Turkish Studies
International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015, p. 861-880
DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8236
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE ANADİLİ DERS KİTAPLARINDAKİ TÜRDEŞ OKUMA METİNLERİNİN KARŞITSAL BAĞLAŞIKLIK ÇÖZÜMLEMESİ*

*Meliha R. ŞİMŞEK***

ÖZET

Bağlama, yapısal bağlantı olmaksızın tümce ötesinde mantıksal ilişkiler kurmayı ve sözcüksel bağlaşımsa göndergesel özdeşlikten bağımsız olarak sözcük kümeleri içindeki anlambilimsel ilişkileri çözmeyi gerektirdiğinden çocuk okuyucuya en çok güçlük sunan bağlaşıklık araçlarıdır. Bu çalışmada, 11-14 yaş grubuna yönelik İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarından seçilen türdeş (öyküleyici, biyografik, bilgilendirici) okuma metinleri söylemsel-anlambilimsel çözümlemeye tabi tutulmuş; bağlayıcı ve sözcüksel birimler işlevsel dilbilgisine göre sınıflandırılıp sıklık-yüzde hesapları yapılmıştır. Sonuçta, türden bağımsız olarak, Türkçe okuma metinlerinde (1) daha sık bağlamaya başvurulduğu, (2) bağlama kullanımının ders kitabının düzeyine göre gelişim göstermediği, (3) bağlamanın ekleyici ve zamansal türlerinin baskın olduğu ve neden, sonuç, karşıtlık, koşul ilişkileriyle anlamı genişletmek yerine yeniden ifade etme veya açıklık getirmenin yeğlendiği belirlenmiş; İngilizce okuma metinlerinde ise (4) bağlamanın düzeyle birlikte arttığı, (5) bağlamanın ekleyici, çeliştirici, nedensel veya zamansal türleri arasında ayrım gözetilmediği, ama (6) bağlayıcı ilişkilerin yapısal kaynaklar yardımıyla bağımlı tümcecikler içinde gerçekleştirildiği ve böylece (7) çocuk okuyucuya daha çok dilsel ipucu sağlanarak metni çözmenin kolaylaştırıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca metin büyüklüğü değişse bile Türkçede sözcüksel yoğunluğun hep daha yüksek olduğu, buna karşılık İngilizcedeki sözcüksel birimlerin ana diziler oluşturarak konusal odağı sağlamakta Türkçeden geri kalmadığı ve ders kitabının düzeyi yükseldikçe sözcüksel yoğunlukların arttığı gözlemlenmiştir. Sözcüksel bağlaşım sağlamada, Türkçe ve İngilizce metinler parça/bütün türündeki ilişkilerin kullanımı yönünden benzeşirken, İngilizce metinlerin beklentisel ilişkiler ve anlamca yakın adların eş dizimliliğinden zengin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlaşıklık, bağlama, ders kitapları, işlevsel dilbilgisi, sözcüksel bağlaşım

---

* **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

** Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi, El-mek: malliday@gmail.com

A CONTRASTIVE STUDY OF COHESION IN HOMOGENEOUS TEXTS FROM FIRST LANGUAGE ENGLISH AND TURKISH COURSEBOOKS

STRUCTURED ABSTRACT

With the purposes of comparing the use of conjunction and lexical cohesion and evaluating the textual quality in first language coursebooks, texts of the same type, chosen from English and Turkish series for 11-14 year-olds, were subjected to discourse-semantic analysis. The categorization of the conjunctive and lexical items according to functional grammar revealed that Turkish texts made more use of conjunction, especially of the additive and temporal types, and were more inclined to restate or clarify, whereas English texts preferred to realize conjunctive relations with structural resources of dependent clauses. Also, despite the variation in the text size, English texts managed to maintain topical focus by entering into major lexical strings, and both corpora were similar in terms of metonymy, while English texts were richer in expectancy relations and collocations of meaningfully-related nouns.

Introduction

Several studies of learner products in the native language supported that cohesion, coherence and the overall quality of the text are in interaction, and when poor writers were found to use fewer devices of cohesion, the teaching of their use by presenting conjunctives in reading texts became the purpose (Connor, 1999; Lenk, 1998; Lunsford, 1990). As a result, while first language learners trace the cohesive elements in the reading texts, they learn as readers how to solve text difficulties, and also as writers how to produce meaningful and connected sentences (Gamble & Yates, 2002). It is the coursebook that forms the primary resource for presenting the functioning of cohesive devices most comprehensively and intensively. The cohesive features of the reading texts in the coursebook has a great influence especially on the child reader's comprehension, and the perceptive capacity for cohesive elements in the text gradually improves by making a big leap between the ages of 8-13. (Chapman, 1982; Gamble & Yates, 2002).

For this reason, this study aimed to reveal the patterns of use for the cohesive devices in the reading texts chosen for the coursebook, the child reader's immediate source of reference. Homogeneous texts, extracted from first language English and Turkish coursebooks, were subjected to systemic-functional analysis in line with Halliday and Hasan's (1985) model of cohesion, and the cohesive items were compared in the bilingual corpora of pedagogical texts. While coherence is simply defined as the unity and totality of meaning in the text, the textuality of a group of sentences can only be claimed, if it is compatible with its environment; that is, it has texture (Halliday & Hasan, 1985; Stoddard, 1991). Eggins, (2000), on the other hand, argued that coherence is concerned with the contextual properties of a text, whereas cohesion is related to its internal properties, and if there is a text as part of discourse, this text must be in harmony with both the

situational context and with itself; in other words, it must be cohesive (Halliday & Hasan, 1985). According to functional grammar, there are five cohesive devices that compose a text by interpreting the preceding and following elements in a semantic relationship of dependency above the sentence level: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion.

Method

The corpus of the study was comprised of the reading texts, derived from the local, MoNE-approved coursebook, "İlköğretim Türkçe 6-7-8", (İÖT) and the famous series of an international publisher, "Cambridge Checkpoint English 7-8-9" (CCE) (Cox, 2012, 2013, 2014; Deniz, 2013a, 2013b; Şahin, 2013). The qualitative data from the narrative, biographical, and informative texts was examined with the descriptive analysis method. While comparing the density of the cohesive devices, their proportion to the total number of sentences or words were take into consideration, as in Eggins' (2000) example. After the texts were transferred to Word, word counts and numeration of sentences were completed, the conjunctive items were labelled with respect to their functional categories and the lexical strings were identified. Finally, the frequencies and percentages were calculated by Excel and tabulated.

Findings

In the current study, undertaken for explicating the patterns of conjunction and lexical cohesion in use, and evaluating the quality of similar reading texts from first language English and Turkish coursebooks on the basis of the operation of cohesion, it was found that regardless of the text type, (1) Turkish texts used conjunction more frequently, (2) conjunction use did not develop in line with the textbook grade, (3) the additive and temporal types of conjunction dominated and the sentences tended to restate or clarify instead of expanding the meaning by means of reason, result, contrast and condition relations, while in English texts (4) conjunction increased with the level, (5) no distinction was made in the use of the additive, adversative, causal and temporal types of conjunction, but (6) conjunctive relations were realized with structural resources, within dependent clauses, and thus, (7) textual interpretation was facilitated by providing the child reader with more linguistic cues. Also, even though the text size changed, the lexical density was always higher in Turkish texts, whereas English texts were equally efficient in maintaining topical focus by entering into major lexical strings, and the lexical density in both texts appeared to increase with the grade. As for the lexical cohesion, Turkish and English texts were similar in terms of metonymy, whereas English texts were richer in expectancy relations and collocations of meaningfully-related nouns.

Discussion and Conclusion

The systemic-functional analysis of cohesion in homogeneous texts from first language English and Turkish coursebooks provided the following results:

1. Regardless of the generic difference among the narrative, biographical and informative texts, Turkish texts had a denser concentration of conjunction.

2. Semantic relationships were formed between the larger parts of discourse by moving beyond the sentence boundaries.

3. Statements had the tendency to make restatements or clarifications, for the propositions were predominantly modified in terms of time relationships rather than reason, result, contrast and condition.

4. No steady increase was observed in the use of conjunction, as the level of the coursebook changed.

5. Conversely, in English texts, conjunction increased with the grade of the textbook.

6. No distinction was made in the use of the additive, adversative, causative or temporal types of conjunction.

7. However, such structural resources as dependent clauses were preferred in the lexico-grammatical realization of conjunctive relations.

8. Hence, it was understood that the use of more linguistic materials as cues facilitated the child reader's interpretation of the text.

When the distributive properties of the lexical relations were contrasted in the same texts, the below results were obtained:

1. Despite the varying volume of the texts, the lexical density in Turkish was always higher for all the three, narrative, biographical, and informative types.

2. Nevertheless, the lexical items in English were as efficient at forming long strings as those in Turkish, and the topical focus was equally maintained in each case.

3. Moreover, the lexical density of both corpora rose, as the level of the coursebook increased.

4. When the head items of the three longest strings were compared, the words describing the protagonist, the setting or the major processes were foregrounded independent of text type.

5. In the instances of lexical cohesion through (i) metonymy and (ii) expectancy relationships, Turkish and English texts resembled in the former, whereas English texts were richer in the latter, for they embodied collocations composed of meaningfully-related nouns, rather than made out of grammatical co-occurrence of verbs and nouns.

In the light of these findings, it is evident that using conjunctions besides connectors is important for building up interdependency relationships on the sentence level. Gamble and Yates (2002) also noted that the cohesive device of conjunction adds elegance to composition as well as multiple levels of meaning, but it is, at the same time, the one that the child reader suffers from the most developmentally due to comprehension difficulties, and that therefore requires the highest level of support. Similarly, Crossley and McNamara (2010) found that not all the cohesive devices were equally efficient at maintaining cohesion in text production, and only subordinate conjunctions indicated a positive

relationship with cohesion by determining text quality as well. Another striking conclusion is that increased lexical cohesion eases text comprehension by providing more clues for grasping the topical content of the text and its instruction with all the subtypes deserves special attention in reading and writing classes. Witte and Faigley (1981), too, revealed that lexical cohesion was more frequently used in highly-scored texts, and identified it as a sign of the writers' capacity for expanding and connecting their ideas. In the same way, Hoey (1991) discovered that lexical cohesion alone could account for at least 40% of all the cohesive devices and owed its dominance in the text to its ability to develop multiple relationships.

In summary, it is essential that in order for the young, inexperienced, naive reader to cope with processing difficulties, pedagogical texts have greater amount of cohesion and are adequately equipped with explicit textual clues, that is, conjunctives, especially in the face of challenging readings (McNamara et al., 2011; O'Reilly & McNamara, 2007). Consequently, writers should revise their conjunctive choices for the reading texts in first language English and Turkish coursebooks, and systematically employ structural and non-structural linguistic devices, namely connectors and conjunctions, by taking the student's level into consideration. Also, as in the case of the reading texts found in first language English coursebooks, more lexical items in first language Turkish coursebooks need to enter into lexical cohesion by representing relationships other than simple repetition, and therefore, provide students with more samples of concise expression in discourse.

Key Words: Cohesion, conjunction, coursebooks, functional grammar, lexical cohesion

Giriş

Gestalt psikolojisinin kurucularından Koffka'nın (1999: 176) çoklukla yanlış alıntılanan "bütün parçaların toplamından başka/ayrı/farklı bir şeydir" ilkesi, metin üretimi için de geçerlidir. Yani ardışık tümcelerin toplanmasının metinselliğinden söz edilemez, çünkü "toplama anlamsız bir işlemken, bütün-parça ilişkisi anlamlıdır" (Koffka, 1999: 176). Bağımsız tümcelerle metnin farklı parçaları arasındaki ilişkiler, dilsel araçların açık kullanımıyla gerçekleştirilir ve bu belirtkeler okuyucunun daha önce söylenenle söylenecekler arasında bağlantı kurmasını olanaklı kılar (Connor, 1999). Ancak bağlaşıklık araçları olarak bilinen bu belirtkelerle ayrık tümceleri fiziksel olarak bağlamak, metnin okuyucuya anlamlı gelmesini güvenceye almaz. Bir başka deyişle, "bağlaşıklık, bağdaşıklık yaratmaz"; zira bağlaşıklık, "sözcüksel ve dilbilgisel olarak açık" tümceler arası ilişkilere; bağdaşıklık ise anlambilimsel ilişkilere dayanır (Connor, 1999: 83-84).

Benzer biçimde, Karahancı (2014: 700) "bir söz topluluğunun basit cümleler dizisi olmaktan çıkıp metin özelliği kazanabilmesi için" içeriğindeki kimi öğelerin yinelenmesini, çelişen düşüncelerin ayıklanmasını ve metinde işlenen göndergelerin birbiriyle bağlantılı sunumunu şart koşarken, Tosun (2014: 1454) yazarın amacına göre kurgulanan metinlerde dil kullanımının özgünlük gösterebileceğini belirtmekle birlikte, "metin türüne özgü yapısal ve işlevsel özellikleri" bilmenin, metinlerin "en az çaba ile" doğru çözümlenmesini ve üretilmesini sağladığına dikkat çekmiştir. Ayrıca anadildeki öğrenci ürünleri üzerine yapılmış pek çok araştırma, bağlaşıklık, bağdaşıklık ve metnin genel niteliğinin etkileşim halinde olduğunu desteklemiş ve zayıf yazarların

güçlülerden daha az sayıda bağlaşıklık öğeleri kullandığı anlaşıldığında, bağlayıcıları okuma metinleri içinde sunarak kullanımını öğretmek amaç edinilmiştir (Connor, 1999; Lenk, 1998; Lunsford, 1990). Böylece, anadil öğrenicileri, okuma metinlerindeki bağlaşıklık öğelerinin izini sürerken okuyucu olarak metnin güçlüklerini çözmeyi ve yazar olarak anlamlı, bağlı tümceler üretmeyi öğrenirler (Gamble & Yates, 2002).

Bağlaşık araçlarının kullanımını en yaygın ve yoğun olarak öğrencilerimize sunabileceğimiz temel kaynak ise ders kitabıdır. Aydın'a (2012: 384) göre, metinler dilin gerçekleştirimini sağlayan başlıca araç olduğundan, metin okuma, anlama ve üretme "anadili dersinin en temel aşamalarındandır" ve anadili öğretimi sırasında öğrencinin ders kitabı aracılığıyla maruz kalacağı okuma metinlerinin seçimi özel önem taşır. Ders kitabındaki okuma metinlerinin bağlaşıklık özelikleri, özellikle çocuk okuyucunun anlaması üzerinde büyük etkiye sahiptir ve metindeki bağlaşıklık öğelerini algılama yetisi, 8-13 yaş arasında önemli gelişme göstererek sürekli ilerler (Chapman, 1982; Gamble & Yates, 2002). Bu nedenle, bu çalışmada, çocuk okuyucunun ilk başvuru kaynağına, yani ders kitaplarına seçilen okuma metinlerindeki bağlaşıklık araçlarının kullanım örüntülerini ortaya çıkarmak amaçlanmış; İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarındaki türdeş okuma metinleri, Halliday ve Hasan'ın (1985) bağlaşıklık modeline göre dizgesel-işlevsel çözümlemeye tabi tutulmuş ve pedagojik metinlerden kurulu iki dilli bütüncedeki bağlaşıklık birimleri karşılaştırılmıştır.

Bağdaşıklık

En yalın tanımında, bağdaşıklık "metindeki 'anlam' bütünlüğü ve uyumu" olarak betimlenmiş ve bir dizi tümcenin "metinselliği"nden, yani "dokusu"nun varlığından söz edebilmek için "çevresiyle uyumu" koşul olarak aranmıştır (Halliday & Hasan, 1985: 2; Stoddard, 1991: 19). İster yazar ister çizer, herhangi bir iletişimci, anlamlı bir ileti oluşturmak istiyorsa, sürekli olarak durum bağlamına uygun anlamlar düzgülemek durumundadır; yoksa iletisiyle onu işleyenin bilişsel ve deneyimsel ortamı arasında bağlantı kuramaz (Halliday & Hasan, 1985; Stoddard, 1991). Metni yüz parçalı bir yapboza benzetirsek, kutudan çıkan parçalar yığını resmin bütünüyle ilgili başta fikir vermez. Nasıl ki bütün resmi görebilmek için parçaları girintilerine göre mukavva üzerine yerleştirmeliysek, başarılı bir iletiyi kurarken bağlama uygun anlamların birbirini izlemesi gerekir. Parçaların mantıklı biçimde birleştirilmesi bakımından yapboz çözmekle ileti oluşturmak arasında fark olmadığı gibi, birbiriyle örtüşmeyen, bütünü bozan, yani bağlama aykırı seçimler "yapboz tahtasına çevirmek" deyimi ile ifade edilebilir.

Bağlaşıklık

Eggins'e (2000: 87) göre, bağdaşıklık "metnin bağlamsal özellikleri"ni, bağlaşıklık metnin "içsel özellikleri"ni ilgilendirir ve söylemin parçası olarak bir metin söz konusuysa, o metnin hem "durumsal bağlamla" hem "kendisiyle [kendi içinde] uyumlu", bağlaşık olması gereklidir (Halliday & Hasan, 1985: 23). Bağdaşıklık için verilen yapboz benzetmesini sürdürürsek, bağlaşıklık mantıksal bir düzene uygun olarak düzenlenmiş parçaların mukavva üzerinde dağılmadan durmasını sağlayan tutkal gibidir. Yapbozun parçalarını tutkalla sabitleyerek resmi tamamladığımız gibi, metnin bölümlerini çeşitli dilsel araçlar yardımıyla ilintileyerek tümleşik bir metin elde ederiz. Dolayısıyla, yapısal açıdan birbirleriyle görünür bir bağı olmayan tümcelerin yan yana dizilmesi onları anlamlı bir bütün yapmaz. Tümceler dizisel açıdan "sezdirimsellik" bildirse de tümceler arasındaki dışsal ilişkiler "yapısal olmayan" bağlaşıklık kaynakları yardımıyla "açık" kılınmalıdır (Eggins, 2000: 85-86; Halliday, 1990: 287-288). Bağlaşıklık sayesinde, metnin bir parçası ardındakinin anlamlandırılmasını sağlayan bağlamı yaratır ve yapısal açıdan bağıntısız birimler çözümlenebilmek için söylemdeki bir diğerine bağımlı hale gelir (Eggins, 2000; Halliday & Hasan, 1985). Tümce ötesi düzeyde, öncel ve ardıl birimleri anlamsal bağımlılık ilişkisi içinde

yorumlayarak metin kuran/oluşturan bağlaşıklık araçları şunlardır: "gönderme, değiştirme, düşüm, bağlama, sözcüksel bağlaşım".

Bağlaşıklık Araçları

Bağlaşıklık araçlarından ilki, gönderme, metindeki birimle onu anlamlandırmaya yarayan bir başkası arasında ya özdeşlik ya da karşılaştırma yoluyla ilgi kurarak bağlaşıklığı sağlar. İkinci ve sonraki değinmelerde, gönderimde bulunulan varlık, adıyla anılmak yerine bir adıl, gösterme (bu, bunlar vb.) veya karşılaştırma terimiyle belirtilir (Bloor & Bloor, 1995). Örneğin, şu üç bağımsız tümcede, bağlaşıklık iyelik eki, kişi adılı ve gösterme sıfatı yardımıyla sağlanmıştır: "||| İstiklâl Marşı'mızın şairi Mehmet Âkif Ersoy, 1873 yılında İstanbul'da doğdu. ||| Babası, ona "Ragıyf" adını vermiş, ancak bu kelime telaffuz zorluğu sebebiyle "Âkif" diye söylenmiştir. ||| Babası Arnavutluk'tan, annesi ise aslen Buharalıdır. |||" (Deniz, 2013b: 78). Böylece, eski bilgiyi taşıyan birimlerin yinelenmesine izin verilmeyerek gereksiz sözcük kullanımının önüne geçilmiştir (Özkan, 2004). Benzer biçimde, şu İngilizce örnekte Suu Kyi adlı kadın politikacıya gönderimde bulunmak için "her" iyelik sıfatı ve kişi adılı, ülkesi Burma yeniden anıldığında "it" kişi adılı ile kocasına ikinci kez değinildiğinde "he" kişi adılı kullanılarak aynı varlıkların kastedildiği ve bir birimin kimliğini belirlemek için gerekli bilginin metindeki başka birinden elde edildiği görülmektedir: "||| Suu Kyi discouraged tourists from visiting Burma and businesses from investing in the country until it was free. ||| Her husband died in 1999; he had not seen her since 1995 and was refused permission to visit her one last time. |||" (Cox, 2013: 67).

Göndermeden farklı olarak, değiştirme ve düşüm göndergeler arasında anlam açısından bağ kurmaz; bilakis sözceleme sırasında işleyen bu "yapısal düzenek" biçimsel ilişki oluşturur (Halliday, 2004; Morley, 1985: 76). Buna göre, metin içinde daha önce geçmiş birimleri yinelememek için onların yerine başka dilsel birimleri koymaya değiştirme; bilgilendirici olmayan birimlerin silinerek bilginin geçmiş söylemden elde edilmesine düşüm denir. Değiştirmede geçmiş birimin yerini açık, görünür bir dengi doldururken düşümde öncelin karşılığı boş kalır ve bu yüzden "sıfırla değiştirme" olarak da bilinir (Halliday & Hasan, 1985: 142-143). Örneğin, bir anne ile oğlun kekliğe ad ararken aralarındaki ikili konuşmada, "ad" sözcüğü söyleşimin başından çıkarımsanabildiği için düşüme uğramış ve eski kekliğin adını verme konusunda hemfikir oldukları konuşma atağında "öyle" sözcüğü önceki söylemde geçen bütün bir ifadenin (Ben de Kınalı koymayı düşünüyordum) yerini tuttuğundan değiştirme yapılmıştır: "||| Senin aklına gelen bir ad var mı? … ||| <Adı> Kınalı olsun anne. Senin çocukluğundaki gibi... ||| Ben de <Kınalı koymayı> öyle düşünüyordum Hasan. |||" (Deniz, 2013a: 106).

İngilizce örneğindeyse, "Okula başlıyorsun!" diye buyuran ablasına "Başlamıyorum!" diye karşılık veren küçük kardeş ve aynı emri yinelerken "Başlıyorsun!" diye direten ablası, İngilizcede özne ve çekimli eylemi (finite) koruyup yüklemi (predicate) silerek düşümü kullanırlar: "||| You're starting school today. ||| I ain't <I am not starting school>. I'm stopping 'ome.' ||| You are <You are starting school> |||". Yine Rus harflerinin güçlüğü nedeniyle "anlamı" ve sıra arkadaşının çekiştirmesi yüzünden "ders kitabını" yitiren küçük bir göçmen kızının ikinci kaybını belirtirken, eylemi yinelemek yerine "did" ile değiştirmeye gittiği görülür: "||| It was not only the Russian author's meaning that evaded me, lost as it was in a sea of strange letters formed in the Russian alphabet, but so did the book itself – literally |||" (Cox, 2012: 45-46). Sonuç olarak, dilbilgisel açıdan benzer ortamlarda meydana geldiklerinden ve değiştirme düşümün "dizgesel bir çeşidi" kabul edildiğinden bağlaşıklık araçlarının sayısı dörde indirilebilir (Bloor & Bloor, 1995; Halliday, 2004: 535).

Göndergenin anlamını dilsel çevresindeki bir diğer birimle çözen göndermeden ve söylemdeki mevcut sözcüklerin yerini alarak veya doldurarak birimler arasında dilbilgisel bağ kuran değiştirme ile düşümden farklı olarak, bağlama söylemin farklı bileşenleri arasında

tümcelerle sınırlandırılmayan anlamsal bir ilişki kurar ve dilsel birimlerin birbirini izlemesine değil olayların mantıksal ilerleyişine göre işler (Halliday & Hasan, 1985). Dolayısıyla, bağlama aracı gönderge, değiştirme ve düşüm gibi çoğunlukla dilsel birimlerin aynı dilbilgisel çevreyi paylaşmasına bağımlı değildir.

Bağlama, metnin çeşitli parçalarını ilişkilendirmek için yapısal kaynaklara veya tümcecik sınırlarına bağımlı değildir ve ardışık olması gerekmeyen tümceler arasında tümce ötesi düzeyde anlamsal ilgi kurabilir. Örneğin, yazının tarihsel gelişimi konusundaki bilgilendirici bir metinden alınmış şu kesit incelendiğinde, noktalama ile birbirinden fiziksel olarak ayrılan bağımsız tümcelerin önceki söylem ile kurdukları karşıtlık ve neden-sonuç ilişkilerinin bildirişiminde bağlama birimleri sayesinde kopukluk yaşanmadığı açıkça görülmektedir: "||| … **Ne var ki** bu eski alfabeler de Türkçeye artık Arapça kadar uzaktı. ||| **Bu nedenle** 1 Kasım 1928 yılında TBMM'de kabul edilen ve 3 Kasım 1928'de Resmî Gazete'de yayımlanarak kabul edilen yasa uyarınca Latin harfleri kullanılmaya başlandı. |||" (Şahin, 2013: 94). Antik çağlarda Peru'nun güneyindeki Nazca Çölü'ne çizilmiş dev insan ve hayvan desenlerini anlatan İngilizce metinden şu kesit incelendiğinde, aslında birbirine bağımlı, yan ve temel tümcecikleri bağlayan bir bağlacın, "ama"nın (but), karşıtlık bildirerek iki bağımsız tümceyi anlamsal olarak ilişkilendirdiği ve bağlamanın işleyişinin İngilizcede koşutluk gösterdiği anlaşılmaktadır: "||| In the Nazca desert of southern Peru you can find the largest picture gallery in the world. |||| **But** this is no ordinary display of art: the drawings, a whole zoo of animals and birds, are of monster size, laid out on the desert floor. |||" (Cox, 2014: 5).

Bağladıkları birimler arasında kurdukları anlam ilişkisine göre bağlaşıklık belirtecimsileri (cohesive adjuncts) dört ulama ayrılır: ekleyici (additive), çeliştirici (adversative), nedensel (causal) ve zamansal (temporal) belirtecimsiler. Ekleyici belirtecimsiler yeni bir bilgi ekleyerek konuyu geliştirmeye, çeliştirici belirtecimsiler beklenilenin tersine bilgi vermeye, nedensel belirtecimsiler amaç, neden, sonuç ilişkilerini bildirmeye ve zamansal belirtecimsiler tümceler arasındaki oluş sırasını belirlemeye yarar (Morley, 1985). Her biri için İngilizce ve Türkçe örnekler bulguların sunumunda kullanılan tablolarda verildiğinden burada daha fazla ayrıntılanmamıştır.

Gönderme, değiştirme, düşüm ve bağlama, sözcüksel-dilbilgisinin dilbilgisel alanıyla ilgiliyken, bağlaşıklık araçlarının sonuncusu, sözcüksel bağlaşım, sözcüksel alanla ilgilidir ve sözcüksel birimlerin seçimiyle gerçekleştirilir (Halliday, 2004). Sözcüksel bağlaşım anlamca ilişkilendirilmiş sözcüklerden bağlaşıklık zincirleri oluşturmayı ve sözcüksel birimlerin kullanımıyla metinde anlamlı bağlantılar kurmayı gerektirir (Bloor & Bloor, 1995). Eggins'e (2000) göre, metindeki sözcükler kümelenerek sözcüksel diziler oluşturur ve iki temel sözcüksel ilişki bildirir: (1) sözcüksel bir birimin diğeriyle tür/alt-tür veya parça/bütün (P/B) ilişkisine girdiği sınıflandırmacı (taxonomic) sözcüksel ilişkiler ve (2) süreçle eyleyen veya süreçten etkilenen arasındaki ilişkinin kestirilebildiği beklentisel ilişkiler (B) (expectancy).

Sınıflandırmacı sözcüksel ilişkiler, yineleme ("yazı" sözcüğünün sekiz ayrı tümcede yedi kez kullanımı), alt anlamlılık (kuş-keklik), eş anlamlılık (işaret-gösterge), karşıt anlamlılık (bomboz-canlı) ve parça/bütün (harf-alfabe) gibi alt türlere sahipken beklentisel ilişkiler eylemlerin adlarla veya bağımsız sözcüksel birimlerin ad öbekleriyle kurdukları eş dizimlilik (film/televizyon izlemek) ilişkisine dayanır (Eggins, 2000). Bu çalışmada, Eggins'in (2000) modelindeki gibi, sözcüksel ilişkiler çözümlenirken sözcüksel diziler belirlenmiş; en az üç veya dört sözcük içeren ana diziler temel alınmış ve sınıflandırmacı ilişkilerden parça/bütün ve beklentisel ilişkilerden eş dizimlilik ilişkileri işaretlenmiştir. Ana dizilerdeki sözcüksel ilişkilere ait örnekler ekte verildiğinden, İngilizce ve Türkçeden sözcüksel dizilere burada yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, mevcut bağlaşıklık çözümlemesinde bağlama ve sözcüksel bağlaşım türündeki bağlaşıklık araçlarının İngilizce ve Türkçe türdeş okuma metinlerindeki işleyişini

betimlemek amaçlanmıştır. Çünkü gönderme, değiştirme ve düşüm gibi dilsel olgular daha çok dilbilgisel ipucu sağladığından, bu araçlarla gerçekleştirilmiş bağlaşıklık zincirlerinin özellikle deneyimsiz okuyucuya daha görünür gelerek özel bir güçlük oluşturmayacağı düşünülmüştür. Ancak son iki bağlaşıklık aracıyla karşılaştırıldığında, yapısal dolgu malzemesinin yokluğuna rağmen tümceler arası mantıksal ilişkileri çözmesi ve göndergelerin çoklukla eş olmamasına rağmen sözcükler arası anlambilimsel ilişkileri yorumlaması gerektiğinden, bağlama ve sözcüksel bağlaşımın çocuk okuyucuya güçlük oluşturduğu savlanmıştır. Dolayısıyla, çocuk okuyucuya yönelik anadili ders kitaplarına seçilen metinlerin niteliğini, uygunluğunu, okunabilirliğini değerlendirmede bağlama ve sözcüksel bağlaşım birimlerinin kullanımındaki örüntüler önemli bilgiler sunabilir.

Yöntem

Anadili olarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki türdeş metinlerin bağlama ve sözcüksel bağlaşım araçlarını kullanım örüntülerini irdelemeyi ve bağlaşıklığın işleyişine göre okuma metinlerinin niteliğini yordamayı amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bütüncesini oluşturan okuma parçaları, 11-14 yaş grubunu hedef kitle olarak benimseyen, MEB-onaylı ve yerel seri, "İlköğretim Türkçe 6-7-8" (Deniz, 2013a, 2013b; Şahin, 2013) (İÖT) ile uluslararası bir yayınevinin tanınmış serisi, "Cambridge Checkpoint English 7-8-9"dan (CCE) (Cox, 2012, 2013, 2014) seçilmiş olup Tablo 1'de ise türlerine göre sınıflandırılmış bu metinlerin betimsel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. ***Bütüncenin Betimsel Özellikleri***

Tür	Ders Kitabı	Başlık	Tümce #	Sözcük #
Öyküleyici (Birinci kişili)	İÖT 6	Kınalı keklik (ss. 104-109)	122	1437
	CCE 7	Text 4A (ss. 45-46) Text 4B (s. 48) Text 4E (ss. 52-53)	58	975
Biyografik	İÖT 7	Mehmet Akif Ersoy (ss. 78-79)	46	627
	CCE 8	Text 5A (ss. 64-65) Text 5B (ss. 66-67)	55	990
Bilgilendirici	İÖT 8	Tarihin tanığı yazı (ss. 90-94)	77	1001
	CCE 9	Text 1B (ss. 3-4) Text 1C (s. 5) Text 1D (ss. 7-8)	46	1027

Tablo 1'den anlaşıldığı gibi, öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici metin çalıştıran üçer ünitede öğrenciye sunulan model sayısı eşit değildir: yerel kitaptaki ünitelerde türü örnekleyen tek metinle yetinilirken yabancı kaynakta türe ilişkin örnekler çoğaltılmıştır. Bu nedenle, yerel ve yabancı metinlerin büyüklükleri tümce ve sözcük sayısı açısından özdeş değildir: Türkçe kaynaktaki metinler çoğu kez daha uzundur. Bu nedenle, bağlaşıklığın işleyişi metin türünden etkilendiği, okuma metinleri yazmaya model oluşturduğu için türdeş metinlerin seçimine özen gösterilmiş ve Eggins'de (2000) olduğu gibi, bağlaşıklık birimlerinin yoğunlukları karşılaştırılırken toplam tümce veya sözcük sayısına oranları dikkate alınmıştır. Metinler, Word ortamına aktarılmış, sözcük sayımı yapılmış, tümceler numaralandırılmış, bağlayıcı birimler işlevsel ulamlarına göre etiketlenmiş, sözcüksel diziler belirlenmiş ve sıklık ile yüzde hesapları Excel'de gerçekleştirilmiştir. Kullanışlılık açısından, bağlayıcı birimler metin-içi tablolarda gösterilirken sözcüksel dizilerden örnekler ise ekte sunulmuştur.

Bulgular

6. sınıf düzeyindeki anadili İngilizce (CCE 7) ve Türkçe (İÖT 6) ders kitaplarından alınan öyküleyici metinler bağlama ilişkileri açısından çözümlendiğinde, Tablo 2'deki bulgular elde edilmiştir. Buna göre, İngilizce bütüncede toplam bağlama sayısı iki birimle sınırlıyken (%3.44) Türkçede bunun 69'u (%56.55) bulduğu ve toplam tümce sayısına oranla bağlama birimlerinin yoğunluğu karşılaştırıldığında, öyküleyici modeller içinde Türkçe metnin (Kınalı Keklik) daha derişik olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. ***Öyküleyici Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (6. Sınıf)***

Tür	CCE 7			İÖT 6		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	0	0	-	28	22.95	dA (25), daha doğrusu (1), üstelik (1), ya (1)
Çeliştirici	1	1.72	but	11	9.01	ama (1), bile (2), bunun yerine (1), dA (2), oysa (2), peki (1), zaten (2)
Nedensel	1	1.72	otherwise	6	4.91	böylece (1), demek (1), öyle… ki (3), yoksa (1),
Zamansal	0	0	-	24	19.67	artık (2), bile (1), bundan sonra (1), hemen (3), ilk günler (1), o zamanlar (1), o anda (1), önce (1), sonra (4), sonraları (1), sonunda (1), şimdi (5), yakında (2)
Toplam Bağlama	2	3.44		69	56.55	
Toplam Tümce	58	100		122	100	

Tablo 2'deki gibi öyküleyici metinlerdeki bağlama birimleri işlevine göre sınıflandırıldığında, İngilizce bütüncede ekleyici ve zamansal birim olmadığı ve yalnızca birer tane çeliştirici ve nedensel bağlayıcı kullanıldığı göze çarparken, Türkçede en çok ekleyici (f=28) ve zamansal (f=24) türdekilerden yararlanıldığı saptanmıştır. Bağlama kullanımında görülen bu büyük fark, olay anlatımında mantıksal ilişkiler düzgülenirken farklı türdeki dilbilgisel araçların seçimiyle açıklanabilir. CCE 7'deki dört metin, birinci kişili okul öyküleri anlatımında olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri yan ve temel tümceciklerden kurulu bağımlı tümcelere düzgülemeyi yeğlemiş; bağlaç kullanımıyla dilbilgisel sınırları çizmiş ve hem yapısal hem anlamsal açıdan bağlı tümceler sayesinde deneyimsiz okuyucunun bilgiyi işlemesini kolaylaştırmıştır. Öte yandan, İÖT 6'daki tek metin olay örgüsünü bağımsız tümcelere işlemiş; bağlayıcılar aracılığıyla tümceler arası bağlantılar kurmuş ve anlamsal ilişkilerin erimini tümce ötesi düzeye yayarak genişletmiştir. Dolayısıyla, Türkçe öyküleyici metinlerde öğrenci yalnızca anlam açısından bağlı tümceleri çözmek ve söylemin farklı bölümlerini ilişkilendirmek durumundadır.

Tablo 3'te 7. sınıf düzeyindeki biyografik metinlerde görülen bağlama ilişkileri özetlenmiştir.

Tablo 3. ***Biyografik Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (7. Sınıf)***

Tür	CCE 8			İÖT 7		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	0	0	-	7	15.21	bunun yanı sıra (1), dA (6)
Çeliştirici	3	5.45	but (1) , however (2)	1	2.17	bile (1)
Nedensel	0	0	-	1	2.17	bu konuda (1)
Zamansal	4	7.27	and then (1), finally (1), now (1), then (1)	6	13.04	bunun üzerine (1), bu tarihten sonra (1), daha sonra (3), sonraki yıllarda (1)
Toplam Bağlama	7	12.72		15	32.60	
Toplam Tümce	55	100		46	100	

Tablo 3'ten öyküleyici metinlerdeki bağlama kullanımına koşut olarak, biyografik metinlerde de Türkçe bütüncenin (f=15) İngilizceden (f=7) daha çok bağlama kullandığı açıktır. Bağlama türleri karşılaştırılırsa, İngilizcede ekleyici ve nedensel bağlamaya rastlanmazken, Türkçede en seyrek çeliştirici ve nedensel bağlama (f=1) görülmüştür. CCE 8'deki iki metin Nelson Mandela (Güney Afrika'nın ilk siyah başkanı) ve Aung San Suu Kyi'nin (Myanmar'ın Nobel Barış ödüllü muhalif lideri) yaşam öykülerini sunarken direnişçilerin bağımsızlık mücadelesini anlattığından çeliştirici (%5.45) ve zamansal (%7.27) bağlama birimlerinden daha sık yararlanmıştır. İÖT 7'deki tek metin, ulusal şairimiz, Mehmet Akif Ersoy'un eğitimi ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgileri tarihsel sırayla ayrıntılarken en çok ekleyici (%15.21) ve sonra zamansal bağlama birimlerini (%13.04) kullanmıştır. Metin büyüklükleri benzer olmasına rağmen, Türkçe metnin bağlama birimleri açısından daha yoğun olduğu ve bağlaşıklığın çoğunlukla yalnızca anlamsal bağ kurabilen dilsel kaynaklarla gerçekleştirildiği anlaşılmıştır.

Tablo 4'te 8. sınıf düzeyindeki anadili İngilizce ve Türkçe ders kitaplarından alınan bilgilendirici metinlerdeki bağlama birimlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. ***Bilgilendirici Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (8. Sınıf)***

Tür	CCE 9			İÖT 8		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	3	6.52	also (1), another (1), and even (1)	19	24.67	benzer bir biçimde (1), bundan başka (1), dA (11), daha (1), hatta (2), söz gelimi (3)
Çeliştirici	3	6.52	actually (1), but (1), though (1)	5	6.49	bununla birlikte (1), her şeye karşın (1), ne var ki (3),
Nedensel	3	6.52	therefore (2) this way (1)	4	5.19	bu nedenle (2), çünkü (1), dolayısıyla (1),
Zamansal	4	8.69	now (3), then (1)	18	23.37	artık (1), başlangıçta (1), bugün (1), günümüzde (5), günümüze/o güne dek (2), ilk başlarda/başta (2), o zamanlar (1), sonra (1), zamanla (2), zaman/geçen yüzyıllar içinde (2),
Toplam Bağlama	13	28.26		46	59.74	
Toplam Tümce	46	100		77	100	

Burada 6 ve 7. sınıf düzeyindeki öyküleyici ve biyografik metinlerden farklı olarak, hem Türkçe hem İngilizce bütüncedeki bilgilendirici metinlerde dört bağlama türünden yararlanıldığı ve öyküleyici ve biyografik metinlere göre daha yüksek oranda bağlamaya başvurulduğu bulgulanmıştır. Ancak Tablo 4'e göre, Türkçedeki bilgilendirici metin %59.74 oranındaki bağlama kullanımıyla İngilizcedeki bilgilendirici metinleri (%28.26) yine geride bırakmıştır. CCE 9'dan üç bilgilendirici metin, Meksika'daki dev bir su altı heykel müzesini ve Peru'daki bir çöle çizilmiş en büyük resim galerisini tanıtıp dünyaca ünlü "Kilroy buradaydı!" grafitisinin kökenini açıklarken ekleyici, çeliştirici ve nedensel bağlamadan eşit oranda yararlanmış (f=3, %6.52) ve dört kez zamansal bağlamaya başvurmuştur (f=4, %8.69). İÖT 8'den bilgilendirici metinde ise yazının icadı ve alfabe türleri betimlenirken en çok ekleyici (%24.67) ve sonra zamansal bağlama birimlerinden (%23.37) yararlanılmış ve çeliştirici ile nedensel bağlama birimleri sırasıyla %6.49 ve %5.19 oranında yer bulmuştur.

Öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici metinlerdeki bağlama ilişkileri birlikte değerlendirildiğinde, anadili olarak İngilizce öğretmeyi hedefleyen ders kitabında bağlama birimlerinin sayısının düzeyle doğru orantılı olarak arttığı, ama anadili olarak Türkçe öğretmeyi hedefleyen ders kitabında düzeye göre bağlama kullanımında tutarlılık görülmediği belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe bütünceyi oluşturan metinlerde türden bağımsız olarak ekleyici ve zamansal bağlamanın baskın olduğu ve çeliştirici ile nedensel bağlama birimlerinin daha seyrek görüldüğü söylenebilir. Yani Türkçe metinlerdeki tümceler, birbirlerini açıklama, yeniden ifade etme veya farklı bir söyleyişle yineleme eğilimindedir ve zaman dışındaki neden, sonuç, koşul, karşıtlık gibi anlamlarla birbirlerini desteklemeyi, güçlendirmeyi ihmal etmiştir.

Tablo 5'te öyküleyici metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin çözümlemesinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. ***Öyküleyici Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (6. Sınıf)***

Özellik	**CCE 7**	**İÖT 6**
	f	**f**
Dizilerin sayısı (2+ birim)	22	31
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	17	27
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	160/975	297/1437
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	playground (14) the Russian alphabet (13) book (12)	keklik (61) hayvan (25) ev (14)
Parça/Bütün ilişkisi	22	54
Beklentisel ilişki	24	21
Toplam Tümce	58	122

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, CCE 7'de ikiden çok sözcüksel birime sahip dizilerin sayısı 22 iken bunların 17'si dört ve üzeri sayıda sözcüksel birim içerdiğinden ana dizi olarak sınıflandırılmıştır. CCE 7'den iki kat uzun olan İÖT 6'da ise 31 sözcüksel dizi vardır ve bunların 27'si ana dizidir. Dolayısıyla, İngilizce bütünce Türkçeden daha kısa olmasına rağmen sözcüksel içeriğinin daha yoğun olduğu savunulabilir. Dizilerdeki sözcüksel birimlerin metindeki tüm sözcüklere bölünmesiyle bulunan oran ise sözcüksel yoğunluğun diğer göstergesini oluşturur. Buna göre, 975 sözcüklü İngilizce bütüncede 160 sözcüksel birim dizi oluştururken (0.16), 1437 sözcüklü Türkçe bütüncede 297 sözcüksel birim dizi oluşturmuştur (0.20). Boyutları arasında ciddi fark olmasına rağmen, İngilizce ve Türkçe öyküleyici metinlerde yaklaşık oranda birimin sözcüksel diziye girmesi konusal odak oluşturmada CCE 7'deki öyküleyici metinlerin İÖT 6'dakilerden daha başarılı olduğunu gösterebilir.

En uzun üç dizinin baş birimlerine bakıldığında, İngilizce ve Türkçe öyküleyici metinlerin olayın geçtiği yer ile ana kahramanların çevresinde gelişim göstermek suretiyle benzeştiği açıktır. Birinci kişili okul öyküleri anlatan İngilizce bütüncede konunun okulun ilk günündeki güçlükler çevresinde geliştiği ve oyun alanının (okul bahçesinin) sahne olarak betimlendiği görülürken kişisel öykü anlatan Türkçe bütüncede konunun ev hayvanı olarak alınan bir kekliğin çevresinde geliştiği ve evin çeşitli bölümlerinin sahneyi oluşturduğu belirlenmiştir.

Her iki bütüncede çoğunlukla sözcük yinelemesi ve alt anlamlık yoluyla sözcüksel bağlaşım sağlandıysa da parça/bütün ve beklentisel türdeki sözcüksel ilişkiler yok değildir. Toplam tümce sayısına oranladığında, İngilizce öyküleyici metinler (%37.93) Türkçedekinden (%44.26) daha az oranda parça/bütün ilişkisinden yararlanırken, beklentisel ilişki bildiriminde İngilizce (%41.37) Türkçeyi (%17.21) neredeyse üçe katlamıştır. İngilizce öyküleyici metinlerde, okul yaşamının bileşenleri (derslik-sıra-tahta, kitap-paragraf-sayfa numarası, alfabe-harf, sınıf-sıra arkadaşı) tanıtılırken ve Türkçe denginde ana kahraman olan kekliğin özellikleri (ayakları, tüyleri, gerdanı, sesi, yumurtası) betimlenirken parça/bütün ilişkisinden yararlanıldığı saptanmıştır.

Beklentisel ilişkiler söz konusuysa, İngilizce bütüncedeki eş dizimlilik olgusunun eylem ile tümleyen addan veya eylem ile belirteçten kurulu birimlerin dilbilgisel birlikteliğinden ibaret olmadığı ve birbirini çağrıştıran adların anlamsal birlikteliğinden de yararlanıldığı görülmüştür: "share/fetch books" (kitap paylaşmak/getirmek), "go/trot home" (eve gitmek/koşmak), "walk/study alone" (yalnız yürümek/çalışmak), "get dressed warmly" (sıkı giyinmek), "question-answer" (soru-cevap), "soldier without a gun" (silahsız asker), "howl of a wolf" (kurt uluması). Türkçe bütüncedeki eş dizimlilik olgusu incelendiğinde, ağırlıklı olarak eylemlerle adların yapısal yakınlık kurması ve nadiren de olsa belirteçlerle eylemlerin dilbilgisel birlikteliği dikkat çekicidir: "TV/kara kutuyu/belgesel/film izlemek", "söz vermek, sözünü tutmak/yerine getirmek", "düş kırıklığına uğratmak", "kara kara düşünmek".

Tablo 6'da biyografik metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin özellikleri çizelgeleştirilmiştir.

Tablo 6. ***Biyografik Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (7. Sınıf)***

Özellik	**CCE 8**	**İÖT 7**
	f	**f**
Dizilerin sayısı (2+ birim)	27	20
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	19	11
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	167/990	153/627
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	disguise (13) inconspicuous (12) house arrest (9)	şair (28) baytar (15) gerçekçi (14)
Parça/Bütün ilişkisi	17	14
Beklentisel ilişki	16	18
Toplam Tümce	55	46

Tablo 6'ya göre, CCE 8'deki 27 sözcüksel dizinin 19'u ve İÖT 7'deki 20 sözcüksel dizinin 11'i ana dizi kurmuş ve bu dizilerdeki sözcüksel birimler metindeki tüm sözcüklere oranlandığında İngilizce (0.16) ve Türkçe (0.24) bütünce arasında sözcüksel yoğunluk açısından büyük bir fark algılanmamıştır: 990 sözcüklü İngilizce bütüncede 167 ve 627 sözcüklü Türkçe bütüncede 153 sözcüksel birimle dizi oluşturulmuştur. Bu kez Türkçe biyografik metinler, İngilizcedekilerden biraz daha kısa olsa da konusal odak oluşturmada benzer başarım sergiledikleri söylenebilir.

6. sınıf düzeyindeki metinlerden farklı olarak, CCE 8'de en uzun üç dizinin baş birimlerini ana kahraman veya sahne değil, ana kahramanın rol aldığı gizlenme ve gözaltı gibi süreçler ve durum niteleyici etiketler oluşturmuştur. İÖT 7'deki en uzun üç dizide, şair olan ana kahramanla

çeşitli mesleki görevlerine gönderimde bulunan ve şiir anlayışını niteleyen sözcükler baş birim olmuştur. İngilizce (%30.90) ve Türkçe (%30.43) biyografik metinler parça/bütün ilişkisinin görülme sıklığı açısından benzeşmekle birlikte beklentisel ilişkilerin gösteriminde Türkçe biyografik metinler (%39.13) İngilizcedekileri (%29.09) biraz geçmiştir. CCE 8'deki biyografik metinlerde, Mandela'nın kaçak yaşantısına ait kamuflaj öğelerinden (gözlük, mavi tulum, şoför şapkası) söz edilirken ve İÖT 7'de Mehmet Akif'in şiirine ait bileşenler (şiir-mısra-tema-olay-şahıs) açıklanırken parça/bütün ilişkisinden yararlanılmıştır.

Beklentisel ilişkilerin sunumuna gelince, İngilizce bütüncede yine eylem ve addan oluşan eş dizimlilik birimleri baskın olsa da belirteçlerden de yararlanıldığı açıktır: "attend secret meetings" (gizli toplantılara katılmak), "win parliamentary seats" (parlamento sandalyesi kazanmak), "study politics/economics" (politika/ekonomi okumak), "award the Nobel Peace Prize" (Nobel/ödül almak-vermek), "serve her country" (vatana hizmet etmek), "here and there" (orada burada). Benzer biçimde, Türkçe bütüncede Mehmet Akif'in mesleki yaşamıyla ilgili bilgiler verilirken "görev almak", "görevinden istifa etmek", "görevine son vermek", "ders almak/vermek" gibi sözcüksel dizilerden ve "hayata veda etmek", "seyahatte bulunmak" gibi eylem ad birlikteliğine dayalı çeşitli eş dizimlilik örneklerine rastlanmıştır.

Son olarak, bilgilendirici metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin özellikleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. ***Bilgilendirici Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (8. Sınıf)***

Özellik	CCE 9	İÖT 8
	f	f
Dizilerin sayısı (2+ birim)	32	25
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	29	21
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	241/1027	276/1001
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	zoo (18) the Nazca desert (16) picture gallery (15)	yazı (50) harf (43) kullanıyoruz (24)
Parça/Bütün ilişkisi	16	28
Beklentisel ilişki	14	14
Toplam Tümce	46	77

Tablo 7'ye göre, CCE 9'daki bilgilendirici metinlerde 32 sözcüksel diziden 29'u ana dizi oluştururken, İÖT 8'deki bilgilendirici metinde 25 sözcüksel diziden 21'i ana dizi kurar. Sözcüksel yoğunluğa bakıldığında, 1027 sözcüklü İngilizce bütüncede 241 sözcüksel birimin (0.23) ve 1001 sözcüklü Türkçe bütüncede 276 sözcüksel birimin (0.27) dizilerle bağlaştığı görülmüş ve benzer büyüklükteki bilgilendirici metinlerin konusal odağı korumak için sözcükleri dikkatli seçtikleri sonucuna varılmıştır. CCE 9'daki bilgilendirici metinlerde hangi sözcüklerin en uzun üç dizideki baş birimleri oluşturduğu araştırıldığında, yine ana kahramana ve sahneye gönderimde bulunan birimler olduğu ortaya çıkarılmıştır: Nazca Çölü'ndeki hayvan figürleri resmedildiği için hayvanat bahçesini andıran resim sergisi. İÖT 8'deki bilgilendirici metinde, "yazı" (yazı türleri) en uzun dizideki baş birim olurken, onu "harf" sözcüksel birimi izlemiş ve iletişim aracı olarak yazı konu edildiğinden "kullanma" eylemi en uzun dizilerden birinde baş birim olarak yerini almıştır.

İngilizce (%34.78) ve Türkçe (%36.36) bütünceler arasında parça/bütün ilişkisi açısından az fark bulunmakla birlikte, beklentisel ilişki açısından İngilizcedeki bilgilendirici metinler (%30.43) Türkçe modele göre daha zengindir (%18.18). Örneğin, CCE 9'da "çöl" sözcüğü ile içeriğindekileri betimleyen "zemin, kaya, katman, kum, çakıl" gibi sözcükler arasında parça/bütün ilişkisi sağlanırken, İÖT 8'de "alfabe" ile "harf" ve "dil" ile "sözcük, ses, söz, hece, cümle, metin"

gibi sözcükler arasında parça/bütün ilgisi kurulmuştur. CCE 9 ve İÖT 8'den alınan bilgilendirici metinlerde beklentisel ilişkilerin nasıl gerçekleştirildiği incelendiğinde, alışıldık eylem-ad birlikteliğinin yanı sıra İngilizcede adların adlarla anlamsal yakınlık kurduğu gözlemlenmiştir: "picture gallery" (resim galerisi) sözcüğünü izleyen "display of art" (sanat sergisi), "menagerie" (hayvanat bahçesi) sözcüğüyle birlikte görmeye şaşırmadığımız "birds" (kuşlar), "fishes" (balıklar), "strange plant forms" (bitki türleri). Bunun tersine, Türkçe bütüncede "yazı yazmak", "resim çizmek", "kayıt/akılda tutmak", "çıkmazdan kurtarmak", "iz bırakmak" gibi dilbilgisel türdeki eylem-ad birlikteliğinin çeşitli örnekleri bulunabilir.

Tartışma ve Sonuç

İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarından seçilen türdeş metinler üzerindeki işlevsel-dizgesel bağlaşıklık çözümlemesi sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öyküleyici, biyografik, bilgilendirici ayrımı gözetmeksizin, Türkçe metinlerde bağlamadan daha yoğun oranda yararlanmıştır.

2. Tümcenin sınırları aşılarak söylemin daha geniş parçaları arasında anlamsal ilişki kurulmuştur.

3. Önermeler, neden, sonuç, karşıtlık, koşul yerine zaman anlamıyla genişletilerek ifadeleri yeniden sözceleme veya açıklığa kavuşturma eğilimi vardır.

4. Bağlama kullanımında ders kitabının düzeyine göre düzenli artış gözlenmemiştir.

5. Bunun tersine, İngilizce metinlerde bağlama düzeyle uyumlu olarak çoğalmıştır.

6. Bağlamanın ekleyici, çeliştirici, nedensel veya zamansal türlerinden herhangi birine ağırlık verilmemiştir.

7. Ancak bağlayıcı ilişkilerin sözcüksel-dilbilgisel olarak gerçekleştiriminde, yapısal kaynaklar, bağımlı tümcecikler yeğlenmiştir.

8. Dolayısıyla, daha çok dilsel dolgu malzemesi/ipucu sağlanarak çocuk okuyucunun metni çözmesinin kolaylaştırıldığı anlaşılmıştır.

Gamble ve Yates (2002) de bağlamanın, anlatıma şıklık ve çeşitli anlam katmanları eklediğini kabul etmekle birlikte, çocuk okuyucunun gelişimsel olarak bağlamayı anlamada zorlandığını ve bağlaşıklık araçları arasında en çok bağlama konusunda desteğe gereksinim duyduğuna dikkat çekmiştir. Bağlamanın yanı sıra, bağlaç kullanımı tümce düzeyinde dayanışıklık (interdependency) ilişkileri kurabilmek için önemlidir. Çünkü bağlaçlar, metnin alıcısına (okuyucu/dinleyici) anlamsal ilişkilerini açık olarak algılamasına yardım eden "belirginleştirici öğeler" sunar (Aydın, 2012: 391). Crossley ve McNamara (2010) da bağlaşıklık araçlarının çoğunun metin üretiminde bağdaşıklığı sağlamada aynı etkiye sahip olmadığını ve yalnızca yan tümcecik bağlaçlarının bağdaşıklıkla olumlu ilişki göstererek metin niteliğinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Aynı metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin dağılımsal özellikleri karşıtsal olarak çözümlendiğindeyse, şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Bütünce boyutları farklılaşmakla birlikte, öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici türlerde Türkçedeki sözcüksel yoğunluk İngilizceye göre hep daha yüksek olmuştur.

2. Ama İngilizcedeki sözcüksel birimler, uzun diziler oluşturma konusunda Türkçedekilerden geri kalmadığı için konusal odağın sağlanmasında birbirlerine üstünlükleri söz konusu değildir.

3. Üstelik ders kitabının düzeyi yükseldikçe, iki bütüncede de sözcüksel yoğunluğun arttığı gözlemlenmiştir.

4. En uzun üç dizideki baş birimler karşılaştırıldığında, metin türünden bağımsız olarak, ana kahramanı, olayın yerini veya temel süreçleri betimleyen sözcükler öne çıkmıştır.

5. Sözcüksel bağlaşımın (i) parça/bütün ve (ii) beklentisel ilişkilerle sağlandığı durumlarda ise Türkçe ve İngilizce metinler birincisi açısından benzeşirken, ikincisi konusunda İngilizce metinler daha zengindir, çünkü yalnızca eylemle adın dilbilgisel birlikteliğinden değil anlamca yakın adların birlikteliğinden de kurulu eş dizimliliklere sahiptir.

Yüksek puanlı metinlerde sözcüksel bağlaşımdan daha sık yararlanıldığını bulan Witte ve Faigley'e (1981: 193) göre, bu durum yazarların düşüncelerini genişletme ve bağlamadaki yetkinliğinin göstergesidir ve dolayısıyla, sözcüksel bağlaşım "söylemde tümceleri bağlamanın egemen yolu" olmalıdır. Benzer biçimde, Hoey (1991: 10) sözcüksel bağlaşımın tüm bağlaşıklık araçlarının en az yüzde 40'ını karşılayabildiğini saptamış ve metinde "çoklu ilişkiler" kurabilen bu biricik türü, "bağdaşıklık sağlamanın baskın biçimi" olarak nitelemiştir. Bu tartışmalar ışığında, sözcüksel bağlaşımın bütün alt türleriyle öğretimi ve mevcut çalışmadaki gibi bir bağlaşıklık çözümlemesinin gerçekleştirimi, okura metnin konusunu, içeriğini kavramayı kolaylaştıran ipuçları sunduğundan özel önem arz etmektedir (Aydın, 2012).

Özetle, İngilizce ve Türkçe anadili ders kitabındaki okuma metinlerinde yazarların bağlayıcı seçimlerini yeniden gözden geçirmesi, bağlama ve bağlaç olmak üzere yapısal ve yapısal olmayan dilsel araçları dizgesel bir biçimde, öğrenci düzeyini gözeterek, kullanması gereklidir. Bunun yanı sıra, anadili İngilizce ders kitabındaki okuma metinlerinde olduğu gibi, anadili Türkçe ders kitabında daha çok sözcüksel birimin yineleme dışındaki ilişkileri temsil edecek biçimde, sözcüksel bağlaşıma girmesi sağlanmalı ve öğrencilere daha özlü anlatım örnekleri sunulmalıdır. Genç, deneyimsiz, saf okuyucunun metni işleme güçlükleriyle başa çıkabilmesi için eğitsel metinlerde bağlaşıklığın arttırılması, güç metinler karşısında açık, metinsel ipuçlarıyla, yani bağlayıcılarla donatılması şarttır (McNamara vd., 2011; O'Reilly & McNamara, 2007).

İlk ve orta öğretimdeki okuma-yazma eğitiminin dilbilgisi ekseninde gerçekleştiği, temel öğretim aracı olan metinlerin sanıldığı gibi öğrenci düzeyine uygun olmadığı, metinlerin dil ve anlatım yanlışlarıyla dolu olduğu, metin seçiminde çocuğun gelişimi ve bakış açısının göz ardı edilerek çocuğa görelik ilkesinin zarar gördüğü ve "özensiz yaklaşımlar" sonucunda ders kitabıyla dile olan tutumun olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Çakır, 2013: 1179; Karatay, 2010; Karatay vd., 2013). Özellikle "az bilgi" sahibi okuyucuların "düşük bağlaşıklık" gösteren metinlerdeki "kavramsal boşluklar" üzerine "çıkarımlar"dan "köprü kurması" zor olduğu için bunlar okuyucularına "bütünleştirilmiş bir durum modeli" sağlayacak biçimde değiştirilmelidir (Crossley & McNamara, 2010: 984; Lightman vd., 2007: 235).

Öğretimsel Öneriler

Sonuç olarak, ders kitaplarına seçilen okuma metinlerinin bağlaşıklık özellikleri yalnızca okuduğunu anlamayı değil yazmaya temel oluşturan şablonların inşasını etkiler. Bu yüzden, ders kitabına seçtiğimiz metinlerin bağlaşıklık özellikleri öğrencinin gelişimine uygun olmalı; temel okuma-yazma derslerinde öğrencilere amaçlarına uygun olarak düşünceleri arasındaki ilişkileri hangi dilsel birimleri kullanarak ifade edebilecekleri öğretilmeli ve metin çözümleme, metin sıralama, görsel gösterim, metin doldurma, açık uçlu tümce bağlama gibi grup etkinlikleriyle bağlaşıklığın metindeki işleyişini görmelerine yardım edilmelidir (Gamble & Yates, 2002; Hartnett, 1985; Witte & Faigley, 1981). Bunun yanı sıra, bağlaşıklık araçlarının dilbilgisel alıştırmalar, açıklamalar ve öğrenci ürünleri üzerine yorumlar yoluyla ve ayrık biçimde öğretiminden vazgeçilmeli; bağlaşık ve bağdaşık metinler üretebilmek için sözdizimsel ve sözcüksel kaynaklar

kullanarak tümceler arası geçişleri yapılandırma öğretilmelidir (Hinkel, 2001; Witte & Faigley, 1981).

Beş bağlaşık aracını (gönderme, değiştirme, düşüm, bağlama, sözcüksel bağlaşım) yorumlama ve kullanma becerisini kazandırmak için eğik yazıyla vurgulanan sözcüklerin ön/art gönderim özelliğini çizelgeleştirerek söylemin farklı parçaları arasında göndergesel bağlantıların izini sürmeyi, altı çizili birimlere gönderimde bulunan adıllardaki değişimi işaretleyerek öncelemeyi (foregrounding) bulmayı, silinmiş veya değiştirilmiş birimin yerini belirleyerek eksik bilgiyi gidermeyi, anlamca ilgili sözcüklerin oluşturduğu sözcüksel zincirleri seçerek metinde dillendirilmeyen çıkarımlara ulaşmayı, bağlayıcı birimleri akış çizelgesinde metinsel düzene uygun yere atamayı, metinde verilen bilgileri yeniden düzenleyerek/sıralayarak özetlemeyi ve metnin farklı bölümleriyle ilgili olayları metin çizelgesinde kümeleyerek sözbilimsel yapıyı (rhetorical structure) çözmeyi çalıştıran etkinliklerden yararlanılmalıdır (Şimşek, 2009).

KAYNAKÇA

AYDIN, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Duygular Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, p. 381-407, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3377, ANKARA-TURKEY

BLOOR, T. & BLOOR, M. (1995). *The functional analysis of English*. New York: Oxford University Press Inc.

CHAPMAN, L. J. (1982). A study in reading development: A comparison of the ability of 8, 10 and 13 year old children to perceive cohesion in their school texts. *The Annual Meeting of the United Kingdom Reading Association*, 19-23.07.1982, Newcastle upon Tyne, England.

CROSSLEY, S. A. & MCNAMARA, D. S. (2010). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. In S. Ohlsson & R. Catrambone (Eds.), *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Cognitive Science Society*. (pp. 984-989). Austin: Cognitive Science Society.

CONNOR, U. (1999). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

COX, M. (2012). *Cambridge checkpoint English coursebook 7*. Cambridge: Cambridge University Press.

COX, M. (2013). *Cambridge checkpoint English coursebook 8*. Cambridge: Cambridge University Press.

COX, M. (2014). *Cambridge checkpoint English coursebook 9*. Cambridge: Cambridge University Press.

ÇAKIR, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1, Winter 2013, p. 1171-1180, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4249, ANKARA-TURKEY

DENİZ, K. (Ed.) (2013a). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 6*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

DENİZ, K. (Ed.) (2013b). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

EGGINS, S. (2000). *An introduction to systemic functional linguistics*. New York: Continuum.

GAMBLE, N. & YATES, S. (2002). *Exploring children's literature: Teaching the language and reading of fiction*. London: Paul Chapman Publishing.

HALLIDAY, M. A. K. (1990). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1985). *Cohesion in English*. New York: Longman Inc.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar (Third edition)*. London: Arnold.

HARTNETT, C. G. (1985). Signals of sequence and thought. In P. H. Fries & N. M. Fries (Eds.), *Toward an understanding of language* (pp. 129-141). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

HINKEL, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning, 2(2),* 111-132.

HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.

KARAHANCI, İ. (2014). Şarkı Sözlerinden Hareketle Dilde Bağdaşıklık Sorunları, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9, Summer 2014, p. 699-712, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7346, ANKARA-TURKEY

KARATAY, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7(13),* 373-385.

KARATAY, H., BOLAT, K. K. & GÜNGÖR, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6(6)*, 603-623. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770

KOFFKA, K. (1999). *Principles of Gestalt psychology*. Oxon: Routledge.

LENK, U. (1998). *Marking discourse coherence: Functions of discourse markers in spoken English*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

LIGHTMAN, E. J., MCCARTHY, P. M., DUFTY, D. F. & MCNAMARA, D. S. (2007). Cohesion and structural organization in high school texts. In D. Wilson & G. Sutcliffe (Eds.), *FLAIRS Conference,* (pp. 235-240). Florida: AAAI Press. http://dblp.uni-trier.de/db/conf/flairs/flairs2007.html#LightmanMDM07

LUNSFORD, R. F. (1990). Modern grammar and basic writers. In M. G. Moran & M. J. Jacobi (Eds.), *Research in basic writing: A bibliographic sourcebook* (pp. 77-94). Connecticut: Greenwood Press Inc.

MCNAMARA, D. S., OZURU, Y. & FLOYD, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4(1),* 229-257.

MORLEY, G. D. (1985). *An introduction to systemic grammar*. Hong Kong: Macmillan.

O'REILLY, T. & MCNAMARA, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, *43(2)*, 121-152.

ÖZKAN, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye bir var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1)*, 167-182.

STODDARD, S. (1991). *Text and texture: Patterns of cohesion*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

ŞAHİN, D. (2013). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Ada Matbaacılık.

ŞİMŞEK, M. R. (2009). A material development proposal for critical reading and discourse awareness through Halliday's functional grammar. In N. Kansu-Yetkiner & D. Duman (Eds.), *Researches on translation studies, linguistics and language teaching* (pp. 537-557), İzmir: İzmir University of Economics.

TOSUN, İ. (2014). Sait Faik'in Sinağrit Baba Adlı Öyküsüne Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3, Winter 2014, p. 1451-1465, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6542, ANKARA-TURKEY

WITTE, S. P. & FAIGLEY, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication, 32(2)*, 189-204.

Ek

Tablo 8. *Ana Dizi Örnekleri*

CCE 7	(17) a book – a page number (P/B) – (18) a book but me – (19) the only soldier without a gun (B) – (20) share her book (B) – (25) the book itself – (26) the book – (27) the first paragraph (P/B) – (30) share my books (B) – (31) sharing with her (B) – (34) study with her (B) – (36) fetch books (B)
İÖT 6	(23) kınalı keklik – kekliğimiz – (24) keklik hakkında – kınalı keklik – vücudunun yan tarafları (P/B) – gerdanı (P/B) – öbür bölümleri (P/B) – yanlarındaki beyaz bölgelerde (P/B) – bantlar (P/B) – kınalı keklik – yerli kuş – (25) bu güzel varlıkları – (26) kekliklerin – kekliğiniz – (27) kekliğimizi – öterdi (P/B) – (28) keklik – kekliği – (30) o kekliği – (31) ötüşü (P/B) – ağzından (P/B) – (36) kuşlara – yeni bir keklik – (38) bir keklik – (40) bir kuş – (42) bir yavru keklikle – (43) kuşun görünümü (P/B) – kekliğe özgü renkleri (P/B) – kuştu – (44) bir keklik – (46) yavru kekliği – tüylerini (P/B) – (47) keklik – (48) kekliğe – (50) eski kekliğinin – (51) diğer kekliğin – (52) kına renginin (P/B) – (56) o güzelim çizgileri (P/B) – kınaları (P/B) – (57) sesi (P/B) – (58) keklik ötüşünü (P/B) – sesini – (59) o güzel ötüşüyle (P/B) – (71) gözleri (P/B) – (73) öterek (P/B) – ötmedi (P/B) – (77) ayakları (P/B) – (82) kekliğimiz – (85) büyüttüğümüz bir canlı – (87) keklikler – (88) sevilen bir kuş – (94) ötmüyor (P/B) – (103) benzer bir canlı – (109) bir canlıyı – (115) yetişkin bir keklik – (118) iki kekliğin sesinden (P/B) – içerden gelen sesleri (P/B) – (120) yeni yavru kekliklerin – yuvalarında – küçük bir yumurta (P/B) – (121) yavruların sahipleri
CCE 8	(11) inconspicuous – (16) invisible – (17) prominence – (18) not tall – straight – (19) more softly – with less clarity – distinction – (20) more passive – more obstrusive – (29) secretly – (30) attending secret meetings

İÖT 7	(33) gerçekçi – (43) gerçekçiliği – ön planda tutan (B) – hayal gücünün – gözle görünür – elle tutulur – gerçekler – (44) gerçek hayattan – (45) ilhama inanmayan – hayalperestliği – reddettiğini – gördüklerini – gerçeğe – önem verdiğini (B)
CCE 9	(1) picture gallery – (2) display of art (B) – drawings – (5) pictures – (7) stylized outlines – shapes – decorate (B) – pottery – (9) designs – (10) pictures – markings – (11) draw pictures (B) – (14) monuments – (15) pictures – (16) display of art (B)
İÖT 8	(15) harflere (P/B) – Sümer harfleri (P/B) – (17) harfleri (P/B) – (26) harflerin (P/B) – sistem – modern alfabelerin – (30) sisteme – (33) sistemlerde – harfi (P/B) – (34) alfabenin – (35) alfabe – (37) harf (P/B) – (44) Latin alfabesi – alfabeydi – (45) Latin alfabesi – (46) büyük harfleri (P/B) – (49) küçük harflerin (P/B) – (50) büyük harfler (P/B) – (54) Fenike alfabesinden – (55) Fenike alfabesi – alfabenin – sisteminin – (56) harf (P/B) – yeni bir alfabe – Aram alfabesi – (58) ünlü harf (P/B) – bu alfabe – (59) bu sistem – (60) Fenike alfabesi – (61) Arap alfabesi – sesli harfler (P/B) – (64) alfabe – 18 harften (P/B) – (65) Arap harflerinin (P/B) – (69) Arap harflerini (P/B) – (70) hangi alfabenin – (71) Arap alfabesinin – çeşitli alfabeler – (72) Göktürk alfabesi – (73) [Uygur] alfabe[si] – (74) eski alfabeler – (75) Latin harfleri (P/B)

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ŞİMŞEK, M. R., İngilizce ve Türkçe Anadili Ders Kitaplarındaki Türdeş Okuma Metinlerinin Karşıtsal Bağlaşıklık Çözümlemesi, ***Turkish Studies*** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 861-880, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8236, ANKARA-TURKEY