



Received / Makale Geliş Tarihi 12.07.2024
Published / Yayınlanma Tarihi 31.07.2024
Volume (Issue) Cilt (Sayı) 8 (44)
pp / ss 948-962

Research Article/Araştırma Makalesi
10.5281/zenodo.13151446
Mail: editor@pejoss.com

Araş. Gör. Dr. Serkan Koç
<https://orcid.org/0000-0002-1823-7255>
Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İzmir / TÜRKİYE

Konu Sürekliliği ve Gönderim Yönetimi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Aradilleri Üzerine Edimbilimsel Temelli Bir Çalışma

Topic Continuity and Reference Management: A Pragmatics-Based Approach to the Interlanguages of Learners of Turkish as a Foreign Language

ÖZET

Bir metnin, 'metin' olarak kabul edilebilmesi için belirli niteliklere sahip olması gereken ölçütlerden biri olan bağdaşıklık metindeki dilsel kodların birbirleri ve dış dünya ile anlamsal olarak bağlantısına gönderimde bulunur. Dil kullanıcıları metinlerini oluştururken bağdaşıklık sağlamaya amacıyla metindeki varlıklara gönderimde bulunurken uygun dilsel araçları seçerek metinlerini kurgularlar. Söz konusu bu dilsel araçlar metin üreticisinin zihnindeki gönderim düzeninin o metnin alımlayıcısı tarafından da düzgün ve uygun bir biçimde alınması için kullanılan dilbilimsel biçimlerdir. Gönderim dizgesinin takip edilebilir olması, metnin açık ve anlaşılır olmasını sağlar. Bu biçimlerden Tam Ad Öbeği, Adıl ve Boş artgönderim gibi adıl gönderim araçları da metinde kimden ya da neden söz edildiğinin, olayın/ durumun kinin hakkında olduğunun metin alımlayıcısı tarafından anlaşılabilmesi için önemlidir. Bu nedenle metin üreticisi bilişsel düzlemde söz konusu araçları kullanarak bir takip etme örneği yaratır. Gönderim örneği ve gönderimlerin işlevleri diller arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada adıl dilsel gönderim araçları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli öğrencilerin kurguladıkları yazılı anlatı metinlerindeki dil kullanımları temelinde incelenmektedir. Veri tabanını anadilleri İngilizce olan ve Türkçe öğrenen öğrencilerden ve anadili Türkçe olan iki farklı gruptan elde edilen anlatı metinleri oluşturulmuştur. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ürettikleri anlatı metinlerindeki Tam AÖ, Adıl ve Boş artgönderim gibi adıl gönderimsel öğelerin dağılımlarını, bu öğelerin öğrenciler tarafından bir metin oluşturma sürecinde yönetimlerini betimlemek ve bu sayede öğrencilerin aradillerine ve söylem edincilerine ilişkin bulgular elde etmektir. Veri tabanını oluşturan Türkçe anadilli deneklerden elde edilen bulgular ışığında oluşturulan gönderim örneği modeli ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli deneklerin metinleri karşılaştırılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin aradillerine ilişkin bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağdaşıklık, Gönderim Yönetimi, Aradil, Yabancı Dil olarak Türkçe, Edimbilim

ABSTRACT

Coherence, one of the criteria that a text must have to be considered as a "text", refers to the semantic connection of linguistic codes in the text with each other and with the outer world. When creating their texts, language users construct them by selecting appropriate linguistic tools to refer to the entities to ensure coherence. These linguistic tools are grammatical forms used to ensure that the referral system in the text producer's mind is understood correctly and appropriately by the text receiver. The traceability of the referral system ensures that the text is clear and understandable. These forms include referential tools such as Full Noun Phrases, Pronouns and Zero Anaphora, which are important for the text receiver to understand who or what is being talked about, and who the event/situation is about. Therefore, the text producer creates a tracking pattern using these tools on the cognitive level. The referral pattern and the functions of referrals can vary between languages. This study examines the use of referential linguistic tools in narrative written texts constructed by English-speaking learners of Turkish as a foreign language. The database consists of narrative texts obtained from English-speaking learners of Turkish and native Turkish speakers. This study aims to investigate the distribution of referential elements such as Full NPs, Pronouns, and Zero Anaphora in narrative texts produced by learners of Turkish as a foreign language. It also aims to describe the management of these elements by learners in the process of creating a text, and thus to obtain findings related to their interlanguages and discourse acquisition. To achieve these aims, the texts produced by learners of Turkish as a foreign language are compared to a referral pattern model created in light of the findings obtained from native Turkish speakers forming the database of the study.

Keywords: Coherence, Reference Management, Interlanguage, Turkish as a Foreign Language, Pragmatics

1. GİRİŞ

Toplumlar arasındaki artan ilişkiler ve iletişim gereksinimleri, bireylerin anadillerinden başka bir dili öğrenmeleri zorunluluğunu ortaya çıkarmış bu durum dilbilim alanında yabancı dil öğrenimine ilişkin çalışmaları da arttırmıştır. Kuramsal bilginin pratikte izlenmesi ve uygulamada gözlemlenen sorunlardan beslenerek yeniden şekillendirilmesi sürecinde, dil edinimi ve öğrenimine ilişkin farklı diller üzerine çalışmalar olduğu kadar (Ellis, 1995; Pica, 2005), Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine ilişkin (Aydın, 1992; Hengirmen, 1992; Hengirmen, 1993; Kesici, 2003; Bölükbaş, 2004; Tosun, 2005; Uzun, 2006; Büyükaşlan, 2007; Göçer, 2007) çalışmalar da alanyazında sıklıkla yer bulmaktadır. Türkçe dışındaki dünya dillerinde yabancı dil öğrenimine ilişkin çalışmalar, eğitimbilimsel çerçevede dil öğrenme/öğretme yöntemlerinden, dil edinim süreçlerinin açıklanmasına, farklı sözdizimsel, biçimbilimsel yapılarla sahip dillerin karşılaştırılmasından, toplumdilbilimsel, ruhdilbilimsel ve edimbilimsel çalışmalara değin geniş bir yelpazede yürütülmektedir.

Öte yandan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin çalışmalar genel itibariyle (i) ya öğretim yöntemleri temelinde ele alınmış ve Türkçenin hangi yöntemler kullanılarak, nasıl bir bakış açısı ile öğretilmesinin uygun olduğuna ilişkin saptamalarda bulunmuş (Hengirmen, 1992; Bölükbaş, 2004; Tosun, 2005; Büyükaşlan, 2007; Göçer, 2007; Atak & Sülüoğlu, 2016), (ii) ya Avrupa Dil Portfolyosu¹ ve/veya Ölçeği kapsamında incelenmiş ve Türkçe anadil konuşucuları ve Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancı dil kullanıcıları için bir “dil profili” oluşturmayı amaçlamış (Köse, 2004; Yüce, 2005; Köse, 2007; Belet, 2009), (iii) ya da “bir bilim dili olarak Türkçe” çerçevesinde çalışılmış ve Türkçenin bilim dili olarak kullanılmasına, kullanılabilmesine ve bu konuda gözlemlenen eksikliklere ilişkin gözlemler sunulmuştur (Sarıtosun, 1993; 1994; Bilgen, 2002).

Genel dağılım incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi çalışmaları arasında edimbilimsel bakış açısı ile yürütülen çalışmalar göreceli olarak azdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin edimbilimsel bir bakış sergileyen, söylem temelli bir yaklaşım sunan çalışmada Polat (2002) konuşma eğitimi ve edim sözlere, Aktaş (2004), iletişimsel dil yetisi çerçevesinde dili öğrenme sürecinde hedef dilin dilbilgisi ile birlikte ait olduğu kültürün öğrenilmesine, Fidan (2005), Hughes ve McCarthy (1998)’den hareketle dilbilgisi öğretiminde, salt tümce tabanlı dilbilgisi öğretiminin yetersizliğine değinerek, söylemsel özelliklere ve Memiş & Şentürk de (2023) genel olarak edimbilimin dil öğretimine katkılarına değinmiştir. Alanyazında Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin edimbilimsel yönüne ilişkin bu boşluk “söylem” ve “bağlam”ın da dikkate alınarak incelenmesinin önemini arttırmaktadır.

Dil öğrencileri, dili öğrenme süreçlerinde doğrudan anadillerinden, erek/hedef dile bir geçiş yapmazlar. Zihinde birleşik olarak bulunan anadil ve erek dile ait farklı ulamlar zihinsel bir yeniden yapılanma süreci ile dil öğrencisinin bütünleşik bir yapı sergileyen *aradillerini* (interlanguage) oluştururlar (Spada ve Lightbrown, 2003: 110). Aradil, öğrencinin hedef dili öğrenme sırasında anadilinden de aldığı veriler çerçevesinde ortaya koyduğu “çıktı bütünü”, geliştirdiği bir öğrenme stratejisidir. Aradil dizgesi anadilin de, hedef dilin de özelliklerini taşır ve yeni bir dil öğrenme sürecinde içsel dil yetisi yani edinç ile şekillenir. Öğrenci yeni bir dil öğrenirken, hem anadilindeki kuralları hem de yeni öğrendiği dilin yapılarını birleştirerek bir geçiş dili oluşturur. Oluşturulan bu dil anadil ve hedef dilden farklılıklar gösterir ve tamamen farklı bir dizgeye sahiptir. (Ellis 1995: 354). Aradil dizgesinin özellikleri ortaya konulduğunda, dil öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde geçtikleri aşamalar ve bir dili öğrenirken oluşturdukları stratejiler hakkında bilgi edinilebilir ve dil öğrenme mekanizmasının işleyişi hakkında sonuçlara varılabilir (Selinker, 1972).

Araştırma nesnesi olarak anlatı metin türünün seçilmesinin nedenine bakıldığında ise *tür* kavramı karşımıza çıkmaktadır. Tür kavramını; sözbilimsel pratiklerin yinelenen durumların genellenmeleri ile sınıflandırılan ve temelde yapı ya da hedefe yönelik olarak oluşturulan bir retorik hareket olarak ele alan Miller, dizgeci işlevsel dilbilgisi çerçevesinde baktığı tür’ü “bireylerin üyesi oldukları kültür içinde tanıştıkları/edindikleri aşamalı (staged), hedef-odaklı ve bir amacı olan toplumsal aktivite” olarak tanımlamıştır (Miller, 1984: 25). Bhatia’ya göre ise de tür; belirli bir disiplin ya da toplumsal kurumun

¹ Avrupa Dil Portfolyosu okulda veya okul dışında dil öğrenen ve/veya öğrenmiş kişilerin, dil öğrenme konusundaki deneyimleri ile yaşadıkları kültürel deneyimleri kayıt ederek ifade ettikleri bir belgedir. Bu belgede kayıt edilen veriler, Avrupa Dil Portfolyosu ölçeği çerçevesinde dil öğrenimine ilişkin 3 temel düzeyde ele alınır. Dil öğrenmek veya dili bilmek ile ilgili olarak “karşılıklı konuşma bağlamında, bireyin konuştuğu kişi(ler)in yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve iletişimsel süreçte yardıma hazır olması” anlamına gelen basit düzeyden, “farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilmesi, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilmesi akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilmesi, duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilmesi” anlamına gelen yetkin kullanıcı düzeyine kadar, bir sınıflandırmaya gider (Council of Europe, 2005).

iletişimsel amaçlarını ifade etmek için – kullanıcıyı sözcük-dilbilgisel olduğu kadar söylemsel kısıtlılıkları da zorlayarak yapısal biçimler ortaya koyan – uzlaşım sal bir iletişim düzenindeki dil kullanımına gönderimde bulunur (Bhatia, 2004: 23). Özelde anlatı türü ele alındığında Labov (1972: 359-360) anlatıyı gerçekleşmiş olayların zaman çizgisini takip eden bir biçimde eylem ardılığını içererek geçmiş deneyimlerin yeniden özetlenmesi yöntemi olarak tanımlar. Benzer bir biçimde Lindberg de (1995: 9) anlatının, dil kullanıcısının okuyucunun zihninde bulunan çok az bağlam bilgisi çerçevesinde iletisini/mesajını bağdaşık bir biçimde aktarma çabası biçiminde karakterize edildiğini ifade etmektedir. Bir yeniden bağlam yaratma içeriğine sahip olan anlatı, temel olarak şu özelliklere sahiptir; (i) Anlatı metni ben ve/veya sen'den farklı olarak Tam Ad Öbeği (Tam AÖ), Adıl ve Boş artgönderimden oluşan gönderimsel bir katılımcı dekoru (scene) oluşturur. (ii) Anlatı metninde olay örgüsüne bağlı olarak birden çok katılımcı metne dahil olur. Özellikle anlatı metninin zamansal kurgusu dahilinde söz konusu bu katılımcı(lar) metinde Tam AÖ, Adıl ve Boş artgönderimden oluşan gönderimsel düzlemde kodlanırlar. (iii) Olay örgüsündeki başkarakter ve anlatı metnine tanıtılan katılımcılar ad ve/veya adıl ulamları ile metinde kodlanır (Labov 1972: 360).

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ürettikleri anlatı metnindeki ad c il gönderim öğeleri olan Tam AÖ, Adıl ve Boş artgönderim gibi gönderimsel öğelerin dağılımlarını, bu öğelerin öğrenciler tarafından bir metin oluşturma sürecinde yönetimlerini betimlemek ve bu sayede öğrencilerin aradillerine ve söylem edinçlerine ilişkin bulgular elde etmektir. Çalışmanın veri tabanını Türkçe anadilli kontrol grubu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli deneklerden elde edilen metinler oluşturmaktadır. Bu bağlamda anadil edinim sürecinde edindikleri bir “söylem edinci”ne sahip olan denek grubunun da söylem ilkelerine uymaya ilişkin bilişsel becerilerinin var olduğu da önvaryılmaktadır. Hendriks (1998) yetişkinler üzerinde yürütülen (bu çalışma gibi) çalışmalarda bu türden bir önvaryımın kabul edilebilir olduğunu savlamıştır.

2. KURAMSAL ARDALAN

İşlevsel dilbilim, bağlam ve söylem çerçevesinde; alanda yapılan çalışmalarda ortaya konan temel görüş dilbilgisi, dilbilgisel yapı ya da örüntülerle, dil kullanımında yapılan seçimler arasında açık bir ilişki olduğudur (Halliday ve Hasan 1985; Cumming ve Ono 1997). Givón (1983), Fox (1987) ve Chafe (1980) söylem içinde yapılan gönderim seçimleri ile edimbilimsel ve söylemsel etkenler arasındaki bağlantılara dikkat çekmişler ve özellikle ad c il gönderim öğeleri (Tam AÖ, adıl ve boş artgönderim) ile “tümcenin ne hakkında olduğu ile ilgili olan” konusallık arasındaki bağlantılara değinmişlerdir. Konusallık açısından bakıldığında alımlayıcının zihninde hâlihazırda bir klasör olarak açılmış olan ve yeni kullanılan gönderimlerin potansiyel olarak bağlanabileceği öncüller, yüksek konusallıkta; yeni bilgi sunan ve alımlayıcının zihninde henüz bulunmayan gönderimler düşük konusallıkta bulunmaktadır. Örneğin Givón (1983), dil kullanıcısı/üreticisinin konusallık ve artgönderim ilişkisi çerçevesinde yüksek konusallığa sahip göndermelerin adıl ya da boş artgönderim ile düşük konusallığa sahip gönderimlerin ise Tam AÖ ile kodlandıklarını belirtmiştir.

Görüldüğü üzere dil kullanıcısı bir anlatı metni kurgularken gönderimlerini rastgele değil alımlayıcıyı yönlendirmek üzere belirli amaçlar doğrultusunda seçmektedir. Gönderim yönetimi temelinde bakıldığında ad c il gönderim araçları dünya dillerinde gerek dağılım gerekse de kullanım olarak farklılıklar göstermektedir. Bu bakımdan ad c il gönderimler dillerde, niteleyici ve addan oluşan uzun Tam AÖlerinden, boş artgönderimlere kadar uzanan dilsel bir seçkide kodlanırlar. Bu bakımdan ad c il gönderimlerin bir dağılımını göstermek gerekirse sesel yük olarak en yoğunundan, sesel yükü en aza doğru şu şekilde bir dağılım yapılabilir:

“ Ad + niteleyici > tam ad > uzun belirli betimleme > kısa belirli betimleme > son ad > ön ad > uzaklık gösterici + niteleyici > yakınlık gösterici + niteleyici > uzaklık gösterici + AD ÖBEĞİ > yakınlık gösterici + AD ÖBEĞİ > uzaklık gösterici (-AD ÖBEĞİ) > yakınlık gösterici (-AD ÖBEĞİ) > vurgulu adıl + jest (el/kol hareketleri) > vurgulu adıl > vurgusuz adıl > klitik adıl > eylem kişi çekimleri > sıfır kullanım” (Ariel, 2001:31).

Türkçe ve İngilizce arasında, bir anlatı metninde gönderimin sürdürülmesi üzerinde etkili olan ad c il dizge bağlamında belirgin farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıklar boş artgönderim kullanımı, adılaştırma dizgesi ve ad üzerinde biçimbilimsel belirlik kullanabilme olasılığı ile ilişkilidir. Türkçede özne konumundaki ad ve/veya adılar kimi durumlarda silinebilirler. Özellikle kişi ve sayının eylem üzerinde kodlanabildiği durumlarda böylesi bir silinme gerçekleşebilir ve dilbilgisel özne silinebilir.

Örnek 1:

<i>İngilizce</i>	<i>Türkçe</i>
(i) John came home late from work. He was very tired. Since he woke up early, he went to bed after a quick snack.	John işte eve geç geldi. Ø Çok yorgundu. Ø Erken kalktığı için hızlı bir atıştırmanın ardından Ø yatağa gitti.
(ii) * John came home late from work. Ø Was very tired. Ø Since woke up early, Ø went to bed after a quick snack.	

Örnek 1, İngilizce (i) örneğinde, *John* Tam AÖ, metin içinde devam eden tümcelerde yeniden kodlanırken *adil* ile kodlanmış ve herhangi bir silinme işlemine gidilmemiştir. İngilizce (ii) örneğinde, metindeki kişi gönderimlerinde, boş artgönderim kullanıldığı durumlarda tümce kabul edilebilir bir tümce olmamaktadır. Aynı metnin Türkçe çevirisi olan örnekte ise ilk tümcenin başında bir Tam AÖ kullanılmış, takip eden tümcelerde ise boş artgönderim ile kodlamaya gidilmiştir. Bu türden eksiltmeli bir gönderim kodlamasına rağmen metin anlamından ve dilbilgiselliğinden bir şey kaybedilmemiştir. İngilizce ile Türkçe arasındaki diğer bir farklılık da, Türkçede nesne konumundaki Ad Öbeklerinin de silinebilir olmasıdır.

Örnek 2:

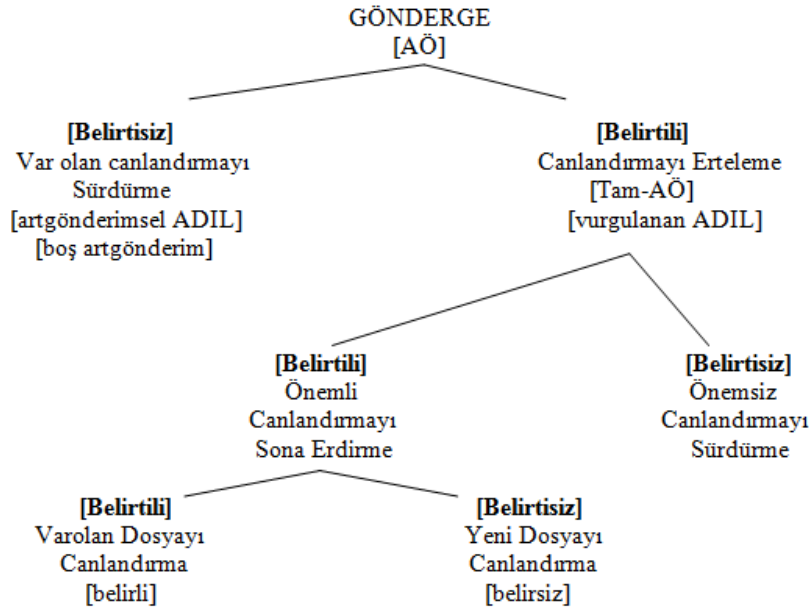
<i>İngilizce</i>	<i>Türkçe</i>
(i) John came home late from work. He prepared his dinner and quickly ate it before he went to bed.	<i>John_i</i> işten eve geç geldi. <i>Ø_i</i> Akşam yemeğini _i hazırladı ve <i>Ø_i</i> yatağa gitmeden önce <i>Ø_j</i> çabucak yedi.
(ii) * John came home late from work. He prepared his dinner and quickly ate Ø before he went to bed.	

Örnek 2’de görüldüğü gibi, Türkçede söylem bağlamında öncül anlaşılabilir ve belirlenebilir olduğunda nesne konumundaki Ad Öbekleri artgönderimsel işlev çerçevesinde silinebilirler (Kerslake 1987: 97). Ayrıca üçüncü tekil şahıslar bağlamında İngilizce kullanımlar cinsiyet ve canlı-olan/olmayan ve insan-insan olmayan (animacy, human-nonhuman) ayrımı yapabilirken Türkçede bu kullanım sadece sayı bilgisi içermektedir. Bu durum her iki dildeki üçüncü tekil şahıs adlarının gönderimsel kapasiteleri açısından önemlidir.

İşlevsel bir bakış açısı çerçevesinde konu-yorum ve odak bağlamında bakıldığında ise İngilizcede söz konusu bu bilgi değerleri sözdizimsel dizge ile örtüşmektedir. Türkçede de İngilizcede olduğu gibi tümce başı konum “tümcenin ne hakkında olduğunu belirten” konu ile örtüşmektedir (Erkü, 1983; Erguvanlı, 1984; Kılıçaslan, 1994; İşsever, 2000; İşsever, 2002). İşsever (2002), makalesinde incelediği Türkçe bilimsel metinlerde tümce başında büyük bir çoğunlukla öznelerin olduğunu gözlemlemiştir. Türkçe Özne-Nesne-Eylem sözcük dizilimli bir dil olduğu için, tümce başında kodlanan öznelerin belirtisiz konu taşıdığı düşünülebilir. Bu sonuca göre Türkçede konu işlevi büyük oranda özne konumuyla örtüşmektedir.

İşsever’in çalışmasında istatistik olarak da örtüşen diğer bir işlevse söylem düzeyindeki verilmişlik değeridir. Bu açıdan bakıldığında sözdizimsel bir özellik olarak özne ile söylemsel bir işlev taşıyan verilmişliğin istatistik olarak fazlalığı bu iki özelliğin de örtüşebildiğini göstermektedir (İşsever, 2002: 125). Bilişsel düzlemde konunun ilk olarak belirtildiği ve bir gönderim noktası oluşturduğu öncül birim ile daha sonra yinelenmesi ya da değiştirilmesi süreci, bağdaşıklık çerçevesinde yürütülen bir konu sürekliliğidir (Givón, 1983; 1989; 1990; 1995). Konu sürekliliği söylem içinde gönderimler ile kodlanan bilgilerin konusallık durumlarına, yani daha önceden verilmiş bir bilgi olup olmama durumuna göre gönderimsel araçların kullanımı ile ilgilidir. Gerek söylemin üretimi, gerekse de alımlanması sürecinde dil kullanıcılarının başvurdukları ‘bilginin konusal olup olmama durumu’, dil kullanıcısının söylemi bağdaşık bir biçimde üretmesinde ya da alımlanmasında etkilidir. Givón (1990), gönderimsel bağdaşıklık bilimsel yönünü açıklarken gönderimsel canlandırma görünümünü şu şekilde şemalaştırmıştır:

Şema 1: Gönderimsel Canlandırma Örüntüleri



(Givón, 1990: 916)

Şemada görüldüğü üzere, Givón'a göre bir gönderge belirtisiz ya da belirtili olma durumuna göre zihinsel süreçte bilginin canlandırılması, canlandırmanın sona erdirilmesi veya sürdürülmesi bağlamında etkin olmaktadır. Givón (1983: 6) farklı dillerde yürüttüğü incelemeler sonucunda, konu birimleri için zihinsel düzlemde bir erişim hiyerarşisi önermiştir. Bu erişim hiyerarşisi, zihinsel olarak kolay erişilen birimden daha zor erişilen birimlere doğru giden bir aşamalı yapıdadır. Konu sürekliliği modeli, söylem içinde konunun artgönderimsel yapı ile belirlendiğini savlar. Temelde konusal bilgi, bir konu biriminin söylem içinde sonradan yinelenmesi ile ilgilidir. Bu bakımdan tekrarlama, konunun söylem içindeki önemini belirten ve konuşucunun amacını gösteren bir göstergedir. Bu bağlamda metin üreticisi konu öğelerine erişim konusunda dinleyici ya da okurun metni daha rahat izleyebilmesi için, gönderim ögesi seçiminde bazı tercihler yapar. Söz konusu bu tercihler yolu ile metin üreticisi ve alımlayıcısı arasında, konuya ilişkin bir erişim gerçekleşir. Eğer konu ögesine daha önce metin içinde gönderimde bulunulmuşsa, konuşucu bu ögenin dinleyicinin zihninde canlandırılmış bir öge olduğunu varsayar ve bu ögeye kolayca erişebileceğini düşünerek sesbilgisel açıdan daha küçük bir gönderim ögesi ile (boş/sıfır Ø gönderim gibi) bu ögeye gönderimde bulunmak isteyebilir (Ruhı, 2002: 81-82).

Konu sürekliliği modeli alanyazında bilişsel sürece ilişkin erişilebilirliğin açıklanmasında dayanak noktaları oluşturmuştur. Chafe (1976) özne konumundaki Ad Öbeklerinin nadiren *yeni konu* olduğunu belirlemiş ve Tam AÖ kullanılan durumlarda bile daha önceden verilmiş ya da süregelen konuya bir gönderimin olduğunu saptamıştır (Chafe, 1976, 1987, 1994; Hoek, 1997: 135). İnsan zihninde aynı anda çok fazla bilginin işlenmesinin yarattığı zorluk nedeniyle Chafe (1987) yorucu hem de karmaşık bir dilsel işleme azaltılmasını aktif olma durumuyla açıklar; (i) *Zihinsel temsilleri açısından “aktif olma”*: Yeni kullanılmış, belirli bir anda kişinin bilinç düzeyindeki bir kavram. (ii) *Zihinsel temsilleri açısından “erişilebilir” olma*: Kişinin bilinç düzeyinde önemsiz kıldığı, bilgi sahibi olunan ama odaklanılmayan/aktif olma eşliğinde olmayan kavram. (iii) *Zihinsel temsilleri açısından “aktif olmama”*: Kişinin uzun erişimli belleğinde yer alan, odaklanılmayan ve aktif olmayan kavram. Aktif kavramlar kısa süre önce kullanıldıkları için “verilmiş bilgi” olarak da ele alınmaktadır. Aktif olmayan kavramlar bu durumda aktif hale geldiğinde “yeni bilgi” olmaktadır. Aşağıdaki örneklerdeki *she* adlı, hemen önceki özne Tam AÖ'ye bağlanılarak verilmiş bilgi olarak işlenmekte ve erişilebilirliği bu bağlamda belirlenebilmektedir.

Örnek 4:

I saw *Mary* yesterday. *She* says hello.

The woman on the floor was dead. *She* had been shot by a man two hours ago. (Lambrecht, 1994: 97)

Chafe (1987: 30-31), metindeki gönderimsel kodlamalarla aktif olma/olmama düzenekleri arasında geçişler yapılarak okuyucuya/dinleyiciye bir rehberlik sunulduğunu belirtmiştir. “Aktif olma durumunu giderme” ve “bir kavramın aktif durumunu koruma” ve minimum düzeyde dilsel kodlama aracını gerektiren “Aktif olma durumunu koruma” bu sürece gönderimde bulunur. Chafe’nin (1987) zihinsel temsillerin *aktif olması*, *erişilebilir olması* ve *aktif olmaması* biçiminde gruplandığı bu işleme süreci sonrasında erişilebilirlik kuramının ortaya atılması için temel oluşturmuştur. Erişilebilirlik kısaca dillerdeki gönderim dizgesinin, her zaman eşit düzeyde canlanmayan budakların (nodes) merkezi olan belleğe, yanıt verme düzeyini betimlemektedir. Erişilebilirlik kuramının temelinde Ariel’in (2001) çalışmasında belirlediği ilkeler yatmaktadır. Bu noktada Ariel (2001), bağlam durumlarının ‘zihinsel temsilin dilbilgiselleştirilmiş türleri’ olduğunu belirtmektedir. Zihinsel temsillerin dilbilgiselleştirilme durumları, metin türü ile de ilgilidir. Anlatı metin türü gibi bağlamsal bilginin alımlayıcı tarafından kendisinden elde edilebildiği metin türlerinde dil kullanıcısı, anlatı metnini yapılandırırken, dil alımlayıcısının belleğinde gönderim araçlarının çözümlenmesi ve erişilebilirlik boyutunda bir bağlantı kurarak anlamlandırabilmesi için belirli düzenlemelere gitmek durumundadır. Alımlayıcının zihninde erişilebilir konumda olan bilgi birimine adlı ve boş argönderim gibi adlı gönderim araçları ile gönderimde bulunurken, erişilebilirliğin düşük olduğu durumlarda seçimini Tam AÖ, belirtili AÖ gibi gönderim araçlarından yana kullanmalıdır (Ariel 2001: 27). Bu açıklamaları ışığında gönderim ve vurgusuz adılar yüksek, vurgulu adılar ve Tam AÖ’leri ise düşük erişilebilirliktedir. Bu bağlamda Ariel, düşük erişilebilirlikten yüksek erişilebilirliğe doğru bir aşamalı yapıyı savlamıştır.

Anlatı metni gibi bağlamsal bilginin bulunmadığı söylem türlerinde fiziksel ortam bilgisine başvurulamaz ve bağlamsal bilgi metin içindeki gönderimsel öğeler ile anlamlandırılabilir. Bağdaşık bir metin oluşturma sürecinde söylemi üreten kişi dilsel araçları metnin anlamı ve türüne göre düzenler. Metindeki bir bilginin önceden verilip verilmediğine göre gönderimsel yönetimini biçimlendirir ve gönderim araçları arasından seçimlerde bulunur. Ariel (1990: 1-2) bağlamsal bilgiyi, söylemde dilsel birimlerin önünde ya da ardında bulunan ve o birimleri anlamsal olarak etkileyen birimler bütünü olarak ele almıştır. Bağlamsal bilgi gönderici ve alıcının toplumsal, kişisel ve psikolojik deneyim ve bilgilerinin tümünü içerir. Metin üreticisi kendi zihinsel şablonunu söyleme aktarırken argönderimsel yapılar kullanarak bir bağlam oluşturur ve alımlayıcının zihinsel temsiliğini kendi şablonuna yaklaştırmaya çalışır.

Söylemin ve dolayısıyla metnin bir bağlam oluşturularak bağdaşık ve bağdaşık bir biçimde sunulması, metni metin yapan özelliktir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Bir metinde dilsel birimlerin dil bilgisi kurallarına uyularak yan yana getirilmesi ile oluşturulan bağdaşıklık (dilbilgisi bağmtısı) (Widdowson, 1978: 31), yüzeysel yapı bağımlılığı olarak açıklanabilir. Sebep-sonuç, zıtlık, şart gibi ilişkileri bildiren ve izleksel bütünlüğü gösteren dilbilgisel yüzey bağlarla kendini gösteren bağdaşıklık, önermeler arasındaki açık ve dilbilgisel olarak gösterilen ilişkiye gönderimde bulunur (Widdowson, 1978: 31; Beaugrande ve Dressler, 1981: 3; Hoey, 1991) Halliday ve Hasan’ın (1976) “bütünlük” ve “birlik oluşturma” olarak ele aldığı bağdaşıklık ise metnin yapısal olarak birbirleri ile bağlı tümceler olmasının dışında, bir anlamsal bütünlüğe gönderimde bulunur. Söz konusu bu anlamsal bütünlük metinsel düzlemde bağdaşıklığın sağlanması için kullanılan dilsel araçlar ile sağlanır. Bir metinde olay dizisinden belirli bir kısmın çıkarılarak okuyucudan o boşluğu doldurmasını beklemek: silme (elipsis), İngilizce *but*, *therefore*, *furthermore* ya da Türkçe *ama*, *fakat* gibi sözlüksel bağlaçlar kullanma, metinde kullanılan bir öbeğin metnin ilerleyen kısımlarında bir başka öbek ile değiştirilmesi (substitution), *önce*, *ardından*, *sonra* gibi zamansal bağlaçlar kullanmak bağdaşıklık kurma araçlarına örnektirler. Ayrıca Halliday ve Hasan (1976) İngilizce *she*, *they*, *this* ya da Türkçe için örneklendirmek gerekirse *ben*, *bu*, *o* gibi “gönderimler”in de, metin bağdaşıklığının sağlanmasında en temel dilsel araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Beaugrande & Dressler, (1981: 3-4) bağdaşıklığın temelde bir gönderim yapısına dayandığını belirterek dilsel birimlerin birbirleri ile bağdaşık bir biçimde ilişkilendirilmediği durumda metin ya da söylemin birbirinden bağımsız, rastgele sıralanmış bir dizi önerme olarak görüldüğünü ve tümce içi, tümceler arası ve tümce ötesi bağlantısızlık meydana geldiğini savlar.

Metinde bağdaşıklık ilişkilerinin düzenlenmesini yöneten iki ilkedden söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi karşılıklı paylaşılan bilgiyi göstermenin bir aracı olan “bilgi durumu”nu (information status) belirlemek, ikincisi ise iletişim odağını göstermenin bir aracı olan “bilginin çapalanması” (information

grounding) ilkesidir. Söz konusu bu ilkelere ilki olan bilgi durumu, söylemdeki iletişim düzleminde verilmiş/eski ve verilmemiş/yeni bilgi karşıtlığına gönderimde bulunur. Özellikle dil-dışı bir bağlamın eksik ya da yok olduğu durumda bir söylemde göreceli olarak yeni veya verilmiş bilginin yazar/konuşucu tarafından belirtilmesi gerekmektedir (Chafe, 1976; Halliday ve Hasan, 1976). Dil kullanıcısı gönderici konumundayken alımlayıcının zihinsel tasarımını ürettiği metin aracılığıyla yönlendirme çabasıyla, alımlayıcının söylemdeki belli bir gönderge hakkında fikri olmadığını öngörmüşünde, dilbilgisel araçlar yardımıyla bu ‘yeni’ bilgiyi söyleme tanıtırlar (Chafe, 1976; Halliday ve Hasan, 1976). Gönderici ve alımlayıcı arasında fiziksel bir bağlam olmadığı ve paylaşılan bilgi ile oluşturulan zihinsel temsilin yalnızca paylaşılan metin olduğu bağlam bağımsız bir ortamda yeni gönderimlerin bağlanabilmesi için öncelikle bir eski bilgi oluşturulması gerekir. Bu bakımdan özellikle dillerde Tam AÖ, belirtili Ad Öbekleri, betimleyici gönderimsel yapılar gibi kullanımlar ile söylemde yeni bilgi kodlanır. Yeni bilginin söyleme tanıtılması bu şekilde düzenlenirken, konuşucu eski bilgiyi de silme ve artgönderim örneklere ile düzenler. Böylelikle söylemin her bir parçası konuşucu ve dinleyicinin paylaştığı uzam-zamansal evrende oluşturulan bir ortak noktada birleşir. Metinde bağdaşıklık ilişkilerinin düzenlenmesini yöneten ikinci ilke olan “bilgi çapalama” ilkesine bakıldığında ise konuşucuların, söylemlerinde bir önceleme ya da ardillama düzeneği kullanarak, söylemlerini düzenledikleri gözlemlenmektedir. Yani dil kullanıcısı oluşturduğu söylemde ifade edilen bilginin hangisinin öne çekildiği ya da hangisinin geriye itildiğine karar verir. Ardıllanan bilgi bir çerçeve, bir resmin oturtulduğu manzarayı oluştururken, öncelenen bilgi de o resmin odağını, o resme bakışta ön planda tutulan nesneyi ortaya çıkarır. Söz konusu bu düzenekler dillerde görünüş, çatı gibi dilsel araçlar yardımı ile oluşturulur ve temsil edilir. Konuşucu dinleyiciye belirli bir bilgiyi aktarırken, bütün bilgileri aynı düzlemde değil, kimi bilgileri ön plana çekerek ve önceleyerek, kimi bilgileri de geri planda tutarak ve ardıllayarak söylemini oluşturur (Hickmann, 2002: 43-44).

Givón (1983: 3-7) metin üretiminde konuşucu ya da yazarın konu öğelerine erişim konusunda dinleyici ya da okurun metni daha rahat izleyebilmesi için gönderim ögesi seçiminde bazı tercihler yapmak zorunda olduğunu belirterek konuya ilişkin bir erişim ya da konunun sürdürülmesi düzeneğini öngörür ve artgönderimsel yapının söylem içinde konu sürekliliğince belirlendiğini savunur. Bu çerçevede konunun çizgisel mesafesi ile konunun kodlanması arasında bir ilişki vardır. Çizgisel mesafe ya da gönderimsel mesafe olarak adlandırılan kavram “gönderim düzleminde öncül konumunda bulunan Ad Öbeği ile konunun yeniden belirtildiği dilbilgisel ifade (ardıl) arasındaki çizgisel uzaklık”tır (Givón, 1983: 13). Eğer konu ögesine daha önce metin içinde gönderimde bulunulmuşsa, konuşucu bu ögenin dinleyicinin zihninde canlandırılmış bir öge olduğunu varsayar ve bu ögeye kolayca erişebileceğini düşünerek sesbilgisel açıdan daha küçük (sesel yük olarak daha az bir yüke sahip) bir gönderim ögesi ile (boş/sıfır “Ø” gönderim gibi) bu ögeye gönderimde bulunmak isteyebilir (Ruhi, 2002: 81-82). Buna ilaveten Givón (1983: 14), aynı söylem içinde birden fazla gönderim yapısının olduğu durumlarda yeni gönderenin, daha önceki gönderge üzerinde bozucu bir etkisinin olup olmaması ile ilgili olarak bir “gönderimsel araya girme” düzeneğinden söz eder. Söz konusu bu bozucu etki, söylem içindeki bir gönderimin bağlanacağı kendisinden önce gelen öncül ile ilişkisine dayanmaktadır. Söylem içindeki herhangi bir gönderge için, o söylem içinde birden fazla potansiyel öncül varsa, bu durumda dil alımlayıcısı bir ikileme düşecektir.

Nistov (2001) metin dilbilimsel bir bakış ile gönderim yönetimi dizgesini, “gönderimsel hareket” olarak ele almakta bu yönetimini sağlayan dilbilgisel araçları ise Tam AÖ’leri (niteleme+tam ad, betimleme+ad, son ad) vurgulu ve vurgusuz adılar, sıfır kullanım ve boş artgönderimler olarak belirtmektedir. Nistov aşağıdaki soruların yanıtlarına göre metindeki gönderimsel hareketin düzenlendiğini savlamışlardır.

Gönderimsel Harekette konum daha önceden belirtiliyor mu?

Hayır : O halde bu durum metine yeni bir gönderge tanıtmaktır.

Evet : O halde bu durum metinde var olan bir gönderimi sürdürmektir.

Bir önceki belirtilme durumu ile bir ilişki var mı?

Evet : Bu durum gönderimi tutma/sürdürme’dir.

Hayır : Bu durum gönderimi değiştirme’dir (Nistov, 2001: 57).

Söz konusu bu sorulara bilişsel düzlemde verilen yanıtlara göre gönderimsel hareket düzenlenir ve dilsel kodlamalar bu doğrultuda yapılır.

3. VERİ TABANI ve YÖNTEM

Çalışmanın veri tabanını Türkçe ve İngilizce anadilli iki ayrı grubun ürettikleri anlatı metinleri oluşturmaktadır. Her iki gruptaki deneklere, “bu filmi daha önce hiç izlememiş birine anlatmaları” yönünde bir yönerge verilmiş ve Charlie Chaplin’in *The Immigrant* filminden seçilmiş olan kesit izletilerek, bir anlatı metni üretmeleri sağlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli deneklerin adıl gönderimlerin yönetimine ilişkin bilgilerinin olup olmadığı, uygulanan TÖMER seviye tespit sınavı ile önceden belirlenmiş ve bu sınavda başarılı olan öğrencilerin metinleri araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Derlenen veriler EK 1’de örneği verildiği biçimde çözümlenerek istatistiksel veri çıkarılmıştır.

4. BULGULAR ve ÇÖZÜMLEME

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli metin üreticilerinin, söyleme yeni bir gönderge tanıtmada, söyleme daha önceden tanıtılmış göndergeyi sürdürmede ve metinde var olan bir göndergeyi bir başkası ile değiştirmede hangi dilsel araçları ne sıklıkta kullandıklarının dağılımına bakıldığında aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1: Adıl Artgönderim Araçlarının Kullanımlarının Kontrol Grubundaki Genel Dağılımı

	Tam AÖ	Adıl	Boş Artgönderim Ø	Ortalama Tümce sayısı
Charlie Chaplin	183	1	148	17 ²
Sakallı Şişman Adam	141	1	188	
Genç Kız	15	0	8	
TOPLAM	339	2	344	

Metinlerde Tam AÖ kullanımı (339 adet) ortalama tümce sayısının (17) yaklaşık yirmi katıdır. Bu durumda her bir metinde ortalama olarak yirmi tane Tam AÖ kullanımının gözlemlendiği söylenebilir. Boş artgönderim kullanımı da benzer bir yoğunlukta gerçekleşmiş ve her bir metinde yaklaşık olarak yirmi tane kullanım saptanmıştır. Öte yandan, adıl kullanımı oldukça kısıtlı kalmıştır. Metinler incelendiğinde Tam AÖ kullanımında gözlemlenen yoğunluğun nedeni için, genel olarak ikiden fazla katılımcının metne dâhil olması ve metinde sürekli katılımcılar arası geçişler olması sebebiyle, metne yeni katılan katılımcıların kodlanmasında ve konu değiştirimi süreçlerinde sıklıkla Tam AÖ kullanımına başvurulması söylenebilir.

Tam AÖ ve boş artgönderim kullanımının kişilere göre dağılımına bakıldığında ise Charlie Chaplin için Tam AÖ kullanımı boş artgönderim kullanımından daha fazla iken kumarbaz için Tam AÖ kullanımı boş artgönderim sayısından daha azdır. Metinler incelendiğinde bunun iki temel nedeni olduğu gözlemlenmiştir. Birinci neden “kumarbaz” karakterinin metinde Tam AÖ olarak kodlanma şekilleri “sakallı adam”, “kötü adam”, “iri yarı kötü adam”, “sakallı kızgın adam”, “o sınırlı iri yarı adam” ve benzer biçimlerde çok daha yoğun sesel yüke sahip bir biçimde gerçekleşmesidir. Anadili Türkçe olan metin yazarları bu kadar yoğun bir sesel yüke sahip biçimde bir kodlamanın ardından genellikle sıralı yapılar tercih ederek boş artgönderim kullanmışlardır. Öte yandan Charlie Chaplin karakteri metinlerde genellikle “Charlie”, “Şarlo”, “Charles” ve benzeri biçimlerde, oldukça kısa Tam AÖ’leri ile kodlanmıştır. Zihinsel bellekte halihazırda bulunan tanıdığı biri olan “Charlie Chaplin” farklı Tam AÖ kullanımları (kısaltılarak) kodlanabilmektedir. Öte yandan genel dünya bilgisi çerçevesinde yazar ve okuyucu için ‘daha’ yabancı/tanınmamış olan “sakallı adam” karakteri ise yazılı anlatı metninde öncelikle detaylı bir biçimde Tam AÖ kullanılarak betimlenmekte, zihinsel durumda aktif olduğundan emin olduğu durumlarda (ve özellikle peşpeşe sıralı tümce yapılarında) boş artgönderim kullanımı ile kodlanmaktadır.

Filmin seçili bölümünde tek başlarına sadece bir sahnede yer aldıkları için anne ve kıza yapılan gönderim oldukça sınırlı kalmıştır. “Charlie Chaplin” ya da “Sakallı Şişman Adam” örneğinde görüldüğü gibi “kız” karakterinin metne tanıtılmasında ya da gönderimin sürdürülmesinde de sesel yükün farklılaşması görülmektedir. Genç kız katılımcısına yapılan gönderimler metinlere ilk tanıştırıldıkları anda “annesiyile oturan genç kız”, “üzgün görünen kadın” gibi daha fazla sesel yükü kodlanırken, sonrasında “genç kız”, “kadın” şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır. Bununla birlikte Türkçe anadilli yazılı anlatı metni yazarları gönderimlerini özellikle sıralı yapılardan yararlanarak ve “Ø artgönderim” kullanarak düzenlemektedirler.

² Yukarıdaki tabloda bölümlerde kullanılan tümce sayısı verilmiştir. Böylesi bir ayrıma gidilmesinin temel nedeni tüm tümce sayısının belirtilerek Tam AÖ, adıl ve boş artgönderim kullanımının genel tümce sayısına oranının çıkarılmasıdır. Bir başka ifade ile dil kullanıcılarının metni kurgularken belirlenen ortalamadaki tümce sayısına oranla Tam AÖ, adıl ve boş artgönderim sayısının izlenmesini sağlamak amaçlanmıştır. Ortalama tümce sayısını belirten bu sayı metin tümce sayılarının ortalaması alınarak, toplam metin sayısına oranlanarak hesaplanmıştır.

Farklı karakterlerin sürekli değişerek metne dâhil oldukları metinlerde adıl kullanımları oldukça sınırlı kalmıştır. Bunun nedeni İngilizcede olduğu gibi he/she biçiminde cinsiyetin ayırt edilebilir olduğu bir üçüncü tekil kişi kullanımı Türkçede olmadığı için “yazarın metin retorik yapısında okura yönelik farkındalık yaratıcı ipuçları kullandığı ve metnini bu doğrultuda da düzenlediği” görüşüyle birlikte, Türkçe ve İngilizce arasındaki bu “cinsiyet-ayırabilme” yapısal farklılığın da adıl kullanımını etkilediği söylenebilir.

Türkçe anadil kullanıcıları için, adıl kullanımının daha kısıtlı kalması bağlamın ve edimin anlam üretiminde etkin olduğu Türkçe için, okuyucunun zihninde şemasal olarak bir imgenin çizildiğini varsayan metin kurgulayıcısının artık detaylı tanımlardan uzaklaşarak daha yalın bir biçimde göndermeyi kodlaması çabasını gösterebilir. Buna bir ispat olarak da gözlemlenen Tam AÖ’lerinde “kumarbaz” olarak betimlenen karakterin, sadece gönderimsel mesafe arttığında ve daima konu değiştirimi uygulandığında detaylı bir biçimde tanımlandığı, metinde gönderimin sürdürüldüğü durumlarda ise yine sesel olarak daha az içeriğe sahip Tam AÖ’lerinin kullanıldığı verilebilir. İngilizcede olduğu gibi he/she/it ayrımı olmayan Türkçede birden fazla gönderim olduğu durumlarda öncüller ile aradaki gönderimsel mesafe az ise zaten Tam AÖ kullanımı ile olası bir karışıklık önlenmektedir.

Charlie Chaplin tanınmış ve bilindik bir kişidir. Metne tanıtılırken, genel olarak Charlie Chaplin ya da Şarlo ifadesi kullanılmaktadır. Öte yandan metne tanıtılan bir diğer erkek katılımcı genellikle önce gösterimsel ifadelerle metinde kodlanmakta, sonrasında ise “kalpaklı adam”, “kumar oynayan adam”, “kızgın adam” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Burada dikkati çeken bir diğer önemli nokta ise metne tanıtılan ikinci aynı-cinsiyetli katılımcının olası bir karışıklığı önlemek amacıyla metne ilk olarak tanıtıldığı noktada detaylı olarak betimlenmesidir. Charlie Chaplin ile aynı cinsiyetten “erkek” katılımcı metne tanıtılırken, bu gönderenin Charlie Chaplin’den ayrıştırılabilmesi için olası en yüksek sesel yığın ile tanımlanarak metne dâhil edilmesidir.

Tam AÖ, Adıl ve Boş artgönderimin, işlevsel olarak dağılımlarından hareketle Nistov’un (2001) belirttiği ve gönderim yönetimi düzeni Türkçe anadilli grupta aşağıdaki gibi bir dağılım sergilemektedir.

Tablo 2: Adıl Artgönderim Araçlarının Kullanımlarının Kontrol Grubundaki İşlevsel Dağılımı

	Metne Tanıtma			Metinde Tutma/ Sürdürme			Konu Değiştirme		
	Tam AÖ	Adıl	Ø	Tam AÖ	Adıl	Ø	Tam AÖ	Adıl	Ø
Charlie Chaplin	20	-	-	39	1	108	124	-	4
Sakallı Şişman Adam	20	-	-	10	1	216	110	-	-
Genç Kız	15	-	-			14	1	-	-
TOPLAM	55	-	-	49	2	338	235	-	6

Görüldüğü üzere metinlerin tamamında yeni bir katılımcının metne tanıtılması Tam AÖ ile gerçekleşmiştir. Bu durum Givón konu sürekliliği, Ariel canlandırma ve Klein ve von Stutterheim’da belirtilen gönderim yönetimi düzenekleri ile koşutluk sergilemektedir. İngilizce üzerine yapılan çalışmalar açısından bakıldığında alan yazınında özne AÖ konumunda bulunan katılımcının gönderimsel düzlemde sonraki tümce ya da önermede sürdürüldüğü durumlarda adıl ya da boş artgönderim kullanımının esas olduğu belirtilmiştir (Givon, 1983; Ariel 1990; 2001; Klein ve von Stutterheim, 1991). Çözümlenen veriler arasında gözlemlenen 2 tane adıl kullanımının tamamı sürdürme işlevi çerçevesinde kullanılmıştır.

- ...Chaplin kağıtları dağıtır gibi yapıyor, Ø adama kestirip yine Ø aynı alıyor ve **Ø** dağıtırken hile yapıyor...
- ... Kaybeden adam kumar oynamak için geri döndü. **Ø** tekrar kaybetti. Ø Chaplin’in üzerine yürümek istedi. Fakat Chaplin...

İstatistiksel olarak bakıldığında adıl gönderim araçları olan Tam AÖ, Adıl ve boş artgönderimler toplamda 685 defa kullanılmış ve toplam kullanım içerisinde anadili Türkçe olan denekler yazılı anlatı metinlerinde neredeyse hiç adıl kullanımına başvurmamışlardır (% 0,29). Bu orandan hareketle, Türkçe anlatı metinlerinde Türkçe anadilli dil kullanıcılarının adıl kullanımını tercih etmedikleri, (nadiren de olsa) metinlerinde kullandıkları durumda ise adılı, gönderimi sürdürme işlevine yönelik kullandıkları saptanmıştır.

Sürdürme işlevine yönelik boş artgönderim kullanımına bakıldığında oran % 86 olarak saptanmıştır. Türkçe yazılı anlatı metinlerinde, Türkçe anadilli deneklerin boş artgönderim kullanımına sıklıkla başvurdukları ve boş artgönderim kullanımının temel amacının, metinde var olan bir gönderim ile yeniden bir gönderim ilişkisi kurularak gönderimin sürdürülmesi olduğu belirlenmiştir. Öte yandan sürdürme işlevine yönelik Tam AÖ kullanımı oranı %13 olarak belirlenmiştir. İngilizce üzerinde gönderimsel hareket düzeneği

çerçevesinde yürütülen Klein ve von Stutterheim (1991) ve Nistov'un (2001) çalışmalarıyla karşılaştırıldığında Türkçe anlatı metinlerinde gönderimin sürdürülmesi işlevine yönelik olarak Tam AÖ kullanımı daha fazladır.

Konu değiştirme işlevine bakıldığında ise deneklerin anlatı metinlerinde yoğun bir biçimde Tam AÖ'lerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Her üç temel katılımcı için de değiştirme işlemi Tam AÖ ile kodlanmaktadır. Öte yandan, Türkçe anadilli deneklerin ürettikleri yazılı anlatı metinlerinde Klein ve von Stutterheim'da (1991) belirtilen kodlama düzeneğine göre de sapmalar söz konusudur. İncelenen metinlerde konu değiştirme sürecinde göndermelerin 6 tümcede boş argönderim ile kodlandığı saptanmıştır. Söz konusu bu 6 kullanımın bir tanesi dışında tamamı, bütün olay örgüsünün "temel karakteri" olan Charlie Chaplin'e yönelik yapılmakta, diğer tek örnek ise aşağıdaki kullanımda gözlemlenmektedir.

Örnek 5:

...Kabasakalı [Yeni konu / öncül] tipli adam uyuyan teyzenin boynunda bir kese gibi bir şey görüyor ve Ø[sürdürme] onu alıyor. İçinden para çıkıyor. Ø[sürdürme] Tekrar oynamaya gidiyor. Chaplin[Konu değişimi] oynamak istemiyor ama Ø_i[Konu değişimi] zorla oturtuyor.

Söz konusu bu kullanımda dikkat çeken durum sadece bir kısmı örneklenen yukarıdaki metinde "uzun süredir aynı metin katılımcısına gönderimde bulunulması" ve araya bir başka katılımcı girdikten hemen sonra yine "uzun süre bahsedilen" katılımcıya geri dönülmesi ile ilişkilidir. Böylesine bir kodlama (yani potansiyel iki öncül varken, konu değiştiriminde bulunmak üzere adıl kullanmak) normal şartlar altında bir anlamsal ikileme yol açabilecek gibi görülmektedir. Ancak okuyucunun zihninde uzun süredir var olan bir gönderime ya da metin ana karakterine bir gönderim yapıldığında (bir bakıma okuyucunun zihninde en temel öncülün canlılığı sağlam olduğunda) böylesi bir kullanımın Türkçe gönderim yönetiminde uygun olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki "Kabasakal" örneği haricinde diğer 5 örnekte ise, uzun uzadıya "Charlie Chaplin" betimlemesinin ardından, konu değişimi amaçlı boş argönderim kullanımı gözlemlenmemiştir. Temel karakter Charlie Chaplin olduğu ve tüm metin bağlamı düşünüldüğünde ana karakter olduğu için metin yazarlarının boş argönderim kullanımını kabul edilebilir buldukları varsayılabilir.

Örnek 6:

→. Chaplin[Yeni konu / öncül] alçak bir yere oturur. Yanına bir adam[Konu değişimi] gelir Ø[sürdürme] uzanır. Ø[konu değişimi] adamdan rahatsız olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli deneklerin Tam AÖ, adıl ve boş argönderimleri hangi işlevlere yönelik olarak kullandıklarına bakıldığında ise aşağıdaki gibi bir dağılım gözlemlenmiştir:

Tablo 3: Denek Grubu Tam AÖ, Adıl ve Boş Argönderim İşlevsel Dağılımı

	Metne Tanıtma			Metinde Tutma/Sürdürme			Gönderimi Değiştirme		
	Tam AÖ	Adıl	Ø	Tam AÖ	Adıl	Ø	Tam AÖ	Adıl	Ø
Charlie Chaplin	19	-	-	16	11	34	58	1	1
Kumarbaz	19	-	-	16	12	53	68	-	-
Genç Kız	9	-	-	3	-	-	6	-	-
TOPLAM	37	-	-	35	22	87	132	1	1

İngilizce anadilli denek grubu öğrencileri metinlerini kurgularken metne yeni katılımcının tanıtılmasını daima Tam AÖ kullanarak yapmışlardır. İzletilen filmin başkarakteri Charlie Chaplin ve ikincil en önemli katılımcı kumarbaz bütün metinlerde anlatılırken genç kız anlatı metinlerinde her zaman kodlanmamıştır. Daha önceden metne tanıtılmış ve okuyucunun zihninde var olan katılımcının konu durumunun sürdürülmesi işlemi ise hem Tam AÖ, hem Adıl hem de boş argönderim kullanımları gözlemlenmiştir. Bu süreçte göze çarpan durum adıl kullanımının tamamına yakınının konuyu sürdürme sürecinde gerçekleştiğidir. Sadece tek bir örnekte adıl konu değiştirme işlevine yönelik olarak kullanılmıştır:

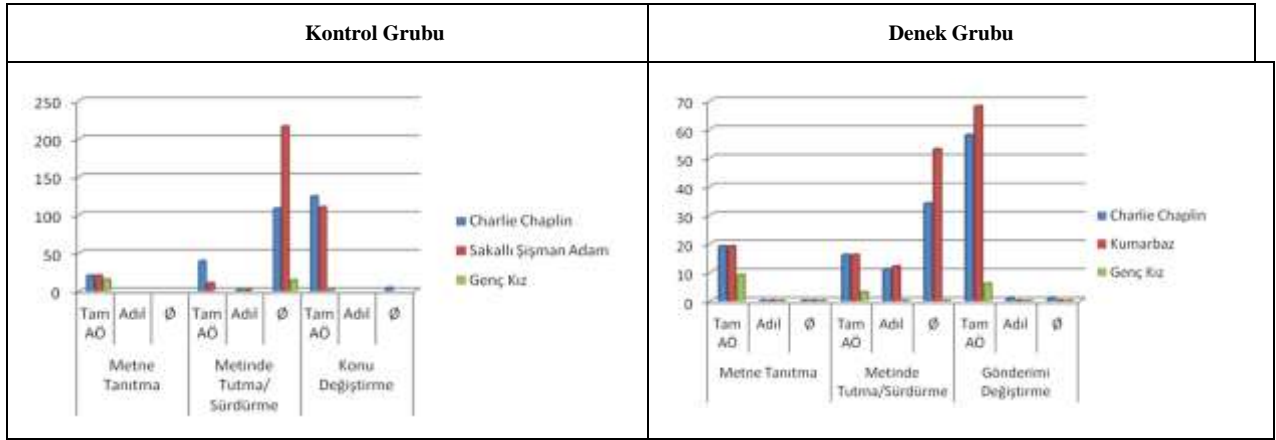
Örnek 7:

...Sakallı adam[Yeni konu/Öncül] Charlie Chapline saldırıyor ama o_i[Konu değişimi] silah gösteriyor. Sakallı adam[Konu değişimi] korkuyor...

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli öğrenciler metinlerini kurgularken adıl kullanımlarını söyleme daha önceden tanıttıkları bir katılımcıyı gönderimlerinde sürdürdükleri noktalarda

gerçekleştirmektedirler. Bu durum, İngilizce anadilli deneklerin adıl kullanımı konusunda anadilleri olan İngilizceden etkilendiklerini ve oluşturdukları aradilleri çerçevesinde, anlatı metinlerinde adıl kullanımına hedef dil olan Türkçeye göre daha fazla başvurduklarını göstermektedir. Öte yandan, gönderimi sürdürme işlemi için boş artgönderim kullanımına da sıklıkla başvurdukları belirlenmiştir. Yazılı söylemde özne ya da nesne Ad Öbeğinin silinmesinin mümkün olmadığı İngilizce gibi bir dilin anadil konuşucuları, oluşturdukları Türkçe metinde silme işlevini uygun bir biçimde kullanmaktadırlar. Özellikle peş peşe önermeler dizisi biçiminde oluşturdukları metinlerde konuyu sürdürme aşamalarında sıklıkla boş artgönderim yapılarına başvuran denekler bu çerçevede neredeyse hiç hata yapmamaktadırlar. Konu değiştirme sürecine bakıldığında ise öğrenciler metinde var olan konu konumundaki katılımcıyı değiştirmek istedikleri saptanmıştır. Bununla birlikte yukarıdaki örnek 7’de belirtildiği üzere tıpkı kontrol grubunda gözlemlendiği gibi konu değiştirme işlevi boş artgönderim ile sağlanmıştır. Yine kontrol grubu ile paralellik gösterir bir biçimde boş artgönderim ile konu değiştirimi yapılan örneklerde değiştirilerek metne yeniden tanıtılan gönderge Charlie Chaplin’dir. Bu durum da metnin ana konusu çerçevesinde sabit-potansiyel bir göndergenin varlığı savını olumlu bir örnek oluşturmaktadır.

Tablo 4: Tam AÖ, Adıl ve Boş Artgönderim kullanımlarının denek ve kontrol grubundaki işlevsel dağılımının grafiklerinin karşılaştırılması



Tablo 4’deki her iki grafikte de ortak bir biçimde gözlemlendiği üzere metne yeni tanıtılan katılımcılar her zaman Tam AÖ ile kodlanmaktadır. Bu durum söylem edinci çerçevesinde ele alındığında bir dil evrenseli olarak kabul edilebilir görünmektedir. Kullanılan Tam AÖ’leri metin içinde de değişim göstermektedir. Okuyucunun zihninde daha önceden var olmayan bir girdinin, yani katılımcının metinde ilk defa kullanılması ile daha sonraki tümcelerde yinelenmesi arasında sesel yük olarak da farklılıklar söz konusudur. Hem İngilizce, hem de Türkçe anadilli denekler, Türkçe anlatı metinlerini oluştururken metinde ilk kez kodladıkları katılımcıyı (daha) belirtili yapılar ile [Örn: Sakallı şişman adam, Şapkalı iri adam, kısa boylu bir adam, Charlie Chaplin vb.] belirlemişlerdir. Metnin ve dolayısıyla söylemin ilerleyen bölümlerinde ise yukarıda örneklenen belirtili ya da betimlemeli yapılar yerini daha yalın Ad Öbeklerine bırakmıştır [Örn: Adam, şişman adam, Charlie, Şarlo vb.]. Okuyucunun zihninde halihazırda var olmayan, yeni bir bilgi yüküne sahip gönderimlerin sesel yük olarak daha belirtili ve yoğun Ad Öbeği ile kodlanmaları, Givón, (1983), Chafe, (1987), Lambrecht (1994) ve Ariel’in (2001) gönderim ilişkilerine dair saptamaları ile koşutluk sergilemektedir.

Söyleme katılımcılarına gönderimin sürdürülmesi işlevine bakıldığında, Türkçe yazılı anlatı metinlerinde Tam AÖ yapılarının kullanımının da uygun olabildiği belirlenmiş ve bu durum gerek kontrol gerekse de denek grubunda gözlemlenmiştir. Bu durum Oktar ve Yağcıoğlu’nun (1997) çalışması çerçevesinde açıklanabilir görülmektedir. Oktar ve Yağcıoğlu “aktif ya da denetleyici önermede söz konusu kişiye ilişkin daha önce yapılmış bir açıklama olduğunda, kişiye gönderimde bulunmak için adıl, aksi durumlarda ise TamAÖ kullanıldığı”nı belirtmişlerdir. Böylelikle yazar, okuyucuya hedeflenen göndergenin aktif ya da denetleyici önermede bulunduğu işaret etmekte, Tam AÖ kullandığında ise okuyucuya hedeflenen göndergenin bu birimlerin dışında olduğunu belirtmektedir (Oktar ve Yağcıoğlu, 1997:333).

Gönderimin sürdürülmesi sürecinde dikkat çeken önemli bir nokta anadili İngilizce olan deneklerin Türkçe anadilli kontrol grubu deneklerinden daha fazla adıl kullanımına başvurmalarıdır. Türkçe anadilli deneklerin adıl kullanımının istatistiksel oranı % 1’ken, İngilizce anadilli deneklerde adıl kullanım oranı ortalama olarak % 10’dur. Bu bağlamda anadili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe bir anlatı metni oluştururken başvurdukları aradillerinde, “adıl kullanımı”na ilişkin bir “anadil aktarımı”nın var olduğu gözlemlenmiştir.

Kontrol ve denek grubunda gönderimin değiştirilmesine yönelik olarak Tam AÖ'leri kullanılmıştır. Ancak Türkçe anadilli denekler metinlerinde boş artgönderim de kullanarak gönderim değiştirimine gidebildikleri dikkat çekmiştir. Bu durum Hirst'in "söylemin bütününde kendini gösteren ve daima potansiyel bir öncül olarak artgönderimlere bağlı olan metnin ana teması" yani söylem teması (1981: 97) ile açıklanabilir görünmektedir. Bu çalışmada da ana karakter olan Charlie Chaplin her zaman için potansiyel bir öncüdür ve metinlerde bir üst tema olarak bulunmaktadır. Bu üst tema okuyucunun zihninde, hikâyede geçen herhangi diğer bir potansiyel öncüden daha canlı bir biçimde tutulmaktadır. Bu bakımdan yapılan gönderimlerin her an için tutturulabileceği bir üst konu/öncül/tema oluşturulmaktadır.

5. SONUÇ

Metinlerin bir iletişimsel işlevi olduğu ve metni oluşturan birimlerin rasgele dizilmiş tümceler olmadığı açıktır. Metnin anlamlandırılabilmesi ve zihindeki temsilinin dinleyici tarafından alımlanması sürecinde, dil kullanıcısı metni kurgularken evrensel ilkelerden yararlanarak bağlaşıklık ve bağdaşıklık temelinde söylem edincine başvurmaktadır. Bireylerin doğuştan sahip olduğu ve ikinci dil edinimi düzleminde dil kullanımı çerçevesinde duyarlı olduğu söz konusu bu evrenseller, bireyin edimbilimsel edincinin bir yansımasıdır. Söz konusu bu düzenek gerek anadil gerekse de ikinci dil edinimi sürecinde işlevsel olduğu için, böylesi bir düzeneğin incelenmesi edimbilimsel edince ilişkin bilgiye ulaşmada anlamlı sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle ikinci dil edinim sürecinde konuşucunun anadilinden bir aktarımla ya da hedef dil dizgesinin gerektirdiği düzenekleri kullanarak kurguladığı yazılı ve sözlü metinlerinde böylesi bir çözümleme ve izleme bilişsel düzlemde dil öğrencisinin hangi stratejiler ve düzeneklere başvurduğunun ortaya konmasında önemli ipuçları içermektedir.

Bu çalışma, iletişimsel edincin incelendiği, hedef öğrenme davranışı olarak öğrenciden akıcı bir edimin beklendiği ve araştırma yöntemi olarak yazılı söylem üretiminin yer aldığı etkileşimsel-iletişimsel ikinci dil edinimi alanında yer almaktadır. Veri tabanını, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrencilerden elde edilen yazılı anlatı metinleri oluşturan bu çalışmada elde edilen metinler Türkçe anadilli kontrol grubunun metinlerinden elde edilen veriler ile karşılaştırılmış dil öğrencilerinin bir "gönderim yönetim" yürütürken nasıl bir örüntü sergilediklerine odaklanmış, bu doğrultuda öğrencilerin söylem edinçlerine (ve dolayısıyla oluşturdukları aradile) ilişkin bir görünüm sunulmaya çalışılmıştır.

Yapılan çözümlemeler sonucunda Türkçe anlatı metinlerinde metne yeni tanıştırılan katılımcıların her zaman Tam AÖ ile kodlandıkları gözlemlenmiştir. Söyleme yeni tanıştırılan katılımcıların Tam AÖ ile kodlanma durumu söylem edinci çerçevesinde ele alındığında bir dil evrenseli olarak kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan Türkçe anlatı metinleri için metinde gönderimi sürdürme işlevi için Tam AÖ kullanımının da uygun olabileceği belirlenmiş ve bu durum gerek kontrol gerekse de denek grubunda gözlemlenerek kanıtlanmıştır. Bu saptamadan hareket ile İngilizce üzerine yapılan çalışmalarda sürdürme işlevi için sadece adıl ve boş artgönderimin kullanılabilmesi savının Türkçe anlatı metinlerinde her zaman için geçerli olmadığı söylenebilir. Anadili İngilizce olan deneklerin Türkçe anadilli kontrol grubu deneklerine oranla çok daha fazla adıl kullanımına başvurdukları saptanmış ve bu durum deneklerin kendi anadillerinden taşıdıkları bir aktarım ile ilişkilendirilmiştir. İngilizce gibi adılların cinsiyet ayrımına müsaade ettiği ve Tam Ad Öbeği, Adıl gibi dilbilgisel belirteçlerin yazılı anlatılarda silinmesinin mümkün olmadığı bir anadile sahip öğrenciler, silme işlevini boş artgönderimler ile metinlerine taşıyabilmişlerdir. Türkçe yazılı söylemde ancak bir karşıtlık ya da odaklama gibi bir öne çıkarma amacıyla söylemde kodlanan adıl kullanımına, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İngilizce anadilli deneklerin metinlerinde (Türkçe anadil kullanıcılarına göreceli olarak) daha sık rastlanmaktadır. Gerek kontrol gerekse de denek grubunda temel konu değiştirme aracı olarak Tam AÖ'leri gözlemlenmiştir. Ancak sesel olarak daha fazla bir yüke sahip olan adıl yerine boş artgönderim kullanılarak da konu değiştirimine gidilmesi oldukça dikkat çekici bir noktadır. Gönderimin, okuyucunun zihninde aktif bir durumda bulunan, tematik bir potansiyel öncüle boş artgönderim kullanılarak bağlanması (oransal olarak çok sık rastlanmasa da) Türkçe için olası görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Ariel, M. (1990). *Accesssing Noun Phrase Antecedents*. New York: Routledge.
- Ariel, M. (2001). Accessibility Theory: An Overview. Text Representation. T. Sanders, J. Schilperoord, W. Spooren (Eds.) *Linguistic and Psycholinguistic Aspect*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 27- 87.
- Atak, A. & Sülüšoğlu, B. (2016). Gazete Reklam Metinleri Yoluyla Tamlamaların Öğretilmesi. *International Journal Of Language Academy*. 4 (1), 227-237.
- Aydın, Ö. (1992). *Anadili İngilizce Olan Öğrencilerde Türkçenin Sözdizimine İlişkin Olumsuz Aktarım Yanlılıkları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. SB Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Beaugrande, R.A ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri Fjell İlköğretim Okulu Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 71-85.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
- Bilgen, S. (2002). Ulusal Dilde Eğitim. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*. 174, 403-408.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu 6*. 15-16 Nisan 2004. Ankara.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. 16-18 Mayıs 2007. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. <http://turcologie.u-strasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan.%20yabanci%20dil%20turkce.pdf>
- Chafe, W. (1976) *Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View*. New York: Academic Press.
- Chafe, W. (1980). *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1987). Cognitive Constraints on Information flow. Tomlin, R. S. (Ed.) *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cumming, S. ve Ono, T. (1997). Discourse and Grammar. T. A. Van Dijk (Ed.) *Discourse as Structure and Process*. 112-137. London: Sage.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erguvanlı, E. E. (1986). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Erkü, F. (1983). Discourse Pragmatics and Word Order in Turkish. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.
- Fidan, Ö. (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Söylem-Dilbilgisi Yaklaşımı: Eski köye yeni adet mi, yoksa biz bunu zaten yapıyoruz mu? *TÖMER Dil Dergisi* 128, 25-37. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000033
- Fox, B. (1987). *Discourse Structure and Anaphora. Written and conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, T. (1983). Topic Continuity In Discourse: An introduction. T. Givón (Ed.) *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 1-42.
- Givón, T. (1989). The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions. *Technical Report No. 89-7*. Eugene: University of Oregon.

- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional-Typological Introduction*. V. 2. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1995). Coherence in Text vs. Coherence in Mind, T. Givón & M. A. Gernsbacher (Ed.). *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 9-115.
- Göçer, Ali (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendriks, H. (1998). Reference to Person and Space in Narrative Discourse: A Comparison of Adult Second Language and Child First Language Acquisition. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata. Anno XXVII.(1)*, 67-86.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe Öğretimi: Kuram ve Uygulama*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. (25912), SB Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*. 10, 5-9.
- Hickmann, M. (2002). *Children's Discourse: Person, Space And Time Across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirst, G. (1981). Discourse-Oriented Anaphora Resolution in Natural Language Understanding. *A Review. American Journal of Computational Linguistics* 7 (2), 85-98.
- Hoek, K. (1997). *Anaphora and Conceptual Structure*. University of Chicago Press
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, R. ve McCarthy M. J. (1998). From sentence to discourse: Discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly* 32(2), 263-287.
- İşsever, S. (2000). *Türkçede Bilgi Yapısı*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. (94667), SB Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- İşsever, S. (2002). Türkçe Bilimsel Metinlerde 'Konu'. Uzun, L. & E. Huber. (Eds.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule Verlag. 117-130.
- Kesici, Y. (2003). *Aradilsel Gramer Hatalarına Dayalı Olarak İngilizce Öğrenmekte Olan Türk Öğrencilerin Aradili Üzerine Bir Çalışma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. (132891), SB Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Klein, W. ve Stutterheim C. (1991). Text Structure and Referential Movement. *Sprache und Pragmatik*. 22, 1-32.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-32.
- Köse, D. (2007). Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 107-118.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, I. (1995). Referential Choice in Swedish Narrative Discourse. Referential Strategies in the Narratives of Finnish-Swedish Bilingual Students. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 10, 1-104
- Memiş, M. ve Şentürk, R. (2023). Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 239-265.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*. 70, 151-167.
- Nistov, I. (2001). Reference Continuation in L2 Narratives of Turkish Adolescents in Norway. L. T. Verhoeven, S. Stromqvist (Eds.). *Narrative Development in a Multilingual Concept*. John Benjamins. 51-86.

- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1997). Türkçede Söylem Yapısı ve Artgönderim. 8. *Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*. 7(9), 331-345.
- Pica, T. (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. Hinkel E. (Eds), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. N.J.: L. Erlbaum Associates, Inc. 263-280.
- Polat, Y. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Öğretimi ve Edim Sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, 2, 62-75.
- Ruhi, Ş. (2002). Konu ve Erişim Hiyerarşisi. L. Uzun ve E. Huber (haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen. Die Blaue Eule Verlag. 79-89.
- Sarıtosun, N. (1993). Yabancı Dilde Eğitim ve Bilim Dili Olarak Türkçe. II. *Ulusal Makina Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu Rapor ve Bildiriler Kitabı*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi. 67-78.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231
- Spada, N. ve Lightbrown P. M. (2003). *How Languages are Learned*. (Revised Edition) Oxford: Oxford University Press.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1 (1), 22-28.
- Uzun, N. E. (2006). Türkçenin Öğretilmesi İçin Soru Tümcesi Üzerine Bir Sınıflama Denemesi. *Dil Dergisi*, 131, 15-32. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000051.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1 (1), 81-88.

EK 1 Rassal Olarak Seçili Örnek Metinde Çözümleme düzeneği

