik posta: ecoskun2002@yahoo.com Tel: +90 326 2456000 / 5310 Fax: +90 326 2456005.

Metin Bağdaşıklık

Metin bağdaşıklık ile ilgili literatürde temel kaynaklardan biri olarak kabul edilen Halliday ve Hasan'ın (1976) "*Cohesion in English*" isimli çalışmasında metin bağdaşıklıkını sağlayan araçlara ilişkin olarak yaptığı sınıflandırma dünyada ve Türkiye'de birçok bilimsel çalışmada kullanılmıştır (Abu-Hatab, 1992; Altunkaya, 1987; Bae, 2001; Coşkun, 2005; Jin, 1998; Karabağ ve İşsever, 1995; Karatay, 2010; Mendoza, 1998; Ramadan, 2003; Said, 1988; Subaşı-Uzun, 1995; Yue, 1993). De Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre metinselliğin ilk standardı olan bağdaşıklık, metnin yüzeyel yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkilerine dayanır ve bu dilbilgisel ilişkilerin ortaya çıkarttığı tüm kullanımlar bağdaşıklığın kapsamına girer. Yue (1993) ve Dillon (1992) bağdaşıklık, metin sürekliliğini ve birliğini sağlayan ve cümleleri bir arada tutan bir nitelik olarak belirtirler. Halliday ve Hasan'a (1976) göre bir metni, metin olmayan ifadelerden ayıran, metnin bölümlerini bir arada tutmayı sağlayan, metindeki anlam ilişkilerini düzenleyen şey bağdaşıklıktır. Metindeki bağdaşıklık ilişkisi bazen bir cümlede içinde, bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkar. Halliday ve Hasan (1976), bağdaşıklık şu başlıklar altında değerlendirmiştir: a. Gönderim (reference), b. Değiştirim (substitution), c. Eksiltili anlatım (ellipsis), d. Bağlama öğeleri (conjunctions) e. Kelime bağdaşıklık (lexical cohesion).

Gönderim: 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. Gönderim, ifadenin gereksiz yere uzamasını engeller ve böylece daha anlaşılır olmasını sağlar. Türkçede gönderim şu yollarla oluşturulmaktadır: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi (Coşkun, 2007).

Örnek:

Yunus, Azra ve Mina'yı uzaktan gördü. Onlara bir sürprizi vardı. (Şahıs zamiri)

Hatay'da çocuğunu bakıcıya emanet etmek zorunda kalan yaklaşık 3000 aile olduğu tahmin edilmektedir. Bu ailelerin çoğunda annenin bir meslek sahibi olduğu görülmektedir. (İşaret sıfatı)

Yiğit elindeki çantayı dükkânın önüne bıraktı. Kapıdaki adamın elinde daha büyük bir çanta vardı. (Karşılaştırma)

Eksiltili Anlatım: Eksiltili anlatım, okurun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeksizin metinde tekrarlanan bazı ifadelerin düşürülmesi yoluyla oluşur. Bu düşürme sırasında temel amaç, metindeki fazlalıkları atarak, söyleyişi sadeleştirmektir (Coşkun, 2007). Halliday ve Hasan (1976, s. 142) eksiltiyi, "*metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şey*" olarak tanımlar. Eksiltili anlatım yapılırken yazarın söylemediği, boş bıraktığı yerleri, söylenenlerden hareketle okurun, zihninde dolduracağı varsayılır (Göktürk, 1988). Bu durum, okuma eyleminde okurun aktif hâle gelmesini sağlar. Özellikle şiirlerde kullanılan eksiltili yapılar, okuyucuda heyecan ve coşku uyandırılmasına katkıda bulunur (Günay, 2003). Eksiltili anlatım bazen bir cümlede, bazen bir kelimenin veya kelime grubunun bazen de bir ekin düşürülmesi şeklinde gerçekleşir.

Örnek (Cümle Eksiltisi):

- *Dün gece çiftlik evinde mi kaldınız?*

- *Evet. (Dün gece çiftlik evinde kaldık.)*

Örnek (Ortak Öge Eksiltisi):

İlkay, okuldan dönerken Uzun Çarşı'ya uğradı. Hızla akıp giden kalabalığın içinde amaçsızca yürüyordu. Bakırcılar çarşısını geçip sola dönerken eski bir arkadaşını gördü... (Tüm cümlelerde İlkay, ortak öznedir.)

Örnek (Ek Eksiltisi):

Ders kitaplarındaki kelime, cümle ve paragraflar öğrenci düzeyine göre yeniden değerlendirilmelidir. (Çokluk eki ortak kullanılmıştır.)

Değiştirim: Metinde bir ögenin yerini, bir başka ögenin alması yoluyla oluşur. Türkçede değiştirim, "aynı", "öyle" ve "böyle" gibi kelimelerle oluşturulmaktadır. Değiştirilen öge, bir isim ya da isim grubu ise isme dayalı değiştirim; bir fiil ise fiile dayalı değiştirim; cümlecik, cümle veya cümle grubu ise cümleye dayalı değiştirim oluşturulmuş olur (Coşkun, 2007).

Örnek:

Ahmet'in bilgisayarının işlemcisi çift çekirdekli, Sercan'ınki öyle değil. (İsme dayalı değiştirim)

En iyisi bu olayı unutayım dedim ve öyle yaptım. (Fiile dayalı değiştirim)

Sayın Başkan, yıl sonunda şirketin kar oranının % 20 düzeyinde olacağını ifade etti. Bana göre bu oran çok iyimser bir rakam fakat umarım öyle olur. (Cümleye dayalı değiştirim)

Altunkaya (1987) ve Subaşı-Uzun'a (1995) göre

isme ve fiile dayalı değiştirim Türkçede çok az kullanılır. Coşkun'a (2005) göre İngilizcedeki değiştirim yapıları Türkçede birebir bulunmamaktadır ve değiştirim yerine daha çok gönderime veya eksilti-li anlatıma başvurulmaktadır.

Bağlama Ögeleri: Bağlama ögeleri metnin iki farklı birimi arasında bağlantı kurulmasını sağlar. Türkçede bağlaçlarla birlikte bazı edatlar ve zarflar da bağlama işlevi görebilmektedir (Subaşı-Uzun, 1990). Bazı bağlama ögeleri birden fazla işleve sahiptir. Örneğin, de bağlacı bazen ekleme işlevi görmekte, bazen sebep sonuç ilişkisi kurmaktadır. Coşkun (2005) Türkçedeki bağlama ögelerini işlevlerine göre şöyle sınıflandırmıştır.

1. *Ekleyici Bağlama Ögeleri:* Ve, ile, de, hem ... hem (de), gerek ... gerek(se) ...
2. *Ayırt Edici Bağlama Ögeleri:* Ya da, veya, yahut (da), sadece, hariç, hiç değilse ...
3. *Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri:* Oysa, ama, ancak, bilakis, karşın, rağmen, fakat ...
4. *Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri:* Önce, şimdiye kadar, ilk olarak, sonra, sonunda, artık, bundan böyle,-den itibaren, o sırada, bu arada, aynı zamanda, bir daha, yine, hâlâ, henüz, daima ...
5. *Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri:* Eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, takdirde ...
6. *Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri:* Yani, gerçi, kaldı ki, zaten, meğerse, aksi halde, açıkçası, doğrusu, aslında, elbette (ki), güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası ...
7. *Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri:* Mesela, örneğin, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.) ...
8. *Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri:* Bu nedenle, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, çünkü, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si ...

Kelime Bağdaşıklığı: Halliday ve Hasan (1976) kelime bağdaşıklığını "tekrar" ve "aynı kavram alanından kelime kullanımı" iki başlık altında ele almıştır. Tekrar türleri şunlardır:

- a. Kelimenin aynıyla tekrar edilmesi
- b. Eş veya yakın anlamlı kelime kullanma
- c. Kelimenin üst anlamlısını kullanma
- d. Genel anlamlı kelime kullanma

Örnek:

"Küresel ısınma bilim adamlarının tahminle-

ri doğrultusunda devam ederse yakın gelecekte *Dünya'nın* en önemli sorunlarından biri su kıtlığı olacaktır." cümlesinde geçen dünya kelimesi için aşağıdaki cümlelerde 4 çeşit tekrar yapılmıştır.

Dünyadaki su kaynakları her geçen gün azalmaktadır (*Aynıyla tekrar*).

Araştırmalar, *veryüzünün* en sulak alanlarında bile su miktarının hızla azaldığını ortaya koymaktadır (*Yakın anlamlı tekrar*).

Son 30 yılda *gezegendeki* toplam tatlı su miktarı % 10 azalmıştır (*Üst anlamlı tekrar*).

Kendi elimizle felakete sürüklediğimiz *yaşam alanımızın* küresel ısınmanın olumsuz etkilerini en az biçimde yaşaması için bir an önce önlemler alınmalı (*Genel anlamlı tekrar*).

Tekrar, metinde bir kelimenin yerine aynısının, eş anlamlısının, yakın anlamlısının, üst anlamlısının veya genel anlamlı bir kelimenin kullanılmasıdır. Aynı kavram alanından kelime kullanımında ise bir kelimenin yerine bir başka kelime kullanılması değil, bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili başka bir kelimenin/kelimelerin kullanılması söz konusudur (Coşkun, 2005).

Örnek:

"Öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını, öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme düzeylerini belirlemeli ve bu konularda öğrencilere geri bildirim sağlamalıdır."

Bu cümlede aynı kavram (eğitim) alanından birçok kelimenin (öğrenci, başarı, gelişim, öğretim, yöntem, ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme, süreç, düzey, öğretmen, öğrenci, geri bildirim) bir arada kullanıldığı ve metinde kelimeler aracılığıyla bağdaşıklık oluşturulduğu görülmektedir. Bu çalışmada kelime bağdaşıklığı aynı kavram alanından kelime kullanımı ile sınırlı tutulmuştur.

İki Dillilik

İki dillilik, son yüzyılın en önemli sosyal sorunlarından biridir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağlar iki dilli toplulukların aynı zamanda iki kültürlü topluluklar olmasına yol açmaktadır. Küreselleşen dünyada farklı kültürlerden insanlar bir arada yaşamaktadır. Bunun sonucunda iki dilli toplulukların sayısı artmaktadır. İki dilli bir insan, kelime dağarcığı, ses ve şekil bakımından farklı iki dili birlikte öğrenmek zorundadır. Bu kişinin

aile ve yakın çevresi içinde öğrendiği ana dili birinci dil, ikinci düzeydeki çevre içinde öğrendiği dil ise ikinci dil olarak isimlendirilir (Coşkun, 2009). İki dillilerde genellikle birinci dil baskındır. Taylor ve Taylor'a (1990) göre iki dillilik terimi, bir dilin iki diyalektini aynı anda kullanabilme durumunu da kapsar. Bu durumda kişi resmi ortamlardaki iletişimlerinde standart (baskın) dili, yakın çevresiyle ilişkisinde ise yerel dili kullanır. Küçük çocuklar bir dil çevresinden ayrılıp başka bir dilin kullanıldığı çevreye taşınırlarsa yaklaşık 6 ayda ilk dillerinde gerileme ikinci dillerinde ise ilerleme görülme başlamaktadır (Coşkun, 2009).

İki dilli eğitim, bir dildeki öğrenmenin ikinci dile transfer edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu transfer sırasında yer yer diller arası geçiş zorlukları ve aktarım yanlışları söz konusu olabilmektedir. İkinci dilde yapılan yazma eylemi birinci dilde olduğu gibi yazma teknik, strateji ve becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Coşkun, 2009). Sosyal ve bilişsel faktörler ikinci dildeki yazma sürecini etkilemektedir (Myles, 2002). Ön hazırlık, beyin fırtınası, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi etkinlikler ve işbirlikli çalışma yöntemi ikinci dildeki yazma sürecine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Flower ve Hayes, 1980). Bununla birlikte ikinci dildeki yazma eyleminde kelime bilgisi ve dil yapıları konusundaki eksikliklerden dolayı öğrenciler rehberliğe daha çok gereksinim duymaktadır. Birinci ve ikinci dil arasındaki farklılık düzeyi arttıkça bu gereksinim de artmaktadır.

Hatay'daki İki Dilli Göçmen Özbek Topluluk

Hatay il merkezine 23 km uzaklıkta kurulu olan Ovakent, 1979 yılındaki sel felaketi sonrasında afet konutu olarak devlet tarafından yaptırılan yerlerden oluşmaktadır. O dönemde afet evlerine yerel halktan yeterince talep olmayınca 1982'den itibaren bu bölgeye Afganistan'dan gelen göçmenler yerleştirilmiştir. 1982'deki ilk yerleşimden sonra Afganistan, İran, Özbekistan gibi ülkeler üzerinden bu bölgeye gelmeye devam eden göçmenlerin ortak özelliği Özbek Türk'ü olmalarıdır. Ovakent'te şu anda yaklaşık 7000 kişi yaşamaktadır. Bu nüfusun yaklaşık olarak % 70'i göçmen Özbeklerdir. Göçmen nüfusun büyük çoğunluğu ziraat ve dericilik işiyle uğraşmaktadır.

Ovakent'teki göçmen topluluk muhafazakâr ve ataerkil bir aile yapısına sahiptir. İlk göçün üzerinden 30 yıla yakın bir süre geçmiş olmasına rağmen şehir yaşamından kısmen soyutlanmış biçimde, bir

arada yaşamaya devam eden göçmen toplulukta sosyal değişim çok yavaş gerçekleşmektedir. Göçmenler, günlük yaşamlarında geleneksel kıyafetler giymekte ve kendi aralarında Özbek Türkçesi ile konuşmaktadır. Bununla birlikte özellikle son dönemlerde, verilen formal eğitim ve TV-radyo yayınları sayesinde yeni kuşaklar değişime daha açık hale gelmiştir (Coşkun, 2009).

Türkiye'de yazma eğitimi alanındaki çalışmalarda metni oluşturan birimlerin birbiriyle ilişkisi ve bu ilişkilerin metin oluşturmaya katkısını değerlendiren çalışmalar son derece azdır. Öte yandan birçok ülkede son derece önemli bir sosyal sorun olarak değerlendirilen ve üzerinde araştırmalar yapılan iki dillilik konusunda da Türkiye'de yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada iki dilli Özbek öğrenciler ile Türk öğrencilerin yazılı anlatımları metinsellik ilkelerinden bağdaşıklık bakımından değerlendirilmiştir. Böylece hem öğrenci metnlerinin değerlendirilmesinde alternatif bir yaklaşımın ortaya konulması hem de Türkiye'de iki dilli öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili bir durum tespiti için yapılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Dünyada 1970'li yıllardan bu yana metin dilbilim alanındaki bilgiler yazma eğitimine aktarılmışken Türkiye'de dil eğitimi alanında metin dilbilim verilerine dayanan çok az çalışma vardır (Coşkun, 2005, 2009; Çeçen, 2009; Karabağ ve İşsever, 1995; Karatay, 2010). Bu çalışmanın amacı, Hatay'da yaşayan Özbek asıllı göçmen öğrencilerle Türk öğrencilerin yazdıkları metinleri bağdaşıklık araçlarının kullanımı bakımından değerlendirmektir. Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

Göçmen ve Türk öğrencilerin yazdıkları metinlerde,

- Bağdaşıklık araçlarını (gönderim, eksilti, anlatım, değiştirim, bağlama ögesi, kelime bağdaşıklık) kullanım düzeyleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- Bağdaşıklık araçlarının (gönderim, eksilti, anlatım, değiştirim, bağlama ögesi, kelime bağdaşıklık) kullanımında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların sıklık düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir alan araştırmasıdır. Araştırmada göçmen ve Türkiyeli

öğrencilerin yazdığı metinler bağdaşıklık araçlarının kullanımı bakımından karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma iki farklı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci grubun oluşturulmasında amaçlı örnekleme; ikinci grubun oluşturulmasında ise yansız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İki farklı örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni göçmen öğrencilerle ilgili sınırlılıktır. Göçmen öğrenciler sadece bir okulda (Ovakent İlköğretim Okulu) öğrenim görmektedir. Bu bakımdan araştırmacının birinci grubunu Ovakent İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında yer alan göçmen öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama araçları, uygulamanın yapıldığı gün okulda bulunan tüm 5. sınıf öğrencilerine ($n=119$) uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 21'i Türkiyeli, 98'i göçmendir. Çalışmada göçmen olmayan (Türkiyeli) öğrencilere ait metinler değerlendirme dışında tutulmuştur.

Örneklemedeki göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğu ($n=63$) Türkiye'de doğmuştur. Türkiye dışında doğanlardan 20'si 9-12 yıl; 15'i ise 5-8 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Bu durum öğrencilerin tamamının okula başlamadan önce Türkiye'ye geldiğini ve iki lehçeyi (Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesi) bir arada öğrendiklerini göstermektedir. Göçmen öğrenciler aile içinde ve doğal ortamlarında Özbek Türkçesini, resmi ortamlarda ise Türkiye Türkçesini kullanarak konuşmaktadır.

Araştırmadaki ikinci grup, Hatay'daki ilköğretim okulları arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 103 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Gazipaşa ve İstiklal İlköğretim okullarında 5. sınıfta öğrenim görmektedir. Bu okullar göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü Ovakent İlköğretim Okulu gibi sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeydeki çevrelerde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve İşlemler

Araştırmaya temel oluşturan veriler, öğrencilere öyküleyici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öykü yazmalarını kolaylaştırmak üzere öğrencilere 5 konu verilmiştir. Bu konular, Coşkun'un (2005) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada uzman görüşlerine bağlı olarak belirlediği 10 konu arasından öğrencilerin en çok tercih ettiği 5 konudur. Öğrenciler bu konulardan istedikleri birini seçerek kendilerine verilen boş kâğıtlara öykü yazmışlardır.

Çalışmada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "*Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği*" (BDDÖ)'dür. Ölçek, öğrenci metinlerindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığını belirlemeye yönelik bir sıklık çizelgesi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin orijinal biçiminde kapsam geçerliliğini sağlamak üzere ilgili literatürden (Abu-Hatab, 1992; Altunkaya, 1987; Bae, 2001; Halliday ve Hassan, 1976; Jin, 1998; Karabağ ve İşsever, 1995; Mendoza, 1998; Ramadan, 2003; Said, 1988; Subaşı-Uzun, 1995; Yue, 1993) yararlanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Yordama geçerliliği için ise ilköğretim öğrencilerinin yazdığı öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık puanları ile Türkçe derslerine ait notları arasındaki ilişkiye bakılmıştır ($r=.74, p<0.01$). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise "*puanlayıcılar arası uyum*" yöntemine başvurulmuştur ($r=.99, p<0.01$).

Araştırmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımında yaşadıkları sorunların belirlenmesi için ise kategorisel içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinde şu yol izlenmiştir: Araştırmacı, ikinci kodlayıcı olarak belirlenen bir Türkçe öğretmenine bağdaşıklık araçları ve yanlış kullanımları üzerine bilgi vermiştir. Kuramsal bilgilendirme sonrasında araştırmacı ve ikinci kodlayıcı, bağdaşıklık araçlarının kullanımında karşılaşılan sorunlarını belirlemek için "*Bağdaşıklık Sorunları Envanteri*" (BSE) isimli bir çizelgeyi hazırlamıştır. Halliday ve Hasan'ın (1976) ve Coşkun'un (2005) çalışması temel alınarak oluşturulan BSE'de bağdaşıklık araçlarının kullanımında ortaya çıkan sorunlar birer cümle ile ifade edilmiştir (Ör.: *Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması*). Karşılaşılan her sorun için ilgili maddenin karşısına bir frekans işareti konulmuştur. Okunan metinlerde daha önce karşılaşılmayan yeni bir sorunla karşılaşıldığında BSE'ye sorunu ifade eden yeni bir cümle eklenerek değerlendirmeye devam edilmiştir.

Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı BDDÖ ve BSE'yi kullanarak örneklem dışında kalan 10 metin üzerinde bir arada çalışmışlardır. Bu aşamada bir uyum olduğu belirlendikten sonra iki puanlayıcı, örneklem dışında tutulan 50 metni birbirinden bağımsız biçimde BDDÖ ve BSE'yi kullanarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede puanlayıcılar arasında bağdaşıklık araçlarının sıklığı bakımından % 96; bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sorunlar bakımından % 94 uyum olduğu belirlenmiştir. Bu durum, BDDÖ ve BSE'nin güvenilir birer ölçme aracı olduğuna kanıt olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gönderim Ögesi	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Şahıs Zamiri	Göçmen	98	5.03	3.94	152.831	-0.529
	Türk	103	5.27	2.26		
Dönüşlülük Zamiri	Göçmen	98	0.46	1.03	199	-0.052
	Türk	103	0.47	0.81		
İşaret Zamiri	Göçmen	98	0.93	1.08	195.152	-0.770
	Türk	103	1.06	1.31		
İlgi Zamiri	Göçmen	98	0.02	0.14	199	-0.264
	Türk	103	0.03	0.30		
İşaret Sıfatı	Göçmen	98	1.23	1.16	193.559	-1.259
	Türk	103	1.47	1.44		
Karşılaştırma	Göçmen	98	0.31	0.60	199	-0.786
	Türk	103	0.38	0.70		
Toplam	Göçmen	98	7.98	4.56	170.611	-1.246
	Türk	103	8.67	3.12		

Araştırmada göçmen öğrenciler ile Türk öğrencilerin bağdaşıklık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t testi yapılmış, bağdaşıklık sorunlarının dağılımı ise BSE'deki verilere bağlı olarak frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada ulaşılan bulgular her bir bağdaşıklık aracı için ayrı ayrı olmak üzere Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'e göre Türk öğrencilerin gönderim ögelerini kullanım ortalamaları göçmen öğrencilerinkinden çok az bir oranda yüksektir. Fakat hiçbir gönderim ögesinde grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ($p>0.05$).

Gönderim ögelerine ilişkin içerik analizinde aşağıdaki sorunlarla karşılaşılmıştır.

a. Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması:

Örnek: "Kerim diye bir çocuk vardı. Yeni bir mahalleye taşınmıştı. Çok iyi bir çocuktu. Ama onlar kendisine iyi davranmıyordu." (Özbek öğrenci)

Bu metinde yazarın "onlar" zamirini kime karşılık kullandığı belirsizdir. "Onlar" Kerim'in arkadaşları olabileceği gibi ailesindeki kişiler de olabilir.

b. Gönderim ögesinin sıklıkla, gereksiz biçimde kullanılması

Örnek: "Tembel tavşanın kardeşleri varmış. Onlar onun yanına gelmişler. O da onlara bakmış, onlara benimle gelmeyin demiş. Onlar da geleceğiz demişler. O nereye giderse onlar da beraber gitmişler. Onlar aslında onu çok seviyorlarmış. Ama onların sevdiğinden tavşanın haberi yokmuş". (Özbek öğrenci)

Bu örnekte görüldüğü gibi bazı öğrenciler gönderim ögelerini (özellikle zamirleri) gereksiz biçimde kullanmışlardır.

c. Şahıs zamiri ve işaret sıfatı kullanılması gereken yerde işaret zamiri kullanılması

Örnek: "Okula yeni bir çocuk gelmişti. Bunun yeni bir çantası vardı." (Türk öğrenci)

Türkçede eşitlik ilişkisi kuran kullanımlar (Ör.: Bu, teyzemin oğlu Sezgin.) dışında, işaret zamirlerini, şahıs zamirleri gibi insanlara gönderimde bulunmak üzere kullanmak doğru değildir. Bu bakımdan yukarıdaki örnekte "bu" zamirinin kullanımı yanlıştır. "Bu" zamiri yerine, şahıs zamiri "o" veya "bu çocuk" şeklinde sıfat tamlaması kullanılmalıdır.

Aşağıdaki tabloda göçmen ve Türk öğrencilerin yazdıkları metinlerde gönderim ögelerini kullanmayla ilgili sorunların dağılımı (f) ve öğrenci başına düşen ortalaması ($\bar{X}$) gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Gönderim Ögelerini Kullanımında Ortaya Çıkan Sorunların Dağılımı

No	Sorun	Göçmen (n= 98)		Türk (n= 103)		Toplam (N= 201)	
		f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
1	Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması	26	0.27	17	0.17	43	0.21
2	Gönderim ögesinin sıklıkla ve gereksiz biçimde kullanılması	16	0.16	12	0.12	28	0.14
3	Şahıs zamiri ve işaret sıfatı kullanılması gereken yerde işaret zamiri kullanılması	8	0.08	5	0.05	13	0.06
Toplam		50	0.51	34	0.33	84	0.42

Tablo 2'ye göre gönderim ögelerinin kullanımında en sık ($f=43$) karşılaşılan sorun "Gönderim ögesi-
nin karşılıksız biçimde kullanılması"dır. Belirlenen
3 sorunun da göçmen öğrencilerdeki sıklık düze-
yi Türk öğrencilerden fazladır. Sorunların toplamı
göz önünde bulundurularak yapılan değerlendiri-
mede öğrenci başına düşen sorunlu gönderim kul-
lanımı Özbek öğrencilerde 0.51, Türk öğrencilerde
ise 0.33'tür.

Tablo 3'e göre tüm eksilti anlatım türlerinde Türk
öğrencilerin ortalamalarının göçmen öğrencilerin
ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.
Yapılan t testleri cümle eksiltisi, öge eksiltisi ve top-
lam eksilti kullanımında gruplar arasındaki farkın
anlamli olduğunu göstermektedir ($p < .001$).

Yapılan içerik analizinde eksilti anlatımla ilgili
olarak bir sorunla karşılaşılmıştır. Bu sorun, uygun
olmayan yerde eksilti anlatım kullanılmasıdır.

Örnek: "Murat top oynamak istemiş. Annesinden
izin istemiş. Ona nerede oynayacaksın demiş. Oku-
lun bahçesinde diye cevap vermiş." (Özbek öğrenci)

Türkçede ardıl cümlelerin ortak ögelerinin düşü-
rülmesi yaygın ve doğru bir eksilti kullanım türü-
dür. Bu örnekte 4 cümleden 3'nün (1, 2, 4. cümle-
lerin) öznesi (Murat) ortaktır. Özne sadece 1. cüm-
lede söylenmiş, diğer cümlelerde söylenmemiş-

tir. Dolayısıyla birinci cümledeki özne 2., 3., ve 4.
cümlelerin de öznesiymiş gibi eksiltme yapılmıştır.
Oysa 3. cümlelerin öznesi diğer cümlelerden farklı-
dır. Bu durum ona zamiriyle yapılan gönderimin
de karşılığının karışmasına yol açmıştır. Cümlelerin
öznesi Murat; "ona" zamiriyle gönderimde bulun-
ulan kişi ise Murat'ın annesiymiş gibi ifade edilmiş-
tir. Oysa "Nerede oynayacaksın?" sorusunu soran
Murat'ın annesi, "ona" zamiriyle gönderimde bulu-
nulan kişi Murat'tır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Eksilti Anlatım Kullanımında Ortaya Çıkan So-
runların Dağılımı

Sorun	Göçmen (n= 98)		Türk (n= 103)		Toplam (N= 201)	
	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
Uygun olmayan yerde eksilti anlatım kullanmak	54	0.55	27	0.26	81	0.40

Tablo 4'te görüldüğü gibi eksilti anlatımla ilgili
sorunlara göçmen öğrencilerin metinlerinde daha
çok rastlanmaktadır.

Göçmen ve Türk öğrencilerin değişim ögesi-
ni kullanım ortalamaları düşük ve birbirine yakın
düzeydedir. Grupların ortalamaları arasındaki fark

Tablo 3.

Öğrencilerin Eksilti Anlatım Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Eksilti Türü	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Cümle Eksiltisi	Göçmen	98	0.18	0.415	190,716	-4,315*
	Türk	103	0.48	0.540		
Öge Eksiltisi	Göçmen	98	13.28	5.458	199	-3,607*
	Türk	103	15.84	4.623		
Ek Eksiltisi	Göçmen	98	0.47	0.677	199	-,071
	Türk	103	0.48	0.592		
Toplam	Göçmen	98	13.93	5.538	199	-3.936*
	Türk	103	16.80	4.778		

* $p < .001$

anlamli değildir ($p>.05$) Öğrenci metnlerinde değiştirim ögelerinin kullanımı ile ilgili bir soruna rastlanmamıştır. Bu durum değiştirim ögelerinin az kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Değiştirim Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bağımsız örneklem t Testi Sonuçları

Değiştirim Türü	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
İsim Değiştirmesi	Göçmen	98	0.02	0.142	199	-0.765
	Türk	103	0.04	0.194		
Fiil Değiştirmesi	Göçmen	98	0.07	0.296	199	-0.369
	Türk	103	0.09	0.316		
Cümle Değiştirmesi	Göçmen	98	0.13	0.341	199	0.345
	Türk	103	0.12	0.322		
Toplam	Göçmen	98	0.22	0.488	199	-0.258
	Türk	103	0.24	0.514		

Araştırmada göçmen ve Türk öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeyleri Coşkun (2005) tarafından yapılan sınıflandırmaya bağlı olarak belirlenmiştir.

Göçmen ve Türk öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeyleri tüm türler için birbirine çok yakındır. Yapılan t testlerinde hiçbir bağlama ögesinde ve toplam kullanımda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Öğrenci metnlerinde bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili 2 soruyla karşılaşılmıştır. Bu sorunlar:

a. Bağlama ögesinin gereksiz biçimde kullanılması:

Örnek: "Profesör Macit zaman makinesi icat etmek istedi sonra çalışmaya başladı sonra projesini çizdi sonra bazı malzemelerin eksik olduğunu anladı sonra çarşıdan malzemeleri aldı makine bittikten sonra kedisi Mırnav'la birlikte zaman makinesine bindi sonra Mırnav'a oğlum hadi oğlum kapıyı kapat gidiyoruz dedi sonra tarihi milattan önce 1300 yılına ayarladı (...)"

Bu örnekte öğrenci art arda gelen ve hızlı gelişen olaylar arasında bağlantı kurmak amacıyla gereksiz yere "sonra" bağlacını kullanmaktadır. Dikkat çekici bir husus da öğrencinin metinde cümleler arasında nokta yerine "sonra" kelimesini kullanmasıdır.

Örnek: "Atakan'ın odasına girip ve Atakan'ı kaçırdılar."

Bağlama ögesinin gereksiz yere kullanımının bir başka türü de yukarıdaki örnekte olduğu gibi zarf-fiil ekinin (gir-ip) bağlama ögesinin işlevini gördüğü bir yerde bağlama ögesinin kullanılmasıdır.

b. Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan biçimde kullanılması

Örnek: "...kediye bir tane elbise almaya karar verdi ve alıp geldi. Ama onun yavrusuna da almıştı." (Özbek öğrenci)

Tablo 6.

Öğrencilerin Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağlama Ögesi	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Ekleyici	Göçmen	98	6.80	6.295	153.242	-0.453
	Türk	103	7.13	3.621		
Ayrırt Edici	Göçmen	98	0.32	0.652	199	-0.862
	Türk	103	0.40	0.691		
Zıtlık Bildiren	Göçmen	98	1.28	0.906	193.145	-0.176
	Türk	103	1.30	1.136		
Zaman Sıralama Bildiren	Göçmen	98	4.62	3.648	150.952	0.187
	Türk	103	4.54	2.047		
Koşul	Göçmen	98	0.50	1.038	199	0.409
	Türk	103	0.45	0.801		
Açıklama	Göçmen	98	0.44	0.659	199	-0.983
	Türk	103	0.53	0.711		
Örnekleme	Göçmen	98	0.11	0.348	180.487	-1.490
	Türk	103	0.20	0.512		
Sebeþ+Sonuç	Göçmen	98	0.79	2.136	199	-0.159
	Türk	103	0.83	1.309		
Sonuç+Sebeþ	Göçmen	98	0.29	0.626	199	-0.608
	Türk	103	0.34	0.635		
Toplam	Göçmen	98	15.13	8.263	177.280	-0.571
	Türk	103	15.72	6.048		

Bu örnekte öğrenci, iki olumlu durum arasında bağlantı kurarken zıtlık bildiren bir bağlama ögesini (ama) kullanmıştır.

Tablo 7.
Öğrencilerin Bağlama Ögelerinin Kullanımında Ortaya Çıkan Sorunların Dağılımı

Sorun	Göçmen (n= 98)		Türk (n= 103)		Toplam (N= 201)	
	f	̄	f	̄	f	̄
1. Bağlama ögesinin gereksiz biçimde kullanılması	77	0.79	49	0.48	126	0.63
2. Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan biçimde kullanılması	52	0.53	8	0.08	60	0.30
Toplam	129	1.32	57	0.55	186	0.93

Tablo 7'ye göre bağlama ögeleri ile ilgili her iki sorun da göçmen öğrencilerde daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Göçmen öğrencilerin yazdığı metinlerde öğrenci başına 1.32 sorun düşerken Türk öğrencilerde bu rakam 0.55'tir.

Tablo 8.
Öğrenci Metinlerinde Kelime Bağdaşıklığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi

Grup	n	̄	ss	sd	t
Göçmen	98	11.07	3.524	199	-0.377
Türk	103	11.26	3.635		

Tablo 8'e göre göçmen ve Türk öğrencilerin metinlerinde kelime bağdaşıklığı ortalamaları birbirine çok yakındır. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tartışma

Bu çalışmada Hatay'da yaşayan Özbek asıllı göçmen öğrencilerle Türk öğrencilerin yazdıkları metinler bağdaşıklık araçlarının kullanımı bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları üç açıdan değerlendirilmiştir:

Araştırma Sonuçlarının İki Dillilik ve İki Dilli Eğitim Açısından Değerlendirmesi

Çalışmanın sonuçlarına göre eksilteli anlatım dışındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığında göçmen ve Türk öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum, öğrencilerin ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçe ile küçük yaştan itibaren yoğun temas halinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü ikinci dildeki yapıları

kullanabilmede o dilin ürünleri ile erken yaşlarda ve sıkça karşılaşmak önemli bir rol oynamaktadır (Taylor ve Taylor, 1990; Valdes, 1999). Örneklemdeki Özbek öğrencilerin büyük bir kısmı ($n= 63$) Türkiye'de doğmuş, geriye kalanlar da küçük yaşlardan itibaren Türkiye'ye gelmişlerdir. Dolayısıyla konuşmaya başladıkları dönemden itibaren yakın çevrelerindeki tv, radyo, arkadaş vb. araçlar sayesinde Türkçeyle karşılaşmışlardır. Ayrıca ana dilleri olan Özbek Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki tarihsel bağların ikinci dil edinimini kolaylaştırması beklenir. Bu nedenle Özbek öğrencilerin yazdıkları metinlerde Türk öğrencilere yakın düzeyde bağdaşıklık aracı kullanmış olması, bu öğrencilerin ana dillerine yakın bir dil olan Türkçeyi küçük yaşlardan itibaren öğrenmeleriyle yakından ilişkilidir. Diğer bağdaşıklık araçlarının sıklığında fark oluşmamasına rağmen eksilteli anlatımda fark oluşması ise göçmen öğrencilerin eksilteli anlatımı kullanma yeterliklerinin Türk öğrencilerin düzeyine ulaşmadığını göstermektedir. Göçmen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı bakımından Türk öğrencilere yakın düzeyde olmalarına rağmen bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sorunların dağılımında gruplar arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Göçmen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını işlevine uygun biçimde kullanmada Türk öğrencilere göre çok daha fazla sorun yaşamaktadır. Bu durum göçmen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının işlevlerini yeterince ayırt edemediklerini göstermektedir.

Araştırma Sonuçlarının Dilbilimsel Açından Değerlendirmesi

Bağdaşıklık araçları, metnin yüzeysel yapısında ortaya çıkan dilbilgisel (gramatik) ürünlerdir. Bu bakımdan bağdaşıklık araçlarının dağılımı, kullanılan dilin iç yapısıyla yakından ilgilidir. Örneğin bir dilde ağırlıklı olarak kullanılan bir bağdaşıklık aracı başka bir dilde aynı oranda kullanılmayabilir (Coşkun, 2005). Alanyazında Türkçede bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Şu ana kadar yapılan çalışmaların birçoğu (Akçataş, 2001; Altunkaya, 1987; Gültekin, 2000; İşsever, 1995; Subaşı-Uzun, 1995; Ülkü, 1984, 1992) sadece dilbilim çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda bazı dilbilimsel kavramlar metinlerden örneklerle açıklanmıştır. Eğitimle ilgili bazı çalışmalarda da (Karabağ ve İşsever, 1995; Keçik, 1992; Ruhi ve Kocaman, 1996) Türkçede bağdaşıklık araçlarının kullanımı ilgili çok sınırlı sonuçlara ulaşılmış-

tır. Keçir'in (1992) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin, gönderim ögelerini başarılı bir şekilde kullanmadıkları; Ruhi ve Kocaman'ın (1996) araştırmasında ise ilköğretim ders kitaplarında bilgiler arasındaki bağıntıyı sağlayacak bağlaç kullanımı ve gönderim gibi unsurların kullanımında yanlışlıklar olduğu belirtilmiştir. Karabağ ve İşsever'in (1995) çalışmasında ise okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü anlatımlarında değiştirim ögesini hiç kullanmadıkları; isme dayalı eksiltiyi çok sayıda kullandıkları, bağlaçlardan en çok zaman bildiren bağlaçları kullandıkları belirlenmiştir. Sayılan çalışmalarda bağdaşıklık araçlarının Türkçede kullanım sıklığına ilişkin sonuçlar sunulmamıştır. Alan yazında Türkçede bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili en kapsamlı çalışma Coşkun'un (2005) araştırmasıdır. Coşkun'un (2005) çalışmasında ilköğretim öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerden hareketle Türkçede bağdaşıklık araçlarının kullanımı betimlenmiştir.

Bizim çalışmamızın sonuçlarına göre bağdaşıklık araçlarının kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Eksiltili anlatım* (15.4), *bağlama ögeleri* (15.4), *kelime bağdaşıklığı* (11.2), *gönderim* (8.3), *değiştirim* (0.2). Bu dağılım, Coşkun'un (2005) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla büyük oranda uyum göstermektedir. Bae'nin (2001) Amerikalı ilköğretim öğrencilerinin İngilizce metinleri üzerinde yaptığı değerlendirmede ise kâğıt başına düşen ortalamalar şu şekildedir: *Kelime bağdaşıklığı* (24.7), *gönderim* (14.3), *bağlama ögeleri* (5.2), *eksiltili anlatım* (0.3), *değiştirim* (0.1). Zarnowski'nin (1983) ilköğretim öğrencileri, Neuner'in (1983) ve Ramadan'ın (2003) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarda da eksiltili anlatımın İngilizcede çok az kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre İngilizcede çok az kullanılan eksiltili anlatımın Türkçede en çok kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu ve Türkçe için ayırt edici bir özellik taşıdığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları Türkçe metinlerde yüzeysel yapıda ortaya çıkan ilişkilerin hangi dilsel öğelerle kurulduğu, bu dilsel öğelerin hangi sıklıkta kullanıldığı ve bunların kullanımında ortaya çıkan yanlışlıkları ayrıntılarıyla betimlemektedir. Bu sonuçların dilbilimi, dil edinimi, ana dili, yabancı dil ve ikinci dil öğretimi alanlarında değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Özellikle Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde eksiltili anlatımın öğretimine özel bir yer ayrılması gerekmektedir.

Araştırma Sonuçlarının Dil Eğitimi Açısından Değerlendirmesi

Bu araştırmanın sonuçları, Türk ve göçmen Özbek öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından gönderim, eksiltili anlatım ve bağlama ögelerinin kullanımında önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Sorunlar göçmen öğrencilerde daha fazla olmakla birlikte Türk öğrencilerde de azımsanamayacak düzeydedir. Belirlenen sorunlar Coşkun'un (2005) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada karşılaşılan sorunlar ile örtüşmektedir. Bu bakımdan belirlenen sorunların sadece bu araştırmanın örneklemine değil ilköğretim öğrencilerinin sorunları olarak değerlendirilmesi mümkündür. Bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili ortaya konulan sorunlar öğrencilerin metin oluşturma sürecinde zihinsel sürekliliği sağlamadıklarını göstermektedir. Bağdaşıklık, metin kalitesini etkileyen önemli bir metinsellik ölçütüdür (Ramadan, 2003, s. 24-27). Birçok çalışmada (Bae, 2001; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; McClin, 1987; Shi, 1993; Yuen, 1993) metnin küçük birimleri arasındaki ilişkileri betimleyen bağdaşıklık ile büyük birimleri arasındaki ilişkileri betimleyen tutarlılık arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Buna göre bağdaşıklık araçlarının kullanımını sadece dil bilgisi öğretiminin bir parçası olarak düşünmek doğru değildir. Çünkü bağdaşıklık araçları, okuma ve yazma çalışmalarında metin sürekliliğini oluşturan en önemli dilsel unsurlardır. Öğrencilerin bağdaşıklık ilişkilerini kurmada yaşadıkları sorunlar, yazdıkları metinlerin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorunların sadece yazmada değil, metinleri anlamlandırma 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. Jin (1998) Çinli üniversite öğrencilerinin farklı türlerde yazdıkları metinler üzerinde yaptığı çalışmada da İngilizce düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre bağdaşıklık araçlarını kullanmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bakımdan dil eğitiminin içerisinde bağdaşıklık sorunlarının giderilmesine yönelik etkinliklerin yer alması gerekmektedir.

Öneriler

Bağdaşıklık araçları metnin yüzeysel yapısında ortaya çıkan dilbilgisel ilişkilere dayanmaktadır. Bu bakımdan dil bilgisi öğretimi ile yakından ilişkilidir. Fakat dil bilgisi öğretiminin kendi başına bir

alan olarak düşünülmesi doğru değildir. İlköğretim okullarında verilen dil bilgisi eğitiminin ezberlere dayalı ve kuralcı bir yaklaşım yerine dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde işlevsel biçimde kullanımına ağırlık verilmesi gerekmektedir (Güneş, 2007; Sever, 1997; Tompkins, 1998). Yazma eğitimi çalışmalarında yazım ve noktalama, kenar boşlukları, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklerden önce metin oluşturmada cümle ve paragraflar arasındaki ilişkilerin oluşturulmasına dikkat edilmeli, öğrenciye bu konuda rehberlik yapılmalıdır.

Yazma eğitiminde öğretmenin ilk hedefi, öğrencinin bir konuya odaklanabilmesi, odaklandığı konuda düşünceler üretebilmesi, bu düşüncelerini geliştirebilmesi ve bu düşünceler arasında ilişkiler kurabilmesini sağlamaya dönük olarak bilişsel becerilerini geliştirmek olmalıdır. Bu bakımdan çalışmada ortaya konulan bağdaşıklık sorunları yazma eğitimi çalışmalarında dikkate alınmalı ve bu sorunların giderilmesine yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerde öğrencilere kendi yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık sorunları gösterilmelidir. Yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde eksilteli anlatımın öğretime ayrı bir yer ayrılmalıdır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir: (i) Bu araştırmanın benzeri bir çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde yapılabilir. (ii) Bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sorunların giderilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanıp deneysel bir çalışma ile bu eğitimi alan ve almayan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı konusundaki başarıları karşılaştırılabilir. (iii) Bağdaşıklık araçlarının kullanımının öğrencilerin okuma başarılarındaki rolünü ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Cohesion in Compositions of Turkish and Immigrant Students

Eyyup COŞKUN^a

Mustafa Kemal University

Abstract

Cohesion refers to the relationships established between sentences and paragraphs via the units in the surface structure of the text. This study evaluated texts written by Uzbek origin immigrant students and Turkish students living in Hatay in terms of the use of cohesion devices (ellipsis, conjunctions, lexical cohesion, reference, substitution). Within the participants of the research, 98 immigrants (Uzbek) and 103 Turkish 5th grade students living in Hatay were asked to write a story. These stories were analyzed by means of "Cohesion Level Evaluation Scale" and "Cohesion Problems Inventory". Students' frequencies of using cohesion devices and the problems encountered in the use of cohesion devices were determined in categorical content analyze. The reliability of codifications was examined with the method of inter-rater reliability. According to the results of the research, no significant difference was found between immigrant and Turkish students in terms of the use frequencies of cohesion devices other than ellipsis. The average use of cohesion devices within each student (paper) are as follows: Ellipsis (15,4), conjunctions (15,4), lexical cohesion (11,2), reference (8,3), substitution (0,2). The study presents examples of reference, ellipsis and conjunctions from the submitted texts to illustrate typical problems experienced by the Turkish and Uzbek groups in using cohesion devices.

Key Words

Cohesion, Bilingualism, Writing Education, Text Linguistics.

From a linguistic perspective, a text is a series of sentences following one another that forms a sequential and meaningful whole (Günay, 2003). None of the texts consists of random alignment of the sentences relating to a topic. De Beaugrande and Dressler (1981) identified 7 characteristics necessary for a linguistic work to constitute a text and to form a healthy communication between people. These features are cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality and inter-textuality.

Cohesion

Among textuality standards, only cohesion and coherence are text-centered (De Beaugrande &

Dressler, 1981). In this sense, cohesion and coherence are textuality principles most frequently used in linguistic text examinations (Coşkun, 2007; Rifat, 1983). Cohesion, which De Beaugrande and Dressler (1981) describe as the first standard of textuality, is based on the linguistic relationships between the components in the surface structure of a text (Enkvist, 1990); all of the uses brought out by these linguistic relationships are included in within scope of cohesion. Yue (1993) and Dillon (1992) mention cohesion as a feature ensuring textual continuity and unity and in holding sentences together. Halliday and Hasan (1976) classified devices that ensure cohesion, in their study, "*Cohesion in English*", which is accepted as one of the principal sources in the literature relating to textual cohesion, and which has been used in many scientific studies around the world (Abu-Hatab, 1992; Altunkaya, 1987; Bae, 2001; Coşkun, 2005; Jin, 1998; Karabağ & İşsever, 1995; Karatay, 2010; Mendoza, 1998; Ramadan, 2003; Said, 1988; Subaşı-Uzun, 1995; Yue, 1993).

^a Correspondence: Assoc. Prof. Eyyup COŞKUN, Mustafa Kemal Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, 31000 Hatay / Turkey. e-mail: ecoskun2002@yahoo.com. Phone: +90 3262456000 / 5310 4 Fax: +90 3262456001.

According to Halliday and Hasan (1976), cohesion separates a text from expressions that are not considered a text, holds together the sections of the text and arranges the meaning relationships within a text. A cohesive relationship in the text sometimes appears in a sentence, sometimes between the sentences and sometimes between the paragraphs. Halliday and Hasan (1976) evaluated cohesion under the following titles: a. Reference; b. Substitution; c. Ellipsis; d. Conjunctions; e. Lexical cohesion.

Reference: Reference is made by using another word, group of words or suffix with the same meaning in the same sentence or a subsequent sentence, instead of a word denoting a concept, entity or situation which is used earlier in the same text. The reference prevents expression from continuing unnecessarily and thus enables it to be more comprehensible. The reference is formed in the following ways in Turkish: 1. Pronouns (personal pronouns, reflexive pronouns, demonstrative pronouns and relative pronoun); 2. Demonstrative adjectives; 3. Comparison reference (Coşkun, 2007).

Ellipsis: Ellipsis emerges via the reduction of some expressions repeated in the text without negatively affecting the perception of the reader. The main purpose during this reduction is to simplify the discourse by reducing redundancy within the text (Coşkun, 2007). Halliday and Hasan (1976, p. 142) defined ellipsis as “*the thing understood though unsaid in the text*”. It is supposed that the points not mentioned and left unattended by the author during ellipsis will be comprehended by the reader through the mentioned points (Göktürk, 1988). This enables the reader to be active during the act of reading. Particularly within poetry, the use of ellipses contributes to generating excitement and enthusiasm among the readers (Günay, 2003). Ellipsis appears sometimes through the reduction of a sentence, sometimes through the reduction of a word or a phrase and sometimes through the reduction of a suffix.

Substitution: Substitution occurs when an element in the text is replaced by another element. The substitution is formed through the use of words such as “aynı” (same), “öyle” (such) and “böyle” (so) in Turkish. If the substituted element is a noun or a noun phrase, it is called nominal substitution; if it is a verb, it is called verbal substitution; and if it is a clause or a sentence, it is called clausal substitution (Coşkun, 2007). According to Altunkaya (1987) and Subaşı-Uzun (1995), nominal and verbal substitution and is used rarely in Turkish. According

to Coşkun (2005), substitution structures in English do not have one-to-one counterparts in Turkish, and reference and ellipsis cohesion devices are mostly applied, rather than substitution.

Conjunctions: Conjunctions provide the connection between two different units of the text. Some particles and adverbs also serve to connect in Turkish, in addition to the conjunctions (Subaşı-Uzun, 1990). Some conjunctions have more than one function. Conjunctions in Turkish are classified by Coşkun (2005) as follows: additive, distinctive, contrast, time alignment, condition, explanation, sampling, cause-effect, and effect-cause.

Lexical Cohesion: Halliday and Hasan (1976) handled lexical cohesion under two titles: reiteration and collocation. Reiteration types are as follows:

- a. Repetition of the word
- b. Use of synonyms or near synonyms
- c. Use of superordinate of the word
- d. Use of general words

Reiteration refers to the use of a word's synonym, near synonym, superordinate or a general word instead of that word in the text. In collocation is not used instead of the word, but another word or other words related to this word are used together with this word (Coşkun, 2005).

Bilingualism

According to Taylor and Taylor (1990), the term of bilingualism covers the capability to use two languages or two dialects of a language at the same time. In this case, the person uses the standard (dominant) language in communication in formal environments, and uses the local language in the relationship with his or her close environment. When young children leave a language environment and move to an environment in which another language is used, they start to show a decline in their first language and an advance in their second language in approximately 6 months (Coşkun, 2009).

Bilingual education is based on the supposition that learning in a language can be transferred to the second language. During this transfer, difficulties can be experienced in interlinguas interference and some errors can be seen. The act of writing in the second language requires the use of writing techniques, strategies and skills, as in the first language (Coşkun, 2009). Social and cognitive factors impact the writing process in the second language

(Myles, 2002). Activities such as prewriting, brainstorming, drafting, revising, editing and cooperative study methods can make great contributions to the writing process in the second language (Beireiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1980). However, students need more guidance in the act of writing in the second language, due to deficiencies in vocabulary and language structures. This need increases as the level of difference between the first language and second language increases.

Bilingual Immigrant Uzbek Society in Hatay, Turkey

Ovakent, which is located 23 km from the city center of Hatay, is made up of houses built by the state as disaster homes after flooding in 1979. Since there was not enough demand for these disaster homes from local people in that period, immigrants from Afghanistan were settled in this region from 1982 onwards. All of the immigrants continuing to settle in this region from the countries such as Afghanistan, Iran and Uzbekistan, as from the first settlement in 1982, are all Uzbek Turks. Approximately 7000 people now live in Ovakent, of which approximately 70% are immigrant Uzbeks. A great majority of the immigrant population is occupied with agriculture and leatherworking.

In Turkey, in the studies of writing education field, the studies, which evaluate the relations with each other of text units and the contribution of these relations to constitute the text, are very few. On the other hand studies done on bilingualism, which is evaluated as an extremely important social problem in many countries and researches were done on it, are limited in Turkey. In this study, written narrations of bilingual Uzbek students and Turkish students were evaluated in terms of cohesion one of textuality principles. In this way it was aimed at both revealing alternative approach in evaluating students' texts and determining the situation of writing skills of bilingual students in Turkey.

Purpose of the Study

While it is seen that knowledge in the field of text linguistics around the world has been reflected in writing education since the 1970s, very few studies of language education in Turkey (Coşkun, 2005, 2009; Çeçen, 2009; Karabağ & İşsever, 1995; Karatay, 2010) have benefited from the use of text linguistics data. It is thought that the present study can demonstrate the way in which text-linguistics

data could be applied in writing education.

This study aims at evaluating the texts written by Uzbek origin immigrant students and Turkish students living in Hatay in terms of the use of cohesion devices. The aims of the research are as follows:

In the texts written by immigrant and Turkish students,

- a. Is there a significant difference in the level of use of cohesion devices (reference, ellipsis, substitution, conjunction, lexical cohesion)?
- b. What kinds of problems are encountered in the use of cohesion devices (reference, ellipsis, substitution, conjunction, lexical cohesion)? How common are these problems?

Method

Research Model

This research is a field research in descriptive scanning model. In the research, texts that migrant and Turkish students wrote were compared in terms of the use of cohesion devices.

Participants

In this research, data collection instruments were applied in two different groups. Purposeful sampling was used in formation of the first group. This group is made up of 98 immigrant students studying in 5th grade in Ovakent Primary School. The second group comprises 103 Turkish 5th grade students chosen from two primary schools in Hatay via random cluster sampling method. The reason why two different sampling methods were used is limitation related to migrant students. Migrant students study only in a school (Ovakent Primary School). So first group of the research consisted of migrant students being among the students that study in fifth grade in Ovakent Primary School.

Data Collection Instruments and Procedure

The study materials comprised of narrative texts written by the participating students. Students were given 5 topics to make it easier for them to write a story. Students chose one of these topics and wrote a story on the papers they were given. Two measurement tools were used in the study. The first tool is "*Cohesion Level Evaluation Scale*" (CLES), developed by Coşkun (2005). The scale was arranged as a frequency chart to determine the use frequency of cohesion devices within student texts. For the content validity of the CLES in its original

Table 1.*t* Test Results Relating to Students' Frequencies of Using Reference Components

Reference Element	Group	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Personal Pronoun	Immigrant	98	5.03	3.94	152.831	-0.529
	Turkish	103	5.27	2.26		
Reflexive Pronoun	Immigrant	98	0.46	1.03	199	-0.052
	Turkish	103	0.47	0.81		
Demonstrative Pronoun	Immigrant	98	0.93	1.07	195.152	-0.770
	Turkish	103	1.06	1.30		
Relative Pronoun	Immigrant	98	0.02	0.14	199	-0.264
	Turkish	103	0.03	0.29		
Demonstrative Adjective	Immigrant	98	1.23	1.15	193.559	-1.259
	Turkish	103	1.47	1.44		
Comparison	Immigrant	98	0.31	0.60	199	-0.786
	Turkish	103	0.38	0.70		
Total	Immigrant	98	7.98	4.56	170.611	-1.246
	Turkish	103	8.67	3.12		

form, literature reviewing and the expert view have been utilized. Beside the relationship between the cohesion scores of the students' narrative texts and their scores from Turkish language course were examined in order to see the predictive validity ($r = .74, p < 0.01$). In order to determine the reliability of the scale, "correlation inter-raters" has been taken into consideration ($r = .99, p < 0.01$).

Categorical content analysis was used to determine the problems that students experienced in the use of cohesion devices. The following method was used in the content analysis: The researcher gave information about cohesion devices and their misuse to a Turkish teacher who was determined as the second coder. Following the theoretical information, the researcher and second coder prepared a "Cohesion Problems Inventory" (CPI) chart in order to determine the problems encountered in the use of cohesion devices. the Problems identified in the use of cohesion devices were explained in the CPI with one sentence for each problem (e.g. *use of the reference component without any counterpart*). A frequency mark was put opposite the related article for every problem encountered. When a new problem was identified, the evaluation continued by adding a new sentence to the CPI, explaining the problem.

The researcher and second coder studied together on 10 texts left out of the sample by using CLES

and CPI. At this stage, after ensuring agreement between the scoring of both markers, 50 texts from the sample were evaluated independently using CLES and CPI. It was determined in this evaluation that there was a harmony of 96 % in terms of the frequency of cohesion devices and 94 % in terms of the problems relating to the use of cohesion devices between the markers. This was accepted as evidence of the reliability of the CLES and CPI measurement tools.

In the research, the independent samples *t* test was used to determine whether or not there was a significant difference between cohesion scores of immigrant students and Turkish students, and distribution of cohesion problems was presented with frequency and percentage values in accordance with the data in CPI.

Results

The findings of the study are presented separately for each cohesion device, Table 1.

According to Table 1, the average use of reference components was slightly higher among Turkish students compared to those of the immigrant students. However, the difference between the group averages was not statistically significant in any of the reference elements ($p > 0.05$).

Table 2.*Distribution of Problems Identified in Students' Use of Reference Components*

No	Problem	Immigrant (n= 98)		Turkish (n= 103)		Total (N= 201)	
		f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
1	Use of the reference component without any counterpart	26	0.27	17	0.17	43	0.21
2	Use of the reference component frequently and in an unnecessary way	16	0.16	12	0.12	28	0.14
3	Use of the demonstrative pronoun when it is necessary to use personal pronoun and demonstrative adjective	8	0.08	5	0.05	13	0.06
Total		50	0.51	34	0.33	84	0.42

According to Table 2, the problem most frequently ($f=43$) encountered in the use of reference components is the "Use of the reference component without any counterpart". Frequency level of the 3 types of problems determined in the table was higher among the immigrant students than the Turkish students. According to the evaluation of the total of the problems, the use of problematic reference structures was 0.51 per student among Uzbek students and 0.33 among Turkish students.

From Table 3, it is seen that Turkish students had higher averages in all of the ellipsis types compared to the immigrant students. The results of t tests indicate that there is a significant difference between the groups in terms of the use of sentence ellipsis, component ellipsis and total ellipsis ($p < .001$).

Table 4.*Distribution of Problems Identified in Students' Use of Ellipsis*

Problem	Immigrant (n= 98)		Turkish (n= 103)		Total (N= 201)	
	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
Use of ellipsis in an inappropriate place	54	0.55	27	0.26	81	0.40

As seen in the Table 4, problems relating to the use of ellipsis are encountered more often in texts written by the immigrant students.

Table 3.*Students' Frequencies of Using Ellipsis*

Ellipsis Type	Group	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Clausal Ellipsis	Immigrant	98	0.18	0.415	190,716	-4,315*
	Turkish	103	0.48	0.540		
Lexical Ellipsis	Immigrant	98	13.28	5.458	199	-3,607*
	Turkish	103	15.84	4.623		
Suffixal Ellipsis	Immigrant	98	0.47	0.677	199	-,071
	Turkish	103	0.48	0.592		
Total	Immigrant	98	13.93	5.538	199	-3.936*
	Turkish	103	16.80	4.778		

* $p < .001$ **Table 5.***t Test Results for Students' Frequencies of Using Substitution*

Substitution Type	Group	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Nominal Substitution	Immigrant	98	0.02	0.142	199	-0.765
	Turkish	103	0.04	0.194		
Verbal Substitution	Immigrant	98	0.07	0.296	199	-0.369
	Turkish	103	0.09	0.316		
Clausal Substitution	Immigrant	98	0.13	0.341	199	0.345
	Turkish	103	0.12	0.322		
Total	Immigrant	98	0.22	0.488	199	-0.258
	Turkish	103	0.24	0.514		

The immigrant and Turkish Students' averages for using substitution component are low and similar to each other. The difference between group averages is not significant ($p > .05$) No problem relating to the use of substitution components was encountered in the student texts. This stems from the fact that substitution components are rarely used in Turkish grammar.

The level of use of conjunctions by immigrant and Turkish students were determined in accordance with the classification produced by Coşkun (2005).

Table 6.*t Test Results Relating to Students' Frequencies of Using Conjunctions*

Conjunction	Group	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Additive	Immigrant	98	6.80	6.295	153.242	-0.453
	Turkish	103	7.13	3.621		
Distinctive	Immigrant	98	0.32	0.652	199	-0.862
	Turkish	103	0.40	0.691		
Contrast	Immigrant	98	1.28	0.906	193.145	-0.176
	Turkish	103	1.30	1.136		
Time Alignment	Immigrant	98	4.62	3.648	150.952	0.187
	Turkish	103	4.54	2.047		
Condition	Immigrant	98	0.50	1.038	199	0.409
	Turkish	103	0.45	0.801		
Explanation	Immigrant	98	0.44	0.659	199	-0.983
	Turkish	103	0.53	0.711		
Sampling	Immigrant	98	0.11	0.348	180.487	-1.490
	Turkish	103	0.20	0.512		
Cause+Effect	Immigrant	98	0.79	2.136	199	-0.159
	Turkish	103	0.83	1.309		
Effect+Cause	Immigrant	98	0.29	0.626	199	-0.608
	Turkish	103	0.34	0.635		
Total	Immigrant	98	15.13	8.263	177.280	-0.571
	Turkish	103	15.72	6.048		

The level of use of conjunctions by immigrant and Turkish students are very similar for all the types. The *t* tests showed no significant difference between the groups in terms of any individual type of conjunction or of total use ($p > .05$).

Table 7.*Distribution of Problems Identified in Students' Use of Conjunctions*

Problem	Immigrant (n= 98)		Turkish (n= 103)		Total (N= 201)	
	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
1. Unnecessary use of the conjunction	77	0.79	49	0.48	126	0.63
2. Use of the conjunction that is inappropriate for its meaning and function	52	0.53	8	0.08	60	0.30
Total	129	1.32	57	0.55	186	0.93

According to Table 7, both of the problems relating to the use of conjunctions are more common among the immigrant students. While the frequency of problem is 1.32 per student in the texts written by immigrant students, it is 0.55 among Turkish students.

Table 8.*t Test Results for Students' Frequencies of Using Lexical Cohesion in Student Texts*

Group	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Immigrant	98	11.07	3.524	199	-0.377
Turkish	103	11.26	3.635		

According to Table 8, the average lexical cohesion scores of immigrant and Turkish students are very similar. There is no significant difference between the group averages.

Discussion and Conclusions

The research results were evaluated in three respects:

Bilingualism and Bilingual Education

According to the results of the study, no significant difference was found between immigrant and Turkish students in use frequencies of the cohesion devices other than the ellipsis. This can be associated with the immigrant students' intense contact

with the Turkish language, which they learned as a second language from childhood. This is because seeing works of a second language frequently at an early age has an important role in the capability to use the correct grammatical structures in the second language (Taylor & Taylor, 1990; Valdes, 1999).

Linguistics

It is seen in the literature that there are very few studies of the use of cohesion devices in Turkish. Many previous studies (Akçataş, 2001; Altunkaya, 1987; Gültekin, 2000; İşsever, 1995; Subaşı-Uzun, 1995; Ülkü, 1984, 1992) were conducted only as a linguistic study. In these studies, some linguistic concepts were explained via examples from the texts. In some studies relating to education (Karabağ & İşsever, 1995; Keçik, 1992; Ruhi & Kocaman, 1996), very limited results were reached with regard to the use of cohesion devices in Turkish. The most comprehensive previous study on the use of cohesion devices in Turkish was by Coşkun (2005), in which the use of cohesion devices in Turkish was described based on narrative texts written by primary education students.

In the present study, the distribution of the use of cohesion devices in Turkish largely agrees with the results reported by Coşkun (2005). According to the results of this research, it is seen that the ellipsis, which is used in very little English (Bae, 2001; Neuner, 1983; Ramadan 2003; Zarnowski, 1983) is the most common cohesion device in Turkish, and it is a distinctive feature of the Turkish language. Accordingly, this must be taken into consideration in teaching Turkish, particularly in teaching it as a second language or as a foreign language, and a particular place must be allocated to teaching the use of ellipsis in Turkish.

Language Education

Problems with the use of cohesion devices identified in this study indicate that students cannot realize mental continuity in the process of forming a text. Cohesion is an important textuality standard impacting the quality of the text (Ramadan, 2003, p. 24-27). Many previous studies (Bae, 2001; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; McLin, 1987; Shi, 1993; Yuen, 1993) reported that there is a positive relationship between cohesion which describing the relationships between small units of the text and coherence which describing the relationships between

large units of the text. The problems that students experience in establishing cohesion relationships reduce the text coherence and quality. Previous studies reported a positive relationship between the cohesion level of texts written by students and their skills in understanding and interpreting the texts that they read (Yuen, 1993) and general language competence (Jin, 1998).

Cohesion devices are based on linguistic relationships appearing in the surface structure of a text. In this sense, cohesion is closely interrelated with the teaching of grammar. However, it is inappropriate to consider grammar teaching as an independent field. Grammar education within primary schools must not be based on rule and rote learning, but must focus on the functional use of grammar in reading, writing, speaking, and listening skills (Güneş, 2007; Sever, 1997; Tompkins, 1998). When forming a text, the relationships between sentences and paragraphs must be considered before the formal features such as orthography and punctuation, margins, page setup; and the student must be guided in this matter.

In teaching writing skills, the primary role of the teacher must be to develop the students' cognitive skills in order to enable them to focus on a subject, to produce ideas about this subject, to develop these ideas and to establish relationships between these ideas. In this sense, the cohesion problems identified in this study must be taken into consideration in written exercises and classroom activities must be developed that address these problems. In these activities, students must be taught the cohesion problems present in their written texts. When teaching Turkish as a foreign language or as a second language, particular emphasis must be given to teaching the use of ellipsis.

Based on the results of the present study, the following suggestions can be made for future research: (i) Similar studies could be conducted on students of different age groups learning Turkish as a foreign language. (ii) An education program can be prepared to address problems related to the use of cohesion devices; an experimental study could compare the progress of students within this program with that of students not receiving this education in the use of cohesion devices. (iii) Studies could be conducted on the role of the use of cohesion devices in students' progress in reading.

References/Kaynakça

- Abu-Hatab, W. (1992). *Discourse error analysis of compositions written by community college students*. Unpublished master's thesis, University of Jordan, Jordan.
- Akçataş, A. (2001). *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu romanı üzerine bir metindilbilim incelemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A survey of cohesive devices in prose literature*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written english: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12 (1), 51-88.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırklıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 223-279). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2009). Text coherence in the narrative texts of Turkish students and bilingual Uzbek students in Turkey. *Scientific Research and Essay*, 4 (7), 678-684.
- Çeçen, M. A. (2009). Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımından bir araştırma. XXII. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde (s. 12-19). Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- De Beaugrande, R. A., & W. U. Dressler. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Dillon, W. (1992). Nuclear sentences: Teaching cohesion to L2 business writers. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 55, 1-15.
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In A. M. Johns & U. Connor (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives* (p.11-28). Virginia: TESOL.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gültekin, N. (2000). *Metin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklık değeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metinbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jin, W. (1998). *Cohesion and the academic writing of Chinese ESL students at the graduate level*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois, USA
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). Edinim sürecinde bağdaşıklık. IX. *Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1992) Bildirileri* içinde (s. 221-235). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 71-75). Ankara: Hitit Yayınevi.
- McIn, J. P. (1987). *Cohesion and coherence in the writing of eighth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans, USA.
- Mendoza, G. (1998). *A new outlook to the reading texts used in state senior schools in Turkey in terms of "cohesion"*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*. 6 (2). Retrieved 15 January 2010 from [On-line Journal] <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej22/a1.html>.
- Neuner, J. L. (1983). Cohesion in teaching and evaluation: Problems and implications. (ERIC no: ED 247572)
- 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.
- Rifat, M. (1983). *Dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yazko Yayınları.
- Ruhi, Ş. ve Kocaman, A. (1996). İlköğretim ders kitaplarında dil kullanımı. *Türkiyede ve Almanya'da ilköğretim ders kitapları* (s.12-24). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.
- Said, H. A. A. (1988). *The cohesive role of reference, substitution and ellipsis in two genres of modern literary arabic*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, Texas, USA.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Subaşı-Uzun, L. (1990). Türkçede bazı metindilbilimsel görünümler üzerine. A. S. Özsoy ve H. Sebuktekin (yay. haz.), IV. *Dilbilim Sempozyumunu Bildirileri* içinde (s. 80-90). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Subaşı-Uzun, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Taylor, I., & Taylor, M. M. (1990). *Psycholinguistics – learning and using language*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies* (4th ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Ülkü, G. (1984). *Cohesive devices in reading comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülkü, G. (1992). A textual analysis of News in the Turkish Press. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Valdes, G. (1999). Incipient bilingualism and the development of English language writing abilities in the secondary school. In C. Faltis & P. Wolfe (Eds.), *So much to say: Adolescents, bilingualism & ESL in the secondary school* (p. 138-175). New York: Teachers College, Columbia University.
- Yue, M. (1993). Cohesion and teaching of EFL Reading. *Forum*, 31 (1), 12-20.
- Yuen, W. T. (1993). *Textual cohesion and reading comprehension*. Unpublished master's thesis, The Chinese University of Hong Kong, China.
- Zarnowski, M. S. (1983). *Cohesion in student narratives: Grades four, six, and eight* (ERIC Document Reproduction Service No: ED247 569).

