



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN SURİYELİLERİN
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Ali ÖZARSLAN

Malatya-2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN SURİYELİLERİN
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Ali ÖZARSLAN

Danışman: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ali ÖZARSLAN tarafından hazırlanan **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma** başlıklı bu çalışma, 26.06.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Üye: Prof. Dr. Suat UNGAN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. İlhan ERDEM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nurşat BİÇER

ONAY

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ali ÖZARSLAN

ÖN SÖZ

Türkiye önemli ve hareketli bir coğrafi bölgede bulunmaktadır. Özel konumu ülkenin sosyal ve politik durumu üzerinde etkili olmaktadır. En uzun ve en yeni kara sınırimız Suriye iledir. Özellikle ülkelerinde sekizinci yılına giren içsavaş nedeniyle Türkiye’de daha önce olmadığı kadar Suriyeli sığınmacı yaşamaktadır. Bu sayı üç buçuk milyonu aşmıştır. Türkiye Suriyeliler için artık bir cazibe merkezi konumundadır. Bu durum Türkçe öğrenen ve öğrenmek isteyen Suriyelilerin sayısında ciddi artışa neden olmuştur. Çünkü yabancı bir ülkede olmanın başlıca sorunlarından biri de dil sorunudur. Suriyeliler hem bu sorunu aşmak hem de eğitimlerini tamamlamak için Türkçe öğrenmek istemektedirler. Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda birçok çalışma yapılmasına rağmen genelde Arapların özelde de Suriyelilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları sorunlar konusundaki çalışmalar yetersizdir. Dolayısıyla bu tür çalışmalara günümüzde her zamankinden çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Suriyeli sığınmacıların büyük bir kısmı okuma çağındaki çocuklardır. Türkiye’ye sığınan okuma çağındaki çocuklar örgün eğitime alınmıştır. Ana sınıfından üniversiteye kadar her kademedeki Suriyeli öğrenci okumaktadır. Türkçeyi kalıcı olarak ve iyi derecede öğrenmeleri eğitimleri için vazgeçilmezdir. Suriyelilerin ana dilleri Arapçadır. Arapça yapı ve köken bakımından Türkçeden farklı bir dil ailesindedir. Farklı alfabeyle yazılır ve söz dizimi Türkçe ile aynı değildir. Bu durum Türkçe öğrenen Suriyelilerin özellikle yazma dil becerisinde zorlandıkları ve yazma alanında daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Çalışma Suriyeli öğrencilerin metin üretme durumlarını, dil bilgisi yanlışlarını belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın ortaya konabilmesi için Malatya Beydağı Konaklama Merkezi’nde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki Suriyeli öğrencilere, uzman görüşü alınarak, düzeylerine göre kompozisyon yazdırılmıştır. Bu düzeyde Türkçe eğitimini; 2014-2016 yılları arasında Başbakanlığa bağlı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluğu Başkanlığı kordinasyonluğunda, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Malatya İnönü Üniversitesi TÖMER ortaklaşa gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın uygulama kısmında Suriyeli C1 düzeyindeki öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımları; ses bilgisi, biçim bilgisi, yazım kuralları, söz dizimi, anlatım bozuklukları açısından yapmış oldukları yanlışlar tespit edilip bu yanlışların nedenleri ve sonuçları

tartışılmıştır. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım verileri “Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” (TYADPA-C1) aracılığıyla puanlanmıştır. Puanlama; şekil (sayfa boşlukları, harf boyutları, satır çizgisi takibi, metni bağımsız paragraflarla yazma durumları), içerik (başlık kullanma, paragraf geçişleri, ana düşünce, yardımcı düşünceler, farklı yapıda cümle kurma, giriş ve sonuç bölümleri yazabilme), yazım ve noktalama boyutları ile ilgilidir. Her boyut üç düzeyle (kötü, orta ve iyi) değerlendirilmiştir. Her konu ve her madde için bulgular ayrı ayrı çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde elde edilen bulgular neticesinde öğretmene, öğrenciye ve ilgili kurumlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma sırasında özellikle yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Hasan KAVRUK’a, Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT, tez danışmanım Doç. Dr. İlhan ERDEM’e; doktora eğitimim boyunca yanımda olan eşim Hülya ÖZARSLAN, çocuklarım Ömer Faruk ve Ahmet Eren’e teşekkür ederim.

Ali ÖZARSLAN

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN SURIYELİLERİN YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZARSLAN, Ali

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Haziran-2018, XXIII + 347 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ileri düzey Türkçe öğrenen Suriyelilerin karşılaştıkları yazma sorunlarını tespit edip değerlendirmek ve bunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla elde edilen yazılı metinlerin analizi ve yorumlanmasında doküman araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Malatya Beydağı Konaklama Merkezinde öğrenim gören Suriyeli 107 C1 sınıfı öğrencisidir. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilere uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiş, farklı türlerde sekiz kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi yanlışları sınıflandırılmış ve yazma unsurları açısından metin üretebilme durumları tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımları ses bilgisi, biçim bilgisi, yazım, söz dizimi yanlışları ve anlatım bozuklukları açısından örnek cümleler ve açıklamalarla değerlendirilmiştir. Buna göre Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi yanlışları dağılımı ses bilgisinde % 15, biçim bilgisinde % 34, yazım konusunda % 24, söz diziminde % 15, anlatım bozukluklarında % 12'dir. Araştırmanın ikinci bölümünde Suriyeli öğrencilerin metin üretebilme durumlarını ölçmek için geliştirilen "Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" (TYADPA-C1) ile öğrencilere ait yazılı anlatımlar şekil, içerik ve yazım-noktalama boyutları ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin ilgili boyutları beceriye dönüştürebilme oranıyla birlikte belirtilmiştir.

Çalışmanın son bölümünde ise yanlış tipleri ve bunların istatistikî durumlarından hareketle yapılan değerlendirmeyi içeren sonuç bölümüne yer verilmiştir. Elde edilen

sonuçlara dayalı öğretmenlere, ilgili kurumlara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli ğrenciler, Türkçe, Türkçenin ğretimi, yazılı anlatım.



ABSTRACT

A RESEARCH ON THE WRITING SKILLS OF THE SYRIANS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ÖZARSLAN, Ali

PhD, İnönü University - Institute of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Teaching Discipline

Advisor: Assistant Professor Doctor İlhan ERDEM

Haziran-2018, XXIII + 347 pages

The aim of this research is to identify and evaluate the writing problems encountered by the Syrians who learn advanced Turkish and to present solutions to them. Document analysis method has been used in analyzing and interpreting written texts obtained for this purpose. The study's study group is a Syrian 107 C1 student who is studying at the Malatya Beydağı Accommodation Center. During the implementation process of the study, students were assigned to the expert opinion and eight compositions were printed in different types. The students who participated in the research were classified the language errors in written expressions and they were able to produce texts in terms of writing elements.

In the first part of the research, the written expressions of the Syrian students were evaluated with sample sentences and explanations in terms of phonetics, morphology, writing, syntax errors and narration errors. According to this, the distribution of the grammatical errors in the written expressions of the Syrian students is 15% in the phonics, 34% in the form knowledge, 24% in the writing, 15% in the syntax and 12% in the expression disorders. In the second part of the study, written expressions of the students were evaluated with the form, content and spelling-punctuation dimensions with the "Writing Expression Grade Pointing for Foreign Language Learners at C1 Level at Turkish Level" (TYADPA-C1) developed to measure the text production status of Syrian students. The results of the evaluation are stated together with the student's ability to transform the relevant dimensions.

In the last part of the study, the result section which includes the wrong types and the evaluation made by moving from their statistical situation is given. Based on the results obtained, proposals were made to teachers, related institutions and researchers.

Key Words: Syrian students, Turkish, Turkish education, written expression.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	İ
ONUR SÖZÜ	İİ
ÖN SÖZ.....	İİİ
ÖZET	V
ABSTRACT	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ	XXİİ
I. BÖLÜM	24
1. GİRİŞ	24
1.1. Problem Durumu	24
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1. Dil	10
2.1.2. Ana Dili	11
2.1.3. İkinci Dil ve Yabancı Dil	12
2.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	13
2.1.5. Yazma Öğretimi	16
2.1.5.1. Yazma	17
2.1.5.2. Yazma Becerisinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi	19
2.1.5.3. Yazma Becerisinin Zorluğu	20
2.1.5.4. Yazma Süreci	22
2.1.5.5. Yazılı Anlatımın Unsurları	23
2.1.5.5.1. Konu	23
2.1.5.5.2. Plan	25
2.1.5.5.3. Başlık	28
2.1.5.5.4. Sözcük	29
2.1.5.5.5. Cümle	30

2.1.5.5.6. Paragraf.....	33
2.1.5.6. Dereceli Puanlama Anahtarı	36
2.1.5.7. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	38
2.1.5.8. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni	39
2.1.5.9. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında “Yazma” Alanı	43
2.1.7. Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması.....	51
2.1.7.1. Türkçe ve Arapçanın Alfabetesi	52
2.1.7.2. Türkçe ve Arapçada Ünlü- Ünsüz Sesler	53
2.1.7.3. Türkçe ve Arapçanın Morfolojik (Biçim Yönünden) Karşılaştırılması.....	53
2.1.7.4. Arapça ve Türkçe Tamlamalar	54
2.1.7.5. Arapça ve Türkçede Adların Çoğullaştırılması	54
2.1.7.6. Türkçe ve Arapça Fiil Çekimleri	55
2.1.7.7. Türkçe ve Arapçanın Sentaks (Söz Dizimi) Yönünden Karşılaştırılması....	56
2.1.7.8. Türkçede Cümle Yapısı ve Türleri	57
2.1.7.9. Arapçada Cümle Yapısı.....	58
2.1.7.10. Basit Cümle	59
2.1.7.11. Birleşik (Mürekkep) Cümle.....	59
2.1.7.11.1. Girişik Birleşik Cümle	60
2.1.7.11.2. Şart Cümlesi.....	60
2.1.7.11.3. Sıla cümlesi (Ki’li Birleşik Cümle)	60
2.1.7.11.4. İsti’nafiyeye (Sıra) Cümlesi.....	61
2.1.7.12. Bağlı Cümle (Atf Cümlesi)	61
2.2. İlgili Araştırmalar.....	63
III. BÖLÜM.....	75
3. YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli.....	75
3.2. Çalışma Grubu	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Kompozisyon Metinleri.....	77
3.3.3. Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	79
3.4. Verilerin Analizi	81
IV. BÖLÜM.....	83
4. BULGULAR VE YORUM.....	83
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.1.1. Ses Bilgisi Yanlıları	83

4.1.1.1. Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları.....	83
4.1.1.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları.....	85
4.1.1.3. Ünlü Düşmesi Yanlışları.....	86
4.1.1.4. Ünlü Türemesi Yanlışları.....	88
4.1.1.5. Ünlülerin Alafonlarıyla İlgili Yanlışlar	88
4.1.1.6. Ünsüz Benzeşmesi Yanlışları	90
4.1.1.7. Ünsüzlerde Yumuşama Yanlışları.....	91
4.1.1.8. Ünlü Daralması Yanlışları.....	93
4.1.1.9. Ünlü Değişimi Yanlışları.....	94
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.2.1. Biçim Bilgisi Yanlışları.....	95
4.2.1.1. Fiil Çekimi Yanlışları	95
4.2.1.1.1. Basit Çekimli Fiil Yanlışları	97
4.2.1.1.2. Birleşik Zaman Çekimi Yanlışları	98
4.2.1.2. –İmek (Ek-eylem) Yanlışları	99
4.2.1.3. Yardımcı Fiillerin Yazımındaki Yanlışlar	100
4.2.1.4. İyelik Eki Yanlışları.....	100
4.2.1.4.1. Gereksiz İyelik Eki Kullanımı	100
4.2.1.4.2. İyelik Ekinin Kullanılmaması	101
4.2.1.4.3. Yanlış İyelik Ekinin Kullanılması	102
4.2.1.5. Durum Ekleri Yanlışları.....	103
4.2.1.5.1. Belirtme Durum Eki Yanlışları	103
4.2.1.5.1.1. Belirtme Durumu Ekinin Kullanılmaması	103
4.2.1.5.1.2. Gereksiz Belirtme Durum Eki Kullanımı	105
4.2.1.5.1.3. Belirtme Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki	106
4.2.1.5.1.4. Belirtme Durumu Eki Yerine Tamlayan Eki Kullanımı	107
4.2.1.5.2. Yönelme Durum Eki Yanlışları.....	107
4.2.1.5.2.1. Yönelme Durumu Ekinin Kullanılmaması.....	107
4.2.1.5.2.2. Gereksiz Yönelme Durumu Eki Kullanımı.....	108
4.2.1.5.2.3. Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı... ..	109
4.2.1.5.2.4. Yönelme Durumu Eki Yerine Bulunma Durum Eki Kullanımı	109
4.2.1.5.3. Bulunma Durum Eki Yanlışları	110
4.2.1.5.3.1. Bulunma Durumu Ekinin Kullanılmaması	110
4.2.1.5.3.2. Gereksiz Bulunma Durum Eki Kullanımı	111
4.2.1.5.3.3. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı.. ..	111
4.2.1.5.3.4. Bulunma Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı	111
4.2.1.5.4. Uzaklaşma Durum Eki Yanlışları	112

4.2.1.5.4.1. Uzaklaşma Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı	112
4.2.1.6. Vasıta Eki Yanlışları.....	112
4.2.1.6.1. Vasıta Ekinin Kullanılmaması.....	112
4.2.1.6.2. Vasıta Ekinin Gereksiz Kullanımı.....	113
4.2.1.6.3. Vasıta Eki Yerine Durum Eklerinin Kullanımı	113
4.2.1.6.4. Vasıta Ekinin Durum Ekleri Yerine Kullanımı.....	113
4.2.1.7. Tamlayan Eki Yanlışlığı	114
4.2.1.7.1. Tamlayan Ekinin Kullanılmaması	114
4.2.1.8. Kişi Eki Yanlışları.....	115
4.2.1.9. Fiil Çatısı Yanlışları.....	116
4.2.1.9.1. Dönüşlük Eki Yanlışları	116
4.2.1.9.2. Edilgenlik Eki Yanlışları	117
4.2.1.9.3. Ettirgenlik Eki Yanlışı.....	117
4.2.1.9.4. İşteşlik Eki Yanlışları	117
4.2.1.10. Çoğluk Eki Yanlışları.....	117
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
4.3.1. Söz Dizimi Yanlışları	118
4.3.1.1. Cümle Ögelerini Sıralama Yanlışları.....	119
4.3.1.2. Ad Tamlaması Yanlışları	122
4.3.1.3. Sıfat Tamlaması Yanlışları	123
4.3.1.4. Eylemsi Yanlışları.....	123
4.3.1.4.1. İsim Fiil Yanlışları	124
4.3.1.4.2. Sıfat Fiil Yanlışları.....	125
4.3.1.4.3. Zarf Fiil Yanlışları.....	126
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
4.4.1. Sözcüğü Doğru Öğrenememekten Kaynaklanan Yanlışlar.....	126
4.4.2. Harflerin Eksik ya da Fazla Yazılması	134
4.4.3. Diğer Yazım Yanlışları.....	135
4.4.3.1. Birleşik Sözcüklerin Yazım Yanlışları	136
4.4.3.2. Kısaltma Yanlışları.....	136
4.4.3.3. Bağlaçların Yazımı ile İlgili Yanlışlar	137
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	137
4.5.1. Büyük Harflerle İlgili Yanlışlar.....	137
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
4.6.1. Noktalama Yanlışları	139
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	140

4.7.1. İsimden İsim Yapan Eklerdeki Yanlışlar.....	140
4.7.2. Fiilden Fiil Yapan Eklerdeki Yanlışlar	140
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
4.8.1. Bağlaç Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	142
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	143
4.9.1. Anlatım Bozuklukları.....	143
4.9.1.1. Anlam Bilgisi Seviyesinde Yapılan Yanlışlar	144
4.9.1.1.1. Gereksiz Sözcük Kullanımı.....	144
4.9.1.1.2. Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanımı.....	145
4.9.1.1.3. Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanımı	147
4.9.1.1.4. Mantık Hataları	148
4.9.1.2. Dil Bilgisi ile İlgili Anlatım Bozuklukları.....	149
4.9.1.2.1. Ad Tamlaması Yanlışları	149
4.9.1.2.2. Sıfat Tamlaması Yanlışları.....	150
4.9.1.2.3. Eklerle İlgili Yanlışlar	150
4.9.1.2.3.1. Ek Eksikliği	150
4.9.1.2.3.2. Gereksiz Ek Kullanımı	151
4.9.1.2.3.3. Yanlış Ek Kullanımı	152
4.9.1.3. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu.....	152
4.9.1.4. Öge Yanlışları	153
4.9.1.4.1. Nesne Eksikliği.....	153
4.9.1.4.2. Dolaylı Tümleç Eksikliği	154
4.9.1.4.3. Yüklem Eksikliği.....	154
4.9.1.4.4. Ek-eylem Eksikliği.....	154
4.9.1.5. Yardımcı Eylemlerin Yanlış Kullanımı	155
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	155
4.10.1. Ana Dilinden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım Yanlışları.....	156
4.10.1.1. “-leyin” Eki Yerine Bulunma Durum Eki Kullanımı	156
4.10.1.2. Çoğullaştırma Kuralı Transferi.....	156
4.10.1.3. İkiz Ünsüz Kullanımı.....	158
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	160
4.11.1. TYADPA-C1 Dereceli Paunlama Anahtarına Göre Yazma Kazanımlarına Ulaşma Durumu	160
4.11.1.1. Verilerin TYADPA-C1’e Göre Şekil Açışından Değerlendirilmesi.....	161
4.11.1.1.1. Öğrencilerin Sayfa Yapısında Boşluk Bırakma Durumları.....	163
4.11.1.1.2. Öğrencilerin Metinlerinde Yazı Okunaklılığı Durumları	171
4.11.1.1.3. Yazma esnasında Satır Çizgisi Takibi Durumları	179

4.11.1.1.4. Metni Paragraflarla Oluşturma Durumları	187
4.11.1.2. Verilerin TYADPA-C1'e G6re İçerik Açısından Değerlendirilmesi	195
4.11.1.2.1. 6ęrencilerin Başlık Kullanma Durumları	204
4.11.1.2.2. 6ęrencilerin Metne Uygun Giriş B6l6m6 Yazma Durumları	212
4.11.1.2.3. 6ęrencilerin Paragraflarda Anlam B6t6nl6ę6n6 Sağlama Durumları	220
4.11.1.2.4. 6ęrencilerin Ana D6ř6nce Belirleme Durumları	228
4.11.1.2.5. 6ęrencilerin Yardımcı D6ř6nceleri Kullanma Durumları	236
4.11.1.2.6. 6ęrencilerin Metni Sonuca Bağlama Durumları	244
4.11.1.2.6. 6ęrencilerin Metinde Akıcılığı Sağlama Durumları	252
4.11.1.2.7. 6ęrencilerin Farklı Yapıda C6mleler Kurma Durumları	260
4.11.1.2.8. 6ęrencilerin Edat, Bağlaç Kullanma Durumları	268
4.11.1.3. Verilerin TYADPA-C1'e G6re Yazım Kurallarına Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi	276
4.11.1.3.1. Metinlerin Yazım Kurallarına Uygunluk Durumu	277
4.11.1.3.2. 6ęrencilerin Noktalama İmlerini Kullanma Durumları	285
V. B6L6M	293
5. SONUÇ VE 6NERİLER	293
5.1. Genel Sonuçlar	293
5.1.1. Fonetik (Ses Bilgisi), Morfoloji (Biçim Bilgisi), Sentaks(S6z Dizimi), Anlatım Bozuklukları, Yazım Yanlışları Sonuçları	293
5.1.2. TYADPA-C1 (Dereceli Puanlama Anahtarı) Kılavuzluğunda Şekil, İçerik, Yazım- Noktalama Değerlendirilmesi	300
5.1.2.1. Şekil Değerlendirmesi	300
5.1.2.2. İçerik Değerlendirmesi	302
5.1.2.3. Yazım ve Noktalama Değerlendirmesi	307
5.1.2.4. Bilişsel Zorluklar	308
5.1.2.5. TYADPA-C1 ile Şekil, İçerik, Yazım- Noktalama Değerlendirilmesinde Cinsiyetin Etkisi	310
5.2. 6neriler	312
5.2.1. 6ęretmene Y6nelik 6neriler	312
4.2.2. 6ęrenciye Y6nelik 6neriler	319
4.2.3. İlgili Kurum ve Kuruluşlara Y6nelik 6neriler	321
4.2.4. Araştırmacılara Y6nelik 6neriler	322
KAYNAKÇA	324
EKLER	337
EK 1: T6RKEYİ YABANCI DİL OLARAK 6ęRENENLER İÇİN YAZILI ANLATIM DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	337

EK 2: TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERE AİT YAZILI ANLATIM KÂĞİTLARİ.....	339
----------------------------------------------------------------------------------------	------------



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Yazma Becerisi Dil Yeterlilik Tablosu.....	42
Tablo 2: Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları	44
Tablo 3: Yedi İklim Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları.....	46
Tablo 4: İstanbul Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları	47
Tablo 5: Türkçe ve Arapçada Anlama Göre Kelimelerdeki Değişim	52
Tablo 6: Türkçe ve Arapçada Alfabeler	53
Tablo 7: Türkçede ve Arapçada Ünlü Ünsüz Harfler	53
Tablo 8: Türkçe ve Arapçada Tamlamalar	54
Tablo 9: Türkçe ve Arapçada Geçmiş, Şimdiki ve Gelecek Zaman Fiil Çekimleri.....	56
Tablo 10: Türkçe ve Arapça Söz Dizimi.....	57
Tablo 11: Çalışma Grubunun Özellikleri	76
Tablo 12: C1 Düzeyi Yazılı Anlatım Konularının Uzman ve Öğrencilerden Aldığı Ortalama Puanlar.....	78
Tablo 13: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Cohen'in Kappa Katsayısı	80
Tablo 14: TYADPA C-1'den Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları	81
Tablo 15: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	163
Tablo 16: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	164
Tablo 17: 3. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	165
Tablo 18: 4. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	166
Tablo 19: 5. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	167
Tablo 20: 6. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	168
Tablo 21: 7. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	169
Tablo 22: 8. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	170
Tablo 23: 1. Konu Yazı Okunaklığı	171
Tablo 24: 2. Konu Yazı Okunaklığı	172
Tablo 25: 3. Konu Yazı Okunaklığı	173
Tablo 26: 4. Konu Yazı Okunaklığı	174
Tablo 27: 5. Konu Yazı Okunaklığı	175
Tablo 28: 6. Konu Yazı Okunaklığı	176
Tablo 29: 7. Konu Yazı Okunaklığı	177
Tablo 30: 8. Konu Yazı Okunaklığı	178
Tablo 31: 1. Konu Satır Çizgisi Takibi	179
Tablo 32: 2. Konu Satır Çizgisi Takibi	180
Tablo 33: 3. Konu Satır Çizgisi Takibi	181

Tablo 34: 4. Konu Satır Çizgisi Takibi	182
Tablo 35: 5. Konu Satır Çizgisi Takibi	183
Tablo 36: 6. Konu Satır Çizgisi Takibi	184
Tablo 37: 7. Konu Satır Çizgisi Takibi	185
Tablo 38: 8. Konu Satır Çizgisi Takibi	186
Tablo 39: 1. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	187
Tablo 40: 2. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	188
Tablo 41: 3. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	189
Tablo 42: 4. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	190
Tablo 43: 5. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	191
Tablo 44: 6. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	192
Tablo 45: 7. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	193
Tablo 46: 8. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma	194
Tablo 47: 1. Konu Başlık Kullanma.....	204
Tablo 48: 2. Konu Başlık Kullanma.....	205
Tablo 49: 3. Konu Başlık Kullanma.....	206
Tablo 50: 4. Konu Başlık Kullanma.....	207
Tablo 51: 5. Konu Başlık Kullanma.....	208
Tablo 52: 6. Konu Başlık Kullanma.....	209
Tablo 53: 7. Konu Başlık Kullanma.....	210
Tablo 54: 8. Konu Başlık Kullanma.....	211
Tablo 55: 1. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	212
Tablo 56: 2. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	213
Tablo 57: 3. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	214
Tablo 58: 4. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	215
Tablo 59: 5. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	216
Tablo 60: 6. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	217
Tablo 61: 7. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	218
Tablo 62: 8. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	219
Tablo 63: 1. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	220
Tablo 64: 2. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	221
Tablo 65: 3. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	222
Tablo 66: 4. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	223
Tablo 67: 5. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	224
Tablo 68: 6. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	225
Tablo 69: 7. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	226
Tablo 70: 8. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	227

Tablo 71: 1. Konu Ana Düşünce Belirleme	228
Tablo 72: 2. Konu Ana Düşünce Belirleme	229
Tablo 73: 3. Konu Ana Düşünce Belirleme	230
Tablo 74: 4. Konu Ana Düşünce Belirleme	231
Tablo 75: 5. Konu Ana Düşünce Belirleme	232
Tablo 76: 6. Konu Ana Düşünce Belirleme	233
Tablo 77: 7. Konu Ana Düşünce Belirleme	234
Tablo 78: 8. Konu Ana Düşünce Belirleme	235
Tablo 79: 1. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	236
Tablo 80: 2. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	237
Tablo 81: 3. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	238
Tablo 82: 4. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	239
Tablo 83: 5. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	240
Tablo 84: 6. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	241
Tablo 85: 7. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	242
Tablo 86: 8. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma	243
Tablo 87: 1. Konu Metni Sonuca Bağlama	244
Tablo 88: 2. Konu Metni Sonuca Bağlama	245
Tablo 89: 3. Konu Metni Sonuca Bağlama	246
Tablo 90: 4. Konu Metni Sonuca Bağlama	247
Tablo 91: 5. Konu Metni Sonuca Bağlama	248
Tablo 92: 6. Konu Metni Sonuca Bağlama	249
Tablo 93: 7. Konu Metni Sonuca Bağlama	250
Tablo 94: 8. Konu Metni Sonuca Bağlama	251
Tablo 95: 1. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	252
Tablo 96: 2. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	253
Tablo 97: 3. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	254
Tablo 98: 4. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	255
Tablo 99: 5. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	256
Tablo 100: 6. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	257
Tablo 101: 7. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	258
Tablo 102: 8. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	259
Tablo 103: 1. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	260
Tablo 104: 2. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	261
Tablo 105: 3. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	262
Tablo 106: 4. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	263
Tablo 107: 5. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	264

Tablo 108: 6. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	265
Tablo 109: 7. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	266
Tablo 110: 8. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	267
Tablo 111: 1. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	268
Tablo 112: 2. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	269
Tablo 113: 3. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	270
Tablo 114: 4. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	271
Tablo 115: 5. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	272
Tablo 116: 6. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	273
Tablo 117: 7. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	274
Tablo 118: 8. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	275
Tablo 119: 1. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	277
Tablo 120: 2. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	278
Tablo 121: 3. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	279
Tablo 122: 4. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	280
Tablo 123: 5. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	281
Tablo 124: 6. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	282
Tablo 125: 7. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	283
Tablo 126: 8. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk.....	284
Tablo 127: 1. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	285
Tablo 128: 2. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	286
Tablo 129: 3. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	287
Tablo 130: 4. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	288
Tablo 131: 5. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	289
Tablo 132: 6. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	290
Tablo 133: 7. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	291
Tablo 134: 8. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	292
Tablo 135: Toplam Yanlışlar ve Yüzdelik Dilim	293
Tablo 136: Öğrencilerin Yanlış Öğrendiği Sözcükler	296
Tablo 137: Ünlülerin Alafonlarıyla İlgili Yanlışlar	298
Tablo 138: Anlamı Karıştırılan sözcükler	299
Tablo 139: TYADPA-C1'e Göre Şekil İncelemesi.....	300
Tablo 140: TYADPA-C1'e Göre İçerik İncelemesi	302
Tablo 141: TYADPA-C1'e Göre Yazım ve Noktalama İncelemesi.....	307
Tablo 142: Yazmanın Bilişsel Zorlukları Başarı Durumu	308
Tablo 143: Yazmanın Bilişsel Zorlukları Başarısızlık Durumu.....	309
Tablo 144: Arap Öğrenciler İçin Yazma Çalışmaları Ortak Sözcükler	315

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	163
Şekil 2: 2. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	164
Şekil 3: 3. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	165
Şekil 4: 4. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	166
Şekil 5: 5. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	167
Şekil 6: 6. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	168
Şekil 7: 7. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	169
Şekil 8: 8. Konu Sayfa Yapısında Boşluk	170
Şekil 9: 1. Konu Yazı Okunaklığı	171
Şekil 10: 2. Konu Yazı Okunaklığı	172
Şekil 11: 3. Konu Yazı Okunaklığı	173
Şekil 12: 4. Konu Yazı Okunaklığı	174
Şekil 13: 5. Konu Yazı Okunaklığı	175
Şekil 14: 6. Konu Yazı Okunaklığı	176
Şekil 15: 7. Konu Yazı Okunaklığı	177
Şekil 16: 8. Konu Yazı Okunaklığı	178
Şekil 17: 1. Satır Çizgisi Takibi	179
Şekil 18: 2. Satır Çizgisi Takibi	180
Şekil 19: 3. Satır Çizgisi Takibi	181
Şekil 20: 4. Satır Çizgisi Takibi	182
Şekil 21: 5. Satır Çizgisi Takibi	183
Şekil 22: 6. Satır Çizgisi Takibi	184
Şekil 23: 7. Satır Çizgisi Takibi	185
Şekil 24: 8. Satır Çizgisi Takibi	186
Şekil 25: 1. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	187
Şekil 26: 2. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	188
Şekil 27: 3. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	189
Şekil 28: 4. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	190
Şekil 29: 5. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	191
Şekil 30: 6. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	192
Şekil 31: 7. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	193
Şekil 32: 8. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma.....	194
Şekil 33: 1. Konu Başlık Kullanma.....	204
Şekil 34: 2. Konu Başlık Kullanma.....	205
Şekil 35: 3. Konu Başlık Kullanımı	206

Şekil 36: 4. Konu Başlık Kullanma.....	207
Şekil 37: 5. Konu Başlık Kullanma.....	208
Şekil 38: 6. Konu Başlık Kullanma.....	209
Şekil 39: 7. Konu Başlık Kullanma.....	210
Şekil 40: 8. Konu Başlık Kullanma.....	211
Şekil 41: 1. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	212
Şekil 42: 2. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	213
Şekil 43: 3. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	214
Şekil 44: 4. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	215
Şekil 45: 5. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	216
Şekil 46: 6. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	217
Şekil 47: 7. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	218
Şekil 48: 8. Konu Metne Uygun Giriş Yazma	219
Şekil 49: 1. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	220
Şekil 50: 2. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	221
Şekil 51: 3. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	222
Şekil 52: 4. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	223
Şekil 53: 5. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	224
Şekil 54: 6. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	225
Şekil 55: 7. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	226
Şekil 56: 8. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama.....	227
Şekil 57: 1. Konu Ana Düşünce Belirleme	228
Şekil 58: 2. Konu Ana Düşünce Belirleme	229
Şekil 59: 3. Konu Ana Düşünce Belirleme	230
Şekil 60: 4. Konu Ana Düşünce Belirleme	231
Şekil 61: 5. Konu Ana Düşünce Belirleme	232
Şekil 62: 6. Konu Ana Düşünce Belirleme	233
Şekil 63: 7. Konu Ana Düşünce Belirleme	234
Şekil 64: 8. Konu Ana Düşünce Belirleme	235
Şekil 65: 1. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	236
Şekil 66: 2. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	237
Şekil 67: 3. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	238
Şekil 68: 4. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	239
Şekil 69: 5. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	240
Şekil 70: 6. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	241
Şekil 71: 7. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	242
Şekil 72: 8. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma.....	243

Şekil 73: 1. Konu Metni Sonuca Bağlama	244
Şekil 74: 2. Konu Metni Sonuca Bağlama	245
Şekil 75: 3. Konu Metni Sonuca Bağlama	246
Şekil 76: 4. Konu Metni Sonuca Bağlama	247
Şekil 77: 5. Konu Metni Sonuca Bağlama	248
Şekil 78: 6. Konu Metni Sonuca Bağlama	249
Şekil 79: 7. Konu Metni Sonuca Bağlama	250
Şekil 80: 8. Konu Metni Sonuca Bağlama	251
Şekil 81: 1. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	252
Şekil 82: 2. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	253
Şekil 83: 3. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	254
Şekil 84: 4. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	255
Şekil 85: 5. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	256
Şekil 86: 6. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	257
Şekil 87: 7. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	258
Şekil 88: 8. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama	259
Şekil 89: 1. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	260
Şekil 90: 2. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	261
Şekil 91: 3. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	262
Şekil 92: 4. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	263
Şekil 93: 5. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	264
Şekil 94: 6. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	265
Şekil 95: 7. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	266
Şekil 96: 8. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma.....	267
Şekil 97: 1. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	268
Şekil 98: 2. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	269
Şekil 99: 3. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	270
Şekil 100: 4. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	271
Şekil 101: 5. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	272
Şekil 102: 6. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	273
Şekil 103: 7. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	274
Şekil 104: 8. Konu Edat Bağlaç Kullanımı	275
Şekil 105: 1. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	277
Şekil 106: 2. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	278
Şekil 107: 3. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	279
Şekil 108: 4. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	280
Şekil 109: 5. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	281

Şekil 110: 6. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	282
Şekil 111: 7. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	283
Şekil 112: 8. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk	284
Şekil 113: 1. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	285
Şekil 114: 2. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	286
Şekil 115: 3. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	287
Şekil 116: 4. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	288
Şekil 117: 5. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	289
Şekil 118: 6. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	290
Şekil 119: 7. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	291
Şekil 120: 8. Konu Noktalama İmlerini Kullanma	292



KISALTMALAR LİSTESİ

A : a, e

age : adı geçen eser

ADP : Avrupa Dil Portföyü

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

AÜ : Ankara Üniversitesi

bk. : bakınız

C : c, ç

D : d, t

I : ı, i, u, ü

MABEK: Malatya Beydağı Konteynerkenti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NWREL: ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

s. : sayfa

S. : sayı

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezi

TYADPA-C1: Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım

Dereceli Puanlama Anahtarı

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

vs. : vesaire

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, bütün ifade biçimleri içerisinde gücü ve sınırları bakımından diğerlerinden üstün olan mucizevî bir yapıdır. İnsanoğlunun duygu ya da düşüncelerini ifade etmede kullandığı en zengin araçtır. Bütün gücü ve zenginliği ile sadece insana özgüdür. Bu nedenle insanın diğer varlıklardan farklı olarak sahip olduğu dilin öğrenimi ve öğretimi, özel öneme sahip bir alan hâline gelmiştir. Bu önem paralelinde dil öğretimindeki uygulamalar geçen her yıl çeşitlenmiş ve dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar artmıştır.

Dilin ifadedeki zenginliği ve gücü konuşulan dil sayısında da göze çarpmaktadır. Bugün için “dünyanın değişik bölge ve toplumlarında üç binden fazla” (Demirel, 1998: 5) dil kullanılmaktadır. Dünya üzerinde bu kadar farklı dilin konuşulması; kültürel, askerî ve ticari ilişkilerin artması, ulusların kendi ana dillerinin yanında başka toplumların dillerini öğrenmelerini de zorunlu kılmaktadır. Bu ihtiyaç günümüzde daha da belirginleşmiştir. (Türkkan 1997: 227), bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesinin önemini arttıran nedenleri şu şekilde sıralar:

- Ekonomik ve politik güç
- Güvenlik antlaşmaları
- Tarihî bağlar
- Kültürel ve ticari ilişkiler.
- Yabancı biri ile iletişim kurma isteği
- Yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlamak ve yazılı olarak anlatmak.

Başka dilleri öğrenmenin birçok nedeni olsa da temel amaç, başkalarının duygu ve düşüncelerini öğrenmek, kendi duygu ve düşüncelerini de başkalarına aktarabilmektir. Dünya üzerinde var olan dillerin tümünde duygu ya da düşüncüyü ifade etme iki biçimde olabilir: sözlü ya da yazılı. Özellikle yazılı anlatım insanlığın birikimlerini nesilden nesle aktarmanın ve bilgiyi kalıcı kılmamanın yegâne yolu olmuştur. Her nesil ancak kendisinden öncekilerin

yazdıklarını okumakla bilgi edinmeyi başarabilmiştir. Bu durum, kendi ana dilinde olduğu gibi bilgiyi taşıyan yabancı dillere ait yazılı metinleri de insanlar için öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkarmıştır.

Bireyin farklı dilde bir metni anlamlandırabilmesi için yabancı dil öğretiminin buna göre şekillendirilmesi gerekir. Günümüzde yabancı dil öğretimi temel dil becerileri eksenslidir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Öğrenilmesi en zor beceri “yazma”dır. Güneş (2013: 338), yazma ve konuşmanın üretime dayalı bir etkinlik olduğunu fakat dakikada üretilen kelime itibarıyla yazmanın konuşmaya göre daha yavaş ve zor bir etkinlik olduğunu vurgular. Bu yüzden “Yazmayı öğrenmenin diğer dil becerilerini öğrenmekten daha zor olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yazılar kazanılmış bilgi ve tecrübeden yararlanılarak ortaya çıkmaktadır” (Özbay, 2007: 39).

Yabancı bir dili ileri düzeyde öğrenen öğrenciler için “yazma” alanı özellikle karmaşık ve zorluklarla doludur. Biliş düzeyinde oluşan bu zorlukları Raimes (1983: 45) şu şekilde sıralamaktadır: içerik, düzenleme, dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi, amaç ve okuyucunun dikkatini çekme süreci. Yazan kişi içeriği iyi belirlemeli ve sınırlandırmalı, düzenlemeli, yazma kurallarına uyup amaca uygun olarak okuyucuya sunabilmelidir. Yazma becerisi edinilirken bu zorlukları aşmak için bazı donanımlar gerekir. Özbek (1995: 43), yazmanın yazarın bilinçli olarak gerçekleştirdiği bilinç ve zekâ seviyesinin yazmanın içsel örüntüsündeki zorlukları aşma ve problem çözmeye benzeyen niteliğindeki yapısını aşmak için ihtiyaç duyulan iki etken olduğunu vurgular. Bu anlamda Kroll (1990: 140), yazmanın hem ana dili hem de yabancı dil konuşucuları için son derece zor baş edilen bir beceri olduğunu söyler. Dolayısıyla yazmayı becerisinin öğretilmesi konusunu önemsemek gerekmektedir.

Yazma becerisi, bütün zorluklarıyla beraber öğrencilere üst düzeyde kazandırılması gereken bir beceridir. Çünkü yazılı anlatımdaki hatalar, alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilir ve bu hatalar konuşmadan farklı olarak daha çok göze çarpar. Hughey (1983); ikinci dilde okuryazarlığı tam olarak elde etmeyi, ikinci dil öğrenen öğrencilerin yazma yeterliliği göstermesine bağlar. Buna göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, yazma becerisi yeterince kazandırılmazsa Türkçe de tam olarak öğretilmemiş olacaktır. Fakat öğrencinin yazı yazabilmesi için alfabeyi ve yazmayı öğrenme dışında, belli bir birikiminin olması ve aktaracaklarını planlayabilmesi de gerekir. Bu yüzden yazma eğitiminde içerik, akıcılık,

özgünlük, dil bigisi kuralları ve sayfa boşlukları gibi dış öğelerin değerlendirilmesi, bir bütün olarak yapılmalıdır. Yazma öğretimini başladığı andan planlayarak sözcük, cümle, paragraf düzeylerinde çalışmalar yapıp diğer yetilerin öğrenciye kazandırılmasında geç kalınmamalıdır.

Öğrencilerin yazma kazanımlarına ulaşma durumunu takip etmek, süreci gözlemlemek öğretilenlere dair dönütler almak gerekir. Bu alanda yapılacak araştırmalar onların yazma becerilerini yeterli düzeyde edinebilmeleri için önemlidir. Değerlendirme sonuçları öğrenciler ve diğer paydaşlarla paylaşılırsa yazmaya dair zorluklar daha kolay aşılmış olacaktır. Çünkü “öğrenciyi yetiştiren en önemli etkenlerden biri de çalışmanın göreceği tepkidir” (Göğüş, 1978: 324).

Yazma alanıyla ilgili zorluğu aşmaya yardımcı olacak önemli bir adım yazma dil becerisine yönelik yapılacak araştırmalardır. Bu araştırmalar yabancı dil öğretiminde oldukça değerlidir. Zira birikim, bilişsel yeterlilik ve sunabilme becerisinin yanı sıra yeni bir dil, bazen yeni alfabe ve farklı söz dizimi ile ilgili güçlükler öğrenciyi beklemektedir. Bu güçlüklerin her biri yazma öğretimi içinde araştırmalara konu olmalıdır. Çünkü araştırmalar, uygulayıcıya ve ilgili kurumlara yazma becerisini öğretmede yol gösterecek ve öğretimi gittikçe verimli bir hâle getirecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, yazma alanıyla ilgili birçok zorlukla karşılaşmaktadır. “Öğrencilerin yazma alanında yaşadığı zorluklar A1 düzeyinden başlayıp C2 düzeyine kadar devam etmektedir” (Tok, 2012). Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler de zorlukla karşılaşan öğrenci gruplarından. Ortak tarihi geçmişe sahip olduğumuz Suriye’den içsavaş nedeniyle çok sayıda öğrenci Türkiye’ye sığınmıştır. Bu öğrencilerin bir kısmı, üniversite öğrenimi için TÖMER kurslarında Türkçe öğrenmektedir. Suriyeli TÖMER öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ses bilgisi, söz dizimi, ek kullanımları, tamlamalar ve yazım kuralları gibi dil bilgisine ait konularda yanlışlıklar görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı, yazılı anlatımda fikirlerini organize edememekte ve belli bir plan içerisinde sunamamaktadır. Bu durum sonraki eğitim süreçlerinde ve yazılı iletişimlerinde sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar dil öğrenimi sırasında düzeltilip geri dönüt alınmadığı zaman, sonraki dönemlerde devam etmekte ve sorunların düzeltilmesi zorlaşmaktadır. Bu amaçla araştırmada kullanılmak üzere C1 seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş, “Suriyeli öğrencilerin Türkçe

yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları ve yazılı anlatımdaki eksiklikleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesini cevaplayabilmek için aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

1. Yazılı anlatımlarında ses bilgisinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?
2. Biçim bilgisinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?
3. Söz diziminde yaptıkları yanlışlar nelerdir?
4. Sözcüğü doğru öğrenememekten kaynaklanan yanlışlar nelerdir?
5. Büyük harflerle ilgili yanlışlar nelerdir?
6. Noktalama imleriyle ilgili yanlışları nelerdir?
7. Türkçedeki yapım ekleri konusunda yaptıkları yanlışlar nelerdir?
8. Bağlaç kullanımıyla ilgili yanlışları nelerdir?
9. Sözcük ve cümle düzeyinde anlatım bozuklukları nelerdir?
10. Ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları nelerdir?
11. “TYADPA-C1 Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre yazma kazanımlarına ulaşma durumları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancılara dil öğretimi ile ilgili araştırmalar temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ve bunların dışında dil bilgisi alanıyla ilgilidir. Bu beceriler iletişimde, bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında kullanılmaktadır. Dil becerileri içerisinde yazma, öğretmeni dil öğretimi aşamasında en çok zorlayan alandır. “Yazma” yapılan araştırmalarda (Köse, 2010; Kara, 2011), öğrencilerin kendilerini en zayıf gördükleri dil alanı ve %75 oranında “yapamam” ifadesini seçtikleri alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve lisans eğitimi ya da lisansüstü eğitim görecektiren öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri akademik başarıları açısından önemlidir. Yabancı dil olarak yazma öğretimi genellikle TÖMER dil kurslarında öğretilmektedir. Özellikle, C1 düzeyinde öğrencilerin uzun süre yazma eğitimi almış olmalarına rağmen hâlâ doğru yazamadıkları, düşüncelerini yazılı olarak bir plan içerisinde sunamadıkları görülmektedir. Bütün bunlar, yazma becerisini geliştirme çalışmalarına özel bir önem vermek gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Genel olarak aynı coğrafyayı paylaştığımız, tarihî bağlarımız olan Araplara, özelde de Suriyelilere yönelik yabancılara Türkçe öğretimi

yazma alanı çalışmaları azdır. Bu alan dil öğretimi açısından daha çok araştırmaya ihtiyaç duymaktadır.

Araştırma Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan ve üniversitelerde öğrenim görmek amacıyla MABEK TÖMER kursunda Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin metin üretme durumunu, dil bilgisi yanlışlarını belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi; kültür aktarımı, ticari, akademik ve diplomatik ilişkilerin yürütülmesi gibi sebeplerden dolayı giderek artmaktadır. Çünkü Türkiye'nin son yıllarda ekonomisi ve askeri gücüyle bulunduğu coğrafyada öne çıkan bir ülke olması, Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır. Etkili ve önemli ülkeler dillerine önem vermektedir. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de önem kazanmaktadır.

Araştırmalar öğretmen ve kurum görüşlerine de yer vererek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sorunları üç başlıkta ele almaktadırlar. Bunlar:

1. Tek bir dilsel yapıya yoğunlaşıp sadece bu sorunun olası kaynakları ve çözüm önerileri üzerinde duranlar (Bölükbaş, 2011),
2. Dil becerilerindeki sorunların çözümüne odaklanan beceri sorunlarını ele alanlar (Şengül, 2014; Tüm, 2014),
3. Dil dışı kaynaklardan oluşan sorunlar gündeme getirenlerdir (Mete ve Gürsoy, 2013).

Bugün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çoğunluğunu Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Ülkelerindeki iç savaş nedeniyle göç eden Suriyeliler sığınmak için çoklukla “hedef ülke” olarak Türkiye'yi seçmişlerdir. Suriyeli sayısı 7 yıl içinde İçişleri Bakanlığı'na göre 3 milyon 500 bini aşmış durumdadır.¹ Sığınmacıların ülkelerindeki karışıklığın uzun süreceği ve uzun süre Türkiye'de kalacakları öngörülmektedir. Bu olağanüstü durum

¹ <https://www.cnnturk.com/turkiye/icisleri-bakani-turkiyedeki-multeci-ve-sinir-disi-edilenlerin-sayisini-acikladi> (Erişim tarihi: 10.02.2018)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin sayısında büyük artışı beraberinde getirmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi, ilk başlarda büyük bir sorun teşkil etse de zamanla bu konuda önemli mesafeler kaydedilmiştir. Okuma çağındaki Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretilmesi ve eğitimlerinin devam ettirilmesi için gerekli tedbirler devlet eliyle alınmaktadır. Bunun için “yabancıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili uygulamalarda ortak hareket edilmesi ve bir standart oluşturulması” (MEB, 2014: 3) amacıyla genelge yayımlanmıştır. Ancak koşulların iyileşmesi ve dil öğretiminin belli bir standarda kavuşması zaman içinde bu alandaki araştırmalarla mümkün olacaktır.

Türkiye’deki Suriyelilerin bir kısmı, kendileri için oluşturulan konaklama merkezlerinde eğitim görmektedir. Konaklama merkezlerinde bulunan Suriyeli öğrencilere, prefabrik ya da çadır okullarda Milli Eğitim Bakanlığı ve Başbakanlık YTB tarafından görevlendirilen öğretmenlerce Türkçe eğitimi verilmektedir. Bütün bu çalışmalara karşın Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede bazı aksaklıklar görülmektedir. Bu durum bazı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012: 62-63) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ders öğretim araçlarının eksikliği ve/veya yetersizliği, öğretim programlarının yetersizliği, öğretim elemanlarının bilgi, deneyim ve donanım açısından eksiklikleri, kurumlar arası koordinasyon sorunları, eğitim ortamında materyal, kaynak ve teknolojik altyapı eksikliği tespit etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimlerini Türkiye’de sürdürme zorunlulukları bu alandaki dil öğretimi araştırmalarını önemli kılmaktadır. Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ses bilgisi, söz dizimi yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını tespit edilmiş; metin oluşturabilme durumları şekil, içerik, yazım ve noktalama açısından TYADPA-C1 dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırma; Türkçenin “yazma” alanında özelde Suriyelilere genelde Araplara öğretimiyle ilgili hazırlanacak çalışmalara, katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın ayrıca aşağıdaki hususlarda önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir:

- Özelde Suriyelilerin genelde ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma alanında karşılaştıkları sorunlara dikkat çekecektir.

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ileri düzeyde yazma becerisini daha kısa sürede ve doğru bir şekilde edinmelerini sağlayacaktır.
- Araştırma sonunda elde edilen veriler konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara fikir sunacaktır.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilgi duyanlara katkıda bulunacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma iki varsayımdan hareket etmektedir:

- İleri düzey yazma eğitime tabi tutulan Suriyeli öğrenciler yazma ile ilgili C1 düzeyinde eğitim görmüşlerdir.
- Suriyeli öğrenciler yazılı anlatımı beceri haline dönüştürmede zorlanmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Malatya Beydağı Konaklama Merkezinde (MABEK) ileri düzey Türkçe öğrenimi görmekte olan Suriyeli 107 öğrenci ile,
- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
- Uzman görüşleri sonucunda seçilen konulara dayalı olarak yazdırılan sekiz metin ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1998a: 20).

Anlatım Bozukluğu: İfadenin anlaşmasını güçleştiren ya da yanlış anlaşılmasına neden olan söyleyiş kusurlarıdır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2009: 28).

Yabancı Dil: Bireyin kendi ana dili dışında edinmeyip öğrendiği dildir.

İkinci Dil: Bir ülke ya da bölgede iletimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan, yerli olmayan dildir (Ellis, 1985: 70).

Cümle: Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümceye denir (TDK, 2005: 377).

Yazılı Dil: Konuşulan seslerin belirli sembollerle yazıya aktarılmasıdır.

Yazılı Anlatım: Duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etmek için öğrenciler tarafından uygulanan yazılı anlatım biçimidir (TDK, 2005: 1205).

Ses Bilgisi: İnsan dilinin seslerinin meydana geliş şekilleri, özellikleri, dinleyiciye ulaşma şekli, dinleyicinin sesleri alması gibi dilin ve bildirişmenin ses yönünü inceleyen bilimdir (Aksan, 1995: 25).

Biçim Bilgisi: Sözcükte meydana gelen şekil değişimleridir. “Eklemeli bir dilde meydana gelen şekil bakımından anlama, türetme, birleştirme, kalıplaşma, anlam kayması, anlam genişlemesi gibi tüm dil olayları biçim bilgisinin temel taşlarını oluşturmaktadır” (Korkmaz, 2009: 5-10).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Öğrencilerin dil becerilerini, dil yeterlilikleri ve deneyimlerini, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarılarını gösteren belgelerin bulunduğu dosyadır (Demirel, 2007: 19-20).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Avrupa Konseyi'nin dil politikasına ilişkin hedefleri ve bunları belirleyen tavsiye kararlarını içeren, okdillilik ve kültürlülük, öz değerlendirme kavramları temel alınarak hazırlanan başvuru kitabıdır (Toklu, 2007).

Yazma Becerisi: Bilginin toplanması, yorumlanıp ifade edilmesi süreçlerinin bütününden oluşan, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanan, düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik ederek iletişimi sağlayan ve dört temel dil becerisi içinde en zor gelişen beceridir (Demirel, 2007: 79).



I. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Dil

Dil; ses, kural ve yapısı ile insana özgü bir yetenektir. Bu yetenek, kuralları olan, şifrelenmiş dizilimler şeklindedir. İnsanlar duygu, düşünce ve isteklerini toplumca şifrelenen sınırsız ifade gücüne sahip bu dizilimler vasıtasıyla aktarır. Dilin büyüğü ile aynı dili konuşan insanlar kenetlenir ve ulus haline gelir. Çünkü dil bir yönüyle “bireyler arasında duyguda, düşüncede ve tutumda ortak bir payda yaratılma süreci”dir (Sever, 2000: 51). Uygur’a (1997: 67-68) göre sadece insanı insana yaklaştırmayıp insanın her çevrildiği şeyle bağ kurmasına yarar. Ergenç (1995: 11), kişinin ruhsal ve toplumsal kişiliğinin belirginleşmesinde ve düşüncenin oluşmasında dilin önemli işlevi olduğunu söyler. Dil en nihâyetinde insanın diğer varlıklara karşı üstünlüğünü ve değerini belirler; eşdeğerlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini aktarma fırsatı verir.

Araştırmacılar tarafından dilin pek çok tanımı yapılmıştır. Ergin (2005: 3) için dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Aksan’a (1995: 11) göre bir anda düşünemediğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren dil, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlık, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili ve aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur. Pinker (1994: 18) dile çocukta kendiliğinden gelişen ve bilinçli bir çaba ya da formal bir öğretim olmadan, bilgi işleme ya da akıllı davranma gibi daha genel yeteneklerden farklı olan karmaşık ve özel bir kabiliyet anlamı yükler. Erenoğlu (2008: 65), Mehmet Kaplan’dan ilhamla dili, insan oluş macerasının varlık alanına ilk adımı, insanın yarattığı ve onunla var olduğu dünyası olarak görür. Eker (2005: 3) ise toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesi olarak tanımlar.

Dilin bütün tanımlarının ortak yönü “insanlar arasında bir iletişim aracı” (Demirel, 1999: 9) olmasıdır. Vardar (1998: 56-58) da dili her şeyden önce bir iletişim aracı olarak görür. İletişimin işleyişi konusunda yapılan çalışmaların Saussure ile başladığını belirterek; Prag Okulu, daha sonra dil psikoloğu Bühler’in “gönderici, alıcı, gönderge” öğelerinden oluşan iletişim kuramıyla devam ettiğini söyler.

2.1.2. Ana Dili

Ana dili, toplumun bireyleri arasındaki anlaşmayı sağlayan, toplumsal bağı kuran (toplumsal “birlik”i sağlayan), konuşanlarına ulusal kimlik kazandıran ve konuşulduğu toplumun dünya görüşünü yansıtan sistemdir. Çocuk doğumundan itibaren kendisini bu sistemin içerisinde bulur. Bu sistem, sadece bir ses dizgesi olmayıp yaşamı, dünyayı diğer toplumların farklı biçimde “algılama” ve “anlatma” olarak da görülebilir. Bu anlamda ana dili, tarih boyunca bireyleri, toplulukları, ulusları bir kimliğe kavuşturan başlıca etmenlerin başında gelmektedir. Evren, zihnimize ana dilimize göre biçimlenir; biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırırız. Bu nedenle “Bir dille özdeşleşmek, o dilin kültürüyle, tarihiyle, değer yargılarıyla da özdeşleşmek demektir” (Karasu, 1998: 51).

Ana dili farklı şekillerde tanımlanmıştır. “Ana dili, aynı ulustan olan kişilere, ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu kazandıran, insanın usunda evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Aksan, 1975: 424). Burada ana dilinin evreni anlamlandırma vurgusu ön plandadır. Demir (2005: 134), ana dilini şöyle açıklar: “Ana dili, insanın anasından, babasından, yakın çevresinden, içinde yaşadığı toplumdan, bilinçaltı işlemlerle öğrendiği dildir.” Bu tanımda ana dilinin öğrenme alanları üzerinde durulur. Keskin (2005: 14), ana dilini “bireyin bilinçaltına inen, onu çepeçevre saran ve içinde bulunduğu toplumla bağıni oluşturan, varlığını gerekçelendirdiği” dil olarak görür.

Bütün insanların ana dili dünyayı aynı şekilde anlatmaz. Dünyada konuşulan dillerin dış yapıları (ses ve biçim özellikleri) gibi içyapıları ve anlatım yolları da birbirinden farklı özellikler taşır. Yabancı bir dilin öğrenilişi sırasında, bir dilden ötekine çeviriler yapılırken ortaya çıkan zorlukların büyük bir bölümü bundan ileri gelmektedir.

Ana dili tek dilli toplumlarda, ulus olarak birlik olma bilincini sağlayan ana öge olarak karşımıza çıkarken çok dilli toplumlarda ise bu ihtiyacı ulusal dil karşılamaktadır. Pek çok toplumda ana dili ile ulusal dil aynılaştırılmaktadır. Ulusal dili, Demircan (2000: 128) ok kültürlü toplumlarda birden çok ana dilinin varlığında, yurttaşların kendi aralarındaki ortak iletişim dili olarak tanımlanmakta ve her ulusun kendi birliğini bir ulusal dil aracılığıyla kurduğunu vurgulamaktadır. Türkiye“de de ana dili ile ulusal dilin büyük ölçüde aynılaşmasında, eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması, toplumun genel eğitim düzeyinin yükselmesi, mevsimlik ve düzenli i gler ile kitle iletişim araçlarının her eve girmesinin büyük etkisi olmuştur. İmer (1990a: 164) bugün siyasal sınırlar içinde pek çok ülkede birden çok dil konuşulduğunu belirtir. Örneğin Romanya'da nüfusun %85'i Rumenceyi ana dili olarak konuşmakta olup, en azından -içinde Türkçenin de bulunduğu- 14 başka dil de bu ülkede ana dili olarak konuşulmaktadır. Ancak resmi dil bakımından pek çok ülke tek dillidir. Yani her ülke, kendi zgn koşullarına göre ulusal dilini belirlemekte ve kullanmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de ulusal dil, çoğunluğun da ana dili olan Türkçedir.

Her ana dilinde toplumu ulusallaştıran insana kendi ulusal özeliğini veren bir g vardır. Birey, toplumsal kişiliğini kendisini özdeşleştirdiği temel bir iletişim aracı olan ana dili ile oluştururken bu toplumsal kişilik içerisinde de bireysel bir kişiliği aynı dille edinir. “Ana dili, bireyin yaşadığı çevreyle birlikte, bağlı olduğu toplumun ürünüdür. ocuk, çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi, ana diliyle algılayıp kavrar” (Sever, 2000: 1).

Ana dili, onu konuşanın dil bilincini belirttiği gibi, çocukluk çağından başlayarak, bir dil duygusu da yaratır. Dil duygusu aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine de bağlı bulunduğu için birey, kendi ana diline uygun olanla olmayanı, çözümlenmeyi gerektirmeden söyleyebilir. Her dil, kendi kuruluş düzeni, yapı, dizim ve işleme sistemi ile bir düşünüş, anlatış kalıbıdır ve bunun incitilmemesi zorunludur.

2.1.3. İkinici Dil ve Yabancı Dil

Ana dilinden sonra birey tarafından çevreden veya eğitim yoluyla öğrenilen dil ikincidir. “İkinici dil, ana dilinin dışında, öğrenilen ya da edinilen herhangi bir dildir” (Benati ve Angelovska, 2016). Bu tanıma göre ikincidir dil, yabancı dili de içermektedir. Ancak terim olarak ikisi faklı anlamlara gelir. “Yabancı dil, genel anlamda birinci olmayan dildir. Daha

özel anlamda bir ülkede resmi dil ya da çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir” (Loewen ve Reinders, 2011). Yabancı dil, yaygın bir iletişim aracı değildir. “Eğitim programı çerçevesinde öğrenilir ancak öncelikli ya da uygulamalı kullanımı yoktur” (SavilleTroike, 2012). Yabancı dil, kişinin yaşadığı çevrede işlevsel olmayan bir amaç için edinilmesi yönüyle ikinci dilden ayrılır. İkinci dil, bireysel olarak öğrenilir. Kişinin yaşadığı yerde farklı dili konuşan toplumların yerleşmesi ve bunlarla kendi dillerinde iletişim kurulma ihtiyacı veya başka bir ülkede yaşaması sonucu öğrenilebilir. “İkinci dil, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan yerli olmayan dildir. Bu tanım, ikinci dilin iki dillilik bağlamında değerlendirilmesine neden olur ve ikinci dilin ediniminden söz edilir” (Ellis, 1985: 70; Gas ve Selinker, 2001: 93). Burada bahsedilen yerli olmama durumu ülkelere göre farklılaşabilir. Bazı durumlarda “yerli olmayan” tabiri yerine yerli olan ama resmi olmayan tanımı yapılabilir.

İkinci dil öğreniminde ana dili konuşucularının yaşadığı çevrede doğal yolla öğrenme olduğu gibi bu öğrenme örgün de olabilmektedir. Ancak daha çok doğal yolla öğrenme gerçekleşmektedir. Yabancı dil bir ülkede ikinci dil kadar yaygın iletişim aracı durumunda değildir ve sadece eğitimle edinilebilir. “Yabancı dil öğrencilerinin temel dil becerilerine sahip olacağı bütüncül bir eğitime ihtiyaç vardır” (Erdem, 2017: 371). İkinci dilden en önemli farkı budur.

Yabancı dile ilişkin yapılan diğer tanımlamalar ana dilinden farklı olarak yabancı dilin bilinçli işlemler sonucu öğrenilen ve ana dilinden ayrı bir sistem olarak görüldüğünü ortaya koyar. “Yabancı dil, bilinçli işlemler sonucu öğrendiğimiz ikinci dildir” (Demir, 2005: 134). Yabancı dil, ait olduğu toplumda değil, öğrenenin kendi toplumunda öğrenilen dildir ve iletişimdeki işlevi sınırlıdır (Karasu, 1998: 52). Yabancı dil, ana diline karşı çıkan ikinci bir davranış düzenidir. Ana diline göre yabancı dil her zaman ikinci sıradadır ve ana diline karşı savaşmak zorunda kalır (Kalkandelen, 2002: 165).

2.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İnsanların dili öğretme faaliyeti çok eskidir. “İnsanlık tarihinde, dil öğretimine ilişkin ilk bilgiler Sümerlerden kalmaz” (Onan, 2003: 426). Tarih boyunca Türkçe de öğrenilmek istenen ve yayılan diller arasında yerini almıştır. Biçer’e (2012: 109-126) göre yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi dönemleri ve ana unsurları şunlardır:

1. (Kök)Türk öncesinde ve (Kök)Türk döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Bu dönem için Orhun yazıtlarında Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair izlere rastlanmakta ve başta Çinliler olmak üzere Tibet, Soğd ve Bizans gibi Türklerin ilişkide bulunduğu milletler arasında Türkçeyi öğrenen kimselerin olduğu kabul edilmektedir.

2. Uygur döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Çin'den getirilen rahiplerin Türkler arasında Maniheizm'i yaymak için Türkçeyi bilip kullandıkları, dolayısıyla yabancıların Türkçe öğrendiği düşünülmektedir.

3. Karahanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Bu dönemde Kaşgarlı Mahmud'un yazmış olduğu Divanü Lügati't-Türk, Türkçenin yabancılara öğretimi için bir dönüm noktası kabul edilmektedir.

4. Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda büyük ilerlemelerin kaydedilmiş ve nitelikli Türkçe öğretimi kitapları hazırlanmıştır.

5. Selçuklu döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Bu dönemde Türkçe bilim ve edebiyat dili olarak kullanılmadığı için yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış eserlere rastlanılmamaktadır. Selçuklu döneminde bilim dili olarak Arapça, resmî dil ve edebiyat dili olarak da Farsça kullanılmıştır. Bu dönemde 15 Mayıs 1277'de yayımladığı "Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!" buyruğu ile Karamanoğlu Mehmet Bey, eserlerini Türkçe yazan bir şair olarak Âşık Paşa Türkçe adına önemlidirler. Ercilasun da (2004: 433) bu dönemde halkın medreselerde Arapça ve Farsça tahsil gördüklerini ve yine bu dillerle ilim ve edebiyat yapılan muhitlerde bulduklarını söylemektedir. Yine araştırmacılara (Caferoğlu, 1984; Bayraktar, 2002;) göre bu dönemde Türk dilinin tarihsel gelişiminde önemli görülen diğer bir eser Cemâlû'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından hazırlanan

Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân adlı eser olup eserde yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi - çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

6. Çağatay döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Bu dönemde Sadece Ali Şir Nevaî, Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eserinde Farsçaya karşı Türkçeyi savunarak Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını ve Türkçeye eşit derecede olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Eserde Farsça ve Türkçe gramer bakımından karşılaştırılmıştır.

7. Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Bu dönemde Avrupa devletleri Osmanlı Devlet'iyle özellikle zirvede olduğu yıllarda ekonomik ve siyasi sebeplerle ilişki kurmak istemiş ve Türkçeye olan ilgi artmıştır. Türkçe öğretim kitapları yazılmış ve Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır.

8. Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi

Cumhuriyet döneminde Türkçülük akımının da etkisi ile Türk diline verilen önem artmış ve Türkçenin yabancılara öğretimi de hız kazanmıştır. Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve Türkçe öğretimi üniversitelerin önderliğinde planlanmaya başlanmıştır. Üniversitelerin Türkçe öğretiminde etkinliği Yabancılara Türkçe öğretimine başka bir boyut katmıştır. “Yabancılara Türkçe öğretimine öncülük eden bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasını sağlamışlardır. Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz bu işe öncülük eden araştırmacılarıdır” (Erdem, 2009: 890).

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Yunus Emre Enstitüsü yabancı gençler için yaz okullarında Türkçe öğretimi ile ilgili kurslar vermekte yurt dışında da bu alanla ilgili önemli çalışmalar yapmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünden zaman içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi alanından çekilmiş ve bu görevi üniversitelerin bünyelerinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) devralmıştır. 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir çatı altında yapılmaya başlanmıştır. Daha sonra farklı üniversitelerde de Türkçe Öğretim Merkezleri

açılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal çatılar altında yürütülmeye başlamıştır (Biçer, 2012: 129).

2.1.5. Yazma Öğretimi

Yazma önemli ve öğretilebilir bir beceridir. Ancak yazılı anlatım öğreticilerin ve öğrencilerin en çok zorlandıkları alandır. Bu durum sadece yabancılar için değil, üniversite seviyesinde öğrenim gören Türk öğrenciler için de geçerlidir. Yapılan araştırmalar yazılı anlatımla ilgili birçok sorun olduğunu göstermektedir. Göçer (2010), sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım örneklerini içerik bakımından incelemiştir. Sonuçta yazıların metinsellik özelliklerini tam olarak içermediği ortaya çıkmıştır. Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve meslek yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu beceriyi yabancılara kazandırmak daha zordur.

Urquhart ve McLver (2005: 1), yazma öğretiminde beş unsur bulunduğunu söyler.

Bunlar:

- öğretmen
- zaman
- yazma yöntemleri
- teknoloji kullanımı
- değerlendirme

Öğretmen yazmanın unsurlarını, nasıl kazandırılacağını ve yazılı ürünleri ölçme-değerlendirme yöntemlerini bilmelidir. Elbow (2000: 180) yazma öğretiminin temelini öğretmen açısından zamanı iyi kullanmak, öğrencilere rehberlik etmek ve geri bildirim vermek olduğunu söyler. Öğretmenlerin rehberliğe daha çok önem verdiklerini, rehberliğin de önemli olduğunu vurgular. “En iyi geri bildirim, öğrencinin çalışmasının başarılı ya da başarısız olduğunu belirten, yanlışların sebeplerini anlayabilen ve öğrencinin anlamasına yardım edebilen geri bildirimdir” (Elbow, 2000: 187). Dolayısıyla yazma eğitiminde

öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yazma bir süreç içinde yapılmalıdır. Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılırken teknolojiden yararlanılmalıdır.

Yazma öğretimi iki aşamada gerçekleştirilmelidir. İlk olarak yazma öğretimiyle, öğrencilerin yazmayı anlaması ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Fikir üretmek, konu seçmek, birikimi akıcı biçimde anlatabilmek, ana düşünce belirleyip onu yardımcı düşüncelerle desteklemek, planlama yapabilmek bilişsel becerilerdendir. Öğrenci yazının bu yapısını kavramalı ve donanımlı olmalıdır. Yazma becerisinin diğer aşaması ise dış yapı ile yazılanların dil bilgisi kurallarına uygunluğudur. “Yazma eğitiminde temel amaçlardan biri de yazarken yazım ve sözdizimi kurallarına, yazı ilkelerine uymalarını sağlamaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2010: 123).

Öğrencilere yazma öğretiminde hedef zaman içerisinde kendini değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri yapabilen bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilere giderek azalan bir destek sağlamalıdır. Sürekli öğrencinin yanında olmak öğrencinin yazma becerisini edinmesini engeller. Öğretmen planlama, çalıştırma, danışmanlık ve değerlendirme görevlerini belli yazma yöntemlerine göre yapmalıdır. Bu tutum yazma öğretimini daha etkili kılacaktır.

2.1.5.1. Yazma

Yazma kişinin yazı aracılığıyla anlatabilme becerisidir. Araştırmacılar yazmayı çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Özbay’a (2007: 115) göre yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Sever (2000: 24); yazmayı duyulan, yaşanan, tasarlanan ve düşünülenlerin yazı ile aktarma eylemi olarak tanımlar. Yazma ya da yazılı anlatımın gerçekleşmesi birçok aşamaya bağlıdır. “Yazılı anlatımı, duygu ve düşüncelerimizi anlatmak için bir konu seçme, bu konu hakkında bilgi toplama gibi belirli bir hazırlık çalışması yapma, bu hazırlık çalışması sonucunda ortaya çıkanları belirli bir plan çerçevesinde dilin kurallarına uyarak yazıya aktarma ve sonuçta ortaya çıkan ürünü değerlendirmek olarak tanımlayabiliriz” (Temizkan, 2007:136). Yazmanın bilişsel (bilgilerin zihinsel süreçten geçirilmesi), devinişsel (yazma araçlarını ve yazmada gerekli kasların kullanılması), ve duyuşsal (anlatımı akıcı ve çekici kılma) boyutları vardır.

Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi “düşüncelerini sıraya koyma ve kendine özgü fikir geliştirme becerisinin de gelişmesi” Akyol (2008: 99) demektir ki bu da öğrencinin sızhinsel faaliyette bulunmasını gerektirir. Bütün bu faaliyetler bir süreç içerisinde gelişir. Yazma süreci yazma öncesinde, yazma sırasında ve sonrasında yapılacakları kapsar. Yazmaya başlamadan önce konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri belirleme ve sınıflandırma aşamalarını uygulamak gerekir. Yazma sırasında öncelikle bir taslak oluşturmak ve onun üzerinde çalışmak gerekir. Daha sonra gözden geçirip, yazım ve noktalama açısından kontrol etmek ve yayımlamak da yazma sonrası aşamadır.

Yazma eylemi bilgiye kalıcılık sağlar. Bilgi, duygu, düşünceler üzerinde yeniden düşünmemiz ve onları geliştirebilmemiz yazma ile mümkündür. Yazma eylemi zihinsel bir süreç olduğundan birçok beceriye olumlu katkı sunar. “Bireylerin düşüncelerini genişletmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili etkili bir şekilde kullanmalarına, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir” (Güneş, 2013: 159). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve böylece metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları da artmaktadır (Ungan, 2007).

Yazma ve konuşma, anlatma becerileri olarak gruplandırılır ve bir süreç içinde gelişir. Duygu ve düşünceleri ifade etmede bu iki beceri rol oynar. Birey için ikisini de edinmek gereklidir. Raimes’a (1983: 4) göre bir dili konuşmak o dili öğrenmiş olmak anlamına gelmez. Yazmayı da bilmek gerekir ve bu beceri konuşma gibi doğal yolla öğrenilmez. Eğitimle beceri haline dönüşebilir.

Anlatma becerileri süreçleri birbirine benzemez. Bu açıdan konuşma ve yazma arasında pek çok farklılık bulunmaktadır. “Yazma; yazıda düzenlemenin, doğruluğun, karmaşık dil bilgisel araçların üst düzeyde kullanılmasını ve sözcüklerin, dil bilgisel kalıpların ve tümce yapılarının seçiminde dikkatli olmayı gerektirir” (Hedge, 1988: 5). Konuşma için bu kadar dikkat gerekmez. Hughey’e (1983: 4) göre anlamın açık olabilmesi için yazının dikkatle ve bir tutarlılık içinde oluşturulması gerekir. Yazı kalıcı olduğu için ve anlık dönüt gerçekleşmediğinden yazar düşüncelerini tutarlı bir söylem kullanarak bir araya getirmelidir.

2.1.5.2. Yazma Becerisinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Yazma, diğer bir anlatma becerisi olan konuşmanın görsel formu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla kimi zaman öğrencilere yabancı dili konuşmayı öğretmenin yeterli ve daha kolay olduğu düşünülmektedir. Oysa yazma dili konuşmayı öğrenmenin bir uzantısı değildir. Ana dilimizi konuşmayı sistematik bir eğitim almadan evde büyüdüğümüz ortamda öğreniriz ancak birçoğumuzun yazmayı öğrenmemiz için okulda sistematik eğitim almamız gerekmektedir. Demirel (2012: 24), dilin dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğunu ve dili öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Byrne (1988: 10) göre yazmanın farklı öğrenim şekillerine sahip olması ve farklı ihtiyaçları karşılaması, ayrıca öğrencinin dili öğrenirken kat ettiği bazı somut aşamaları takip etmek açısından eğitimdeki rolü ve yeri tartışılmazdır. Yazma süreci, düşüncenin iletilmesiyle sözcüklerin belirli bir düzende tümce parçalarından tümcelere ve söz dizilerine, tümcelerden paragraflara, paragrafların ise metne dönüşmesi ile şekillenir.

Yazma eğitiminin dil bilgisi, noktalama gibi kurallar dışında çeşitli aşamaları vardır. Öğrencilerin iyi bir yazma becerisi edinebilmeleri için bu aşamaların bütününde başarılı olması gerekir. İyi bir yazma becerisi edinmenin göstergesi akıcı, okunabilir iyi bir metin oluşturmaktır. Yabancılar yazma becerisi edindirilirken metin oluşturmak için ana dili Türkçe olan kişilere olduğu gibi yazma eğitimi verilmelidir. Sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde yazma alıştırmaları yapılmalıdır. Yabancılar için ilave olarak alfabe aşaması eklenmelidir. Çünkü öğrenciye ilk üç düzeyde eğitim verebilmenin ilk basamağı alfabe aşamasıdır.

Yazma becerisine sahip olmak kişiye kazandırdıkları açısından oldukça önemlidir. Gereğince edinilebilirse öncelikle kişiye düşüncelerini yazılı olarak anlatma olanağı sağlar. Kişi duygu ve düşüncelerini yazma becerisi sayesinde ifade eder, kalıcı kılar. Çünkü düşünceler, hissedilenler daha geniş kitlelere kalıcı olarak yazma ile iletilir.

Duygu ve düşünceleri ifade etme her bireyde üst düzeyde gerçekleşmeyebilir. Ancak öğretilebilir bir beceri olduğundan her birey kendini asgari düzeyde yazılı olarak ifade

edebilir. Dolayısıyla öğretimin her aşamasında öğrenciyi yazma açısından olabildiğince geliştirmeye önem vermek gerekir.

Yabancı dil öğretiminde program hazırlanırken her kur ve üniteye yazma eğitimi ile ilgili etkinlikler koymak, öğrencilere birçok açıdan yarar sağlar. Öğrenciler bu programla dili anlamak için bir kaynağa sahip olur. Bunun yanında yazma, unutabilecekleri bilgileri daha sonra hatırlamalarında kolaylık sağlar ve böylece öğrenciler dili daha iyi kullanmaya başlarlar.

Yazmayı öğrenmenin yegâne amacı duygu ve düşünceleri anlatmak değildir. Yazma becerisi öğrencilere aynı zamanda dil bilimsel yapıları, deyimleri, sözcükleri doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme şansı verir. Bu da bir dile hâkim olmanın gereklerindedir. Raimes (1983: 3) insanların ikinci bir dili öğrenirken öğrenmeye çalıştıkları dile sahip kimselerle iletişim kurmayı ve böylece onları anlamayı, onlarla konuşmayı, onların yazdıklarını okumayı ve onlarla yazışmayı da öğrendiklerini belirtir. Byrne (1988: 8) yazmanın iletişim ve duygu aktarımı dışında eğitim ve öğretim sürecine sağladığı katkıları şu şekilde sıralamaktadır:

- Farklı öğrenme şekillerine ulaşmak
- Bağlamı öğrenmek
- Dili öğrenme oranını görebilmek
- Öğrenme etkinliklerinde çeşitlilik sağlamak

Yazma becerisi, öğrencilerin kendi ürettikleri değerler üzerinde yoğunlaşmalarını ve böylece öğrenmede kalıcılığı sağlar. Bir bakıma kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırmada rolü vardır. Yazma becerisi bir eser ortaya koyma olarak görüldüğünden yaratıcılığı körükler. Öğrencinin ana dili veya diğer dillerde edindiği yazma becerisi sahip olduğu bütün dilleri etkiler. “İkinci dilde yazma becerisini kazanma ve geliştirme çalışmalarının öğrencilerin ana dilleri üzerinde de etkisi büyüktür” (Tribble, 1996: 22).

2.1.5.3. Yazma Becerisinin Zorluğu

Dil öğrenimi sadece hedef dili konuşmak değildir. Oluşum sürecinde öğrenilen bilgilerin kullanılmayı gerektiren yazma becerisi de dili öğrenmiş olmanın gereklerindedir.

Yazma “zihinsel bir üretim” (Güneş, 2011: 172) ve “öğrencinin etkin olduğu dinamik bir süreç” (Göçer, 2010; 196) olduğundan bir dilin konuşanı tarafından bile oldukça zorlanılan dil becerisidir. Dolayısı ile diğer becerilerden daha fazla eğitime ihtiyaç duyar. Konuşmayı öğrenme süreci ana dilini edinme olarak evde oluşurken, yazmayı öğrenme süreci okulda karşımıza çıkar. Bunun nedeni yazma sürecinin düzenleme, doğruluk, karmaşık dil bilgisel öğelerin kullanılmasını, sözcüklerin, dil bilgisel kalıpların ve tümce yapılarının seçiminde daha dikkatli olmayı gerektirmesinden ileri gelmektedir (Hedge: 1991: 5). Bu yüzden “yazma becerisinin gelişiminde öncelikle dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması gerektiği için daha uzun bir süreç gereklidir” (Raimes, 1983: 4).

Türkçeyi ana dili olarak konuşan öğrencilerin yanı sıra yabancı öğrenciler de Türkçeyi öğrenirken, yazma becerisini geliştirme çalışmaları sırasında zor bir süreçten geçmektedirler. Murray (1985: 9), yazma deneyimlerinin bir problemi çözmek, anlamı bulmak ve bu anlamı yazıya dökülebilmek için bir başlangıç olduğunu vurgular. Ona göre yazmayı nasıl öğreteceğimizi çok iyi bilmemiz gerekmektedir. Çünkü yabancı dil öğreticileri kendileri yazmayı öğretmekten ve öğretirken hata yapmaktan çekinirse öğrencileri de tıpkı onlar gibi sürekli hata yapmaya başlarlar.

“Yazma alanında öğrencilerin birçok sorun yaşaması ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması, bu alan üzerinde önemle durulmasını gerekli kılmaktadır” (Tok, 2012: 249). Bu yüzden yazma alanını öğrenmek yabancı öğrenciler için hayli zordur. Öğrenciler yazılı bir ürün ortaya koyarken Türkçenin dil bilgisel özelliklerini bilmeli, bir taraftan düşünmeyi, düşünceleri bir araya getirmeyi ve kendi dillerinden çok farklı olarak cümleler ve paragraflar oluşturmayı öğrenmelidirler. Ayrıca günlük ve resmi dilin farkına varmalı, hedef kitleyi gözetmelidirler. Belli bir amaç doğrultusunda yazma ve bağlama uygun sözcük seçimi de yazma dil becerisinin gereklerindedir. Bütün bu gereklilikler yazma sürecinde öğrencide tutukluk, güvensizlik geliştirebilmekte bu nedenle de öğrenci kendini bu alanda yetersiz hissedebilmektedir. Öğrencinin tutukluluğuna öğretim süresinin yetersizliği ve öğretmenin yeterli dönüş sağlamaması da eklenince bu alandaki yetersizlik iyice gün yüzüne çıkmaktadır. Değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya geliştirilemediği söylenebilir. “Yazma hem ana dili hem de yabancı dil konuşucuları için son derece zor edinilen bir beceridir. Yüksek ve ileri düzeylerde yazma, özellikle dil öğrencileri için karmaşık ve zordur” (Kroll, 1990: 140). Collins ve

Gentner'e (1980: 67) göre de yazma becerisinin zor olarak görülme nedeni dört temel yapısal düzeyin aynı anda yeterince karşılanması gerektiğidir. Bunlar tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, cümle ve sözcük yapısıdır. Onlara göre öğrenciler ana dillerinde, ikinci veya yabancı dillerinde bu dört yapıyı aynı anda doğru olarak oluşturmada zorlanmaktadırlar.

Yazma becerisi eğitime gerekli önemin verilmemesi, öğrencilerin sık sık yazım hatalarına düşmelerine cümle kurmada ve metin oluşturmada zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin titizlikle öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle üniversitelerde farklı alanlarda Türkçe olarak öğrenimini sürdüreceği yabancı öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi her düzeyde ciddi bir eğitime ve iyi bir denetime bağlıdır. Bunun için de yazma becerisi eğitiminin bu alanda deneyimli öğretmenler tarafından titizlikle uygulanması gerekir. Bu düzeydeki öğrencilerin yazma eğitiminin her aşaması gözlemlenmeli ve yazılı ürünleri sıkça değerlendirilmelidir.

2.1.5.4. Yazma Süreci

Yazma, dile ait semboller aracılığı ile düşünce olay ve duyguların hedef kitleye ulaştırılmasıdır. Bu durum bireyin yazma yeteneği ile doğrudan ilgilidir. Kişinin düşüncelerini iletirken onları bir düzen ve bütünlük içinde bir araya getirebilmesi gerekir. Geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin yazmayı devam eden bir süreç olarak görmez. Hayes ve Flower'a (1983: 110) göre yazma süreci bir yazma taslağının içinde devam eden bir süreçtir, ön taslakla sona ermez. Bu da belli bir süreç içinde gerçekleşebilir.

“Yazma becerisi içinde pek çok farklı sürecin yer aldığı, karmaşık bir süreçtir” (Raines, 1983: 9). Yazılı anlatımda öğrencilerden beklenenler, yazılı metinde bulunması gereken özellikler alanyazında (Göğüş, 1978; Sezer, 2005) şu maddeler altında incelenmiştir:

- dil bilgisi kurallarına uygunluk
- sözcük seçimi ve kullanımı
- yazım ve noktalama
- biçimsel özellikler
- yazının niteliği (duruluk, akıcılık, özlülük, özgünlük, tutarlılık gibi unsurlar)

Yazma süreci; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamalıdır. Bu aşamalar; yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası aşamalarıdır. Bu aşamalara göre öncelikle, yazar yazacağı konuyu, hedef kitleye göre nasıl ve hangi türde anlatacağını belirlemelidir. Yazacağı konu ile ilgili araştırma yapmalıdır. Yazma öncesi sürecini oluşturan bu aşama, yazarın düşüncelerini bir araya getirme ve belli bir düzen içinde sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, yazar belli bir amaca sahip olmalıdır. İkinci aşamada yazar, düşüncelerini doğru bir şekilde organize ederek tutarlı bir metin ortaya çıkarmalıdır. Yazar tümce yapılarına, uzunluğuna ve içerik bakımından uygunluğa da dikkat etmeli ayrıca yazdığı yazıda noktalama ve yazım kurallarına uymaya özen göstermelidir. Yazma sürecinde son aşama ise bütün bu süreç içinde oluşturulmuş bir metnin gazete, dergi, internet ya da arzu edilen başka bir yerde yayınlanmasıdır.

2.1.5.5. Yazılı Anlatımın Unsurları

Yazma, en önemli ve kalıcı ifade yollarından birisidir. Yazma eyleminin ortaya çıkması belli aşamalara bağlıdır. Özdemir ve Binyazar (1998: 125) yazma sürecinin temel aşamalarını; “Konu seçimi, seçilen konuyu sınırlandırma, ortaya çıkan taslağı, paragraf, cümle ve sözcük olarak dil kurallarının süzgecinden geçirme” olarak belirler. Buna göre yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için yazılacak bir konuya, anlatımın planlanmasına ve anlatımın planlandığı şekliyle belli kurallar çerçevesinde sözcük, cümle ve paragraflar hâlinde yazıya dökülmesine ihtiyaç vardır. Bu aşamalar yazılı anlatımın unsurlarını oluşturur.

Yazılı anlatımın unsurları; konu, plan, başlık, kelime, cümle ve paragraf olmak üzere altı başlık altında incelenecektir.

2.1.5.5.1. Konu

Konu yazının temeli hükmündedir. Çünkü yazı bir konu etrafında inşa edilir. Konu, yazının ilk çıkış yeri, yazma gerekçesi hakkında yazılan düşünce, olay ya da varlık olarak da tanımlanabilir. “Olaylar, olgular, insanlık durumları, tabiat kısacası insanın içindeki ve çevresindeki her şey yazılı anlatımın konusu olabilir” (Arıcı ve Ungan, 2013). Yazma eylemi ancak üzerinde durulacak, değerlendirilecek bir durum, olay, kişi, düşünce, nesne ya da

kavram varsa gerçekleşebilir. Yazar bütün bunlarla ilgili fikirlerini söylemek suretiyle yazma eylemini gerçekleştirir.

Yazma eyleminde konuya sınırlama getirilemez. Akla gelen soyut-somut her şey bir yazının konusu olabilir. Ancak kişinin ilgilendiği ve bilgili olduğu konularda daha başarılı olacağı açıktır. Bu yüzden yazılı anlatım derslerinde konu seçilirken öğrencilerin eğilimleri ve bilgileri göz önünde tutulmalıdır. Gerekirse konu ile ilgili bilgilendirici metinler okunarak ön hazırlık yapılmalıdır.

Bütün konular bir hedef için ele alınır. Bu bir bakıma yazının ana düşüncesidir. Ele alınan konu ana düşünceyle ilgilidir. Hedef iyi belirlenmişse ele alınan konu da isabetli bir şekilde işlenebilir. Hedef aynı zamanda konuyu ortaya çıkaran önemli bir ayrıntıdır. “Yazar bu anlattıklarıyla neyi hedeflemektedir?” sorusuna verilen iyi bir cevap anlatılan ve üzerinde durulan şeyin net olmasını sağlar.

İyi bir yazı ortaya koyabilmek konuya hâkim olmayı gerektirir. Konu ilk olarak anlatıcı tarafından benimsenmeli ve ilgi çekici bulunmalıdır. Benimsemediğimiz ve hakkında bilgi sahibi olmadığımız bir konuda yazmak, başarısızlığı beraberinde getirecektir. İyi bir yazı ortaya koyabilmek için iyi bir konu bulmak gerekir. Bu durum belli oranda sınırlamayı da gerektirir. Zaten konusu iyi belirlenmemiş bir yazının bitirilmesi de güçtür. Konu her şeyden önce günceli yakalayan hedef kitleyi ilgilendiren başlıklardan seçilmelidir. Bu özellikleri taşımayan konular, yazıyı okunmaktan uzaklaştırır. Konu sınırlandırılırken amaç, hedef kitle, eserin hacmi ve türüne dikkat edilmelidir.

Konu, yazma eğitiminde öğreticinin önem vermesi gereken bir maddedir. Öğrenciler yazabilir hale getirmenin gereklerinden birisi de onlara yazmayı isteyecekleri, seviyelerine uygun konularla hemhal etmektir. Bu durum bir yandan öğrencileri tanımaktan geçer. “Öğretmen tarafından öğrencilerin belirleyici özelliklerinin çok iyi bilinmesi konu seçiminde daha faydalı olacaktır” (Öz, 2001: 4).

Yazma aşamasında konu rastgele seçilemez. Konu seçiminin belli ölçütleri vardır. İleri, Güneş, Pıllancı ve Öztürk Çelik’e (1998: 6) göre ölçütler şu şekildedir:

- Kişi, konu seçerken bildiği ya da ilgi duyduğu, araştırma yapabileceği konuyu seçmelidir.
- Konu, geliştirmeye uygun olmalıdır.
- Konu, bilimsel gerçeklerle çelişmemelidir.
- Konu, türlü yorumlara yol açmayacak kadar inandırıcı ve açık olmalıdır.

Yazma konusu, belli ihtiyaca göre zaman ve mekân olarak kısıtlanabilir. Bir durum, olay alt başlıklara bölünüp sadece belli bir başlığı ele alınabilir. Bu sınırlandırma kendisinden bahsedilen şeyin daha derinlemesine ele alınabilmesini sağlar. Adalı'ya (1982: 164) göre konular toplumsallık-bireysellik, öznellik-nesnellik gibi karşıtlıklar; nitelik, özellik, ilişki vb. ölçütlerle genelden özele diye adlandırılan bir daraltma ile daha belirgin kılınır.

Her öğrencinin ilgi alanı farklı olduğundan, yazma konusu belirlerken öğrencilere mümkün oldukça farklı konu seçenekleri tanınmalıdır. Seçilen konular güncel ve yeni olmalıdır. Öğrencinin bilgisinin olduğu, hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabileceği konular seçilmelidir.

2.1.5.5.2. Plan

Plan; uyulmak için tasarlanmış içerik, tür, üslupla ilgili her şeydir. Böyle bir tasarlama karmaşanın önlenmesi, anlatılan her ayrıntının belli bir sıraya konmasından olmasından ötürü bir ihtiyaç vardır. Plan araştırmacılar tarafından “Herhangi bir konuda öne sürülecek düşüncelerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzene konması, yazının çatısı, iskeleti, yol gösteren temel araç” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009: 20) olarak tanımlanmaktadır. Planlama için Özön (1960: 65) : “İnsan bir konu için düşünmeye başladığı zaman birçok fikir birden akla gelir. Bunları bir düzene koymayı, hangisini daha evvel, hangisini daha sonra söylemek gerektiğini ancak adına plan dediğimiz tertip öğretir.” demektedir.

Gökşen (1980: 23) anlatımın planı ile ilgili olarak şunları söyler: “Yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz, bunlar, aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır.”

Plan, amaca ulaşmak bize için yol gösteren önemli bir aşamadır. Bu aşamaya önemle eğilmek gerekir. Çünkü konunun birliğini sağlamak, dağınıklığını ortadan kaldırmak, kapsayıcılığını sağlamak planla mümkündür. İyi bir plan aynı zamanda anlatacağımız konunun açık ve akıcı olmasını da sağlar. Dolayısıyla konu belirlendikten sonra iyi bir planlama olmadan yazı yazılmamalıdır.

Par (1997: 16) yazıda planın faydaları olarak şunları sayar:

- Yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
- Konuda birliği gerçekleştirir.
- Boş ve doldurma sözlerin kullanılmasını önler.
- Hayallerimiz ve düşüncelerimizi konu ile ilgili olarak ölçülü şekilde anlatmamıza yardım eder.
- Duygu ve fikirlerimizi en uygun kelime ve deyimlerle anlatmamızı sağlar.
- Sonuç olarak da yazarın yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar.

Belli bir standarda göre düzenlenmiş; neyi, niçin, ne zaman, nerede ve nasıl söyleyeceği planlanmış bir yazı, zaman ve enerji tasarrufu sağlaması yanında okumaya ve doğru anlamaya da yardımcı olur.

Yazılı anlatımda iki tür plan bulunur:

- a. Dış plan: Başlık, paragraf, sayfa düzeni gibi yazılı kâğıdın görünümü ile ilgili planlamadır
- b. İç plan: İçerik ile ilgili planlamadır

Planlama, iyi bir kompozisyonun ortaya çıkması için yapılır. Yazıda verilmek istenen mesajı yani ana fikri belirlemek de planlamanın bir parçasıdır. Ana fikir cümlesi konu olmayıp ele alınan konu vasıtasıyla iletilmek istenen düşüncedir. “Ana fikir, yazının muhatap tarafından anlaşılması istenen en öz mesajdır, duygudur” (Yıldız, Okur, Arı, ve Yılmaz 2006: 270). Ana fikir net ve tek hüküm olmalıdır. Bu tek hüküm yazının en kapsamlı ifadesidir. İyi bir planlamada ana fikir şu özelliklere dikkat edilerek verilmelidir:

- Anlaşılır ve açık bir cümle şeklinde olmalıdır.
- Tek hükümden oluşmalıdır.
- Tartışmaya, açıklama yapmaya, örnek vermeye, sebep-sonuç bağlantıları kurmaya, geliştirip genişletmeye uygun olmalıdır.
- Kolay anlaşılır olmalı yoruma ihtiyaç duymamalıdır.

Yazının planı yapılırken ana fikre bağlı olarak giriş gelişme ve sonuç bölümleri de kurgulanır. Etkili ve akıcı bir yazı için iyi bir giriş bölümü çok önemlidir; ancak bu yalnızca ilk adımdır. Giriş bölümünde konu sezdirilmelidir. Giriş; konunun bir çeşit vitrine konduğu, sınırlarının belirlendiği bölümdür. Genellikle birkaç cümleden oluşur. Bu bölümde üzerinde durulacak konu, nesne, kavram ya da olayla ilgili ipuçları verilir. Bu bölüm okuyucuyu içeriğe çekecek ilginçlikte olmalıdır. Giriş bölümü yazının dikkat çekiciliği ve sürükleyiciliğinin sağlandığı ilk bölümdür. Bu nedenle “profesyonel yazarlar okuyucularını yazıya çekmek ve onların yazının devamını okumalarını sağlamak için giriş paragrafına ayrıca önem verirler” (Sova, 2004: 47). Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz’a (2006: 274) göre giriş bölümünde dikkat çekici yollar şunlardır:

a) Betimleme ile: Girişleri estetik kılmak için kullanılan yollardan biridir. Ele alınan nesnenin, olay veya durumun ya merkezinden dışına ya da bir kenarından merkezine doğru betimlemeler yapılır.

b) Alıntı ile: Giriş bölümünde bir kısmında anlatıcı ilgili konuda geçerli bir sözü alıntılar. Amaç haklılığını ve doğruluğunu kanıtlamaktır.

c) Anlatı ile: Anlatıcı yazısındaki ana fikrin daha iyi anlaşılması için aynı ana düşünceyle paralel bir olayı giriş bölümünde anlatmasıdır. Bu tür giriş türleri daha akıcı ve eğlenceli olur.

d) Sorular ile: Okuyucuyu yazıya katmak ve okuyucunun yazıda ele alınan konular hakkındaki fikirlerini depreştirmek için yapılan giriştir. Sorular okuyucuya yöneltildiğinde anlatım hareketli ve okuyucu da heyecanlı olabilmektedir.

Giriş bölümünde konu ortaya konduktan sonra gelişme bölümüne geçilir. Yazının asıl bölümüdür. Okuyucunun merak duygusu en yüksek noktada tutulmalıdır. “Konunun ayrıntılarına inilir, destekleyici yan düşüncelere yer verilerek konu açılır” (Babacan, 2010: 45). Ana düşünceyi geliştirecek örnek ve ayrıntılara bu bölümde yer verilir.

Gelişme bölümü, yazının türüne ve içeriğine göre bir ya da birkaç paragraftan oluşabilir. Yazının asıl kalitesini ortaya çıkaran bölüm gelişme bölümüdür. Gelişme bölümü paragraflara ayrılmalı paragraflarının her birinde düşünceler mantıksal olarak düzenlenmiş ayrıntılarla desteklenmeli ve zengin bir içerikle okuyucu yazının güvenilir olduğuna ikna edilmelidir. Yazının bütün olarak anlamını içermesi gereken giriş ve sonuç paragraflarından farklı olarak, her bir gelişme paragrafı tüm yazının yalnızca bir yönüyle ilgili bilgi içermelidir.

Giriş ve gelişme bölümlerinden sonra konunun toparlandığı ve bir sonuca bağlandığı “okuyucunun zihninde beliren soruların cevaplandırıldığı” (Aktaş ve Gündüz, 2010: 184) bölüm de sonuç bölümüdür. . Yazının ana fikri tümevarım yöntemiyle yazılan paragraflar için bu bölümde verilir. Sonuç bölümü okuyucunun zihninde yazıdan bir iz bırakacak şekilde düzenlenmeli, kendisinden sonra bir ifade gerektirmemelidir.

2.1.5.5.3. Başlık

Her varlık adı ile bilinir ve tanınır. Başlık da yazıya verilen ad olup yazıları tanımamıza yarar. Dolayısı ile başlıksız metin henüz tamamlanmamıştır. Başlık “bir yazının üst bölümüne, bir kitabın kapağına yazılan addır” (Göğüş, 1998: 19). Yazıda ele alınması ve savunulması planlanan ana düşünce ve duygunun aynasıdır. Bu nedenle yazının başlığı özenle seçilmelidir.

Başlık, yazıda işlenmesi düşünülen ana düşüncenin vitrini olduğundan konuya uygun ve ilgi çekici olmalıdır. Yazı öncesi konunun bütünü hakkında fikir veren bir başlığın belirlenmesi gerekir. “Kompozisyona başlamadan önce konunun sınırlarını belirleyerek konuya uygun başlık konmalıdır. Parçanın ilk cümlesi başlık olamaz, başlık anlamlı bir söz veya cümle olabilir” (Toparlı, 2000: 158). Ayrıca başlık, işlenen düşünceye uygun olduğu takdirde yazı daha anlamlı ve etkili olur. Başlığın kısa oluşu okuyucuların ilgisini çekecektir. Uzun başlık ilgiyi yok eder. Fakat uzun yazılarda birden çok başlık bulunabilir. Babacan (2010: 43) başlıkları şöyle adlandırır: “İlk büyük başlığa “ana başlık” diğerlerine “alt başlık” denir. Alt başlıklar, “1. derece başlık, 2. derece başlık”

Aktaş ve Gündüz’e (2010: 175) göre iyi bir başlıkta şu özellikler bulunmalıdır:

a) Başlıklar ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdır. Okuyucu yazının ilk kez başlığı ile karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda okuma merakı ve isteği uyandırır.

b) Başlık kısa ve öz olmalıdır. Bilimsel yazılar ve bu yazıların alt başlıkları dışındaki sanat yazılarında uzun başlıklardan olabildiğince kaçınmak lazımdır.

c) Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalıdır, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.

d) Başlık konuyu tam olarak kapsamalıdır. Başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları kapsamalıdır.

e) Başlık kim, ne, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmeli.

f) Başlıklar olumlu biçimde düzenlenmelidir. Özellikle “hiç”, “yok” gibi olumsuzluk ifade eden başlıklardan kaçınmalıdır.

g) Başlıklarda mastar durumundaki eylem sözcüğü, soyut anlatımlar kullanılmaktan, edilgen yapıları başlıklardan kaçınmalıdır. Betimleyici başlıklar, okurda hayret uyandıracak tarzda düzenlenmiş başlıklar ve aliterasyonlar yazıya canlılık katarlar.

h) Başlıklar yazının üstüne, ortalayarak büyük harflerle yazılırlar.

i) Büyük başlıkların içinde “ve”, “ile” bağlaçları varsa bunlar da büyük harfle yazılırlar.

2.1.5.5.4. Sözcük

Sözcükler “anamlı ses veya ses birliğı” olup dile ait ürünleri meydana getiren yapı taşlarıdır. Bu açıdan dilin en önemli parçalarıdır. Sözcük “Kendi başına bir manası olan yahut cümlede aldığı vazife ile mana kazanan, ses veya sesler topluluğudur” (Korkmaz, 1988: 83). Her sözcük bir düşünceyi yansıtır, düşünceyi tamamlar, hatta onu yaratır (Tansel, 1978: 17). Karaalioğlu (1982: 15) ise kompozisyonların duygular ve hayallerle değil, sözcüklerle yazılacağını ifade eder.

Diller sözcüklerden oluşur. Dilin anlamlı en küçük birliğı olan sözcük, anlama ve anlatma yetimizin temelini oluşturur. Bu yüzden “Dil öğretiminden beklenen en önemli şey kelimedir. Bu öğretim öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmelidir. Çünkü bir iletişim aracı olan dilin en önemli ve en güçlü ögesi kelimedir” (Aksan, 1978: 17).

Kişinin dili kullanma seviyesi, kullanabildiği sözcüklere eştir. “Ana dile hâkim olmak demek, aslında sözcüklere hâkim olmak demektir” (Aksan, 1978: 23). Sözcükler yanlış kullanılırsa anlam doğru iletilmez. Yanlış iletiler iletişimi engeller. Dil yanlışları daha çok sözcükleri yanlış kullanmaktan kaynaklanır. Onun için sözcüğü iyi bilmek ve cümle içinde doğru kullanmak gerekir. Özdemir ve Binyazar (1998: 36), “Yazılarımızın somutluğu, düşüncelerimizin görünürlük kazanması, kullanılan sözcüklerin seçimiyle mümkündür.” ifadesiyle sözcüklerin doğru seçiminin önemini vurgular.

Sözcük seçimindeki titizlik, ifadelere ve üsluba belirli bir seviye kazandıracaktır. Yazılı anlatımlarda yayımlandıktan sonra geri dönüş olmadığı için duygu, düşünce ve hayallerin karşılığı olan sözcükleri doğru kullanmak gerekir.

Sözcüğün öneminden dolayıdır ki öğrencinin sözcük dağarcığının geliştirilmesi için özel çalışmalar yapılır. Derslerdeki sözcük öğretimi metinler aracılığıyla yapılmalıdır. Metindeki sözcükler, deyimler, öğrencilerin aktif söz dağarcıklarına eklenmelidir. Bunun için de sözcük öğretimi renklendirilmeli ve monotonluktan kurtarılmalıdır. Sözcük öğrenmekten zevk alan öğrenci daha sonra öğrenmeyi kendisi geliştirecektir. “Kişi ancak bilinçli bir çalışma ve iradeli bir okumayla yazılı-sözlü anlatımına gereken niteliği verebilme ve sözcük hazinesinden rahatlıkla yararlanabilme gücüne kavuşabilir” (Kantemir, 1991: 198).

Sözcük dağarcığı gelişmiş birey anlatılanları doğru anlamada düşündüklerini yazılı ifade etmede sıkıntı yaşamaz. Bu yüzden sözcük öğretimine özel bir zaman ayrılmalıdır. Sözcük öğretiminde başvurulacak en önemli araç sözlüktür. Sözlük “dilnin temel malzemesini, söz varlığını koruyan bir hazinedir” (Parlatır, 1995: 3). Sözlüklerden sadece sözcüğün anlamını değil, eş anlam, zıt anlam, terim anlamlarını öğrenmek için de yararlanmalıyız. Deyimler ve atasözleri sözcük grupları da önemli birer kaynak olup öğretilmesi, yazılı anlatımı zenginleştirecektir.

2.1.5.5.5. Cümle

Yargı bildiren tek sözcük ya da sözcük birlikteliklerine cümle denir. Sözcükler cümlede rastgele dizilmez. Belli kurallar içinde ve gramer olarak doğru olmalıdır. Cümle araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır: Araştırmacılar cümleyi, bir fikri, bir düşünceyi, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden

kelime gurubu (Ergin, 2005: 398), söz diziminin en olgun şekli (Cemiloğlu, 2000: 478), bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi (Karahan, 2006: 9), içinde ya bir tek bağımsız yargı, ya da yeteri kadar yan yargıyla bir tek temel yargı bulunan kelime dizisi (Ediskun, 2004: 323) olarak görmüştür.

Cümleler bir bakıma anlatımın temelidir. Cümle varsa orada bir anlatımdan dolayısıyla bir dilden söz edilebilir. Cümle yoksa orada dilden söz edilemez. “Bir çocuk ana dilinin söz dizimini; kelimeleri cümle hâlinde birbirine eklemeyi, başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleleri anlamayı başardığı zaman öğrenir” (Calp, 2007: 83).

Cümlenin açık, akıcı, doğru ve güzel bir şekilde ortaya konması anlatımın da bu özellikleri taşımasını sağlar. “İyi cümleler, yerinde kullanılan sözcüklerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazının iyi paragraflardan teşekkül ettiği düşünülünce, cümlenin ehemmiyeti kendiliğinden ortaya çıkar” (Tansel, 1978: 68). “Sağlam bir cümlenin nitelikleri ise dil bilgisi kurallarına uygunluk, duruluk, akıcılık, yalınlık, açıklık, birlik, bütünlük ve çeşitliliklerdir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 139; Kormaz, 1988:111). Gereksiz sözcük, çelişkili, belirsiz, mantıksız, yanlış anlamlı ifadeler içeren cümleler ifadeyi bozar. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2009: 28) ise iyi bir cümlenin şu özelliklerinden bahseder:

- Doğruluk: Cümlenin dil bilgisi kurallarına ve anlam özelliklerine göre eksiklik taşınamamasıdır.
- Açıklık: Sözü, anlamca açık olmasıdır. Cümleyi okuyan ve dinleyenin ondan tek anlam çıkarmasıdır.
- Duruluk: Cümlede gereksiz sözcük kullanmamaktır.
- Yalınlık: Anlatımı süsten ve gereksiz ayrıntılardan arındırmaktır.

Cümleler dil bilgisi kurallarına da uygun olmalıdır. İyi bir anlatım için cümleye dair bilinmesi gereken temel cümle kavramları şunlardır:

- Cümlenin unsurlarının (öğelerinin) sıralanışı ve görevleri,
- Cümle çeşitleri,
- Sözcüklerin cümle içinde bir anlam ifade edebilmek için kip, zaman, şahıs, hâl, yönlerinden uğradıkları yapı değişiklikleri ve aldıkları ekler,

- Düz yazı veya manzumelerde cümlenin uğrayabileceği yapı değişiklikleri,
- Yazının türüne göre cümlelerin seçimi ve üsluba göre cümle kullanımı.

Cümlenin temel ve yan ögeleri vardır. Cümleyle dilek, duygu veya düşünceyi aktarabilmek için en az iki öge gereklidir. Bunlardan biri, kendisinden söz edilen, olan veya yapan kişi, nesne ya da kavram olan özne ve öznenin ne olduğunu veya ne yaptığını belirten yüklemidir. Yüklem ve özne olmadan herhangi bir yargı oluşamaz. Yüklem cümlede “yargının dayandığı kılış ya da oluşu bildiren kurucu ögeye” (Şimşek, 2006: 46) denir. Özne ise “yüklemin gösterdiği kılış ile doğrudan ilgili olan kişi ya da şeye verilen ad; bir oluş ve kılışın gerçekleşmesini sağlayan kimse veya şeydir” (Korkmaz, 2009: 171).

Cümlenin meydana gelmesi için ek-fiil almış bir sözcük ya da çekimli bir fiil yeterlidir. Ancak anlamı zenginleştirmek ve farklı anlatım üslubu elde etmek için cümlede yan ögeler de kullanılır. Yan ögeler “yüklemi geçişli eylem ya da eylemsiyle kurulan tümcelerde, yüklem bildirdiği eylemden etkilenen öge” (Karahana, 2006: 25) durumundaki nesne; “cümlede yönelme, bulunma ve uzaklaşma bildirerek yüklemi tamamlayan öge” (Karahana, 2006: 29) durumundaki dolaylı tümleç ve zarftır. Zarflar da “yüklemin anlamını zaman, yer, hâl, miktar, benzerlik, olabilirlik ya da kesinlik bakımından tamamlayan zarflara, zarf görevinde bulunan kelimelerle kelime gruplarına ve edatlara denir” (Gülensoy, 2000: 434).

Cümlelerin metin içinde farklı görevleri vardır. Kimi cümleler tanımlama ya da açıklama kimi cümleler de betimleme ya da öyküleme için kullanılır. Aktaş ve Gündüz (2010: 193) cümlelerin görevleriyle ilgili olarak şunları belirtmektedir:

- Tanım cümleleri, genellikle yazıların giriş bölümlerinde ya da yeni bir düşünceye geçişte yer alırlar; duygu ve düşüncelerin ne olduğunu anlatırlar.
- Açıklama cümleleri, zihnimize beliren düşüncelerin oluşum sebeplerini açıklamak için kullanılır.
- Betimleme cümleleri yine zihinde beliren cümlelerin, olayların oluş biçimini canlandırmak için kullanılır.
- Öyküleme cümleleri ise olayda görev alan kişi ve kişilerin belli bir mekân ve zaman içinde yaşadıkları olayı anlatan kısa ve hareketli cümlelerdir.

İyi bir yazılı anlatım için öğrencilere güzel ve etkili cümleler kurdurmak gerekir. Bunun için de örnek cümleler okutulmalı ve öğrencilerle benzer cümleler yazmaları için etkinlik yapılmalı. İyi cümleleri, vecizeleri ezberleyen öğrenciler zamanla etkili cümleler kurmayı öğrenir.

Öğrencilere güzel cümle yazdırmanın yöntemleri şöyle sıralanabilir:

- Dikte çalışması ile güzel cümlelerden oluşan metinleri yazdırma
- Cümleleri uzun-kısa şekle dönüştürme
- Karışık verilmiş cümlelerden metin oluşturma
- Gramerce ve anlamca bozuk cümleleri düzeltirme
- Seçilen metinlerden bazı cümleleri çıkarıp tamamlattırmak ve orijinaliyle karşılaştırma

2.1.5.5.6. Paragraf

Paragraf; anlatılan konu, olay, düşüncenin bir yönünü eksiksiz olarak ifade eden cümleler topluluğu olarak ifade edilebilir. Araştırmacılar paragrafı “olayın bir kesitini tam olarak yalnız bir yönüyle açıklayan birim” (Sarıca, 2000: 207), bir yazının bölümleri (Akbayır, 2007: 124), bir fikri anlatan cümleler topluluğu (Kantemir, 1991: 161), yazının birlik ve bütünlük taşıyan en küçük bölüm (Adalı 1982: 147) olarak tanımlar. Bütün bu tanımlamalar paragrafın içeriği ile ilgilidir. Şekil olarak ise paragraf bir yazının giriş gelişme sonuç bölümlerini oluşturan ayrılmış kısımlarından her birine veya “herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan bölüm”lerine (Karaalioğlu, 1982: 25) verilen addır.

Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri olan paragraf, yazının gelişigüzel olarak bölümlere ayrılmasını engeller. Erkul (2004: 141), “İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir.” demektedir.

Paragraflardaki uzunluk ve kısalık ana düşünceye göre değişebilir. Ancak uzun paragrafların okuyucuyu da sıkabilme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Paragraflar arasındaki kopukluğun önüne geçmek için bir paragraf sona ermeden bir sonraki paragrafa geçileceği izlenimi verilmelidir. Bu şekilde bağlantı kurulamıyorsa bağlantıyı sağlayacak kısa bir geçiş

paragrafi yazılabilir. Geçiş paragrafları yazının diğer paragraflarından farklı olarak kısa olmalıdır.

Her paragrafın belli bir konusu ve o konuyu kapsayan bir ana düşüncesi olmalıdır. Ana düşünce paragrafta çoğunlukla bir cümle olarak bulunur. Diğer cümleler paragrafın konusunu veya ana düşüncesini açıklamaya yarar. Bunlara da yardımcı düşünceler denir. Paragraftaki bütünlük, yardımcı fikirlerin anlatıldığı cümlelerin ana düşünceye bağlanmasıyla oluşturulur. Bütünlüğü tamamlayan diğer bir unsur da paragrafın sonuç cümlesinin yazılmasıdır. Bütün bunlara ek olarak paragraftaki “Her cümle kendinden öncekine dil ve düşünce yönlerinden iyice bağlanmalıdır” (Özdemir, 1967).

Paragrafta yer alan cümlelerin belli bir mantık sırasına uygun olarak yazılması “tutarlılık” kavramıyla açıklanır. Her paragraf kendi içinde tutarlı olmalıdır. Yazar bir cümleden diğerine geçerken, yumuşak geçişler yapmalıdır. Bunun için de bağlantı ögeleri kullanılır. Paragrafın bağlantı ögeleri genel olarak şunlardır:

- Sıralama ögeleri: sebep-sonuç, etki, sınıf, kategori, etken, tür, benzerlikler, farklılıklar, özellik, nitelik, biri, ikisi, kimi...
- Listeleme ögeleri: birinci, ikinci, üçüncü, bir, ilk önce, üçüncü sebep, ilk olarak...
- Zaman bildiren ögeler: önce, sonra, bu arada, şimdi, sırasında, önceleri, boyunca, henüz, hala, birden, çoğu zaman, daha sonra...
- İlave bilgi veren ögeler: ayrıca, ise, ve, bununla birlikte, bir de, bununla beraber, yanı sıra

Yazılı anlatımda iyi yapılandırılmış paragraflarda ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceler mantıksal bir dizilişe göre sıralanırken, her paragraf birbiriyle güçlü bir şekilde bağlanır. Bir başka deyişle paragraflar bir yandan bağımsız olacak şekilde bütünlük içerirken bir yandan daha büyük bir bütünlüğün parçası olacak tarzda o bütünlüğü sağlayan bağlantı ögeleri taşır. Bu bütünlük daha giriş paragrafından başlar. Bütün paragraflar bir önceki paragrafta ilişkili olacağı için giriş paragrafı da başlıkla uyumlu olmalıdır. “İlk paragrafın yazının başlığıyla da uyumlu olması gerekmektedir. Metnin kurgusunun genelden özele ya da özelden genele olması da giriş bölümü paragrafını doğrudan etkilemektedir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 56).

Bir yazının genelinde olduğu gibi paragraflarda da giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur. Çünkü çoğunlukla bir paragrafta yer alan duygu veya düşünceler bir cümlede anlatılamaz. Fikir veya ana duygu önce belirlenir sonra açıklanmaya çalışılır. Paragrafın sonunda da anlatılanlar bir cümleyle kapsamlı şekilde ifade edilmelidir. “Paragrafta başlayış, işleyiş ve bitiriş gibi bir teknik kullanılmaktadır. Bu bölümlere giriş, gelişme, sonuç demek de mümkündür” (Cemiloğlu, 2009: 16).

Paragrafa soru cümleleriyle, konuşma, tanımlama ve betimleme cümleleriyle giriş yapılabilir. Kimi zaman paragrafın ana düşüncesi giriş cümlesinde bulunur. Ana düşüncenin verildiği bu cümleyle temel cümle de denir. Paragraf türlerine göre temel cümlenin yeri de farklılaşır. Olay paragrafında temel cümle olayın anlatıldığı cümledir.

Gelişme paragraflarının ilk cümlesi genel olarak iki görevi birlikte yürütür. Birisi işlenecek konuyu tanıtmak, ikincisi de bağlantı sözcükleri ya da öğeleri ile giriş paragrafını bu paragrafta bağlamaktır. Gelişme paragrafında ana düşünceler yardımcı düşüncelerle desteklenir ve açıklanır. Yazar ana düşünceyi açıklayacağı örnekleri, tanımları gelişme cümlelerinde yapar. Gelişme bölümünde yer alan paragraflar, giriş bölümlerindekinden daha farklı bir özellik gösterirler. Tanıtılan konunun ayrıntıları ele alınıp işlenir.

Cemiloğlu (2009: 54) gelişme paragrafında dikkat edilecek hususları şöyle sıralar:

- Ele alınan malzemeler konuyu geliştirmeli, açıklamalıdır.
- Cümleler konunun dışına çıkmamalı ve bakış açısını değiştirmemelidir.
- Yazının anlatım özelliği ile değerlendirme biçimini korumalıdır.
- Konunun işleyişini yeterince yapmalıdır.

Sonuç paragrafı, işlenen konu ile ilgili olarak sonucun bir yargı hâlinde ifade edildiği kısımdır. Yazının tamamlanmış olduğu izleniminin uyandırılabilmesi buradaki ifadelerle mümkündür. Bu yüzden konunun bütünlüğü açısından önem taşımaktadır. Sonuç paragrafı özet niteliğindedir ve bu paragraftaki cümleler genellikle kısa olur. Genellikle yazının ana düşüncesi sonuç cümlelerinde yer alır.

Paragrafta sonuç bölümü; sonuç paragraflarının özelliklerini şunlardır (Cemiloğlu, 2009: 46):

- Özetlemeye, söylenenlerden çıkan sonuçları toparlamaya yönelik bir ifade taşırlar.
- Yazının tamamından çıkan veya yazı ile ulaştırılmak istenen mesajı içerirler.
- Kısa ve öz şekilde ifade edilmiş, özdeyişe benzer anlatım uygularlar.
- Kararlı bir tarzda belirtilmiş kesin yargılara yer verirler.
- Etki bırakacak tarzda bitirmek için oldukça sağlam cümlelere başvururlar.

2.1.5.6. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracıdır. Söz konusu ölçme aracına uluslararası literatürde “Rubrik” denmektedir. Puanlama anahtarı araştırmacılar tarafından (Popham, 1997) “öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan, her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmede kullanılan sistematik bir puanlama aracı” olarak tanımlanmıştır. Tanıma göre dereceli puanlama anahtarı öğrencinin düzeyinin belirlenmesinde ve izlenmesinde değerlendirme için daha nesnel bir ölçüttür. Çünkü söz konusu etkinlikte nelerin yapılacağını gösteren ölçütler ayrı ayrı belirlenir. Süreç ve ürün değerlendirmesi yapabilen bir çeşit puanlama anahtarı olduğunu söyler.

Rubriklerin kullanılma nedenleri şöyledir (MEB: 2006: 221, 222):

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar.

Anahtarın kullanılmasının amacı öğretim süreci sonunda istenen öğrenci performansının farklı boyut ve aşamalara bölünerek değerlendirilmesidir. Başka bir anlatımla belirli bir çalışma sonunda öğrencinin performansı, öğrenciden beklenen kazanımlar gruplandırılarak listelenir ve performans düzeyleri tanımlanma yoluyla değerlendirilir. Arzu edilirse yapılan değerlendirmede belirlenen ölçütlere puan verilebilir.

Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken ilk olarak öğretimin kazanımları arasında öğrencide gözlenecek birçok alt basamaktan ya da beceriden oluşan performansın seçilmesi gerekir. İkinci aşamada performans boyutları belirlenir.

Performans düzeylerinin saptanması şöyledir:

Dereceli puanlama anahtarında rakamlar verilerek veya (iyi, orta, kötü) gibi betimleyici ifadeler seçilerek ya da bunların ikisi birlikte kullanılarak performans düzeyini gösteren kategoriler belirtilebilir. Kategori sayısına ilişkin belirli bir sınırlama yoktur. Yalnız altı üzerindeki düzeylerin gözlenmesini ve ölçülebilmesini zor olduğundan puanlama anahtarında seviyeye göre genellikle düşükten yükseğe doğru 3 ya da 5 düzey belirlenmektedirler. Bunun nedeni öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. “Öğrencilerin bazıları öğretilenlerin hepsini öğrenirken, bazıları daha azını öğrenir, bir kısmı ise hedeflenen kazanımları öğrenemezler. Özetle, öğrencilerin öğrenme düzeyleri farklı olmaktadır. “Bu nedenle, farklı boyutlarda ve düzeylerde performans tanımları yapılmalıdır” (Sezer, 2005).

Yazma becerisi değerlendirilirken genellikle hangi niteliklere dayalı yargıda bulunulacağı değerlendirmeyi yapan kişilere ve bu kişilerin kullandıkları yönteme göre değişmektedir. İki tür değerlendirme vardır:

- a. Bütüncül değerlendirme: Bu değerlendirmede öğretmen puanlama yaparken yazıyı bir bütün olarak görür. “Yazının etkili bir unsurundan aşırı derecede etkilenmekten çok parçanın genelinden etkilenirler” (Gunning, 2006). Bütüncül puanlama yapanlar yazıyı çabuk okuyarak metnin geneline göre tek bir not verirler. Notlamanın bu şekliyle öznellikten arınması zor olmaktadır. Niteliksiz bir yazıya yüksek puan; iyi bir yazıya da düşük bir puan verebilir. “Bütüncül dereceli puanlama anahtarlarında, öğrenci performansı alt boyutlara ayrılmaması, öğrenci hakkında detaylı bilgi vermemesi ve öğrencinin yazma yeterliliklerine yönelik eksikliklerinin nerede olduğu ayrıntılı olarak

gösterememesi gibi konularda eleştirilmiştir” (Parlak, 2010). Nitekim orta öğretimlerde de kompozisyon kâğıtlarını değerlendirmek genel olarak bütüncül olmaktadır.

- b. Analitik değerlendirme: Analitik değerlendirme, yazıyı oluşturan özellikleri, unsurları (sayfa yapısı, başlık, akıcılık gibi) ayrı ayrı puanlar. Dolayısıyla düzeyleri birbirinden ayırmaya daha uygundur. Bu puanlama türünde yazılı anlatımda bulunması gereken nitelikler önceden belirlenir. Belirlenen farklı nitelik parçaları ayrı ayrı değerlendirildiğinden analitik puanlama anahtarına göre yapılan değerlendirme zaman alır.

Değerlendirme aracının ayrıntılı olması hem öğretmen hem de öğrenci için yararlıdır çünkü öğretmen hangi özelliklere, neye göre, kaç puan vereceğini daha iyi anlar ve uygular. Öğrenci de hangi özelliklere, neye göre, kaç puan alacağını bilirse yönergede belirtilen ölçütlere göre daha nitelikli bir metin oluşturabilir. Dereceli puanlama anahtarları analitik ölçmeye yardımcı olur.

2.1.5.7. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini bütüncül değerlendirme yaklaşımıyla hazırlanan standartlaşmış testlerle ölçmenin yeteri kadar faydalı olmadığını düşünen Amerikalı öğretmenler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarı'nda (NWREL) görev yapmakta olan araştırmacılar, 1980'li yıllarda her seviyedeki öğrenciden değişik yazılı anlatım ürünlerini toplayarak iyi bir yazının nasıl olması gerektiğini konusunda ayrıntılı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilere ve diğer tüm öğretmenlere rehberlik edebilecek, nitelikli, analitik değerlendirme yapabilecek ve güvenilir geri bildirim sağlayacak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni ortaya koymuşlardır. “Bu model Diederich ve Purves'in yazma eğitimi sürecini tanımlayabilmek için öğrencilerin yazılı anlatımlarının analitik değerlendirilmesi konusunda yaptıkları çalışmalar temel alınarak ortaya konulmuştur” (Culham, 2010).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretmenlerin analitik bir yaklaşım aracılığıyla yazma sürecini öğrencilerine kazandırmalarına ve öğrencilerin ortaya koymuş oldukları yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Özkara (2007: 5), bu modele göre iyi yazı oluşturma ve değerlendirme süreçlerini şu başlıklar altında açıklar:

- Fikirler: Yazının iletmek istediklerinin gelişimi
- Organizasyon: Yazının içyapısında anlam akışının, düşüncelerin mantıklı sıralanışı
- Üslup: Yazarı diğerlerinden ayıran tekniği
- Sözcük seçimi: Zengin, etkili, doğru sözcük kullanımı
- Cümle akıcılığı: İfadelerin tekrara düşmemesi ve kakofoni oluşturmaması
- İmlâ: Yazım ve noktalama kurallarına uygunluk
- Sunum: Sayfanın bütün olarak görünüşü ve yazı okunaklığı

Bu maddelerde sunum, yazının fiziksel görünümü ve sayfa düzenini ifade eder. Üslup, yazıyı yazara özgü kılan sihir, mayadır. Fikir, yazının içeriği; organizasyon, yazının içeriğinin uyumu ve mantıklı sıralanışıdır. İmlâ ise yazının dil bilgisi kurallarına uygunluğunu ifade eder. Bu tür değerlendirmelerde öğrenci ve öğretmen eksikliğin nereden kaynaklandığının farkına varır. Gerekli eğitimlerle eksiklik giderilir ve yazılı anlatımda mesafe alınmış olur. “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma başarısını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır” (Kozlow ve Bellamy, 2004).

2.1.5.8. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni

Günümüzde Avrupa, coğrafi bir terim olmaktan çok kültürel, eğitsel ve sosyal bir ortak anlayışı ifade etmektedir. Bu anlayış II. Dünya Savaşı’ndan maddi manevi büyük kayıplarla çıkan Avrupa’da bir daha aynı trajedilerin yaşanmaması için Avrupa Konseyi’ni kurmuştur. Konseyin amaçları, insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini korumak ve güçlendirmek, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı, uyuşturucu madde, çevre sorunlarına çözüm aramak, Avrupa kültürel benliğinin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmak, üye ülkeler vatandaşlarının daha iyi yaşam koşullarına kavuşmalarını sağlamak olarak özetlenebilir (Avrupa Konseyi, 2009). Konseyin birçok çalışmalarından biri de “Avrupa Modern Diller Merkezi”ne bağlı olarak dil öğretimine dair geliştirdiği faaliyetlerdir. Bu faaliyetler özellikle çok dilliliği önemsemektedir.

Avrupa dil politikasının en önemli hedeflerinden biri çok dilliliği ve çok kültürlüğü geliştirerek teşvik etmektir. Bu amaçla Avrupa Konseyi 1990’lı yıllardan beri, bireye yönelik

çok dilliliği ve kültürel yetiyi geliştirebilmek amacı ile çalışmalarını sürdürmüştür. Ortak Çerçeve Metni “Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturma”yı (MEB, 2013) hedeflemektedir. Bu program, 21. yüzyılda yabancı dil öğrenme ve kültürel deneyimler kazandırma konusunda, Avrupa ülkelerinin dil politikasını ve dil amaçlarını yansıtan iki güncel ve önemli ana kaynak oluşturmuştur: ‘Avrupa Ortak Başvuru Metni’ (AOBM) ve ‘Avrupa Dil Portföyü’(ADP)

AOBM'ye göre dil ve dillerle ilgili deneyimler, bireyin kültürel yetisini geliştirir ve dil öğrenme, Avrupa dil politikasına göre yaşam boyu olması gereken bir süreçtir. Bu süreç çok dillilik, çok dilli bireylerin yetiştirilmesi için, yabancı dil odaklı eğitim anlayışı ve birden fazla yabancı dil öğrenme gereksinimleri üzerinde odaklaşır. Avrupa Dil Portföyü, AOBM gibi Avrupa dil politikalarını kapsayan ve yine Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen bir belgedir ve Avrupa Konseyi tarafından uluslararası platformda bir karşılaştırma sağlamak amacı ile oluşturulmuştur. ADP'nin hedefi, AOBM temelinde, bireyin dil ile ilgili bilgi ve deneyimlerini değerlendirmek ve dil gelişimi ile ilgili bireyin kendisini takip etmesini sağlamaktır ADP üç bölümden oluşmaktadır:

- a. Dil pasaportu: Bu belge, bireyin bildiği tüm dillerin düzeylerini dil becerilerine göre yansıtmaktadır. Düzeylerin belirlenmesinde AOBM temel alınmıştır. Temel seviye- dili temel kullanma- A1 ve A2, orta düzey- dili bağımsız kullanma- B1 ve B2 ve ileri düzey- dili yetkin kullanma, C1 ve C2 dir. ADP'nin dil becerileri için oluşturduğu ölçüt ise: duyma, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma olarak belirlenmiştir.
- b. Dil öğrenim geçmişi: Bu bölüm, bireyin dil ile ilgili bütün deneyim, edinim ve öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Diğer bir deyişle, dil öğrenim geçmişi bireyin dili nasıl, nerede, ne zaman ve niçin öğrendiği/edindiğine dair bilgiler verir.
- c. Dil dosyası: Dil dosyası ise bireyin dil ile ilgili bütün çalışmaları, sertifikaları ve diplomalarını kapsayan bölümdür.

Avrupa'nın dil politikası Avrupa Konseyi Dil Birimi tarafından hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile ortak bir temele oturtulmaktadır. 1990'lı yılların ortalarında John Trim, Brian North, Daniel Coste ve Joseph Sheils tarafından geliştirilmeye başlanan (CEFR, 2002: 10) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa

standardında dil müfredatının ortak bir temele oturtulmasını, hazırlanacak programlara rehberlik edilmesini, testlerin ve sınavların ortak anlayışa sahip olmasını hedeflemektedir.

Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi günümüzde bu çerçeve metne dayalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu metin dil kriterlerini belirlemiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler bu kriterlere göre şekillendirilmiştir. Dil öğretimi A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde tespit edilen davranışların kazandırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Altı düzey Avrupa Ortak Başvuru Metni içerisinde şu şekilde anlamlandırılmaktadır (MEB: 2013):

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi (Breakthrough), Wilkins'in 1978'de yaptığı önermede "formül yetenek" olarak adlandırdığı ve Trim'in aynı yayında "giriş yeteneği" olarak adlandırdığı kavrama denk düşer
2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (Waystage) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
3. Eşik Düzey (Threshold) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
4. İleri Düzey (Wantage) ya da Bağımsız Konuşucu, Eşik düzey'in üst düzeyi olarak Wilkins tarafından "sınırlı kullanımsal yetenek" ve Trimm tarafından "olağan durumlara uygun yanıt" biçiminde tanımlanmıştır.
5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek, Trim tarafından "etkin yetenek" olarak sunulmuştur ve Wilkins'e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.
6. Ustalık (Trim: "bütüncül ustalık"; Wilkins: "bütüncül kullanımsal yetenek", ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır.

Yabancı dil öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin geliştirdiği standart ölçütlerin ve uygulamaların olması genel başarı açısından önemlidir. Çünkü "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda ortak ve işlevsel bir öğretim programının olmaması, yabancılara Türkçe öğretimi için gerekli ders kitapları ve araç gereçlerinin oluşturulamamış olması, Türkçenin daha etkili bir biçimde öğretilmesine engel olmaktadır" (Kara, 2010). Bu olumsuzluklar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir standarda

kavuşturulması zorunluluğunu bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. “Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda bir standardın olmadığı anlaşılmış ve dil öğretimini belirli ölçütlere göre düzenleyip, bunun bir standarda bağlanmasını öngören Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’nin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı görülmüştür” (Özdemir; 2012). Bu amaçla araştırma için hazırlanan TYADPA-C1 dereceli puanlama anahtarında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni yazma alanı yeterlilikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Çerçeve Metni’nin tüm düzeylerde yazma alanı yeterlikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Yazma Becerisi Dil Yeterlilik Tablosu

	A1	A2	B1	B2	C1
Yazabildiğim metin türleri	Çok kısa yazılar: tek tek sözcükler ve çok kısa basit tümceler. Örneğin, basit ileteler, notlar, formlar ve posta kartları	Çoğunlukla kısa ve basit yazılar. Örneğin, basit kişisel mektuplar, posta kartları, ileteler, notlar, formlar.	Ögeleri birbiriyle ilintilendirilmiş kesintisiz, anlaşılır metin yazabilirim.	Çok farklı türde metin yazabilirim.	Çok çeşitli türde yazabilirim. Kendimi açık ve anlaşılır bir şekilde, esnek ve etkin bir dille ifade edebilirim.
Yazabildiklerim	Yolculuk ederken basit formları doldurmak için gerekli sayılar ve tarihler, kendi adım, milletim, adresim ve diğer kişisel ayrıntılar. ‘Ve’ ‘sonra’ gibi bağlaçlarla ilintilenmiş kısa, basit tümceler.	Metinler anlık gereksinimleri, kişisel olayları, bildik yerleri, hobileri, işi v.b. betimler. Metinler kısa, temel tümcelerden oluşur. Bir öykü yazmak ya da bir şeyi maddelerle betimlemek için sık kullanılan bağlaçları	Arkadaşlar, hizmet veren insanlar gibi günlük hayatta sık karşılaşılan kişilerle basit alışverişinde bulunabilirim. Karşı tarafta önemli noktaları tam olarak anlatabilirim. Haber verebilir, film, müzik gibi soyut ya da kültürel konularla ilgili	Haber ve görüşleri açıklayabilir, diğerleriyle ilintilendirebilirim. Fikirler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için çok sayıda bağlaç kullanabilirim. İmla ve noktalama çoğunlukla doğrudur.	Düzenleme yapılarının, bağlaçlar ve bağlantı öğelerinin doğru ve yerinde kullanıldığını gösteren anlaşılır, akıcı, iyi yapılandırılmış metinler üretebilirim. Fikir ve düşünceleri doğru olarak kesinlik/belirsizlik, inanç/şüphe, olasılık derecelerinde ilişkilendirebilirim. Sayfa yapısı, paragraf ve noktalama sabittir ve anlamaya yardımcıdır.

	(örneğin, ve, düşüncelerimi fakat, çünkü) kullanabilirim. Deneyim, duygu ve olayları bazı ayrıntılarıyla betimleyebilirim.	Heceleme tek tük kalem kaymaları dışında doğrudur.
DİL BİLGİSEL DOĞRULUK		
C1	Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.	

Buna göre C1 düzeyinde bir öğrenciden beklenenler şunlardır:

- Kendisini yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilmesi
- Görüşlerini ayrıntılı biçimde etkin bir dille aktarabilmesi
- Çok sayıda konu üzerinde ayrıntılı metinler yazabilmesi
- Mektup, kompozisyon, rapor gibi farklı türlerde metinler yazabilmesi
- Metinlerde belirlediği okuyucu kitlesine hitap edebilmesi
- Sayfa yapısı, paragraf, noktalama unsurlarını anlamaya yardımcı olacak şekilde etkin kullanabilmesi
- Yazılarında sürekli ve yüksek düzeyde etkin dil bilgisel doğruluk sağlaması

Bu maddelere göre Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı C1 düzeyinde bir yazının şekil, içerik ve dil bilgisi unsurlarıyla eksiksiz olarak yazılabildiğini hedefler. Bütün bu maddeler TYADPA-C1 geliştirilirken şekil, içerik, yazım ve noktalama bölümlerinde düzenlenmiştir.

2.1.5.9. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında “Yazma” Alanı

Kitaplar, öğretim ortamlarında en yaygın kullanılan araçlardır. Dil becerilerine ait öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde kitapların rolü büyüktür. Günümüzde öğretim ortamında en temel yönlendiricidir. Bu yüzden Yabancılara Türkçe öğretim ders kitaplarının içeriği hazırlanırken set olarak eğitim öğretim hedeflerine uygun bir şekilde tasarlanması gerekir.

Yabancı dil öğretimi “dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır” (Demirel, 2012: 29). Bu yüzden Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplardaki ünitelerde; dinleme, okuma,

konuşma, yazma, dil bilgisi ve ölçme değerlendirme gibi bölümler bulunur. Bu ders kitaplarıyla “dil öğretim merkezleri öğrenciye temel dil becerilerini kazandırmayı esas alır” (Güzel ve Barın, 2013: 265).

Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde konular “basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru, ilişkili olduğu alan ve konularla bağlantılı olarak” (Kılıç ve Seven, 2011: 87) anlatılır. Kitapların “programdaki hedeflerle tutarlı bilgi ve becerileri aktaran” (Demirel, 1999: 150) bir yapıda olduğu kabul edilir. Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda yazma becerisinin “hangi düzeylerde bilgi seçileceği, böyle bir seçim için ne gibi ölçütler kullanılacağı ve seçilen muhtevanın nasıl düzenleneceği iyi belirlenmelidir” (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2011: 48).

Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yazma alanına ait ölçme ve değerlendirme soruları da önemli bir yer tutar. Ölçme ve değerlendirme olmadan bir becerinin edinilme durumu ortaya çıkarılamaz. Değerlendirme ölçme sonucuna göre öğrencinin durumunu ortaya koyar. Çünkü “ölçme, sayısal olarak bir değer vermek, değerlendirme ise bu sayısal verilerden sonuç çıkarmaktır. Öğretmen yazma becerisinin şekil, içerik, yazım ve noktalama açısından durumunu kitaptaki ölçme ve değerlendirme sorularıyla öğrenebilir. “Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleyebilmek, notla değerlendirebilmek için öğretmenlere, ihtiyaç duyabilecekleri gerekli bilgileri sağlar” (Anderson ve Kratochwil, 2014: 329). Ölçme, sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir. Bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sonucu öğrenilebilir. Bu açıdan kitaplardaki yazma alanı sorularının niteliği önemlidir.

Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılan C1 ileri düzey kitaplarında “yazma” dil becerisi ile ilgili etkinlikler yayınlara göre aşağıdaki tablolarda da gösterilmiştir:

Tablo 2: Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları

Gazi Üniversitesi TÖMER (Yabancılar İçin Türkçe C1 İleri Düzey) Ders Kitabı	Dil Bilgisi Konuları	Diğer Becerilerle Ortak Yazma Etkinlikleri
Kitaptaki Pisa Kulesi gibi fotoğrafları verilen Sanatsal yapıların fotoğraflarını değerlendiren	Metni yazım ve noktalama yanlışlarını düzelterek yeniden	Dinleme bölümünde duyduğunu yazdırmak

metin yazma	yazmak.	
Mecaz anlamlı atasözü, vecize, özdeyişleri	-e rağmen	Anlama ve dinleme
kompozisyon hâlinde yorumlama	-den ötürü	bölümünde öğrencinin
	-a karşılık	soruları yazılı olarak
	edatlarının yazımı	cevaplamasını sağlama
Karışık biçimde verilen paragrafları sıralayıp metin haline getirme	Boşluklara uygun noktalama imlerini getirme	Dinlenen bir metnin içeriği, şiirin duyguları ile ilgili yorum yazdırma
Verilen başlıkları metne uygun olanla eşleştirme	Ya...ya da Ne...ne de bağlaçlarının yazımı	
Verilen bir metni özetleme		
Bir konuyla ilgili sözcükleri eşleştirip cümlede kullanma. (Bu kelimeler sözcük dağarcığı açısından üst düzeydedirler: kod, genetik, pıhtılaşma, çekirdek...)		
Verilen isim ve fiilleri eşleştirerek birer cümle kurma		
Sözcükleri karıştırılarak verilmiş deyimleri düzeltirme ve deyimleri anlamlarıyla yazdırarak eşleştirme		
Ezberle bilinen bir dörtlük çevirisi yaptırmak, istenen tema ile ilgili dörtlük yazdırma		
Verilen bir fotoğrafla ilgili olarak olay, yer, kişi ve zaman unsurlarını da bulunduran bir öykü yazma		
Herhangi bir konuda (rüya gibi) yazılmış cümleleri yorumlatma		
Cümle tamamlama		

Gazi Üniversitesi TÖMER (Yabancılar İçin Türkçe C1 İleri Düzey) Ders Kitabı'nın yazma becerisi konusunda C1 düzeyi için Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin yazma becerisi dil yeterlik tablosundaki kazanımlara dikkat edildiği söylenebilir.

Tablo 3: Yedi İklim Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları

Yedi İklim Seviye C1 Ders Kitabı	Dil Bilgisi Konuları	Diğer Becerilerle Ortak Yazma Etkinlikleri
Bir hobi hakkında düşünceleri yazma	Deyimlerin anlamlarını yazdırmak	Dinlenen metnin anahtar kelimelerini ve özetini yazdırma
Bir spor dalı ya da mekân hakkında sunum hazırlama		Verilen şiirle ilgili sorulara cevap yazdırma
Herhangi bir konuyla alakalı soruya bir paragraflık yazılı cevap verme.		
Herhangi bir konuda (gezilecek yerler, nüfus artışı vs.) kısa yazı yazma		
Verilen cümleleri yeniden yazdırma		
Öykü türünde kısa metin tamamlama		
Paragraf tamamlama		
Cümle tamamlama		
Verilen bir fotoğrafı yorumlama		
Gezi yazısı yazdırma		
Başvuru formu doldurma		
Metni paragraf boyutunda tamamlama		

Yedi İklim Seviye C1 Ders Kitabı ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

Yedi İklim’de öğrenciler için yazma becerisi ve yazma alışkanlığına dair daha çok paragraf boyutunda etkinlikler bulunmaktadır. Kitapta paragraflardan oluşan metin oluşturma sürecine ait etkinlik yoktur. Kitap C1 düzeyi için dil bilgisi konularına yer vermemiş, bunları önceki kurlarda bitirmiştir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin yazma becerisi dil yeterlik tablosunda C1 düzeyinde dil bilgisi için “Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç hatalar yapar” ifadesine uygun yazıldığı söylenebilir. Ancak Türkçenin C1 düzeyi yabancı dil olarak öğretiminde bu seviyenin yakalandığını söylemek zordur.

Tablo 4: İstanbul Yayınlarına Göre C1 Düzeyi Yazma Alanı Konuları

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1/+	Dil Bilgisi Konuları	Diğer Becerilerle Ortak Yazma Etkinlikleri
Herhangi bir konuda farklı türlerde metin, kompozisyon yazdırma (Ör: hayat, sinema, tarihin kayıt altına alınması...)	Birleşik zamanlı fiiller	
Kitaptaki metinle ilgili sorulara yazılı cevap verme	Edatlar (-den dolayı, sayesinde, yüzünden...)	
Sorulara cevap olarak yanıt tarzında metin yazma (Ör: Gerçek aşk nedir? Başarıda şans mı önemlidir çalışma mı?)	Fiil çatısı ekleri	
Dilekçe yazdırma	Çift olumsuzluk (gelmedi değil)	
Özgeçmiş yazdırma	Zarf filler	
Kitapta verilen resimleri imgelerin gizi, resimdeki sanatsal unsurlar açısından her birini paragraf boyutunda yazılı olarak analiz edip yorumlama ve yargıya varma.	Anlatım bozukluğu	
Diyalog yazdırma	Durum ekleri (yan işlevleri) Zaman anlamı katma gibi Seneye (gelecek sene)	
Verilen metinle aynı konuda metin yazma	Paragrafta konu	
Kısa bir öykü yazma		
Anket hazırlatma		

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1/+ ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

Kitap oldukça soyut konularda da öğrenciye yazma becerisini kazandırmayı amaçlamıştır. Dil bilginin zor kavranan ve detay denecek kısımları kitap boyunca işlenmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin yazma becerisi dil yeterlik tablosunda C1 düzeyinde dil bilgisi için "Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç hatalar yapar." ifadesi kitap yazarları ve yayınevince dikkate alınmıştır.

Bunlara ek olarak kitaplarda bölüm sonlarında, başında veya kitabın en sonunda öğrenilen sözcükler toplu olarak verilmekte ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarını artırmalarına imkân verilmektedir.

2.1.6. Dil Aileleri

Dil akrabalığının ölçütleri ses sistemi, biçim, yapı ve söz dizimi bakımından tartışmasız benzerliklere göre belirlenmektedir (Bozkurt, 2005: 68). Dünyadaki diller köken ve yapı açısından köken ve yapı bakımından olmak üzere iki türlü sınıflandırılmaktadır. Kökençe sınıflandırmada dillerin doğup yayıldıkları yer önemlidir. Kökenlerine göre dillerin sınıflandırılması şöyledir:

1. Hint-Avrupa Dilleri

Yayıldığı coğrafya açısından dünyadaki en geniş dil ailesidir. “Bu gruptaki diller Asya Grubu Dilleri olarak da adlandırılır. Hint-Avrupa dillerinin yaygın sınıflandırması şu şekildedir:

A. Hint-İran Dilleri (Ari Dilleri)

Ari dillerinin başlıca üyeleri Sanskritçe ve Farsçadır. Grubun kaynak dili eski Sanskritçedir. “Günümüzde başta Hindistan olmak üzere Nepal, Pakistan, Sri Lanka gibi ülkelerde de kullanılmaktadır. Farsça ise günümüzde İran, Afganistan, Tacikistan, Irak gibi birçok ülkede kullanılmaktadır” (Koç, 1996: 46-51).

B. Avrupa Grubu Diller

a. Cermen Dilleri

Almanca, İngilizce, Flemekçedir. Flemenkçe Hollanda’da ve Belçika’nın bir kısmında kullanılır. Cermen dilleri arasında “Almanca ve İngilizce en yaygın olanlarıdır” (Koç, 1996: 46-51).

b. Romen Dilleri

Latince, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca dilleridir. Latince ölü bir dil olmakla birlikte özellikle tıpta geçerli olan bir yazı dilidir. “Gruptaki Portekizce, İspanyolca gibi diller sadece Portekiz ve İspanya’da değil, Güney Amerika ve Kuzey Amerika kıtalarında da kullanılmaktadır. İtalyanca, Romence de bu dil ailesindedir” (Gülensoy, 2000: 11-12).

c. İslav Dileri

Bu grupta en yaygın dil Rusçadır. Rusça bugün dünyada yaygın bir coğrafyada kullanılmaktadır. Eski komünist ülkelerde de hâlâ geçerlidir. “Bulgarca, Yunanca, Sırpça, Lehçe, Çekçe, Slovakça, Arnavutça, Litvanca, Estonyaca, Polonyaca, Keltçe de bu gruptadır” (Caferoğlu, 1984: 11-20).

2. Hami-Sami Dilleri

Bu dil grubunun başlıca üyeleri Arapça, İbranice, Habeşçe ve Akadçadır. Akadça, Hami-Sami dil ailesinin çıkış dilidir. Arapça ve İbranice bu dilden doğmuştur. Ancak bu dil günümüzde yazılı ve sözlü olarak kullanılmamaktadır. Ediskun’a (2004: 16-18) göre Arapça bu gruptaki en yaygın dildir. Başta Orta Doğu olmak üzere dünyanın birçok yerinde din ve kültür dili olarak kullanılmaktadır. Kullanıldığı bütün bölgelerde aynı alfabeyle yazılmaktadır. İbranice: Günümüzde başta İsrail olmak üzere dünyada değişik ülkelerde dağınık olarak yaşamakta olan Yahudilerin çoğunun kullandığı bir dildir. Bu dilin yaşamasında en büyük etken Yahudiliktir. Habeşçe ise günümüzde başta Somali ve Etyopya olmak üzere çok az ülkede kullanılmakta olup özellikle Arapça ve Afrika dillerinin etkisindedir.

3. Çin-Tibet Dilleri

Günümüzde başta Çin olmak üzere Asya’daki birçok ülkede kullanılmaktadır. Farklı alfabeleri ve lehçeleri vardır. Konuşma dili ve yazı dili kullanıldığı coğrafyaya göre değişir (Gülensoy, 2000: 11-12).

4. Ural-Altay Dilleri

Adını Ural ve Altay sıradağlarından almıştır. Kuzey Asya ile Kuzey Avrupa’da

yaygın kullanılan dil ailesidir. “Günümüzde Orta Asya, Orta Doğu ve Türkiye olmak üzere Avrasya’da kullanılmaktadır. Bu dil ailesine Avrasya Dil Ailesi demek de mümkündür. Türkçenin ana kaynağını oluşturmaktadır” (Caferoğlu, 1984: 11-20). Ural-Altay Dil ailesini şu şekilde sınıflandırabiliriz (Gülensoy, 2000: 53):

- a. Ural Kolu: Samoyed, Eskimo, Fin, Ugor, Macar, Yukagir
- b. Altay Kolu: Türk, Moğol, Mançu-Tunguz, Kore, Japon

Türkçenin kendisi gibi Ural-Altay dil ailesi içerisinde yer alan Samoyed, Eskimo, Fin, Ugor, Moğol, Mançu-Tunguz, dilleriyle bir şekilde akrabalık bağları ve benzerlikleri bulunmaktadır. Bu diller birbirinden uzak yaşayan halkların konuştukları farklı lehçelerden oluşan tek bir dildir. Birçoğu günümüzde ya kullanılmamaktadır ya da yok olmak üzeredir (Şahin, 2002: 9-12).

Dillerin bir diğer sınıflandırılma şekli yapı itibariyledir. Dünyadaki diller yapı bakımından üç bölüme ayrılır: tek heceli diller, bükümlü diller, eklemeli diller.

1. Tek Heceli Diller

Bu dillerin en önemli özelliği sözcüklerin hiçbir değişime uğramadan kullanılmasıdır. Sözcükler çekime girmez ve ek almaz. Çince, Vietnamca, Tibetçe, Siyamca, Himalaya ve Afrika’daki bazı dillerdir.. Cümledeki yerlerine göre görevler üstlenir ve anlam kazanır. Bu dillerde gerek yazıda gerekse sözlü kullanımda vurgu ve tonlama önemlidir. Vurgu ve tonlamaya göre bir sözcük birden çokanlama gelebilmektedir.

2. Eklemeli Diller

Eklemeli diller isim ve fiil köklerinin değişmeden kaldığı, aldığı eklere göre cümle içinde anlam ve görev kazandığı dillerdir. Kelime türetme ve çekimi, köklere getirilen eklerle yapılır. Ural- Altay dil ailesinin tamamı, Afrika ve Asya’daki bazı diller bu gruba girer. Ekler ise önek veya sonek olabilir. “Türkçenin de içinde bulunduğu daha doğrusu birçok bilginlerce bu türün tipik örneği sayıldığı bağlantılı dillerde değişmeyen bir köke yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, kişi gibi çeşitli görevleri olan ekler morfemler getirildiği ve bunlar ek yerleri belli olmayacak biçimde sıkıca birbirlerine kaynaştıkları için bağlantı konusunda en

iyi örnekleri kendi dilimizden verebiliriz” (Aksan, 2003: 106).

3. Bükümlü Diller

Bu gruba dahi olan dillerdeki sözcükler çekimlenirken kimi zaman tanınmayacak derecede değişiklikler olur. “Bir kelimenin yapısında bazı seslerin değişmesi soncunda bir gramer unsuru alması hâli bükümü oluşturur. Bu gruptaki diller Hint-Avrupa dilleridir” (Kavruk, 2006:7- 10). Hint-Avrupa dilleri kök ve gövde bükümlü diller olmak üzere ikiye ayrılır:

- a. Kök Bükümlü Diller: Kelime köündeki sadece ünlüler değişir. Ancak gerektiğinde kurallar çerçevesinde ünsüzlere bazı ünlüler eklenebilir. Bu dillerin en güzel örneği Hami-Sami ailesinden olan Arapçadır. “Arapça bükümlü dillerin kök bükümlü tipindedir” (Aksan, 2003: 108).
- b. Gövde Bükümlü Diller: Türetmede ve çekimde hem ünsüz harf hem de ünlü harf değişikliğe uğrayabildiği gibi yeni harfler ve sesler de eklenebilir. Kelimelerde meydana gelen büküm bazen öyle hâl alır ki kelimenin gerçek kökü tanınmaz hâle gelir.

2.1.7. Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Yabancı dil öğreniminde ana dili ve yabancı dil düzenleri karşı karşıya gelirler (Ergenç, 1983:196). Dolayısı ile hedef dil ile öğrencinin ana dilinin yapılarını iyi bilmek gerekir. Yeryüzünde konuşulmakta olan diller birbirinden tamamen bağımsız değildir. Köken ve yapı bakımından ortak özellikler taşıyan diller akraba diller olarak sınıflandırılmış ve bunlara göre dil aileleri oluşturulmuştur. Dillerin sınıflandırılması çok eski dönemlere dayanmaktadır. Özellikle Alman dilci August Schelicher bu konudaki çalışmaları ile bilinir. “Schelicher günümüzde dillerin morfolojik yönden sınıflandırılmasının temelini atmıştır” (Aksan, 1995: 103).

Arapça Hami-Sami dil ailesi içerisinde Sami dillerindedir. Bu dil ailesi adını Nuh peygamberin oğulları olan Ham ve Sam’dan almıştır. Bu ailede Arapça ile birlikte Süryanice, Habeşçe, Aramca, Babilce gibi diller yer alır. Hami dilleri ise Eski Mısır, Çad ve Berberi

dillerini kapsar. Hami-Sami dillerinde Türkçeden farklı olarak ünlü harf yoktur. Ünlü sesler hareketlerle sağlanır. Okuyucu hareketleri kelimenin cümle içindeki görevine göre belirler. Bir diğer farklı yön de kelime türetilmesinin çeşitli kalıplarla yapılmasıdır. Bu açıdan Arapça bükümlü (çekimli) dillerdendir. Bunun anlamı çekim esnasında kökün değişikliğe uğramasıdır. Bükümlü dil ailesine dâhil olan dillerde fiil kökleri büküme uğramaktadır. Aksan (1995: 124), bükümlü dilleri kendi aralarında iki gruba ayırır:

- a. Kök Bükümlü diller: Bu gruba ait dillerden birisi de Arapçadır. Herhangi bir fiil kökünden belirli çekim kalıplarına göre çok fazla kelime türetilir.
- b. Gövde bükümlü diller: Bu gruba ait diller, Hint-Avrupa dil ailesinden olan Ari, Ermenice, Keltçe, Germence gibi Germen grubu dilleridir.

Türkçe sondan eklemeli bir dildir. “Ural-Altay dil ailesinin Altay kolundan olduğu kabul edilmektedir” (Doğan, 1989: 259). Altay dil grubunda Türkçe ile beraber Moğolca, Mançu-Tunguzca, tartışmalı da olsa Japonca ile Korece yer alır. Kelimelerin kökleri değişikliğe uğramaz. Sözcük anlamı köke ilave edilen eklerle farklılaşır. Aşağıdaki şekilde Arapçadaki kök değişimine karşın Türkçede sadece eklerin değiştiği görülmektedir:

Tablo 5: Türkçe ve Arapçada Anlama Göre Kelimelerdeki Değişim

Türkçe		Arapça	
Kelime	Anlam	Kelime	Anlam
oku	Emir anlamı	اقرا	oku
okuyan	Okuma işini yapan	قارا	okuyan
okunmuş	Edilgen fiil	مقروا	okunmuş

2.1.7.1. Türkçe ve Arapçanın Alfabeti

Günümüz Türkiye’inde, 01 Kasım 1928 tarihinde kabul edilip yürürlüğe giren 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” ile belirlenmiş Latin alfabesi kullanılmaktadır. Söz konusu kanunda bu harflerin hem matbaa hem de el yazı şekli gösterilmiştir. Yeni Türk alfabesinde 29 harf bulunmaktadır. Her harfin bir büyük bir de küçük yazım şekli vardır.

Arap yazısı, tarih yönünden en son ortaya çıkan yazılardan biri olmakla birlikte, bu yazının kaynağı tam olarak belirli değildir. Gerek İslam klasiklerindeki çeşitli rivayetler,

gerekse modern çalışmalar Arap yazısının Hicaz dışında ortaya çıkıp, daha sonra Hicaz' a geçtiğini göstermektedir (Demirayak, 2012: 34). Arap Alfabesinde 28 harf bulunmaktadır. Yazı sağdan sola doğru yazılır. Arapçadaki sesleri gösteren bu harfler, yalnız başlarına veya bir kelime içindeki yerlerinin başta, ortada veya sonda bulunmasına göre değişik biçimlerde yazılırlar. Arap alfabesinde bulunan harflerin tamamı ünsüzleri işaret eder, ünlüler için kullanılan ayrı harf yoktur. Ünlü harf yerine geçen üstün (-a, -e yerine), damme (-u, -ü yerine), esre (-ı, -i yerine) harekeleri vardır. Ünlüler uzatılmak istenirse harekelerden sonra ayrıca harekesiz olarak ا – و – ی harfleri kullanılır. “Kısa ünlüler (سَمِيح) kelimesinde, uzun ünlüler (كانوا شاكرين) ifadesinde görülmektedir” (El-Huli, 2000).

Tablo 6: Türkçe ve Arapçada Alfabeler

Türkçe Alfabeti	Arapça Alfabe
a-b-c-ç-d-e-f-g-ğ-h-ı-i-j-k-l-m-n-o-ö-p-r-s-ş-t-u-ü-v-y-z	ا-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و-ی

2.1.7.2. Türkçe ve Arapçada Ünlü- Ünsüz Sesler

Arapçada olmayıp Türkçede bulunan ya da Türkçede olmayıp Arapçada bulunan ünlü ünsüz sesler vardır. Bu farklılıkların kavratılması Arapların Türkçeyi öğrenmeleri açısından önemlidir. Türkçede ünlü harfler varken Arapçada hareke denilen işaretlerle ünlü sesler elde edilmektedir. Ünlü ve ünsüz ses farklılıkları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Tablo 7: Türkçede ve Arapçada Ünlü Ünsüz Harfler

Ünlüler	
Arapçada olmayan Türkçe ünlüler	o, ö, ü, ı
Türkçede olmayan Arapça ünlüler	-
Ünsüzler	
Arapçada olmayan Türkçe ünsüzler	ç, g, ğ, j, p
Türkçede olmayan Arapça ünsüzler	ث – خ – ذ – ص – ض – ط – ظ – ع – غ – ق

2.1.7.3. Türkçe ve Arapçanın Morfolojik (Biçim Yönünden) Karşılaştırılması

Yabancı dil öğrenen birey kendi dilinin kurallarını daha önceden bildiği için bunları öğrendiği yeni kurullarla karşılaştırır. Bu iki düzen birbirinden bağımsız olamaz. Çünkü

öğrenci ikinci dili öğrenirken daha önce kendi dilini öğrendiği şekliyle hareket eder. Kendi diliyle öğrendiği yeni dil arasında anlama ve anlatma becerileri açısından benzerlikler arar. Bazen kendi dilinin kurallarını yeni dile transfer edebilir. “Yapısal farklılıkların olduğu yerde ilk dilin özelliklerinin ikinci dile aktarılması eğilimi doğar” (Ergenç, 1983:196). Bu durum yeni dilin öğrenimini olumsuz etkiler. Bu olumsuz durumun yaşanmaması için öğrencilere diller arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkatlice öğretilmelidir. Arapça ve Türkçenin dil öğrenimine etki edebilecek yönleri karşılaştırılmıştır.

2.1.7.4. Arapça ve Türkçe Tamlamalar

Türkçede ad ve sıfat tamlamalarında öğeler Arapçaya göre farklıdır. Ad tamlamasında önce tamlayan sonra tamlanan gelirken bu durum Arapçada tersidir. Önce tamlanan sonra tamlayan gelir. Aynı durum sıfat tamlaması konusunda da geçerlidir. Türkçede sıfat, isimden önce; Arapçada isimden sonra gelir. Bu durum aşağıdaki şemada örneklenmiştir:

Tablo 8: Türkçe ve Arapçada Tamlamalar

	Tamlamalar	
	Türkçe	Arapça
Ad Tamlaması	Kitabın sayfası	صحيفة الكتاب
	Bahçe kapısı	باب الحديقة
Sıfat Tamlaması	Cesur insan	انسان شجاع
	Nemli duvar	جدار رطب

2.1.7.5. Arapça ve Türkçede Adların Çoğullaştırılması

Türkçede çokluk anlamı birden fazla varlığa karşılık gelir. Adlar “+lar” ekiyle çoğullaştırılır: çocuklar, bahçeler gibi.

Arapçada sayıca iki varlığı karşılamak için “tesniye”, ikiden fazla varlığı karşılamak için de “cemi / çoğul” kalıpları vardır. Arapçada çoğulluk iki şekilde yapılır:

- a) Düzenli çoğullar: (ونون), (بين), (ات) gibi belli eklerle yapılır.

- b) Düzenli çoğul durumundaki isimler eril/diştir olmalarına, cümle içinde kullanıldıkları göreve göre farklı ekler alır.

Düzenli eril

Düzenli diştir

(un) muslimun (ون) (مسلمون) (at) muslimat (ات) (مسلمات)

(in) muslimin (ي ن) (مسلمين)

- c) Düzensiz çoğullar: Belli takılarla yapılmayan çoğullardır. Her sözcüğün atalardan işitilen şekliyle farklı bir söylenişi vardır.

Kabâil قبائل kuttâb كتاب efâl أفعال gibi مثل

2.1.7.6. Türkçe ve Arapça Fiil Çekimleri

Arapçada asıl fiil çekimlerini etkileyen altı ayrı unsur vardır:

- Tekillik
- Tensiye
- Cemî durumu
- Özne diştir
- Özne eril
- Nefs-i mütekellim vahdeh (1. Tekil kişi)
- Nefs-i mütekellim maalgayr (1. Çoğul kişi)
- Muhatab
- Gaiblik

Arap dilinde fiil çekimleri bunların her birine göre farklılık gösterir. Arapça fiil çekiminde kök harfler kaybolmamakla beraber harflerin yerleri değişebilmektedir. Zaman, kişi ve cinsiyet ekleri harflerin önüne ve arkasına getirilmektedir. Gaib (3. kişi) ve muhatap (2. kişi) için üçer eril ve üçer diştir çekimi olmak üzere 12; ayrıca 1. tekil ve 1. çoğul çekimi de eklenince 14 fiil çekim kalıbı ortaya çıkmaktadır. Türkçede ise fiiller köklerinde bir değişime uğramaksızın sonlarına ulanan kişi ve kip ekleri ile çekimlenirler. Türkçede bir fiilin üç tekil ve üç çoğul olmak üzere altı kalıpta çekimi vardır.

Tablo 9: Türkçe ve Arapçada Geçmiş, Şimdiki ve Gelecek Zaman Fiil Çekimleri

Fiil	Geçmiş zaman		Gelecek zaman		Eylemi yapan	
	Türkçe	Arapça	Türkçe	Arapça	Türkçe	Arapça
Oku- القراءة	Okudum	قرأت	Okuyacağım	سأقرأ	Ben	أنا
	Okudun	قرأت	Okuyacaksın	ستقرأ	Sen	أنت
	Okudu	قرأ	Okuyacak	سيقرأ	O	هو
	Okuduk	قرأنا	Okuyacağız	سنقرأ	Biz	نحن
	Okudunuz	قرأتم	Okuyacaksınız	ستقرأون	Siz	أنتم
	Okudular	قرأوا	Okuyacaklar	سيقرأون	Onlar	هم
Bak- النظر /	Baktım	نظرت	Bakacağım	سأنظر	Ben	أنا
	Baktın	نظرت	Bakacaksın	ستنظر	Sen	أنت
	Baktı	نظر	Bakacak	سينظر	O	هو
	Baktık	نظرنا	Bakacağız	سننظر	Biz	نحن
	Baktınız	نظرتم	Bakacaksınız	ستنظرون	Siz	أنتم
	Baktılar	نظروا	Bakacaklar	سينظرون	Onlar	هم
Sor -السؤال /	Sordum	سألت	Soracağım	سأسال	Ben	أنا
	Sordun	سألت	Soracaksın	ستسأل	Sen	أنت
	Sordu	سأل	Soracak	سيأسأل	O	هو
	Sorduk	سألوا	Soracağız	سنسأل	Biz	نحن
	Sordunuz	سألتم	Soracaksınız	ستسألون	Siz	أنتم
	Sordular	سألوا	Soracaklar	سيسألون	Onlar	هم
Yaz- /الكتابة	Yazdım	كتبت	Yazacağım	سأكتب	Ben	أنا
	Yazdın	كتبت	Yazacaksın	ستكتب	Sen	أنت
	Yazdı	كتب	Yazacak	سيكتب	O	هو
	Yazdık	كتبنا	Yazacağız	سنكتب	Biz	نحن
	Yazdınız	كتبتم	Yazacaksınız	ستكتبون	Siz	أنتم
	Yazdılar	كتبوا	Yazacaklar	سيكتبون	Onlar	هم

2.1.7.7. Türkçe ve Arapçanın Sentaks (Söz Dizimi) Yönünden Karşılaştırılması

Türkçede kurallı fiil cümlelerinde yüklem sondadır. Ögeler Özne+nesne/tümleç+yüklem şeklinde dizilir. Konuşma cümleleri ve devrik cümlelerde bu sıralama değişebilir. Arapçada ise fiil cümlelerinde sıralama Türkçe cümlelerden farklıdır. Ögeler “fiil+özne+nesne/tümleç” şeklinde dizilir.

Tablo 10: Türkçe ve Arapça Söz Dizimi

Türkçe Kurallı Fiil Cümlesi	Arapça Fiil Cümlesi
Ahmet <u>okuldan</u> geldi.	جاء احمد من المدرسة
özne tümleç fiil (yüklem)	tümleç özne fiil

2.1.7.8. Türkçede Cümle Yapısı ve Türleri

Türkçede devrik cümleler ve konuşma dili haricinde öge sıralaması aşağıdaki şekildedir:

Özne + tümleç + yüklem

Bu sıralamada yüklem dışında vurgulanmak istenen ögeler yer değiştirerek yükleme yakın yazılır. Yüklem ise kurallı bir cümlede daima sondadır.

Örnekler:

Ahmet ağaçları bugün budadı. (Zaman anlamı vurgulanmış)

Ağaçları bugün Ahmet budadı. (Özne vurgulanmak istenmiş)

Türkçe yapıca cümleler dört grupta ele alınır: Basit, bileşik, sıralı, bağlı cümleler. Basit cümle dışındaki birden fazla yargı bildiren cümleleri oluşturabilmek için fiilimsileri, bağlaçları virgül ve noktalı virgül işaretlerini bilmeyi ve bunları kullanabilmeyi gerektirir. Aşağıda bu cümlelere örnekler verilmiştir:

- a. Basit cümle: Tek yargı taşır. Yüklem dışında fiilimsi ya da şart kipiyle kurulan yan yargılar bulunmaz.

Sizinle yarın saat 8.00'de Tabiat Parkı'nın karşısındaki kıraathanede görüşebiliriz.
Yürüyelim.

- b. Birleşik Cümle: Fiilimsiler ya da şart kipi yardımıyla birden fazla yargı taşır.

Seni görmeyi ben istemişim.

Arkadaşlarım izin verirse konuşabilirim.

- c. Sıralı Cümle: Virgül ya da noktalı virgülle ayrılmış cümlelerdir.

Bahar gelince kırlara çıkar, renk renk çiçekler toplardık.

Kel ölür, sırma saçlı; kör ölür, ela gözlü olur.

- d. Bağlı Cümle: Bağlaçlarla birbirlerine bağlanmış cümlelerdir.

Gece erken inmişti ve bütün fırınlar kapalıydı.

Ne doğan güne hükmüm geçer ne halden anlayan bulunur.

2.1.7.9. Arapçada Cümle Yapısı

Arap dilinde cümle dil bilimsel açıdan “sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan ve tam bir yargı bildiren bütün” (Şimşek, 2006: 50); “mânâ ifade edecek kadar kelimeden meydana gelen, bir emir, duygu, olay veya bir hükmü bildiren terkip” (Çörtü, 1997: 19) şeklinde tanımlanır. Arapçada bir yapının cümle olabilmesi için en az iki ögenin bulunması zorunludur:

- Müsnedileyh (mübtedâ / fâil/özne) : kendisinden söz edilen öge
- Müsned (haber/yüklem) : sözü geçen ne olduğunu ya da ne yaptığını bildiren öge

Cümle kurmak, yargıda bulunmak, duygu ve düşüncüyü başkasına aktarmak için bu iki unsur gereklidir. Arapçada bir cümle oluşturan unsurların türleri de bellidir. Bu unsurlar; iki isim ya da bir fiil ve bir isimdir. Dolayısıyla sadece harflerden ya da sadece harf ve fiillerden oluşamaz (Abbade, 2002:132; er-Râcihî, 2004: 93).

Arapçada cümle; îrab da göz önüne alınarak yapı, anlam ve zamanına göre dört grupta ele alınır” (Sevinç, 2007: 137). Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin kurduğu Türkçe cümleleri etkilemesi açısından sadece yapısına göre cümleler ele alınacaktır. Arap dilinde cümleler yapısına göre cümle basit, mürekkeb (birleşik), atıf (bağlı) ve istînafiyye (sıralı) olmak üzere dört kısımda incelenmektedir.

2.1.7.10. Basit Cümle

Bir tek yargı içeren cümle çeşidine basit cümle denir (el-Hâşimî, 1933: 364; Abbade, 2002: 136). Basit cümle iki kısımda incelenir. Bunlardan biri fiil cümlesi diğeri ise isim cümlesidir (el-Hâşimî, 1984: 71). Aslında nahivcilere göre bir cümle hangi kelime çeşidiyle başlarsa o kelime grubunun adını alır. Sözelimi fiille başlayan cümle fiil cümlesi, zarf ile başlayan cümle zarf cümlesi, şart edatı ile başlayan cümle şart cümlesi, isim ile başlayan cümle isim cümlesidir (Abbade, 2002: 132).

. تَحَدَّثَ الطُّفْلُ . (Çocuk konuştu.)

لَمْ نَصِلْ إِلَى نَتِيْجَةٍ . (Bir sonuca ulaşamadık.)

Arap dilinde basit cümle Türkçede olduğu gibi tek yargı içerir. Ayrıca cümlede birden fazla yargı ara söz ve açıklama cümlesi vasıtasıyla oluşursa cümle yine basit sayılır.

“وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ” “Şüphesiz o –eğer bilirsiniz- büyük bir yemindir” (Vakıa sûresi, 56/76).

“إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ” “Allah’a göre İsa’nın durumu Adem’in durumu gibidir. Onu, topraktan yarattı” (Al-i İmran sûresi, 3/59). cümlesinde “خَلَقَهُ” “Onu, topraktan yarattı” kısmı açıklama göreviyle kullanılmıştır.

2.1.7.11. Birleşik (Mürekkeb) Cümle

Arapçada birleşik cümleye “el-cumletu”l-kubra” terimi karşılık gelmektedir. Türkçede olduğu gibi birden çok yargı taşıyan cümledir. Birleşik cümleler yüklemnin türüne göre iki şekilde isimlendirilir. “ Temel cümle fiil cümlesiye birleşik fiil cümlesi, isim cümlesiye birleşik isim cümlesi diye isimlendirilir” (İşler ve Yıldız, 2002:124).

Birleşik cümleler dörde ayrılır: iç içe girmiş (girişik), şart, sıra (ki’li birleşik cümle) ve atıf (bağlı) cümleleri.

2.1.7.11.1. Girişik Birleşik Cümle

Birden fazla yargı taşır. “Ana cümleyi anlam bakımından tamamlayan bir yahut daha fazla cümle veya cümlecikten oluşur” (Kabâve, 1989: 26).

“وَجَاءُوا آبَاءَهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ” Akşam ağlayarak babalarına geldiler (Yusuf sûresi, 16)

“فَجَاءَتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي” Nihayet kızlardan biri yürüyerek ona geldi (Kasas sûresi, 25).

2.1.7.11.2. Şart Cümlesi

Arapça’da yaygın olarak kullanılan şart cümlesi bir durumun gerçekleşmesinin bir şarta bağlandığı cümle kalıbıdır. Şart ve bu şartın cevabından oluşan iki cümleden meydana gelir.

“إِذَا تُلْتَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطِيرُ الْأُولِينَ” Âyetlerimiz kendisine okunduğu zaman, “Öncekilerin masalları!” der (Kalem suresi, 15).

“وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهْدَمْتُمْ صَوَامِعَ وَبِيْعَ وَصَلَوَاتٍ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا” Eğer Allah’ın; insanların bir kısmıyla diğerlerini savması olmasaydı, yeryüzü bozulurdu. Ancak Allah, bütün âlemlere karşı lütuf sahibidir (Bakara suresi, 251).

Cümlede iki yargı vardır. Biri şart yargısı, diğeri ise cevap yargısıdır.

2.1.7.11.3. Sıla cümlesi (Ki’li Birleşik Cümle)

Cümlenin “mübtedâ, haber, fail, naib-i fail” (Dayf, 1982: 261) gibi bir ögesi konumunda bulunan ve mevsûl ismi açıklayan cümledir. Kendi başına anlam ifade etmez. Her zaman iki cümleden oluşan birleşik cümle içinde yer alır (Sevinç, 2007: 206).

المُعَلِّمُ الَّذِي يُحَضِّرُ دَرَسَهُ حَيِّدًا يُحِبُّ.

Dersine iyi hazırlanan öğretmen sevilir.

Öğretmen (الْمُعَلِّمُ) mübteda; sevilir (يُحِبُّ) haber; (الذي) ism-i mevsul; dersine hazırlanan ise sıla cümlesidir.

2.1.7.11.4. İsti'nafiyye (Sıra) Cümlesi

Arapçada birleşik cümle çeşitlerindedir. Gramer bakımından aralarında ilişki bulunmaz; ancak anlam bakımından ilişkilidirler. Genellikle ikinci cümle birinci cümleyi anlam bakımından tamamlar. Sıra cümlelerinde ikinci cümle ya doğrudan yahut da و, ثم, ف, ثم, حتى, لكن, لا, بل, حتى gibi harflerden biri ile başlar (Kabâve, 1989: 38).

“هُذَا ذِكْرٌ مِّنْ مَّعِي وَذِكْرٌ مِّنْ قَبْلِي ۗ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُّعْرِضُونَ” İşte benimle beraber olanların kitabı ve işte benden öncekilerin kitabı. Şüphesiz çokları hakkı bilmezler de bu sebeple yüz çevirirler (Enbiya, 24).

“إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ” Şüphesiz Allah katında (yaratılışları bakımından) İsa'nın durumu, Âdem'in durumu gibidir: Onu topraktan yarattı. Sonra ona “ol” dedi. O da hemen oluverdi (Âli İmrân, 59).

2.1.7.12. Bağlı Cümle (Atıf Cümlesi)

Türkçede olduğu gibi birden çok cümlenin و, أو, ف, ثم gibi bağlaçlarla (atıf harfleri) birbirine bağlanmasıyla oluşur. “Cümleler bağımsız olup atıf harfleriyle birbirlerine bağlanırlar” (Abbade, 2002:137-138).

“إِنَّا دَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا” Biz yarışa girmiştik ve Yûsuf'u da eşyamızın yanında bırakmıştık (Yusuf, 17).

Arapçada cümleler yüklem türüne göre temel olarak isim ve fiil cümlesi diye iki kısma ayrılır:

- İsim Cümlesi: İsimle başlayan cümleye Arapçada isim cümlesi denir (er-Râcihî, 2004: 93). Bu cümle yapısı “mübteda+haber” şeklinde formüle edilir. Bu tür cümlede yargı ikinci ögede yani haberdedir. Bu yönüyle Türkçe cümle kurulumuna benzer.

Kuş ağaçtadır.

(الطائر على الشجرة)

Ders çalışan öğrenci bahçededir. (الطالب الذي يدرس في الحديقة)

- b. Fiil Cümlesi: Arapçada başında tam veya nakıs bir fiil bulunan cümleye fiil cümlesi denir (Galâyinî, 1972: 286). Cümle; “fiil+ özne + nesne” şeklinde formüle edilir. Fiil sabit kalmakla birlikte özne ve nesnenin yer değiştirmesi mümkündür. Bu cümle kuruluşu Türkçede devrik cümleye karşılık gelir.

Babası işten erken döndü (عاد والده من العمل باكرا)

Makaleyi herkesten önce okuyacak (سيقرأ المقالة قبل الجميع)

Arapça ile Türkçede söz dizimi açısından farklı olan bir başka konu da cümle vurgusudur. Arapçada vurgulanmak istenen öge cümlenin başına getirilir (Galâyinî, 1972: 257).

روى علي القصة للأطفال

علي روى القصة للأطفال

للأطفال روى علي القصة

القصة رواها علي للأطفال

Anlattı masalı Ali çocuklara

Ali Çocuklara masalı anlattı.

Çocuklara anlattı Ali masalı

Masalı anlattı Ali Çocuklara

2.2. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda gelişen olaylar, çevresinde yaşayanlar için Türkiye’yi çekim merkezi hâline getirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaşmış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısında belirgin bir artış olmuştur. Bütün bu gelişmeler yabancıların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerinde bilimsel çalışmalarını da artırmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki çalışmalar şunlardır:

Çotuksöken (1983) Türkçe öğrenen yabancıların hâl eklerinde, isimlerde, sıfatlarda, ulaç, ortaç eklerinde, eylemlilik eklerinin kullanılmasında, yapım eklerinde, çekim eklerinde, edatlarda, cümle kurmada, söz diziminde, yazımda, noktalamada, sesletimde zorluklarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Doğan (1989) çalışmasında özellikle Arapça ve Farsça konuşan ve Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları yanlışlar üzerinde durarak bu kişilerin ünlü uyumunu öğrenmekte zorluk çektiklerini, “ı-i, o-ö, u-ü” seslerini anlayamadıklarını; “kâğıt, dikkat” gibi kelimelerde bulunan yumuşak ‘a’ seslerini çıkartmakta zorlandıklarını, ünsüz benzeşmesi kuralını uygulamada zorlandıklarını, yardımcı seslerin öğrenilmesi ve kullanılmasında güçlük çektiklerini, çatı eklerinde, vurguda, söyleyişte, atasözlerinin kullanımında, deyimleri kavramada sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Ekmekçi (1993) Türkiye’de Türkçe öğrenen İngiliz ve Amerikalı öğrencilerin yaptığı hataları araştırıp bu öğrencilerin özellikle soneklerin (suffixation) kullanımında, ünlü uyumunda (vowel harmony), söz diziminde (word order), kaynaştırma ekinde, üçüncü tekil kişi ve üçüncü çoğul kişinin kullanımında sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Demir (1993) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe sözcük öğrenimi ve söz dizimini öğrenmede, Türkçedeki eklerin fonksiyonlarının kavranmasında, ses bilgisinde, sıfatların kullanımında, cümle yapısında, ortaç, ulaç ve bağlaçlarda zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir.

Tanış (1999) İtalya’da 17 yıl süreyle İtalyan öğrencilere verdiği Türkçe öğretimi sırasında yaptığı araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenmede özellikle “ğ, h, ı, ö, ü” seslerinde, eklerin kullanımında, belirtme durumu ekinin kavranmasında, geniş zaman eklerinin kullanımında, birleşik zamanlarda, belirsiz geçmiş zamanda zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir.

Nofel (2002) Mısır’da Araplara Türkçe öğretimi sırasında Türkçe öğrenen Arapların ses bilgisi, dil bilgisi ve kelime bilgisi alanında sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Yılmaz (2002) yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunları öğretim deneyimden yararlanarak ele almış ve yazılı anlatımda kağıt düzeninde, kompozisyon yazım kurallarında, sözcük bilgisinde, gereksiz sözcük kullanımında, cümle kurmada, kurulan cümleler arasında bağlantıda, hâl eklerinde, anlatım bozukluklarında zorlandıklarını belirtmiştir.

Behür (2002) Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar adlı çalışmasında öncelikle dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ele almakta, daha sonra ise temel dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile dilbilgisini incelemektedir. Ayrıca sözcük öğretimine değinmiştir. Behür, çalışmasında yabancı dil öğretimin sürecinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunu da ele almıştır.

Derjaj (2005) Arnavutluk üniversitesinde yabancılara Türkçe öğrettiği sırada Arnavut öğrencilerin Türkçe zaman kiplerinde, hâl eklerinde, ünlü uyumunda, isim tamlamasında, adıllarda, bağlaçlarda, eklerin kullanılmasında, söz diziminde sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Türkmen (2007) Çinli, Kazak ve Kırgız öğrencilere Türkçe öğretirken karşılaştığı sorunları araştırıp bu öğrencilerin özellikle ses bilgisinde, cümle yapısında, hâl eklerinde, sıfat tamlamalarında, ortaç ve ulaçlarda, yapım ve çekim eklerinde, söz diziminde, zaman eklerinin kavranmasında sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Şahin (2007) Polis Akademisi’nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ilgili yaptığı alan araştırması sonucunda öğrencilerin iyelik eklerine, hâl eklerinde, kelime

bilgisinde, ettirgen eklerinde, zaman kiplerinde, noktalama ve imlada, deyimlerde, atasözlerinde, mecazlı kullanımda sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Güven (2007) yüksek lisans tezi olarak yaptığı Yabancıların Türkçe öğrenmede Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler başlıklı çalışmasında Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ad durum biçimlerinde ne gibi yanlışlar yaptıklarını belirlemeyi ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada geleneksel dilbilgisi kitaplarının, dilbilimcilerin, yabancılara Türkçe öğreten kitapların ad durum biçimlerini nasıl ele aldıklarını inceledikten sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin ad durum biçimlerinde yaptıkları yanlışları ve nedenlerini tespit etmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarının incelenerek ad durum biçimleriyle ilgili yapılan yanlışların tür ve oranlarının tespiti sonucunda ad durum biçimlerinin öğretimi konusundaki önerilere yer vermiştir.

Koşucu (2007) Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi başlıklı yüksek lisans çalışmasında yabancılara öğretilen Türkçe ulaçlar HİTİT 1-2-3 kitapları temelinde ele almış ve bu ulaçların öngörülen dil düzeylerine uygun olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Söz konusu ulaçların öğretime ilişkin alıştırmaya, okuma ve dinleme metinlerinin uygunluğunu da araştırmıştır.

Koreli (2007) Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri başlıklı yaptığı yüksek lisans çalışmasından fiil ve isim olarak kullanıldıkları halde Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlük’ünde bulunmayan öbekleri ele alıp söz konusu öbekleri biçimsel ve anlamsal özelliklerine göre inceleyip Türkçe sözlükte bulunma gerekçelerini belirtmiştir. Türkiye’deki sözlükçülük çalışmalarının tarihine göz atmıştır. İkinci bölümde öbek yapı ya da bileşik sözcük konusunda tanım geliştirenlerin yaklaşımlarını ele aldıktan sonra sorunu ortaya koyarak tartışma zemininin sağlanmasına yardımcı olunması açısından geleneksel ve çağdaş dilbilgisindeki yaklaşımları açıklamıştır. Bu aşamada ayrıca tek sözcük olarak ele alınıp incelenen kalıplaşmış öğeler ile kalıp sözler (ilişki sözleri) araştırmıştır. Üçüncü aşamada ise deyimler ve deyimleşmenin evrelerini saptayarak deyimlerde görülen anlamsal değişimler ve yan anlamlaşma olgusunu tartışmıştır. Ayrıca öbek yapılar

biçimindeki yeni sözcüklerin belirlenmesinde izlenen yollar ve veri tabanını açıklamıştır. Son bölümde ise, bu öbek sözcüklere, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yer verilebileceğine değip bu sözcükleri ilgilendiren alıştırmalar yabancı dilde dilbilgisi ve sözcük öğretimiyle ilgili yaklaşımları ele almıştır.

Apaydın (2007) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi başlıklı yüksek lisans çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak temel düzeyde öğrenen yetişkinlerin “Ulamsal Sözcük Öğretimi” çerçevesinde göstermiş oldukları tanıma ve anımsama puanlarıyla bu öğretimin gerçekleştirilmediği kontrol grubunun bu puanlara ilişkin performansları değerlendirmiştir. İki farklı tekniğin uygulandığı her iki gruba ilişkin değerlendirmeleri önce grupların kendi içlerinde sonra da örneklem çerçevesinde yapmıştır. Ulamlamanın sözcük öğretimini, bellek süreçlerini ve kavramsallaştırmayı ne yönde etkilediğini ortaya konulmaya çalışmıştır. Çalışmanın kuramsal tabanında, dilin işleyişine ve kavramların beyindeki tasarımına, kavram oluşturma kuramlarına, bellek araştırmalarına / süreçlerine ve sözcük öğretimiyle ilgili tekniklere yer vermiştir. Yarı deneysel araştırma modeli temel alınarak gerçekleştirdiği bu çalışmada Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi Temel 1 kurunda öğrenim gören 46 denek kullanmıştır. Elde edilen verileri istatistiksel olarak analiz ederek ulamsal öğretimin sözcük öğrenimi üzerine daha olumlu etkisinin olduğu saptamıştır. Bu öğretim yönteminde, aynı ulam içinde yer alan kavramların bir arada sunulmasının kavramsallaşmayı kolaylaştırdığını ve bellekte kalıcılık açısından anımsanabilirliği artırdığını gözlemlemiştir. Ulamsız sözcük öğretiminde kavramlar arasındaki kopukluk, söz konusu kavramlara ait nöral temsillerin bir diğer kavram tarafından güçlenmesine olanak tanımadığı için bu kavramların bellekte daha az etkinleşmesine neden olduğunu belirlemiştir.

Hacıömeroğlu (2007) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi üzerine Materyal Geliştirme başlıklı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak yeterlilik ve gereklilik fiillerin öğretimi konusunu tartışarak örnek materyaller sunmuştur.

Aşık (2007) Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması başlıklı yüksek lisans çalışmasında Yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme

becerilerinin gelişebilmesi için sözcük öğretiminde doğru yöntemleri kullanmak kadar doğru belirlenmiş sözcükleri öğretmenin önemi üzerinde durarak en kısa zamanda doğru sözcükleri öğretmekle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarı oranının yükseleceğini ileri sürmüştür. Yabancı dil öğretiminde doğru sözcükleri belirlemek için doğal dilin teknoloji destekli işlenmesi üzerine yapılan çalışmalardan bahsettikten sonra sözlü dilin sıklık çalışması ile yabancı dil öğretiminde belirlenen sözcüklerin günlük hayatı daha iyi yansıtacağını belirtmektedir. Aşık'a göre sözlü dilin sözcük sıklığı üzerine çalışıldığı için, çalışmasının sonucunda belirlenen sözcüklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişinin konuşma becerisine daha çok katkı sağlayacağını öngörmektedir. Çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi sözcükleri öğrenerek sözcük öğreniminde daha başarılı olabileceğini uygulamalı araştırma yöntemiyle saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle sözlü dilden toplamış olduğu verileri bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bilgisayar ortamındaki verilerin ne sıklıkta kullanıldığını belirleyerek sözlü Türkçenin sözcük sıklığına ulaşmıştır. Araştırmada değişik uzamlardan alınan 3 dakikalık, 1000 tane ses kaydı kullanılmıştır. Bu süre içerisinde kullanılan 304.479 sözcük üzerinde sıklık çalışması yapılmıştır. Sözlü Türkçeyi temsil eden ortamlardan alınan veriler ile sözlü Türkçenin sözcük sıklığını belirleyerek yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öncelik verilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

Erol (2008) yüksek lisans olarak ele aldığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması başlıklı araştırmasında yabancı dil öğretiminin önemine değindikten sonra Türkçenin yabancı dil öğretimini yapan kurumlara ve bu kurumlarda takip edilen kitapları hem içerik hem de yaklaşımlar açısından incelemiştir. Çalışması sırasında zaman kiplerinin öğretme sıralamasında incelediği kaynak kitaplarda farklı bir sıra takip edildiği tespitinde bulunmuştur. Söz konusu kaynaklarda konu bütünlüğü olmamasının Türkçe öğrenen yabancıların aynı anda farklı kaynakları kullanmalarına engel olduğunu görmüştür. Bu bağlamda bildirme ve tasarlama kiplerinin öğretimi sırasında da incelemiş olduğu kaynaklar arasında bir paralellik olmadığını tespit ederek bu sorunun çözülmesinin önemine dikkat çekmiş ve konuyla ilgili örnek bir ders planı sunmuştur.

Düzenli (2008) yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğu Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama başlıklı

çalışmasında ortaçaştırma belirticilerini öğretme sırasında kullanılabilir malzemelerin oluşturulması ile ilgili olarak çalışmıştır. Ortaçların Türkçenin dilbilgisinin en sorunlu yapıları olduğunu ileri sürerek bunun nedenlerini araştırmıştır. Dört ortaçaştırma ekini (-An, -DIK, -AcAK ve -mİş) ele almış ve bunların işlevleri üzerinde durarak öğretiminde kullanılacak yeni malzeme üretmeye çalışmıştır. İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim malzemeleri üretmek amaçlanmıştır. Türkçede ortaçaştırma belirticilerinin öğretiminde iletişim temel alınması gerektiği bu belirticilerin kullanımsal özellikleri dayandırılmıştır. Bu yapıların kullanıldıkları bağlamda hangi iletişimsel gereksinimi karşılamak için kullanıldıkları büyük bir önem taşıdığı ileri sürülerek çalışmada yabancı dil öğretiminde "iletişimsel yaklaşım" temel alınmıştır.

Yolcusoy (2008) Türkçe Koşullu Yapıların Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı başlıklı yaptığı yüksek lisans tezinde Türkçe şart cümlelerin öğretimini araştırıp bu konuda öğrenme ve öğretme modellerine göre malzeme hazırlamıştır. Araştırmada dil öğretimine işlevsel yaklaşımlar, dil bilgisi öğretimine yaklaşımlar, yabancı dil öğretme yöntem ve teknikleri ile yabancı dil öğretiminde kullanılan malzeme örnekleri incelendikten sonra örnekler vermiştir. Sunmuş olduğu örnek malzemelerinde orta ve ileri seviyedeki dil öğrencilerini temel almıştır.

Sarıçiyil (2008) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme etkinliğini konusunda dil bilimsel katkılarda bulunmayı amaçlamaktadır. Dil Bilgisi kuralları sorunlarından olan istek ve emir kiplerinin öğretimi üzerinde durarak istek ve emir kiplerinin geleneksel dil bilgisi kurallarına göre tanımını yapmış, bu sırada işlevlerine göre betimlenmesini destekleyen görüşlere de yer vermiştir. Çalışmasında yabancı dil öğretim, yöntem ve yaklaşımlar hakkında kuramsal bilgiler verdikten sonra bu bilgiler ışığında emir ve istek kiplerinin öğretiminin nasıl olabileceğini açıklamaya çalışıp örnek ders planı vermiştir.

Hasekioğlu (2009) araştırmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretiminde kullanılabilir etkinlikler ayrıntılı olarak ele almıştır. Bu teknikler ve etkinlikler çerçevesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1-A2 temel düzeyde hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisi, sözcük öğretimi açısından

çözömlenmiş ve değerdendirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere ışık tutması gayesiyle, adı geçen seriye, sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri göz önünde bulundurularak, öneriler sunmuştur.

Subaşı (2009) Türkçe öğrenen Arap asıllı öğrencilerin dil öğrenirken Arapçadan yanlış aktarım sonucunda Türkçedeki tamlamalarda, bağlaçlarda, nesnelere kullanımında, zarflarda, imlada, cümle yapısında, sözcük türetmede, ünlü uyumunda zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir (Okatan, 2012: 83-87; Mert, 2002:350-360).

Vandewalle (2010) Belçika’da Türkçe öğrenen Belçikalı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin ek fiilin kullanımında, sıfatlaştırmada, edilgen ve ettirgen fiillerde, fiillerin zamanlarında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Kara (2010) Gazi Üniversitesi’nde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yaptığı anket çalışmaları sonucunda öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken birleşik fiillerde, yeterlilik fiilinde, kelime bilgisinde, zaman kiplerinde, hâl eklerinde zorlandıklarını tespit etmiştir.

Özel (2010) Yabancılara Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi başlıklı yüksek lisans çalışmasında farklı devlet üniversiteleri tarafından yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türk yazarlar tarafından hazırlanmış beş ders kitabının içlerinde yer alan dil bilgisi konularını, bu konuların verilış sırasını ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemleri değerdendirmiştir. Seçtiğı ders kitaplarında kullanılan yöntemleri inceleyerek, işlevsel –kavramasal yaklaşım ile hazırlanan, öğrencinin günlük hayatta doğru ve etkili iletişim kurmasını kolaylaştırmayı ve çabuklaştırmayı hedefleyen seçmeci yöntem ile dil öğretimi yapan ders kitaplarını tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının sıralanışını ve öğretimini, ADP’de belirtilen “Dil Düzeylerine Yönelik Beklentiler” ve “Dil Bilgisi Doğruluk Düzeyleri” ne uygunluk bakımından değerdendirmiştir. Bu inceleme sonucunda, ele aldığı ders kitaplarının hepsinde dil bilgisine aynı ölçüde yer verilmediğini, yöntem birliğı olmadığını ve Ankara Üniversitesi Yeni- Hitit Serisi Yabancılar İçin Türkçe Dersleri (1–2–3) dışındaki ders kitaplarının ADP’ye uygun olarak hazırlanmadığını tespit etmiştir.

Akpınar (2010) Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma başlıklı yüksek lisans çalışmasında deyim ve atasözlerinin öğretim sürecine niçin, nasıl, ne kadar yer alması gerektiğinin bir takım dayanak ve örneklerle açıklanması amaçlamıştır. İnsanların hangi nedenlerle yabancı dil öğrendikleri sorgulamış; tarihsel süreçte ve günümüz şartlarında deyim ve atasözlerinden dil öğretiminde yararlanma zorunluluğu ortaya koymuştur. Tarihsel süreçte yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar; yabancı dil öğretiminin temel, genel ilkeleri; yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri; yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel materyaller araştırmanın temel amacı doğrultusunda araştırmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda Avrupa Dil Gelişimi Dosyası'nın, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nın deyim ve atasözlerinin öğretimine yaklaşımı irdelemiş; günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ve örneklem olarak seçilen kitaplar deyim-atasözü varlığı, bunların öğretimine yaklaşımı bakımından değerlendirmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek deyim ve atasözlerinin belirlenmesinde bir ölçüt oluşturması bakımından örneklem olarak seçilen 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları da atasözleri ve deyim varlığı açısından değerlendirmiş; elde edilen bulgular yabancılara Türkçe öğretimi alanına aktarmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlerin kültür aktarımının sağlıklı yapılabilmesi bakımından da öğretim sürecine mutlaka alınması gerektiği kanıtlandığının altını çizerek bazı örnek uygulamalarla da bu alanda çalışanlara araştırmanın kaynak olması sağlamaya çalışmıştır.

Güçer (2010) -(A/I)r Biçimbiriminin Betimlenmesinde Kuram ve Yabancılara Öğretilmesinde Yöntem Sorunları başlıklı yüksek lisans çalışmasında ilk olarak -(A/I)r'ın geleneksel dilbilgisi ve dilbilimsel çalışmalardaki yapısal ve işlevsel özelliklerini açıklamıştır. Saptanan kuramsal sorunları belirledikten sonra -(A/I)r'ı fiile ek olarak kullanıldığı farklı metin türleri ve anlamsal değerler zaman-kip-görünüş kavramları açısından inceleyerek geleneksel dilbilgisi ve dilbilimsel çalışmalarda değinilmeyen anlamsal özellikler belirleyip kuramsal betimleme boyutunda sorunları belirlemiştir. Çalışmanın ikinci boyutunda yapılan betimleme çalışmasına bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde -(A/I)r biçimbiriminin işlevlerinin nasıl öğretildiğini incelemiş ve bu alandaki sorunlar tespit etmiştir.

Ünlücömert (2010) yaptığı -mİş Biçim Biriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleriyle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma adlı yüksek lisans çalışmasında -mİş biçimbiriminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere bilinç uyandırma tekniği ile öğretimine yönelik malzeme oluşturmayı hedeflemiştir. Çalışmada ilk olarak bilinç uyandırma tekniği ile ilişkisi olduğunu düşünülerek ilk etapta öğrenme kuramı ve yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Geleneksel ve evrensel dil bilgisi karşılaştırması yapılmıştır. Malzemeler bilgisayar ortamında kullanılabilecek şekilde hazırlanmıştır. Bu malzemeler tezin son kısmına etkinlik havuzu biçiminde eklenmiş ve öğrencilerin istifadesine sunulmuştur.

Pirinç (2010) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortaçların İncelenmesi ve Öğretimi - Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Orta 2 Örneğinde başlıklı yüksek lisans çalışmasında Türk dilinin ortaç eklerini Ankara TÖMER eğitiminde yararlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (B1) kitabı ekseninde incelemiştir. Bu inceleme ortaçları sınıflandırarak ortaçların öğretimine dair önerilerde bulunmuştur. İlgili kitapta yer alan alıştırmalar ve örnekler değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Albayrak (2010) Ana dili Moğolca olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını tespit ederek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve özellikle de Moğollara Türkçe öğretimiyle ilgili yüksek lisans çalışmasında Moğol öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını “Fonetik (Ses Bilgisi)”, “Kavram İşaretleri”, “İsim ve Fiil Tabanları”, “Kavram İlişkileri”, “Cümle” ve “Yazım ve Noktalama Kuralları” ile ilgili olmak üzere altı başlık altında incelemiş tespit edilen yanlışlıkları açıklamalar, yanlışlıklara dair örnekler, yanlışlığın yapılma oranıyla birlikte dikkatlere sunmuştur.

Yıldırım (2011) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri başlıklı yüksek lisans çalışmasında yabancıların Türkçede adın durum ekleri ve Türkçe dil bilgisi kuralları ile ilgili görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bunun için de nitel bir yöntem kullanmıştır. Araştırmada evren ve örneklem Ankara TÖMER ile burada öğrenim gören 2A ve 1B kurları öğrencileridir. Araştırma sonucunda ekleri ve dili öğrenmenin kolay olduğu fakat dikkatsizlik nedeniyle eklerde yanlış yapılabildiği sonucuna varılmıştır.

Tok (2012) yüksek öğrenimlerde yabancı öğrencilerin akademik yazma sorunlarının tespit edilmesi, soruna yönelik çözümün geliştirilmesi, uygulamanın yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere eylem araştırması süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde kavramsal çerçeveden hareketle oluşturulan akademik yazma kazanımları ve etkinlikleri uzman görüşleri alınarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama, 30 Temmuz ile 28 Ağustos tarihleri arasında 5 haftalık (30 saat) sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları, görüşme kayıtları olmak üzere beş farklı veri toplama aracından gelen veriler analiz edilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilmiş, yabancı uyruklu öğrenciler, kurslarda derslerine giren okutmanlar ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Belirtilen kaynaklardan gelen veriler değerlendirildiğinde akademik yazma çalışmaları bir ihtiyaç olarak görülmüştür. TÖMER kurslarından gelen öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak üniversitelerde derslerin olması gerekliliği vurgulanmış, bu derslerin içeriğinde hangi temaların yer alması gerektiği tespit edilmiştir.

Polat (2014) Rusların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunları tespit edip değerlendirmiştir. Türkçenin Ruslara öğretimi konusunda Avrupa Dil Portföyüne uygun dil öğretim setinin bulunmaması ve bu konudaki araştırmaların az olması nedeniyle Rusların Türkçeyi öğrenirken özellikle yazılı anlatımda zorlandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, Rusların Türkçeyi öğrenmede anlatma dil becerilerinin hepsinde özellikle de yazılı anlatımda zorlandıkları tespit etmiş, Türkçe ve Rusçanın hem yapı bakımından hem de kaynak bakımından farklı dil aile gruplarından olmasından dolayı Rusların ayrıca; kelime bilgisi, fiillerin farklı hâl ekleri almaları, sesletim ve telaffuz gibi konularda da zorlandıklarını belirtmiştir.

Hamaratlı (2015) Araştırmada deney grubuna yazma eğitimi için sözcük ağı yöntemi uygulanarak kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırmada yöntemin yazma becerisine ve öğrencilerin akademik başarısına katkısını ölçmek amaçlanmıştır. Ön test ve son test sonucunda ilgili yöntemin yazma etkisine olumlu katkısı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri doğrultusunda bu yöntemin öğrencileri motive edici yönü ortaya çıkarılmıştır.

Arhan (2015) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazılı anlatımda yaptıkları ad durum eki yanlışlarını incelemiştir. Çalışma İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel

sevideki 75 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada İskenderiye'deki öğrencilerin yazma becerisinde yaptığı ad durum eki yanlışları tespit edilmiş ve bu yanlışların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Göçen (2016) çalışmasında Gazi Yabancılar Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1); Hitit Yabancılar için Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1); İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1) kitaplarındaki söz varlığını tespit etmiştir.

Fathi (2016) Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri çalışmasında Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER (ESOGÜ) ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde (ERSEM) 2014-2015 eğitim-öğretim yılında B1 ve B2 düzeyindeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmak üzere öğrencilere yedi konu sunmuştur. Bu konular: dil becerileri, dil bilgisi, alfabe farklılığı, kültür farklılığı, dil eğitimi, öğretim elamanları ve materyaldir. Bu başlıklar altında toplam 49 soru yer almıştır. Bu araştırmayla Türkçenin dil özelliklerinden, temel dil becerilerinden, dil bilgisinden, derslerin işleme yönteminden, öğretim elemanlarından, yaşanan çevreden, alfabe farklılığından ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar Iraklı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Ekmekçi (2017) araştırmasında Erciyes Üniversitesine yükseköğrenim için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite bünyesinde gördükleri dil öğrenim sürecinin onların akademik ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için yeterli olmadığı ve yükseköğrenim hayatları içerisinde birçok dilsel problem durumu yaşadıklarını belirlemiştir.

Kırbaş (2017) Araştırmasında Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap asıllı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmaya 2013-2014 yılları arasında Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde A2 düzeyini bitiren 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerini kur bitirme sınavı yazma becerisi bölümündeki yazılı anlatım kâğıtları oluşturmuştur. Betimsel bir niteliğe sahip olan tarama modelindeki araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmada tespit edilen yanlışlar beş başlık altında toplanmış ve her biri de kendi içinde tekrar kategorilendirilerek alt başlıklar ile sunulmuştur. Elde edilen veriler "Ses Bilgisi", "Biçim

Bilgisi", "Anlam Bilgisi" ve "Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri" ana başlıkları altında toplanmıştır.

Çetin (2017) araştırmasında ortaokulda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini belirlemek ve kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada verilerin analizi sonucunda öğrencilerin toplam, farklı, aktif kelime kullanımlarının okullara ve sınıf seviyelerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeylerinin öğrencilerin kelime hazinelerine bir etkisi olmadığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türkçede sıklıkla kullanmaları gereken kelimelerin birçoğunu kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Mufleh (2017) araştırmasında Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında B kuru final (B1-B2) orta düzeydeki Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymayı, bunlara yönelik öğrenci görüşlerinin alınmasını ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde öneriler sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada B1 orta düzeyi, B2 orta düzeyi ve B kuru final sınavının her birinden 80'er kompozisyon olmak üzere toplamda 240 sınav kâğıdı incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin anlatım bozukluğu konusundaki hataları tespit edilmiştir.

Suriyelilerin iç savaş nedeniyle Türkiye'ye göçü ile birlikte ilk, orta öğretim ve üniversitelerde ana dili arapça olan öğrenci sayısı artmıştır. Sekiz yıldır ülkemizde yaşayan Suriyelilerin ülkelerine ne zaman dönecekleri de belli değildir. Suriyelilere Türkçenin öğretimi konusunda özellikle yazma alanında geniş çaplı bir çalışma bulunmamaktadır. Türkiye ile tarihî bağları bulunan ve en uzun sınıra sahip olan Suriye ile ilişkiler gelecekte de önemini koruyacaktır. Bu durum Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi araştırmalarının yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Veri Analizi” açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Model; kişinin tanık olduğu olayı, durumu anlatırken gereksiz ayrıntılara girmeden onu amaca uygun olarak özetleyecek formüller simgeler bulma çabasıdır. “Araştırma modeli ise bir araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması, çözümlenebilmesi için gerekli koşulları düzenlemeye denir” (Karasar, 1984: 79). Bu araştırmada doküman araştırması yöntemi kullanılmıştır. Doküman araştırması yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Başka bir ifadeyle bir çalışma ile ilgili olan kayıt ve belgeleri toplayarak belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir (Çepni, 2009). İncelenen durum etraflıca açıklanmak istendiğinden araştırmada doküman araştırması yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Başbakanlığa bağlı Yurt Dışı Akraba Türkler Topluluğu Daire Başkanlığı ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER iş birliği ile Suriyeli sığınmacıların bulunduğu konaklama merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi ve bütün konaklama merkezlerine girilmesi mümkün olmadığından araştırma bir çalışma grubuyla sürdürülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya Beydağı konaklama Merkezinde (MABEK) C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 107 Suriyeli TÖMER öğrencisidir. Çalışma grubu seçilirken “evreni temsil etme güçlerinden çok araştırma konusuyla doğrudan ilgili olup olmadıklarına bakılır” (Neuman, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005) ilkesi ile hareket edilmiştir.

Tablo 11: Çalışma Grubunun Özellikleri

Kategori	Sayı	Mezuniyet	Yaş Ortalaması	Toplam
Cinsiyet	Kız	71	Lise	19
	Erkek	36	Lise	21
				107

Çalışma grubu 71 kız, 36 erkek olmak üzere 107 öğrenciden oluşmaktadır. Grup daha önce Türkçe bilmeyen ve Türkçeyi ilk defa bu konaklama merkezinde öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. MABEK’te Türkçe öğrenen araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tümü Hama ve Humus kırsalından gelmişlerdir. Öğrenciler 11. sınıfa kadar ülkelerinde öğrenim görmüş; son sınıfı ise konaklama merkezinde kendileri için açılan lisede tamamlamışlardır. Yaş ortalamaları kızlarda 19, erkeklerde 21’dir. Öğrencilerin kampta öğrenim gördükleri lisede müfredat Suriye müfredatı, eğitim dili ise Arapça olup farklı olarak haftada 4 saat Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerince verilen Türkçe dersi vardır. İlgili Türkçe dersinin herhangi bir ders kitabı veya müfredatı olmayıp öğretmenler de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim almamışlardır.

MABEK, şehrin dışında kapalı bir alanda kurulmuş olup sakinlerinin ve öğrencilerin dış dünyayla bağlantısı yoktur. Konaklama merkezinde MEB tarafından oluşturulan geçici eğitim merkezinde ana sınıfı, ortaokul ve lise öğrenimine devam eden 3400 öğrenci vardır. MABEK okullarında eğitim dili Arapçadır. Araştırmaya katılan TÖMER öğrencilerinin de konaklama merkezinden dışarı çıkmalarına izin verilmemektedir. Okul dışında kendi aralarında Arap diliyle iletişim kurduklarından Türkçe pratik yapma olanakları da yoktur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler, katılımcılara ilişkin bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, “kompozisyon metinleri” ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek geliştirilen “Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulanan formda öğrencilerden cinsiyet, iltica etmeden önce yaşadıkları ülke ve şehir, eğitim düzeyi ve yaş ile ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

3.3.2. Kompozisyon Metinleri

Araştırmanın temeli olan verilere, öğrencilerin açıklayıcı ve öyküleyici anlatımla yazdığı metinlerle ulaşılmıştır. Öğrencilerin metin yazmalarını kolaylaştırmak üzere onlara 10 ayrı konu verilmiş, bu konulardan 8'ini tercih etmeleri istenmiştir. Konu seçiminde öğrencilerin o döneme kadar edindikleri yazma dil becerilerini kolaylıkla kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünceleriyle geliştirebilecekleri, anlaşılır konular olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaca ulaşmak için konuların seçiminde ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Yabancılara Türkçe eğitimi, edebiyat eğitimi ve ölçme değerlendirme alanındaki 10 uzmandan, hazırlanan 10 konuyu 1 ile 100 puan arasında bir puanla değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu konulara verilen puanların ortalamaları alınarak en üst düzeyde puan verilen 8 konu uygulamaya katılmıştır. Uzman görüşlerine bağlı olarak uygulamada kullanılacak konuların belirlenmesinden sonra ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada seçilen konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu, uygulama için 1 ders saatinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadaki yazma çalışmasında yazılı ürünlerde aranan niteliklere ve içeriğe dair eksiklikler ile imlâ ve noktalama hataları öğrencilerin kendi kompozisyonları üzerinde düzeltilerek incelemeleri için onlara geri verilmiştir. Yazı planının çıkarılması, kompozisyon bölümleri ve anahtar sözcüklerle ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Üzerinde uzlaşılan 8 konu 107 öğrenciye her hafta iki konu olmak üzere bir aylık süreçte uygulanmıştır. Her konu için ilk beş dakika beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin ilgili konunun hangi yönleri üzerinde durabilecekleri konuşulmuştur. Öğrencilerin yazma tutukluklarının önüne geçebilmek ve yazılı anlatımlarını geliştirebilmeleri için bu beş dakikalık süre içerisinde konuyla ilgili anahtar sözcükler tespit edilmiştir. Öğrencilere anahtar sözcükleri ayrı paragraflarda değerlendirebilecekleri söylenerek paragraf yapma bilinci hatırlatılmıştır. Bunun dışında kompozisyon yazma esnasında öğrencilere müdahale edilmemiştir. Her kompozisyon bir ders saati (45 dk) içinde yazdırılmıştır. Böylelikle 856 veri kâğıdı toplanmıştır. Veri kâğıtlarının 43 tanesi incelenebilir olarak bulunmamış geriye kalan 813

kâğıt değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Kompozisyon konuları, puanlaması ve öğrenci tercih sayısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 12: C1 Düzeyi Yazılı Anlatım Konularının Uzman ve Öğrencilerden Aldığı Ortalama Puanlar

	Konu Başlıkları	Puanlar (Uzman)	Öğrenci Tercih Sayısı
1	Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?	100	90
2	İnsanlık tarih boyunca durmadan keşifler yapmakta ve yeni şeyler icat etmektedir. İcatlar, keşifler ve makinelerin insan hayatındaki rolü nedir?	100	87
3	İzlediğiniz bir filmin / dizinin olay örgüsünü anlatıp önemli karakterlerini tanıtınız. Filmin gerçek hayatla ilişkisini ve topluma etkisini sorgulayınız.	95	95
4	Seyahatin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Farklı ve güzel yerler görmek insanı yeniler. Ülkenizde yaptığınız bir seyahati / gezdiğiniz bir yeri anlatınız.	89	101
5	Her insan çocukluğununun geçtiği yıllara ve ayrı kaldığı memleketine hasretle yaşar. Sevdiğiniz bir arkadaşınıza ya da yakınınıza şu anki durumunuzu ve eski günlere olan özleminizi anlatan bir mektup yazınız.	80	104
6	Günümüzde medya birçok olaya yön vermektedir. Medyanın olaylara bakışı ve olayları ele alış biçimiyle ilgili fikirlerinizi içeren bir makale yazınız.	93	86
7	Yaşamakta olduğunuz konaklama merkezinde geçen bir gününüzü anlatınız.	84	90
8	İnsanoğlunun kendi eliyle yaptığı şeylerin en kötüsü savaştır. Savaşın insan psikolojisine etkileri ve maddi-manevi kaybettirdikleri üzerine düşündüklerinizi yazınız.	81	101
9	İletişim çağında küreselleşen dünyanın sizin yaşamınıza etkisi nelerdir?	75	71
10	İnsanların zor zamanlarında ayakta durmak için en çok müracaat ettiği şeyler / dayanak noktaları nelerdir? Önem sırasına göre açıklayınız.	73	73

Ortalamaların alınmasından sonra en yüksek puandan başlayarak sekiz konu seçilmiş geri kalan konular elenmiştir. Seçilen konular uzman görüşüne bağlı olarak 80 ve üzeri puan

almışlardır. Bu puan konuların geçerliliği için yeterli görülmüştür. Aynı konular öğrencilerin tarafından % 90 ve üzeri ortalamayla işaretlenmiştir. Bu oran konuların öğrencilerce benimsenmiş olması için yeterli görülmüştür.

3.3.3. Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerden alınan yazılı anlatım verileri “Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla incelenmiştir. Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (TYADPA – C1) Ana dili Arapça olan Suriyeli TÖMER öğrencilerinin C1 düzeyinde yer alan yazma öğrenme alanı kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır (Ek-1).

TYADPA – C1'nin hazırlanırken;

- a. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni “yazma” öğrenme alanı yeterlikleri dikkate alınmıştır.
- b. Literatür taraması yapılarak yazma alanına ait yeterlikler belirlenmiştir.
- c. TÖMER tarafından kullanılan Gazi Üniversitesi, İstanbul ve Yedi İklim yayınlarına ait Yabancılara Türkçe öğretimi C1 düzeyi ders kitaplarının “yazma” alanı bölümleri incelenmiştir.
- d. ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilen, Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği incelenmiştir.
- e. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelenerek ana dili Arapça olan öğrenciler için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

TYADPA – C1 için “Şekil Değerlendirmesi, İçerik Değerlendirmesi, Yazım ve Noktalama” başlıkları altında üç boyut ve her boyutun değerlendirildiği üç düzey (kötü, orta, iyi) seçilmiştir. Yukarıdaki maddelerden hareketle dereceli puanlama anahtarı için madde havuzu oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarı maddelerinin yazımının tamamlanmasının ardından TYADPA C-1'in ilk şekli ortaya çıkmıştır. Bu ilk şekil 30 madde olarak planlanmıştır. TYADPA C-1'in bu ilk formu beş Türkçe Eğitimi ve üç ölçme-

değerlendirme alan uzmanına sunularak bu uzmanlardan görüş istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda madde sayısı 15'e indirilmiş ve yabancı öğrenciler için sadeleştirilmiştir. Daha sonra TYADPA C-1 ile Suriyeli öğrencilere ait 30 kompozisyon kâğıdı okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında her madde 1 (Kötü), 2 (Orta), 3 (İyi) düzeyinde puanlanmıştır. Bir öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre her madde için kötü, orta, iyi derecelerinden birini alabilmektedir.

Araştırmada TYADPA C-1 puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için "Cohen'in kapa katsayısı" ve "Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı" hesaplanmıştır. Öncelikle uygulama çalışmaları, ölçme aracını oluşturan her madde için yazılı anlatım ürünlerinden random yöntemiyle seçilen elli kompozisyon biri Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrenimi gören Türkçe öğretmeni diğeri İnönü TÖMER'de öğretim görevlisi olarak görev yapan iki uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Cohen'in kapa katsayısı ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısını hesaplamak için SPSS for Windows 21.0 programı kullanılmıştır. Sonuçlar frekans ve ortalama/standart sapma kullanılarak yorumlanmıştır.

Cohen'in kapa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi sonucu çıkan sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Cohen'in Kapa Katsayısı

	TYADPA	p
<i>Cohen'in Kapa Katsayısı</i>	,775**	0,000
Örneklem Sayısı	50	

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Cohen'in kapa katsayısı, iki değerlendirmeci arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Cohen, 1960). Yapılan analiz sonucunda Tablo 13'ten anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,775 düzeyinde uyum olduğu

gözlenmiştir. Elde edilen kappa değerlerinin 0,61 ile 0,80 arasında olması, iyi düzeyde uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Landis ve Koch, 1977; Şencan, 2005).

İki bağımsız değerlendirmeciye göre TYADPA – C1'in alınan toplam puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon (basit doğrusal korelasyon) katsayısı sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14: TYADPA C-1'den Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları

		Değerlendirmeci_1	Değerlendirmeci_2
Değerlendirmeci_1	Pearson Correlation	1	,981**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	50	50
Değerlendirmeci_2	Pearson Correlation	,981**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	50	50

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin kelimeleri tanımlamada almış oldukları puanların değerlendirilmesinde kullanılan *TYADPA – C1'e* göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmecinin verdiği puanlar arasında ($r=0.981$, $p<0,01$) anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki vardır. Büyüköztürk'e (2012: 32) göre korelasyon katsayısının (r) 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Gerek Cohen'in kappa katsayısı gerekse Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı ile elde edilen sonuçlar TYADPA – C1'in yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin toplanması ve incelenmesi aşamasında belgesel tarama (doküman inceleme) yönteminden yararlanılmıştır. "Belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanmasıdır" (Karasar, 2003). Belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacıyla yapılan içerik çözümlemesi yönteminden (Karasar, 2003) ise araştırmanın bulguları elde edilirken faydalanılmıştır. "Bu tür çözümlemeler elde edilen

bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmayı amaçlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Veriler analiz edilirken içerik çözümlemesi yöntemine uygun olarak hareket edilmiştir.

Araştırmada verilerin analizi iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada Türkçe öğrenen C1 düzeyinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin metinlerinde; “Fonetik (Ses Bilgisi)”, “Morfolojik (Biçim Bilgisi)”, “Sentaks(Söz Dizimi)”, “Yazım-Noktalama Kuralları” ve “Anlatım Bozuklukları” ile ilgili yapmış oldukları yanlışlar alan yazında yer alan başlıklara göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili başlık altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her konu için ekarlanan yanlışlardan sadece bir tanesi yazılmıştır. Yanlışların tasnifi sırasında ilgili kısımda gerekli görülen yerlerde önce o bölümle ilgili bilgi verilmiş, daha sonra yanlış ve doğru cümleler alt alta yazılmıştır. Öğrenciler kızlardan başlama üzere 1-107 arasında numaralanmış, her cümlenin sonunda yanlış yapan öğrencinin numarası yazılmıştır. Yapılan yanlışların sayıları, yüzdeler dilim verilerek tablolaştırılmış ve nedenleri açıklanmıştır. Tabloda her bağlığın genel yanlışlar içindeki yüzdesi verildikten sonra her başlık altındaki yanlışlar için kendi içinde ayrıca yüzdeler oranlama yapılmıştır.

İkinci aşamada öğrencilerden alınan yazılı anlatım verileri Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (TYADPA-C1)’e göre şekil, içerik, yazım ve noktalama açısından incelenmiş ve puanlanmıştır. Puanlama sonuçları tablo ve şekil hâlinde sunularak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problemde, "Yazılı anlatımlarında ses bilgisinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.1.1. Ses Bilgisi Yanlışları

Ural-Altay dil ailesine mensup Türkçe ile Hami-Sami dil ailesinden olan Arapçanın ses yapısı birçok açıdan farklılık göstermektedir. Türkçe eklemeli bir dil olduğundan çekimli bir dile sahip Arap öğrenciler ekler konusunda sık hataya düşmektedirler. Özellikle Arapçada ünlü vokallerin elde edilmesi için kullanılan hareketlerin yerine Türkçede ünlü harflerin kullanılması; sözcüklere bazı eklerin getirilmesinde yardımcı seslere ihtiyaç duyulması nedeniyle seslerin yazımında yanlışlara rastlanmaktadır.

Bu konuda yapılan yanlışlardan bazıları şunlardır:

4.1.1.1. Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları

Bir erkek **filimda** var. (12)

Filmde bir erkek var.

Biz buraya **temmuzde** geldik. (21)

Biz buraya temmuzda geldik.

Yeni **şeylar** yapmak lazım. (25)

Yeni şeyler yapmak lazım.

Sonra bıraktı ve başka bir **köya** taşındı. (26)

Sonra bıraktı ve başka bir köye taşındı.

Kız **melak** gibi. (28)

Kız melek gibi.

Eğitim için çok **faydeli**. (33)

Eğitim için çok faydalı.

Çünkü heryerde **herkesla** iletişim kurabiliriz. (33)

Çünkü her yerde herkesle iletişim kurabiliriz.

Onlerin çok önemi var. (33)

Onların çok önemi var.

Bizim yemekleri çok **seviyorsin**. (35)

Bizim yemekleri çok seviyorsun.

Ben her gün saat **3.00'da** öğlen yemek yiyorum. (42)

Ben her gün saat 3.00'te öğlen yemek yiyorum.

Hayat buradan kötü **da** olabilir (45)

Hayat buradan kötü de olabilir.

Ablem Tarih öğretmeni yapıyor. (46)

Ablam Tarih öğretmenliği yapıyor.

Ben **fazla** yemeği yemiyorum çünkü şişman hiç istemiyorum. (49)

Ben fazla yemek yemiyorum çünkü şişmanlamayı hiç istemiyorum.

Arkadaşlarımla beraber kahvaltı **hazırleniyoruz**. (51)

Arkadaşlarımla beraber kahvaltı hazırlıyoruz.

Sonra **13.00'ta** markette gidiyorum. (58)

Sonra 13.00'te markete gidiyorum.

Saat **üç**a kadar eve dönüyorum. (83)

Saat üçe kadar eve dönüyorum.

Köyümü ben **da** çok özledim. (87)

Köyümü ben de çok özledim.

Oğle yemeğini saat ikide yenir. (94)

Öğle yemeği saat ikide yenir.

Ben **Türkiye'da** gittim. (98)

Ben Türkiye'ye gittim.

Bizim Suriyedeki ev **da** çok güzeldi.(103)

Bizim Suriyedeki ev de çok güzeldi

Büyük ünlü uyumu ile ilgili olarak tespit edilen yanlışların büyük çoğunluğu kip, kişi, de bağlacı ve durum ekleriyle ilgilidir. Az da olsa sözcük köklerinde sözcüğü doğru öğrenememekten kaynaklanan büyük ünlü uyumu yanlışları vardır. Öğrencilerin bu yanlışları Türkçedeki ünlü harflerin işlev ve ayrımının yapılamamasının yanı sıra sondan eklemeli bir dil olan Türkçedeki eklerin kendisinden önce gelen seslerin niteliğine göre değiştiğini kavrayamamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.1.1.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları

Türkçede düz ünlülerden (a,e, ı, i) sonra düz ünlü yuvarlak ünlülerden (o, ö,u,ü) sonra ise düz ve geniş (a, e) veya dar ve yuvarlak ünlüler (u, ü) gelmektedir. Ancak dudak sesleri olan b, m, v sesleri ile yabancı asıllı kelimelerde bu kural bozulmaktadır: sabun, havuç, melodi, somon gibi. Bu nedenle yabancı kelimelerde ünlü uyumu aranmaz. Birleşik kelimelerde de birden fazla kelimedenden oluştuklarından ünlü uyumu aranmamaktadır. Çanakkale, dörtyol vb.

Küçük ünlü uyumu ile ilgili olarak yapılan yanlışlardan bazıları şunlardır:

En çok **komidi** filmi severim. (3)

En çok komedi filmi severim.

Her gün Tömer **kursona** giderim. (35)

Her gün TÖMER kursuna giderim.

Komşularıma her gün danışırım (100)

Komşularıma her gün danışırım

Bize yeni kitaplar **okutuyorlar**. (33)

Bize yeni kitaplar okutuyorlar.

Oradaki arkadaşlarımı **özliyorum**. (46)

Oradaki arkadaşlarımı özlüyorum.

Sabah kampa **döniyoruz**. (107)

Sabah kampa dönüyoruz.

Bu çalışma sırasında küçük ünlü uyumunda çok zorlanmadığı görülmüştür. Bu da küçük ünlü uyumunun zamanla beceri hâline dönüştüğünü göstermektedir. Yapılan yanlışlar sözcüklerin tam olarak öğrenilememesinden ve “-yor” eki öncesi getirilen yardımcı ünlünün ünlü uyumuna uygun kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Küçük ünlü uyumu yanlışlarının tamamı yuvarlak ünlüden sonra dar ünlünün getirilmesi ile oluşmuştur.

4.1.1.3. Ünlü Düşmesi Yanlışları

Türkçede ikiden çok heceden oluşan sözcüklere yapım veya çekim eki getirildiğinde orta hecelerinde yer alan ünlüler düşebilir. Ayrıca yardımcı fiillerle birleşik fiil oluşturulurken ünlü ile başlayan ek aldıklarında ikinci hecedeki dar ünlü düşebilmektedir. Ünlünün düşürülmesi gerekirken yazılması, yazılması gerekirken de düşürülmesi bir yazım kusurudur. Ünlü düşmesi daha çok Arapça ve Farsça kökenli isimlerde görülmektedir. Ünlü düşmesine uğrayan bazı isimleri şu şekilde sıralamak mümkündür: ağız, akıl, azim, bahis, beyin, boyun, burun, cisim, emir, fikir, göğüs, gönül, hacim, hapis, ilim, izin, karın, kayıp, keşif, metin, mühür, nabız, nakil, nefis, nehir, oğul, ömür, resim, sabır, şükür, ufuk, uğur, vakıf, zehir...

Örneğin; ağız-ım = ağzım; ömür-e = ömre gibi.

Ünlü düşmesine dair yanlışlar şu şekildedir:

Malatya'da **şehir**e gitmedik. (13)

Malatya'da şehre gitmedik.

Sonra futbol sahasına giderip futbol **oyunuruz**. (14)

Sonra futbol sahasına gidip futbol oynarız.

Bu **şehir**e daha önce gelmemiştim. (29)

Bu şehre daha önce gelmemiştim.

Suriye'de hayatımdan çok **keyf** alırdım. (99)

Suriye'de hayatımdan çok keyif alırdım.

Hafta sonu **vakitim** çok. (102)

Hafta sonu vaktim çok.

Bilim yeni şeyler **keşif** ederek bize yardımcı olur. (104)

Bilim yeni şeyler keşif ederek bize yardımcı olur.

Patlamış mısır yaptım ve mecera **filimi** izledim. (8)

Patlamış mısır yaptım ve mecera filmi izledim.

Metinlerde öğrencilerin ünlü düşmesi ile ilgili olarak yedi farklı yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan yanlışlar şehir, keyif, keşif, vakit, film sözcükleri ile yapım eki olarak fiilleşen oyun sözcüğü yazımı ile ilgilidir. Bu yanlışlardan “keyif ve film” sözcüklerinde düşürülmemesi gereken ünlü düşürülmüş, diğerlerinde ise düşürülmesi gereken ünlüler yazılmıştır. Yanlışların ikisi isme getirilen çekim eki esnasında ikisi de birleşik fiilde görülmüştür. Bu araştırmada ünlü düşmesi konusunda çok fazla yanlış yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin C1 seviyesinde ünlü düşmesi ile ilgili yanlışları azalttığı

görülmektedir. Arapça kökenli bu kelimelerde öğrencilerin ana dillerinde de ünlü kullanmamaları yanlış sayısını azaltmıştır.

4.1.1.4. Ünlü Türemesi Yanlışları

Ünsüzle biten bazı sözcüklere küçültme eki ile şimdiki zaman ekleri getirilince ve pekiştirme sıfatlarında pekiştirme önekinden sonra bazı durumlarda ünlü türemesi görülür.

Örneğin; az-cık: azıcık; al-yor: alıyor; sap(a)sağlam... gibi.

Metinlerde rastlanan ünlü türemesi yanlışları şunlardır:

Orada Malatya **oturyor**. (98)

Orada Malatya oturuyor.

Sonra 2-3 derslerim **çalşıyorum**. (44)

Sonra 2-3 derslerim çalışıyorum.

Bu çalışma sırasında kurala bağlı ünlü türemesiyle ilgili olarak az hata yapıldığı görülmüştür. Toplam hata sayısı üçtür. Bu durum öğrencilerin ünlü türemesi kuralını beceriye dönüştürebildiğini gösterir. Yapılan yanlışlar ise “-yor” eki getirilen sözcüklerle ilgilidir.

4.1.1.5. Ünlülerin Alafonlarıyla İlgili Yanlışlar

Türkçe, morfemlerin (dilbilgisel unsurlar) sözcüklere sonek olarak bitştirildiği eklemeli bir dildir. Türkçede çok sayıda morphem eklenmiş sözcük bulunmaktadır. Diğer dillerde olduğu gibi, fonemlerin bulunduğu konuma göre farklı söyleniş biçimleri (alofonları) bulunabilir. Türkçede fonemlerin alafonları genellikle Arapça, İngilizce gibi yabancı dillerden geçen alkol, ampul, dikkat, final, general, gol hakikat, hâl, harf, hayal, ihtimal, imal, ithal, kabul, kalp, kontrol, kristal, lokal, meşgul, petrol, rol, saat, santral, sembol, terminal gibi bazı kelimelerde görülmektedir. Bu konuda tespit edilen yanlışlar şunlardır:

Nüfus arttığı yerde her şey artacak. (3)

Nüfus arttığı zaman her şeyin fiyatı artar.

Latin **harfları** önceden biliyordum. (7)

Latin harfleri önceden biliyordum.

Suriye’de yaşamak **hayalımız** var. (18)

Suriye’de yaşamak hayalimiz var.

Bu şekilde daha **vakıt** alıyor. (37)

Bu şekilde daha vakit alıyor.

Öğrenmek için öğretmene **dikkatla** bakmalıyız. (39)

Öğrenmek için öğretmene dikkatle bakmalıyız.

Masela pencerler temizliyorum. (42)

Mesela pencereleri temizliyorum.

Akşam **bazan** amcam ve halam geliyor. (42)

Akşam bazen amcam ve halam geliyor.

Türkler çok iyi **kalpli** çünkü yardım ettiler. (55)

Türkler çok iyi kalpli çünkü yardım ettiler.

Kamptan çıkma **ihtimalımız** yok. (63)

Kamptan çıkma ihtimalimiz yok.

Bu **meken** çok yararlı. (66)

Bu mekân çok yararlı

İnsanın **hayalları** hiç bitmez.(67)

İnsanın hayalleri hiç bitmez.

Çöpler hep aynı **saatta** alınır. (70)

Çöpler hep aynı saatte alınır.

Facebook sitesini **dikkatli** kullanmalıyız. (83)

Facebook sitesini dikkatli kullanmalıyız.

Bizim **idealımız** üniversite okumaktır. (90)

Bizim idealimiz üniversite okumaktır.

Savaş yüzünden kafam çok **meşguldür**. (103)

Savaş yüzünden kafam çok meşguldür.

Bazan biz yoruluyoruz. (105)

Bazen biz yoruluyoruz.

Ünlülerin alafonları ile ilgili olarak 16 yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin yapısındaki büyük ve küçük ünlü uymuna aykırılık ve bu sözcüklere getirilen eklerin ünlü uyumlarına aykırılığı öğrencilerin hata yapmasına neden olmaktadır. Özellikle Arapça kökenli sözcüklerde bu yanlışlar daha belirgindir. Konunun zamanla beceri hâline dönüşmesi için ilgili sözcüklerle çalışılmalıdır.

4.1.1.6. Ünsüz Benzeşmesi Yanlışları

Ses tellerinin titreşip titreşmemesi ünsüzleri ötümlü ve ötümsüz olarak iki gruba ayırır. Türkçede ötümlü ünsüzler /b/, /c/, /d/, /g/, /ğ/, /j/, /l/, /m/, /n/, /r/, /v/, /y/ ve /z/; ötümsüz ünsüzleri ise /ç/, /f/, /h/, /k/, /s/, /ş/, /p/, /t/’dir. Türkçede bir sözcüğün son sesinde ötümsüz bir ünsüz varsa daha sonra gelen ünsüz de ötümsüz olur. Bu kural aynı şekilde ötümlü ünsüzler içinde geçerlidir. Ayrıca Türkçe sözcüklerin son sesinde ötümlü ünsüz b, c, d, g bulunmaz. Bunların yerini ötümsüz p, ç, t, k alır ve bu ünsüzler ünlü ile başlayan bir ek aldıklarında ötümlüleşirler (ilaç-ilacı, sokak-sokağı).

Öğrencilerin benzeşmesi yanlışları şunlardır:

Bu iki **sanatçıları** çok seviyorum. (2)

Bu iki sanatçıyı çok seviyorum.

Türkçe öğrenmeye çalışıyorum. (29)

Türkçe öğrenmeye çalışıyorum.

İngilizce kursuna gidiyorum. (41)

İngilizce kursuna gidiyorum.

Saat **23.00'de** evime dönüp ailemle Çay içeriz. (91)

Saat 23.00'te evime dönüp ailemle çay içeriz.

Ben her gün saat **3.00'da** öğlen yemek yiyorum. (42)

Ben her gün saat 3.00'te öğlen yemek yiyorum.

Bu kampa gelmeyi **hayatda** hayal etmezdim. (7)

Bu kampa gelmeyi hayatta hayal etmezdim.

Nihayetinde İnsanlar medyaya çok **muhtaçdır**. (85)

Nihayetinde insanlar medyaya çok muhtaçtır.

Saat **12.30'ta** herkes yatağına gider. (95)

Saat 12.30'da herkes yatağına gider.

Ünsüz benzeşmesi ile ilgili olarak sekiz yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Yanlışlar yapım ve çekim ekleri ile ilgilidir. İkisinde benzeşme yapılmaması gerekmektedir. Öğrencilerin bu iki örnekte benzeşme kuralını genelledikleri görülmüştür. Ana dillerinin çekimli olmasından kaynaklı bir zorlanma görülse de öğrencilerin bu yanlış sayısına bakarak ünsüz benzeşmesi konusunu beceri haline dönüştürdüğü söylenebilir.

4.1.1.7. Ünsüzlerde Yumuşama Yanlışları

Türkçede “p, ç, t, k” sesleri ile biten kelimelere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde bu sesler yumuşayıp sırasıyla “b, c, d, ğ, g” ye dönüşmektedir. Bu kelimeler çoğunlukla yabancı kelimelerdir. Burada “k” sesinden önce “n” sesi varsa bu durumda “k” sesi “g” sesine dönüşmektedir. Özel isimlerde ise ünsüz yumuşaması özellikle yazı dilinde gösterilmez. Son ünsüz sesi yumuşamaya uğrayan bazı isimler şunlardır:

p→b (ahbap, Arap, cazip, mezhep, rakip, sahip)

ç→c (araç, avuç, borç, piliç, pirinç, sayaç)

t→d (dert, dört, dut, inat, kağıt, kayıt, taklit, tat, umut)

k→ğ (ayak bacak bardak direk durak ekmek)

Genellikle tek heceliler (git, yurt, dert, dip, tat, fert istisna) ve yabancı sözcüklerde ünsüz yumuşaması görülmez Dolayısıyla şu kelimelerde yumuşama kuralı aranmamaktadır: ip, ot, sap, kip, küp, çap, kamp, kulp, turp, tip, kat, at, uç, bit, dost, çöp, süt, sepet, yanıt, yakıt, yapıt, pasaport, pilot, mikroskop, ahlak, hukuk, evrak, erzak, emlak, merak, intibak, tahrik, tazyik, blok, viyadük.

Bu araştırmada ünsüz yumuşamasıyla ilgili tespit edilen yanlışlar şunlardır:

Herkes **yatakını** toplar. (2)

Herkes yatağını toplar.

Telefonu çok kullanırsınız **kulakımız** ağrıyor. (27)

Telefonu çok kullanırsınız kulağımız ağrıyor.

Medya **aracı** sadece haberleri duymak için değildir. (48)

Medya aracı sadece haberleri duymak için değildir.

Ben sadece **müziği** seviyorum. (49)

Ben sadece müziği seviyorum.

Ailemle beraber televizyon **seyretiyorduk**. (81)

Ailemle beraber televizyon seyrediyorduk.

Kambı hiç tahmin etmedim. (91)

Kampı hiç tahmin etmedim.

Öğlen zamanında her kez öğlen yemeğine **giter**. (96)

Öğle zamanında herkes öğlen yemeğine gider.

Kahvaltı yaptıktan sonra eczaneye **giterim**. (96)

Kahvaltı yaptıktan sonra eczaneye giderim.

İlk önce **gazeteciliki** ortaya çıkarmışlar. (100)

İlk önce gazeteciliği ortaya çıkarmışlar.

Arkadaşım üniversite için **zurta** yerleşti. (107)

Arkadaşım üniversite için yurda yerleşti.

Ünsüzlerde yumuşamayla ilgili olarak on yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Yanlışlardan birisi yumuşama olmaması gereken sözcükte yumuşama olması şeklindedir. Genel olarak öğrencileri “t” ve “k” harflerinde zorlanmışlardır. Sadece bir yanlış “ç” harfiyle ilgilidir.

4.1.1.8. Ünlü Daralması Yanlışları

Türkçede “-e, -a” geniş ünlüleriyle biten fiiller “-yor” eki ile çekimlendiğinde fiilin son hecesindeki geniş ünlüler daralır. Ayrıca “de-, ye-” fiilleri “-yor” eki olmadan da daralabilir. Bunun dışında “-yor” eki olmadan ünlülerde daralma yapılmaz. Örneğin; sakla-yor: saklıyor; bekle-yor: bekliyor; de-erek: diyerek; ye-ince: yiyince

Metin incelemelerinde ünlü daralması ile ilgili olarak görülen yanlışlar şunlardır:

Ama şimdi çamaşır makinesi olduktan sonra rahat bir şekilde **yıkıyabilirler**. (19)

Ama şimdi çamaşır makinesi olduktan sonra rahat bir şekilde yıkayabilirler.

Akşam da televizyon **izleyorum**. (22)

Akşam da televizyon izliyorum.

Ben güzel bir haber **deyeceğim**. (26)

Ben güzel bir haber diyeceğim.

o günlere **arzuluyorum**. (47)

o günlere arzuluyorum.

Mesala beslenme alanında uzmanlar daima iyi bir yolu, iyi bir barınma **arıyorlar**. (57)
Mesela beslenme alanında uzmanlar daima iyi bir yolu, iyi bir barınma arıyorlar.

Yani evde oturup **rahatladınız**. (57)
Yani evde oturup rahatladınız.

Sabah okula erken **gideyorum**. (69)
Sabah okula erken gidiyorum.

Öğretmenden bilgi talep **edeyorum**. (69)
Öğretmenden bilgi talep ediyorum.

Tabi evde beni bulaşıklar **bekliyor**. (88)
Tabi evde beni bulaşıklar bekliyor.

Kahvaltıda zeten yumurta **yeyorum**. (104)
Kahvaltıda zeten yumurta yiyorum.

Ünlü daralmasıyla ilgili olarak 10 yanlışla rastlanmıştır. Bu yanlışların yedisi “-yor” eki ile çekimlenen fillerde ünlünün daraltılmaması ya da yanlış şekilde daraltılması ile ilgilidir. Biri “de-, ye-” fiilinde, ikisi de ünlü daralması olmaması gerekirken daraltma yapılması ile ilgilidir. Hatalar şu şekilde gruplandırılabilir:

- Ünlü daralmasının yapılmaması
- Daralma olmaması gerekirken daralma yapılması
- Ünlünün daraltılması; ancak yanlış ünlü seçimi

4.1.1.9. Ünlü Değişimi Yanlışları

Türkçe kelimelere ek getirildiğinde kelimelerin kökünde değişim olmaz. Yalnız “ben” ve “sen” kelimelerine yönelme durum eki getirildiğinde kökteki ünlünün değiştiği, kalınlaştığı görülür: ben-a: bana; sen-a: sana

Bu telefonda **bena** haber verir internetle. (66)

Bu telefonda bana haber verir internetle.

Ünlü değişimi ile ilgili metinlerde sadece bir yanlışa rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin bu kuralı öğrendiklerini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problemde, "Biçim bilgisinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.2.1. Biçim Bilgisi Yanlışları

Türkçenin eklemeli yapısı Arap öğrencileri zorlamaktadır. Bu yüzden fiil çekimlerinde ve çeşitli eklerin sözcüklere ulanmasında yanlışlar görülmektedir.

4.2.1.1. Fiil Çekimi Yanlışları

Arapçada fiil çekimleri lişilere göre belli kalıplarla yapılır ve bu kalıplar Türkçe fiil çekimine oranla oldukça fazladır.² Fiiller, üçüncü şahıstan birinci şahsa doğru olmak üzere çekilir. Önce erkek (المذكر) sonra dişil (المؤنث) kişi çekimleri yapılır. Fiil çekimlerinde şu özellikler dikkate alınır:

Fiilin sahip olduğu harf sayısı (sülasi, rubai, humasi gibi)

Fiilin barındırdığı harfler (salim, mutel, mehmuz gibi)

Fiilin zamanı (mazi, muzari, emir gibi)

İkinci ve üçüncü şahıs gruplarının üç erkek ve üç dişil çekimi vardır. Birinci şahıs çekiminde erkek ve dişil ayrımı yoktur. Aynı kalıp kullanılır. Böylece emir kipi hariç diğer zamanların çekimlerinde 14 kalıp çekim bulunur. Emr-i muhatab (2. kişi) ve emr-i gaib (3. kişi) için toplam 12 kalıp çekim bulunur.

² Türkçede fiil 3 tekil ve 3 çoğul olmak üzere 6 kişiye göre çekimlenirken Arapçada bu sayı müzekker(eril), müennes (dişil) ayrıntılarıyla 14'e kadar çıkar.

Türkçede fiilerin cümle içinde yüklem görevi vardır. Bu görevde bulunabilmeleri ancak kip ve kişi ekleriyle mümkündür. Kip eklerinin kiminde zaman anlamı bulunurken kiminde bulunmaz. Bazı fiiller basit zamanlı iken bazı fiiller de birden çok kip eki taşır. Dolayısı ile fiilleri bu özelliklerine göre şöyle sınıflandırmak mümkündür:

1. Zaman anlamı taşıyan fiiller : Bu fiillere bildirme ya da haber fiilleri de denir. Beş kısımda ele alınır. Bunlar: görülen geçmiş zaman, işitilen geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman ve geniş zaman.
2. Zaman anlamı olmayan fiiller :Bu fiillere dilek, istek fiilleri denir. Şart kipi, istek kipi, gereklilik kipi, emir kipi dilek kiplerini oluşturur.
3. Basit çekimli fiiller : Haber ve dilek kipleri basit çekimlidir.
4. Birleşik çekimli fiiller : Birden çok kip eki taşıyan fiiller birleşik çekimli olarak adlandırılır. Hikâye birleşik zaman, rivayet birleşik zaman ve şart birleşik zaman olarak üç kısımdır.

Arapçada basit ve bileşik zamanların Türkçedeki gibi bir ayırım söz konusu değildir. Arapçada zaman mazi ve muzari ana başlığı altında ele alınır. Mazi geçmiş zamanı, muzari şimdiki ve gelecek zamanı karşılar. Emir kipi de söylenen andan sonrasını kapsadığı için gelecek zaman olarak kabul edilir. Arap öğrenciler Türkçe zaman ve kip kavramlarına ana dilinden bir karşılık bulamayınca öğrenmekte güçlük mektedir. Dolayısı ile basit çekimli fiil içinde işitilen ve görülen geçmiş zaman farkı, geniş zaman kavramı ile birleşik zaman yapıları özel olarak tablo ve örneklerle kavratılmalıdır. Türkçede fiil ve kip çekimleri eklerle sağlandığından yapılar kavratılırken kip ve kişi eklerinin farklı biçimleri de örneklerle kavratılmalıdır.

Türkçede tek zamanlı ve birleşik zamanlı olmak üzere iki tür fiil çekimi vardır. Ayrıca fiil çekimi için iki kısım (bildirme ve istek kipleri) ve dokuz zaman bulunmaktadır. Gramatikal olarak Türkçedeki tüm fiil çekimlerinin Arapçada birebir karşılığı yoktur. Arapça eylem zamanlarının sadece el-mâzî (الماضي) el-muzâri' (المضارع) ve el-emr (الأمر) olarak üç bölüm şeklinde öğretilmesi bunun en önemli sebebidir. Yapı olarak da fiiller asıl ve yardımcı fiiller olarak iki grupta ele alınır. Yardımcı fiiller anlamı tamamlamak için bir isme ihtiyaç duyan fiillerdir.

Türkçede fiil çekimleri fiil köküne getirilen eklerle gerçekleştirilir. Ayrıca Türkçede fiil zamanları Arapçaya göre fazladır. Bunlara ilaveten Türkçe ses uyumu kurallarını tam olarak benimsememiş Arap öğrenciler Türkçe fiil çekimlerinde özellikle de geniş zaman çekimlerinde zorlanabilmektedirler. Gramatikal açıdan doğru yazılsa bile cümledeki yeri açısından yanlış kip eki tercihlerine de rastlanmaktadır.

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

4.2.1.1.1. Basit Çekimli Fiil Yanlışları

Basit zamanlı fiil çekimlerinin çoğu geniş zaman ekleri ile ilgilidir. Türkçede geniş zaman eki eklendiği fiilin köküne göre farklılık göstermektedir. İstisnalar katılmazsa genel olarak geniş zaman eki fiillere şu şekilde gelir:

Çok heceli fiillere (-ır , -ir -ur , -ür): çağır- çalış- hoşlan- dinlen- getir- buluş- soldur- götür- öldür-...

Ünlü harfle biten fiillere (-r) : başla- bekle- büyü- uyu- üşü-

Tek Heceli Fiiller (-ar , -er): aç- çal- çek- çık- çiz- doğ- dön- duy- düş-

Tek heceli olduğu halde -ır , -ir , -ur , -ür ekleri ulanan fiiller de vardır: al- bil- buldur- gel- gör- kal- ol- öl- san- var- ver- vur-...

Bu araştırmada geniş zaman eklerinde tespit edilen yanlışlardan bazıları şunlardır:

Kurs öğlede **bitir**. (1)

Kurs öğlen biter.

Eskiden insan tarlasını atla **sürür** ve yorulurdu. (16)

Eskiden insan tarlasını atla sürer ve yorulurdu.

Ben ablamla çok anlaşırım onunla otururken kendimden **geçirim**. (24)

Ben ablamla iyi anlaşırım onunla otururken kendimden geçerim.

Sonra saat 12.00'de **uyarım**. (35)

Sonra saat 12.00'de uyurum.

Biz sadece kontnırda buluşuruz başka başka bir **gidemezik**. (35)

Biz sadece konteynerde buluşuruz başka başka bir gidemeyiz.

Biz Suriyaya **dönürüz**. (52)

Biz Suriye'ye döneriz.

O zaman evde **oturum**, dışarı çıkamam. (100)

O zaman evde otururum, dışarı çıkamam.

Sonra futbol sahasına giderip futbol **oyunuruz**. (114)

Sonra futbol sahasına gidip futbol oynarız.

Çünkü heryerde herkesle iletişim **kurabiliz**. (33)

Çünkü her yerde herkesle iletişim kurabiliriz.

Basit zamanlı çekim yanlışlarının tamamı geniş zaman çekimi ile ilgilidir. Geniş Zaman ekleriyle ilgili olarak 9 farklı yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok yanlış yaptıkları zaman olmasının nedeni eklerin farklı şekillerde gelmesidir.

4.2.1.1.2. Birleşik Zaman Çekimi Yanlışları

Eskiden radyoyla haberler **dinledim**. (16)

Eskiden radyodan haberler dinlerdim.

İyi bir patron olsaydım. Her heberler doğru **vereceğim**. (16)

İyi bir patron olsaydım tüm haberleri doğru verirdim.

Eskiden insanlar radyoda, televizyonda haberleri **araştırıyordular**. (20)

Eskiden insanlar radyoda, televizyonda haberleri araştırıyorlardı.

Ben medya patronu **olsamsa**, benimle çalışan kişiler mutlaka güvenilir olacaktır. (21)

Ben medya patronu olursam, benimle çalışan kişiler mutlaka güvenilir olacaktır.

Her ikiside toplumun **olmasa** olmazdır. (25)

Her ikisi de toplumun olmazsa olmazdır.

Genellikle pantolon ve kazak **giydi**. (25)

Genellikle pantolon ve kazak giyerdi.

Eskiden haberlar iki ay sonra başka şehre **ulaşır**. (43)

Eskiden haberler iki ay sonra başka şehre ulaşırdı.

Müzik dinlemesini **bittikten** sonra biraz internete gidiyorum. (104)

Müzik dinlemeyi bitirdikten sonra biraz internete giriyorum.

Birleşik zaman çekimi ile ilgili sekiz yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışlardan yedisi geniş zamanın birleşik çekimleri ile ilgilidir. Basit zamanlı çekimlerde de geniş zaman kullanımında bazı öğrencilerin yanlış yaptıkları görülmüştür. Bu durum Suriyeli öğrenciler için özellikle geniş zaman çekimi üzerinde durmanın gerekliliğini gösterir.

4.2.1.2. –İmek (Ek-eylem) Yanlışları

Biz çok güzel bir **aile**. (8)

Biz çok güzel bir aileyiz.

Ben çok **sosyal**. (44)

Ben çok sosyalim.

Biz burada çok **üzgün**. (73)

Biz buada çok üzgünüz.

Ek eylemle ilgili olarak 3 yanlış tespit edilmiştir. Yanlışlar isim cümlelerinde yükleme, kişiye uygun eklerin getirilmemesi şeklindedir.

4.2.1.3. Yardımcı Fiillerin Yazımındaki Yanlışlar

Çok vakitler **kayb ediyoruz.** (44)

Çok vakitler kaybediyoruz.

İnsanlar için çok ve çeşitli telefon **icatedilmiş.** (49)

İnsanlar için çok ve çeşitli telefon icat edilmiş.

Yardımcı fiillerin yazımında iki yanlışa rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin yardımcı fiil yazımı konusunu beceri haline dönüştürdüğünü göstermektedir.

4.2.1.4. İyelik Eki Yanlışları

İyelik eki yanlışlarını birkaç başlık altında incelemek mümkündür. Öğrenciler iyelik eklerini bazı durumlarda kullanmamaktadırlar. Kullanılan iyelik ekleri de gereksiz ya da yanlış olabilmektedir.

4.2.1.4.1. Gereksiz İyelik Eki Kullanımı

O sırada onlar kahvaltı **yapmasını** bitiriyorlar. (2)

O sırada onlar kahvaltı yapmayı bitiriyorlar.

Çünkü hem ödevler hem de ders **çalışmasıyla** vaktimi geçirim. (24)

Çünkü hem ödevler hem de ders çalışmayla vaktimi geçirim.

Tabii ben ailemde en küçüğüm ve ablam öğretmenlik yapar ve annem yaşlı ve hasta olduğu için evde temizlik ve yemek **yapmama** mecburum. (24)

Tabi ben ailemde en küçüğüm ve ablam öğretmenlik yapar ve annem yaşlı ve hasta olduğu için evde temizlik ve yemek yapmaya mecburum.

Öğleden sonra öğlen yemeğin **hazırlamasına** başlarız. (28)

Öğleden sonra öğle yemeğini hazırlamaya başlarız.

Sonra yatağımı, **odasımı**, yorganımı, toplanıyorum (49)

Sonra yatağımı, odamı, yorganımı, toplanıyorum

Ben burda her şeyi **kendinimi** yapıyorum. (98)

Ben burada her şeyi kendim yapıyorum.

Ev işleri **yapmama** mecbur değilim.(100)

Ev işleri yapmaya mecbur değilim.

Müzik **dinlemesini** bittikten sonra biraz internete gidiyorum. (104)

Müzik dinlemeyi bittikten sonra biraz internete gidiyorum.

Çünkü hem ödevler hem de ders **çalışmasıyla** vaktimi geçiririm. (24)

Çünkü hem ödevler hem de ders çalışmayla vaktimi geçiririm.

Sonra yatağımı, **odasımı**, yorganımı, toplanıyorum. (49)

Sonra yatağımı, odamı, yorganımı, toplanıyorum.

4.2.1.4.2. İyelik Ekinin Kullanılmaması

Eve ulaşır ulaşmaz Şems öğle yemek hazırlamaya başladı. (1)

Eve ulaşır ulaşmaz Şems öğle **yemeği** hazırlamaya başladı.

Kahvaltımızdaki yemekler kredi **karta** göre değişiyor. (2)

Kahvaltımızdaki yemekler kredi kartına göre değişiyor.

Dün beraber Türk **dizini** izledik. (8)

Dün beraber Türk dizisi izledik.

Sağlık **ocaklar** ve **eczanalar** var. (16)

Sağlık ocağı ve eczaneler var

Ben şimde sadece bir **sınav** var ve sonra evime döneceğim. (16)

Benim şimdi sadece bir sınavım var ve sonra evime döneceğim.

Ama her pazar gününde Türk **dizi** izlerim. (24)

Ama her pazar günü de Türk dizisini izlerim.

Ama her pazar gününde Türk **dizi**yi izlerim. (24)

Ama her pazar günü de Türk dizisini izlerim.

Amceler mi ziyaret ediyorum. (27)

Amcalarımı ziyaret ediyorum.

Bazen ben ve arkadaşlarım tatil **günlerde** buluşuruz.(39)

Bazen ben ve arkadaşlarım tatil günlerinde buluşuruz.

Türk şarkıcıların **şarkını** dinlerim. (35)

Türk şarkıcıların şarkılarını dinlerim.

Ben **derslerin** akşam başlar. (35)

Benim derslerim akşam başlar.

Ama **yemek öğleni** saat beşte yiyoruz. (46)

Ama öğle yemeğini saat beşte yiyoruz.

Yemek pişiriyorum, kendimi **odam** topluyorum. (46)

Yemek pişiriyorum, kendi odamı topluyorum.

Benim bir **bebek** vardır. (81)

Benim bir bebeğim vardır.

4.2.1.4.3. Yanlış İyelik Ekinin Kullanılması

Abilerin evliler ve şimdi ailelerine Suriye'de yaşıyorlar. (89)

Abilerim evliler ve şimdi aileleriyle Suriye'de yaşıyorlar.

İyelik ekleriyle ilgili olarak 25 yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan yanlışlar hemen hemen tüm eklerde görülmüştür. Araştırmada tespit edilen yanlışlar isme iyelik ekinin eklenmemesi, yanlış eklenmesi ya da başka eklerle özellikle belirtme durum ekiyle karıştırılması şeklindedir. İyelik ekleri ile daha fazla etkinlik yapmak gerekir.

4.2.1.5. Durum Ekleri Yanlışları

Türkçede ad durumekleri ismin cümledeki görevini belirlemektedir. Arapçada ise ismin halleri, denince akla şu başlıklar gelir:

- İsmın merfu hali
- Mansub hali
- Mecrur hali

Bu durumlar sözcüğün aldığı son hareke ya da sözcük sonundaki ses değişikliği ile ilgilidir. Sözcüğün cümle içindeki görevine göre ismin aldığı hareke de değişir. Arap dilinde Türkçedeki durum eklerinin fonksiyonu “عن, على, ال, الى” gibi harf-i cerlerle elde edilir.

Türkçede fiil, durum eklerinden sonra kullanıldığı hâlde Arapçada tam tersidir. Bu durumda Türkçede, fiilin hangi hâl ekini gerektireceğinin önceden bilinip isme o hâl eki getirilmekte ve fiil daha sonra ifade edilmektedir. Arapçada ise önce fiil söylenmekte isme getirilen hareke ise daha sonra belirlenmektedir. Bu durum öğrencinin kendi dilinde bulduğu zaman boşluğunu Türkçede bulamadığından konuşmada ve yazmada yavaşlamasına neden olmaktadır.

Suriyeli öğrenciler en çok durum eklerini kullanmada yanlışlık yapmışlardır. Bu durum eklerinin Türkçede kullanımının yaygın oluşu ile de ilgilidir. Araştırmada rastlanan Türkçe durum eklerinin yanlış kullanımının sınıflandırılması ve örnekleri şöyledir:

4.2.1.5.1. Belirtme Durum Eki Yanlışları

Belirtme durum ekinin kullanılmadığı, gereksiz kullanıldığı veya başka eklerle karıştırıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.5.1.1. Belirtme Durumu Ekinin Kullanılmaması

Bu aralar en çok Türk **dizileri** takip ediyorum. (1)

Bu aralar en çok Türk dizilerini takip ediyorum.

Ev **işleri** ben ve ablam paylaşıyoruz. (2)

Ev işlerini ben ve ablam paylaşıyoruz.

Öğle **yemeği** okula gitmeden önce yiyorum. (2)

Öğle yemeğini okula gitmeden önce yiyorum.

Genellikle **yemeklerim** okula gitmeden önce yerim. (24)

Genellikle yemeklerimi okula gitmeden önce yerim.

Öğleden sonra öğlen **yemeğin** hazırlamasına başlarız. (28)

Öğleden sonra öğle yemeğini hazırlamaya başlarız.

Öğle **yemeğin** yerim. (35)

Öğle yemeğini yerim.

Masela **pencerler** temizliyorum. (42)

Mesela pencereleri temizliyorum.

Yemek pişiriyorum, kendi **odam** topluyorum. (46)

Yemek pişiriyorum, kendi odamı topluyorum.

Abdul Alhalim **Şarkıcı** çok seviyorum. (46)

Abdulhalim adlı şarkıcıyı çok seviyorum.

Biz misafirler çok **seviyorum**. (49)

Biz misafirleri çok seviyoruz.

Akşam **yemeği** genellikle Tömer kursu bittikten sonra yerim. (95)

Akşam yemeğini genellikle Tömer kursu bittikten sonra yerim.

Kahvaltı ailemle yaparım. (100)

Kahvaltıyı ailemle yaparım.

Ev **bireyler** ile ilişkim az. (94)

Ev bireyleri ile ilişkim az.

4.2.1.5.1.2. Gereksiz Belirtme Durum Eki Kullanımı

Hocamız Türkçe **makalları** getirip onunla beraber Arapçaya çeviririz. (1)

Hocamız Türkçe makaleler getirir, onları birlikte Arapçaya çeviririz.

Suriye'yi hakkında sohbet ederiz. (1)

Suriye hakkında sohbet ederiz.

Brogram **Türk** ve Türk yemekleri tarif ediyor.(2)

Program Türkleri ve Türk yemeklerini tarif ediyor.

Bu medya çok **ihtiyaçı** var (6)

Bu medyaya çok ihtiyaç var.

Birinci **öğretmeni** hayattır. (8)

İlk öğretmen hayattır.

Daha sonra **üniversiteyi** hakkında konuştuk. (8)

Daha sonra üniversite hakkında konuştuk.

Dün gece de romantik **müziği** dinledim. (8)

Dün gece de romantik müzik dinledim.

Seni nerede gidiyorsun? (13)

Sen nereye gidiyorsun?

Çünkü o **kursuyu** öğretmenlerin. (15)

Çünkü o kurs öğretmenlerin.

Sonra kahvaltı yapıyorum çünkü yurttta her insan **kendisini** yapıyor. (17)

Sonra kahvaltı yapıyorum çünkü yurttta herkes kendi yapıyor.

Sizi aklıma her zaman taklıyorsunuz (29)

Siz aklıma her zaman taklıyorsunuz.

Ama bazın romantik bir **filmi** izliyorum. (38)

Ama bazen romantik bir film izliyorum.

Ben dizi ve **filmi** izliyorum. (42)

Ben dizi ve film izliyorum.

Bizim burda **hayatımızı** çok iyi ve rahat. (47)

Bizim burada hayatımızı çok iyi ve rahat.

Ben fazla **yemeği** yemiyorum çünkü şişman hiç istemiyorum. (49)

Ben fazla yemek yemiyorum çünkü şişmanlamayı hiç istemiyorum.

Her şeyleri **kendimi** yapıyorum. (58)

Her şeyleri kendim yapıyorum.

İşyelerim alıyorum. (83)

Eşyalarımı alıyorum.

Öğle **yemeğini** saat ikide yenir. (94)

Öğle yemeği saat ikide yenir.

Ben öğle yemeğinde yağlı **yemeklerini** yemeyi çok severim. (95)

Ben öğle yemeğinde yağlı yemekleri yemeyi çok severim.

Bilgisayarsız bütün **işlemleri** yapılmaz. (99)

Bilgisayarsız bütün işlemler yapılamaz.

4.2.1.5.1.3. Belirtme Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki

Güzel **şarkılara** dinliyorum (2)

Güzel şarkıları dinliyorum

Onlara her tatil ziyaret ederiz. (9)

Onları her tatilde ziyaret ederiz.

O **günlere** arzuluyorum. (47)

O günleri arzuluyorum.

Ve biraz romantik **filmlere** izliyorum. (58)

Biraz romantik filmleri izliyorum.

Bazen ben ve ablam **arkadaşlarımıza** ve **akrabalarımıza** ziyaret ederiz. (71)

Bazen ben ve ablam arkadaşlarımızı ve akrabalarımızı ziyaret ederiz.

Ve bazen **akrabalara** ziyert ederim. (110)

Ve bazen akrabaları ziyaret ederim.

4.2.1.5.1.4. Belirtme Durumu Eki Yerine Tamlayan Eki Kullanımı

Ben her zaman **sizin** düşünüyorum. (101)

Ben her zaman sizi düşünüyorum

4.2.1.5.2. Yönelme Durum Eki Yanlıları

Yönelme durum ekinin kullanılmadığı, gereksiz kullanıldığı veya başka eklerle karıştırıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.5.2.1. Yönelme Durumu Ekinin Kullanılmaması

Bu **medya** çok ihtiyacı var (4)

Bu medyaya çok ihtiyaç var.

Saat 10'dan **12** kadar ders çalışıyorum. (8)

Saat 10.00'dan 12.00'ye kadar ders çalışıyorum.

Derslerim çalışırım. (24)

Derslerime çalışırım.

Arkadaşlarım **evim** geliyorlar. (35)

Arkadaşlarım evime geliyorlar.

Onlar **evim** gelince Çok eğleniriz. (35)

Onlar evime gelince çok eğleniriz.

Sonra 2-3 **derslerim** çalışıyorum. (44)

Sonra 2-3 dersime çalışıyorum

Sonra **mağaza** gidip ve ekmek alıyorum. (49)

Sonra mağazaya gidip ve ekmek alıyorum.

Biz her zaman çok misafirler geliyorlar. (49)

Bize her zaman çok misafir geliyor.

Tömer gitmeyi sevmiyorum.(89)

TÖMER'e gitmeyi sevmiyorum.

Ben **market** gidip iş alış veriş yaptım. (89)

Ben markete gidip alış veriş yaptım.

4.2.1.5.2.2. Gereksiz Yönelme Durumu Eki Kullanımı

Teknolojiye insanların hayatında çok önemlidir. (19)

Teknoloji insanların hayatında çok önemlidir.

Hafta sonu ya **partiye** yapıyoruz ya da bahçeye gidiyoruz.(49)

Hafta sonu ya parti yapıyoruz ya da bahçeye gidiyoruz.

Dini **dersiye** dinlemek için (110)

Dini dersi dinlemek için

4.2.1.5.2.3. Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı

Onu annesi evde öğretti. (19)

Ona annesi evde öğretti

Ben bütün **ailemi** hediye aldım. (25)

Ben bütün aileme hediye aldım.

Annem **beni** öğretiyor. (32)

Annem bana öğretiyor.

Kızları dikse öğretiyorlar. (32)

Kızlara dikiş öğretiyorlar.

Evin işini bitirdikten sonra **derslerimi** çalışmaya başladım. (35)

Evin işini bitirdikten sonra derslerime çalışmaya başladım.

Okumayı, denlemeyi, yazmayı, konuşmayı dil bilgisine odaklanıyorlar. (37)

Okumaya, dinlemeye, yazmaya, konuşmaya, dil bilgisine odaklanıyorlar.

Ben **onları** pasta yapıyorum. (49)

Ben onlara pasta yapıyorum.

Ben **onları** "hoş geldiniz" diyorum. (49)

Ben onlara "Hoş geldiniz!" diyorum.

O da **beni** Almanca öğretiyor. (83)

O da bena Almanca öğretiyor.

4.2.1.5.2.4. Yönelme Durumu Eki Yerine Bulunma Durum Eki Kullanımı

Seni **nerede** gidiyorsun? (13)

Sen nereye gidiyorsun?

Babamla **markette** giderim ve evin melzamlarına alırım. (32)

Babamla markete giderim ve evin malzemelerini alırım.

Sonra **evde** dönüyorum ve düş alıyorum. (49)

Sonra eve dönüyorum ve düş alıyorum.

Ben **Türkiye'da** gittim. (50)

Ben Türkiye'ye gittim.

Sonra 13.00'ta **markette** gidiyorum. (58)

Sonra 13.00'te markete gidiyorum.

Bazen beraber **markette** gidiyorduk. (81)

Bazen beraber markete gidiyorduk.

Ben **Türkiye'da** gittim. (98)

Ben Türkiye'ye gittim.

4.2.1.5.3. Bulunma Durum Eki Yanlışları

Bulunma durum ekinin kullanılmadığı, gereksiz kullanıldığı veya başka eklerle karıştırıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.5.3.1. Bulunma Durumu Ekinin Kullanılmaması

Ben **Malatya** kampta oturuyorum. (42)

Ben Malatya'da kampta oturuyorum.

Ama annem saat **yedi** yiyor. (46)

Ama annem saat yedide yiyor.

Ben çok iyi bir **yurt** kalıyorum. (66)

Ben çok iyi bir yurttan kalıyorum.

Akşam saat **üç** yatıyorum. (85)

Akşam saat üçte yatıyorum.

Ben piriçten çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam **yemeği** yerim. (91)

Ben piriçten çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam yemeğinde piriç yerim.

Orada **Malatya** oturuyor. (98)

Orada Malatya'da oturuyor.

Ben **saat 1** gece uyurum.(104)

Ben gece saat 01.00'de uyurum.

4.2.1.5.3.2. Gereksiz Bulunma Durum Eki Kullanımı

Her gün **akşamda** TÖMER'e giderim. (81)

Her gün akşam TÖMER'e giderim.

4.2.1.5.3.3. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı

Kursa en dikkatimi çeken hocamızın verdiği Şiirler ve dinlettiği şarkılar. (1)

Kursta en dikkatimi çeken hocamızın verdiği şiirler ve dinlettiği şarkılar.

Ancak onlarla **internete** konuşuyorum. (44)

Ancak onlarla internette konuşuyorum.

Sonra arkadaşlarımla **dışarıya** gezmeliyiz. (81)

Sonra arkadaşlarımla dışarıda gezmeliyiz.

4.2.1.5.3.4. Bulunma Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı

Geçen bir **günümüzü** çok şey yaptım. (81)

Geçen bir günümüzde çok şey yaptım.

4.2.1.5.4. Uzaklaşma Durum Eki Yanlışları

Belirtme durum ekinin başka eklerle karıştırıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.5.4.1. Uzaklaşma Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı

Ben Zeki Müren'in **şarkılarında** çok hoşlanırım. (35)

Ben Zeki Müren'in şarkılarından çok hoşlanırım.

Ben **Türkiye'da** gittim. (98)

Ben Türkiye'den gittim.

Durum eklerinin eksik, gereksiz ya da birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Özellikle belirtme ve yönelme durumekleri ile hatalar fazladır. Tamlamalardan sonra getirilen durum eklerinde yanlışlıklar bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin durum eklerinin cümle içindeki görevini kavrayamadığını ve ekleri tam olarak doğru kullanamadıklarını gösterir.

4.2.1.6. Vasıta Eki Yanlışları

Vasıta ekinin kullanılmadığı, gereksiz kullanıldığı veya başka eklerle karıştırıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.6.1. Vasıta Ekinin Kullanılmaması

Kardeşimiz terzi kursuna gidiyorum. (5)

Kardeşimle terzilik kursuna gidiyoruz.

Arkadaşlarım görüşürüm ve sohbet ederiz ve eğleniriz. (35)

Arkadaşlarımla görüşürüm ve sohbet ederiz ve eğleniriz.

Yani her zaman **onlar** meşgul olacağız. (46)

Yani her zaman onlarla meşgul olacağız.

4.2.1.6.2. Vasıta Ekinin Gereksiz Kullanımı

Ben ve **arkadaşerimle** hafta sonunda gezmek yapıyoruz

Ben ve arkadaşlarım hafta sonunda geziyoruz.

Ben ve **annemle** ev işleri yapıyoruz. (49)

Ben ve annem ev işleri yapıyoruz.

Ben ve **arkadaşarımla** denize veya senamaya gideriz. (14)

Ben ve arkadaşlarım denize veya sinemaya gideriz.

Ben ve **ailemle** kampta kalıyorum. (83)

Ben ve ailem kampta kalıyoruz.

4.2.1.6.3. Vasıta Eki Yerine Durum Eklerinin Kullanımı

Çocuklarımı iyi ilgilenirler. (11)

Çocuklarıyla iyi ilgilenirler.

Mektubum size ulaştıktan sonra bana haberlerinizi bir **mektuba** yazın. (21)

Mektubum size ulaştıktan sonra bana haberlerinizi bir mektupla iletin.

Abilerin evliler ve şimdi **ailelerine** Suriye'de yaşıyorlar. (89)

Abilerim evliler ve şimdi aileleriyle Suriye'de yaşıyorlar.

4.2.1.6.4. Vasıta Ekinin Durum Ekleri Yerine Kullanımı

Vasıta ekinin yönelme, bulunma, ayrılma durumekleri yerine kullanıldığı görülmüştür.

Ve **onlarla** biz diyoruz nasılsınız (58)

Ve onlara biz nasılsınız, diyoruz

Mesela **televizyonla** heberleri izliyor (69)

Mesela televizyonda haberleri izliyor.

Eskiden **radıyla** haberler dinledim. (16)

Eskiden radyodan haberler dinlerdim.

4.2.1.7. Tamlayan Eki Yanlılığı

Tamlayan ekinin kullanılmadığı, gereksiz kullanıldığı durumlara rastlanmaktadır.

4.2.1.7.1. Tamlayan Ekinin Kullanılmaması

Savaş bitmesini istiyorum. (13)

Savaşın bitmesini istiyorum.

Suriya'da **medya** çok yararı var. (16)

Suriye'de medyanın yararı çöktür.

Ben böyle günüm geçiyor. (35)

Benim günüm böyle geçiyor.

Türkiye havası çok güzeldir. (88)

Türkiye'nin havası çok güzeldir.

Medya bana çok etkisi var. (16)

Medyanın bana çok etkisi var.

Ben derslerim akşam başlar. (35)

Benim derslerim akşam başlar.

Ben böyle günüm geçiyor. (35)

Benim günüm böyle geçiyor.

Toknolojinin **ilerlemesi** hem olumlu hem olumsuz faydaları vardır. (88)

Teknolojinin ilerlemesinin hem olumlu hem olumsuz faydaları vardır.

Her **insan** ilim öğretmeyi ve öğrenmeyi gerekiyor. (96)

Her insanın ilim öğrenmesi ve öğretmesi gerekir.

4.2.1.7.2. Tamlayan Ekinin Gereksiz Kullanımı

Bu **günlerinde** televizyon izlemiyorum. (44)

Bu günlerde televizyon izlemiyorum.

Bu teknolojinin **ilerlemesi** hem olumlu hem olumsuz faydaları vardır. (88)

Teknolojinin ilerlemesinin hem olumlu hem olumsuz faydaları vardır.

Suriye'nin hakkında konuşuyoruz. (91)

Suriye hakkında konuşuyoruz.

Türkçede ad ve sıfat tamlamalarında ögeler Arapçaya göre farklıdır. Ad tamlamasında önce tamlayan sonra tamlanan gelirken bu durum Arapçada tersidir. Önce tamlanan sonra tamlayan gelir. Aynı durum sıfat tamlaması konusunda da geçerlidir. Türkçede sıfat isimden önce, Arapçada sonra gelir.³

4.2.1.8. Kişi Eki Yanlışları

Sen okula **gidiyorum** mu?

Sen okula gidiyor musun?

Biz misafirleri çok **seviyorum**. (49)

Biz misafirleri çok seviyoruz.

Çay **içerik**. (19)

Çay içeriz.

Sen ne **yapıyorsun** şimdi? (28)

Sen ne yapıyorsun şimdi?

³ Arapçada ad ve sıfat tamlamalarında tamlanan ve tamlayan Türkçede olduğunu zıttı olmasına rağmen öğrenciler bu konuda yanlış yapmamışlardır. Bütün yanlışlar eklerle ilgilidir.

4.2.1.9. Fiil Çatısı Yanlıları

Arap dilinde edilgenlik, dönüşlülük ve işteşlik belli kalıplarla sağlanır. Türkçede bu durumlar fiillere getirilen eklerle sağlanmaktadır. Çekimli bir ana diline sahip olan Suriyeli öğrenciler zaman zaman Çatı etklerini kullanmamakta ya da yanlış ekler kullanabilmektedirler.

4.2.1.9.1. Dönüşlülük Eki Yanlıları

Her hafta sonu birinin evinde **toplayıp** bol bol sohbet ederiz. (1)

Her hafta sonu birinin evinde toplanıp bol bol sohbet ederek

Sınavı kaybettiğim için **üzlüdüm.** (9)

Sınavı kaybettiğim için üzuldüm.

Böyle olmazsa veya yanlış bir haber **yaygınlanırsa** bir daha bu haberin çıktığı kanalı kimse izlemez. (21)

Böyle olmazsa veya yanlış bir haber yaygınlaşırsa bir daha bu haberin çıktığı kanalı kimse izlemez.

Sonra yatağımı, odasımı, yorganımı, **toplaniyorum.** (49)

Sonra yatağımı, odasımı, yorganımı, topluyorum.

Arkadaşlarımla beraber kahvaltı **hazırleniyoruz.** (51)

Arkadaşlarımla beraber kahvaltı hazırlıyoruz.

Ve çalışmaktan sonra Müzik **dinleniyorum.** (58)

Ve çalıştıktan sonra Müzik dinliyorum.

Daha sonra **dinleyerek** TV izlerim. (88)

Daha sonra dinlenerek TV izlerim

İyi ve sağlıklı **beslememiz** için buzdolabı keşfedilmiş. (88)

İyi ve sağlıklı beslenmemiz için buzdolabı keşfedilmiş.

Sonra **uyunduktan** sonra eczaneye giterim. (96)

Sonra uyuduktan sonra eczaneye giderim.

4.2.1.9.2. Edilgenlik Eki Yanlışları

Sizi aklıma her zaman **taklıyorsunuz** (16)

Siz aklıma her zaman takılıyorsunuz

Ona **diyilemezdi**. (16)

Ona denemezdi.

Bunun için çok hastaneler, üniversiteler ve okullar **kurunuyor**. (33)

Bunun için çok hastaneler, üniversiteler ve okullar kuruluyor.

4.2.1.9.3. Ettirgenlik Eki Yanlışı

Yani her şey çalışma **gerekmiyor**. (46)

Yani her şey çalışma gerektirmiyor.

4.2.1.9.4. İşteşlik Eki Yanlışları

Her hafta sonu arkadaşlarımla **buluyorum** ve sohbet ediyorum. (44)

Her hafta sonu arkadaşlarımla buluşuyorum ve sohbet ediyorum.

Suriye'nin hakkında **konuslaşırız**. (91)

Suriye hakkında konuşuruz.

4.2.1.10. Çoğluk Eki Yanlışları

Türkçede isimler ve fiiller çoğul hâle eklerle getirilmektedir. İsmeye getirilen çoğul eki “+lAr” dır. Arapçada isim ve fiillerin çoğulluk kalıpları vardır. İsimler Arap dilinde bu kalıplara girer ve ek almaz.

Bu konuda yapılan yanlışlardan bazıları şunlardır:

Bu iki **sanatçıları** çok seviyorum. (2)

Bu iki sanatçıyı çok seviyorum.

İki küçük erkek **kardeşlerim** erken kahvaltı yapıyorlar. (2)

İki küçük erkek kardeşim erken kahvaltı yapıyorlar.

Her **şeyleri** kendimi yapıyorum. (58)

Her şeyi kendim yapıyorum.

Kampta on bin yaklaşık **insanlar** vardır. (83)

Kampta yaklaşık on bin insan vardır.

Yapılan yanlışlar en çok sayılarda, belgisiz zamirlerde ve zamirlerde görülmüştür. Türkçede sayı sıfatlarından ve belgisiz sıfatlardan sonra gelen isimler tekil olarak kullanılır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problemde öğrencilerin “Söz diziminde yaptıkları yanlışlar nelerdir? sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.3.1. Söz Dizimi Yanlışları

Türkçede kurallı fiil cümlelerinde fiiller cümlede sonunda yer alır. İsim cümlesinde de durum aynıdır. Yüklem şiiir gibi özel metinler dışında sonda kullanılır. Cümlede vurgulanmak istenen kelime fiile yakın olarak kullanılır.

Arap Dilinde, temel cümle yapısı isim cümlesidir. İsim cümlesi, en az ve en fazla iki öğeden oluşur. Hakkında bilgi verilen unsura -ki bu ya isimdir ya da isim yerine geçen kelime grubudur- mübteda (müsnedun ileyh/mahkûmun aleyh: özne), söz konusu ismin ne/kim olduğuna/olmadığına ya da ne yaptığına/yapmadığına yönelik verilen bilgi de haberdir (müsned/mahkûmun bihi: yüklem). Bu iki öğe, isim cümlesinin olmazsa olmaz öğeleridir ve isim cümlesinin bu iki öğeden başka öğesi de yoktur. İsim cümlesine, söz dizimi açısından baktığımızda, -yaygın kullanım olarak- mübteda önce, haber yani yüklem ise sonra gelir. İsim

cümlesindeki dizim Türkçedeki söz dizimine benzediği için Arap öğrenciler bu konuda sıralama yanlış yapmamaktadırlar. Kurallı fiil cümlesinde ise Arapça ile Türkçe söz dizimi farklıdır. Arapçada fiil cümlenin başında kullanılır. Suriyeli öğrenciler Türkçe söz diziminde devrik cümleye daha yatkındırlar. Arapça eklemeli bir dil olmadığından cümlenin öğelerine getirilmesi gereken eklerde de eksiklikler veya yanlışlıklar görülmektedir.

Konuyla ilgili yanlışlar şunlardır:

4.3.1.1. Cümle Öğelerini Sıralama Yanlışları

Herkes yatağını toplar sonra ablamla kahvaltı hazırlıyorum. (2)

Herkes yatağını toplar sonra ablamla kahvaltı hazırlıyorum.

Bu işe çok yarar. (1)

Bu çok işe yarar.

En sevdiğim şarkıcılardan Tarkan'dır. (2)

Tarkan en sevdiğim şarkıcılardandır.

Birçok arkadaşım var hem okulda. (2)

Hem okulda birçok arkadaşım var.

Rahat bize veriyor. (3)

Bize rahat veriyor.

İnsanlar geziyor, çalışıyor lazım ilerlemek için. (6)

İlerlemek için insanların gezmesi, çalışması lazım.

Berber komik filmi izledik ve mısır patlamış yedik. (8)

Berber komik film izledik ve patlamış mısır yedik.

Ben evde en büyük bu sebeple bana evin işlerinin hepsi bana (8)

Evde en büyük ben olduğumdan evin işlerinin hepsi bana kalıyor.

Ben televizyon izlemek için bütün evin işleri bitirdim. (8)

Ben televizyon izlemek için evin bütün işlerini bitirdim.

Bence hayat yoktur eğitimsiz(10)

Bence eğitimsiz hayat yoktur.

Bir erkek filmde var. (12)

Filmde bir erkek var.

Ve çok güzel hepimiz anlaşıyoruz. (19)

Hepimiz çok güzel anlaşıyoruz.

Bir ülkede deprem bile meydana gelirse dünyanın her tarafında yaşayan insanların haberleri olur. (21)

Bir ülkede bile deprem olursa dünyanın her tarafında yaşayan insanların haberleri olur.

Türkçe dersleri bize verir. (24)

Bize Türkçe dersleri verir.

Ben böyle günüm geçiyor. (35)

Benim günüm böyle geçiyor.

Ben her gün saat 3.00'da öğlen yemek yiyorum. (42)

Ben her gün öğlen saat 3.00'te yemek yiyorum.

Ben her son hafta komik film izliyorum. (42)

Ben her hafta sonu komik film izliyorum.

Ben saat 9.00'da sabahta kalkıyorum. (44)

Ben sabah saat 9.00'da kalkıyorum.

Bazı vakitler anılarımızı Suriye'de konuşuyoruz. (44)

Bazı vakitler Suriye'deki anılarımızı konuşuyoruz.

Ama yemek öğleni saat beşte yiyoruz. (46)

Ama öğle yemeğini saat beşte yiyoruz.

Çok iyi birbirimizi anlıyoruz. (58)

Birbirimizi çok iyi anlıyoruz.

Ve onlarla biz diyoruz nasılsınız (58)

Ve biz onlara nasılsınız, diyoruz

Erken sabah hepimiz kalkmalıyız. (81)

Hepimiz sabah erken kalkmalıyız.

Kampta iki bin yaklaşık kontınar vardır.(83)

Kampta yaklaşık iki bin konteyner vardır.

Kampta on bin yaklaşık insanlar vardır. (83)

Kampta yaklaşık on bin insan vardır.

Boyunca gün böyle yapıyorum. (89)

Gün boyunca böyle yapıyorum.

Öyle hatta okula ulaşıyoruz. (89)

Hatta okula öyle ulaşıyoruz.

Yaklaşık 2-3 saat günde ders çalışırım. (95)

Günde yaklaşık iki üç saat ders çalışırım.

Ben de eczaneden sonra okula hem gelirim okulda 10.00'a kadar kalırım. (96)

Ben de eczaneden sonra okula gelirim ve okulda 10.00'a kadar kalırım.

Sonra uyandıktan sonra eczaneye giderim. (96)

Uyandıktan sonra eczaneye giderim.

Sonra spor yapıyor Kahvaltıda. (98)

Kahvaltıdan sonra spor yapıyor.

Kalmaktan sonra ilk önce yüzümü ve ellerimi yakarım. (100)

Kalktıktan sonra ilk önce ellerimi ve yüzümü yıkarım.

Bir pek çok güzel hayat olmak için bir program vardır. (100)

Çok güzel bir hayat için planlı olmak gerekir.

Ben saat 1 gece uyurum. (104)

Ben gece saat 01.00'de uyurum.

Kampta problem çok her zaman çıkar.

Kampta her zaman çok problem çıkar. (106)

4.3.1.2. Ad Tamlaması Yanlıları

Sağlık **ocaklar** ve eczaneler var. (16)

Sağlık ocakları ve eczaneler var.

Ben şimdi sadece bir **sınav** var ve sonra evime döneceğim. (16)

Benim şimdi sadece bir sınavım var ve sonra evime döneceğim.

Bazen ben ve arkadaşlarım tatil **günlerde** buluşuruz.

Bazen ben ve arkadaşlarım tatil günlerinde buluşuruz.

Türk şarkıcıların **şarkını** dinlerim. (35)

Türk şarkıcıların şarkılarını dinlerim.

Ama her pazar gününde Türk **diziyi** izlerim. (24)

Ama her pazar günü de Türk dizisini izlerim.

Eve ulaşır ulaşmaz Şems öğle **yemek** hazırlamaya başladı. (1)

Eve ulaşır ulaşmaz Şems öğle yemeği hazırlamaya başladı.

Kahvaltımızdaki yemekler kredi **karta** göre değişiyor. (2)

Kahvaltımızdaki yemekler kredi kartına göre değişiyor.

4.3.1.3. Sıfat Tamlaması Yanlışları

Kampta on bin yaklaşık **insanlar** vardır. (83)

Kampta yaklaşık on bin insan vardır.

Her **şeyleri** kendimi yapıyorum. (58)

Her şeyi kendim yapıyorum.

İki küçük erkek **kardeşlerim** erken kahvaltı yapıyorlar. (2)

İki küçük erkek kardeşim erken kahvaltı yapıyorlar.

Bu iki **sanatçıları** çok seviyorum. (2)

Bu iki sanatçıyı çok seviyorum.

Evde otururken **hep dünyayı** gizebilirsiniz. (13)

Evde otururken dünyanın tamamını gezebilirsiniz.

Cümle ögelerinin yanlış sıralanmasıyla, eylemsi ve tamlamalarla ilgili olarak 81 yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan yanlışlar en çok zarf tümleci, sıfat ve ad tamlamalarıdır. Öğrenciler özellikle fiil cümlelerinde yüklem sona gelmesi gereğini kavramışlar; ancak cümle içindeki ögelerin, kalıp ifadelerin kullanımında problem yaşayabilmektedir. Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerinden olmasından dolayı sadece özne ve yüklem değil bütün ögelerin sıralamasının özenle verilmesi gerekmektedir.

4.3.1.4. Eylemsi Yanlışları

Türkçede eylemsiler fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerle yapıldığı hâlde Arapçada fiilimsi anlamı belli kalıplar ve belli harflerle oluşur. Fiilimsi yerine geçen kelimeler mastarlar, ism-i fail (اسم الفاعل) ve ism-i mefûl (اسم المفعول) ile muzari fiilin (ألفعل المضارع)

başına gelen (كى) ve (لو) harfleri hem eklerle hem de bazı kelimelerle yapılmaktadır. Suriyeliler Türkçe öğrenirken eklerle isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil yapımında zorlanmaktadır.

Konuyla ilgili bazı yanlışlar şunlardır:

4.3.1.4.1. İsim Fiil Yanlışları

Ben müzik **dinlemek** çok seviyorum. (8)

Ben müzik dinlemeyi çok seviyorum.

Bu yüzden insan bu makineleri ve eletleri kullanırken çok **dikkatli etmeliyiz**. (19)

Bu yüzden insan bu makineleri ve aletleri kullanırken çok dikkatli etmeliyiz

Tabii ben ailemde en küçüğüm ve ablam öğretmenlik yapar ve annem yaşlı ve hasta olduğu için evde temizlik ve yemek **yapmama** mecburum. (24)

Tabii ben ailemde en küçüğüm ve ablam öğretmenlik yapar ve annem yaşlı ve hasta olduğu için evde temizlik ve yemek yapmaya mecburum.

Hafta içinde Türkçe **öğrenmem** için okula giderim. (24)

Hafta içinde Türkçe öğrenmek için okula giderim.

Ben **yatma** odalarını temizlerim. (35)

Ben yatak odalarını temizlerim.

Seni **görmek** çok arzuluyorum. (47)

Seni görmeyi çok arzuluyorum.

Ben fazla yemeği yemiyorum çünkü **şişman** hiç istemiyorum. (49)

Ben fazla yemek yemiyorum çünkü şişmanlamayı hiç istemiyorum.

Bence evde aileye yardım **etmeli** lazım. (67)

Bence evde aileye yardım etmek lazım.

Televizyon **izlemem** için arkadaşımın evine giderim. (91)

Televizyon izlemek için arkadaşımın evine giderim.

Ben ve arkadaşlarımla hafta sonunda **gezmek yapıyoruz** (97)

Ben ve arkadaşlarım hafta sonunda geziyoruz.

4.3.1.4.2. Sıfat Fiil Yanlıları

Ve okuldan **dönmekten** sonra ablam ve halamla sohbet ediyorum. (2)

Ve okuldan döndükten sonra ablam ve halamla sohbet ediyorum.

O bana üniversiteyi bitirdikten sonra Rusya'ya **gidecek** dedi. (8)

O bana üniversiteyi bitirdikten sonra Rusya'ya gideceğini söyledi.

Film **bitmeden** sonra filmin hakkında konuşuyoruz. (9)

Film bittikten sonra film hakkında konuşuyoruz.

Suriye'deki olan hakkında konuşuruz. (19)

Suriye'de olanlar hakkında konuşuruz.

Bir ülkede deprem bile meydana gelirse dünyanın her tarafında **yaşan** insanların haberleri olur. (21)

Bir ülkede bile deprem olursa dünyanın her tarafında yaşayan insanların haberleri olur.

Ve **çalışmadan** sonra ailemi kaldırıyorum. (58)

Ve çalıştıktan sonra ailemi kaldırıyorum

Ve **çalışmaktan** sonra Müzik dinleniyorum. (58)

Ve çalıştıktan sonra Müzik dinleniyorum.

Spor **yapmaktan** sonra evime dönerim. (91)

Spor yaptıktan sonra evime dönerim.

Kalmaktan sonra ilk önce yüzümü ve ellerimi yakarım. (100)

Kalktıktan sonra ilk önce yüzümü ve ellerimi yakarım.

Cahil insanı ne **yapacak** bilmiyor. (104)

Cahil insan ne yapacağını bilmez.

4.3.1.4.3. Zarf Fiil Yanlıları

Ve **dönmeden** Sonra biliyorum çok acıkacağım. (49)

Döndükten sonra çok acıkacağımı biliyorum.

Sonra futbol sahasına **giderip** futbol oynuyoruz. (14)

Sonra futbol sahasına gidip futbol oynarız.

Çıktıktan önce bir küçük yemek yiyordum. (81)

Çıktıktan az bir yemek yiyordum.

Eylemsilerle ilgili 26 yanlış tespit edilmiştir. Yanlılar daha çok isim fiil ve sıfat fiillerde görülmüştür. Bu durum kullanımın yaygınlığından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler zarf fiilleri daha az kullanmaktadır. Fiilimsiler farklı cümle kuruluşunda önemli görev üstlenirler. Bu yüzden her üç türün kullanılması için etkinlikleri artırmak gerekir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problemde öğrencilerin “Sözcüğü doğru öğrenememekten kaynaklanan yanırlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir.

4.4.1. Sözcüğü Doğru Öğrenememekten Kaynaklanan Yanlılar

Brogram türk ve türk yemekleri tarif ediyor.(2)

Program Türk ve Türk yemekleri tarif ediyor.

Nüfus arttığı yerde her şey artacak. (3)

Nüfus arttığı yerde her şey artacak.

Ama Şimdi **elktirek** vardır. (14)

Ama Şimdi elektrik vardır.

Teknoleji geliŐtirirler. (14)

Teknoloji geliŐtirirler.

Evde çok elektrik **adetleri** var. (16)

Evde çok elektrik aletleri var.

Sağlık ocaklar ve **eczanalar** var. (16)

Sağlık ocaklar ve eczaneler var.

Bu yzden insan bu makineleri ve **eletleri** kullanırken çok dikkatli etmeliyiz. (19)

Bu yzden insan bu makineleri ve aletleri kullanırken çok dikkatli etmeliyiz.

Ben **romantik** Şarkılarını çok severim. (19)

Ben romantik Şarkılarını çok severim.

evin sahibine **sayęı** ederim. (19)

Evin sahibine sayęı ederim.

Mektubum size **ulaştıktan** sonra bana haberlerinizi bir mektuba yazın. (21)

Mektubum size ulaştıktan sonra bana haberlerinizi bir mektuba yazın.

Televonla insanla kolayca konuŐabilir. (21)

Televonla insanla kolayca konuŐabilir.

Ama Şimdi **elktirek** vardır. (14)

Ama Şimdi elektrik vardır.

Ben **Şimde** sadece bir sınav var ve sonra evime döneceğim. (16)

Benim Şimdi sadece bir sınavım var ve sonra evime döneceğim.

Evde çok elektrik **adetleri** var. (16)

Evde çok elektrik aletleri var.

Teknolojiye insanların hayatında çok önemlidir. (19)

Teknoloji insanların hayatında çok önemlidir.

Mektubum size **ulaştıktan** sonra bana haberlerinizi bir mektuba yazın. (21)

Mektubum size ulaştıktan sonra bana haberlerinizi bir mektuba yazın.

Gerçekten dayımın kızı **nişanlandı** mı? (21)

Gerçekten dayımın kızı nişanlandı mı?

Mesela bir kişi bir şirkette çalışırken ona bazı kurallar söylerler. (23)

Mesela bir kişi bir şirkette çalışırken ona bazı kurallar söylerler.

Mesela **dikiş** aleti. (25)

Mesela dikiş aleti...

Bazan mesai saatlerinde çalışacaksın. (23)

Bazen mesai saatlerinde çalışacaksın.

Elektirik süpürgesi ve telefonun çok yararlı ve zararlı yönleri var. (23)

Elektrik süpürgesi ve telefonun hem yararlı hem de zararlı yönleri var.

Genellikle **pantolon** ve kazak giydi. (25)

Genellikle pantolon ve kazak giyerdi.

Eskiden **habarlar** iki ay sonra başka şehre ulaşır. (43)

Eskiden haberler iki ay sonra başka şehre ulaşırdı.

Patrom da işimden memnun. (23)

Patron da işimden memnun.

Barkta yürüsek, sohbet etsek. (25)

Parkta yürüsek, sohbet etsek...

Geşen gece bu konuyu rüyamda gördüm. (26)

Geçen gece bu konuyu rüyamda gördüm.

Ama **tabilki** Suriye'yi çok özleyorum. (27)

Ama tabi ki Suriye'yi çok özleyorum.

Keşke sen **burda** olsan. (28)

Keşke sen burada olsan.

Türkce öğrenmeye çalışıyorum. (29)

Türkçe öğrenmeye çalışıyorum.

Bunlar **televizyon** ulaşım araçlarını, elektrik. (29)

Bunlar: televizyon, ulaşım araçları, elektrik.

Masala bir adam fabrikada 12 saat çalışıyor. (30)

Masala bir adam fabrikada 12 saat çalışıyor.

Ailene selam **süyle**. (32)

Ailene selam söyle.

Kızları **dikse** öğretiyorlar. (32)

Kızları dikiş öğretiyorlar.

Allah **kurusun** sizi. (33)

Allah korusun sizi.

Klimeyi, fırını, interneti, ulaşım ve iletişim araçlarını onları daha çok kullanılır. (33)

Klimayı, fırını, interneti, ulaşım ve iletişim araçlarını onları daha çok kullanılır.

Mesrefler artıyor. (33)

Mesrefler artıyor.

Düş yaparım. (35)

Düş alırım.

Biz sadece **kontinırda** buluşuruz başka başka bir gidemeziz. (35)

Biz sadece konteynerde buluşuruz başka başka bir gidemeziz.

Şimdi **dünyede** ne oluyor duyarız. (36)

Şimdi dünyada ne oluyor duyarız.

Bu şekilde daha **vakıt** alıyor. (37)

Bu şekilde daha vakit alıyor.

Televizyondan çok **belgiler** alabiliriz. (37)

Televizyondan çok bilgiler alabiliriz.

Mesela televizyonda çocuklar için **Engilizce** programlar var. (37)

Mesela televizyonda çocuklar için İngilizce programlar var.

Bu **sepeble** geniş yerlerde çok ağaçlar dikmeliyiz. (37)

Bu sebeple geniş yerlerde çok ağaçlar dikmeliyiz.

Savaş bitse ve **Süriyeye** gitsek. (39)

Savaş bitse ve Suriye'ye gitsek.

Allah'a **amanet** ol. (39)

Allah'a emanet ol.

Masela pencerler temizliyorum. (42)

Masela pencereleri temizliyorum.

Üçüncü kitaba **ulaçıyorum**. (44)

Üçüncü kitaba geçiyorum.

Uluslararası ticaret yapabiliriz. (49)

Uluslararası ticaret yapabiliriz.

Bazın işi için sadece bir makine ihtiyaç var. (51)

Bazen işi için sadece bir makine ihtiyaç var.

Çok para **harcıyoruz**. (51)

Çok para harcıyoruz.

Süpürge kullanıyorum. (51)

Süpürge kullanıyorum.

En çok telefon, **televizyon**, vantilatör kullanıyorum. (51)

En çok telefon, televizyon, vantilatör kullanıyorum.

Biz **Suriyaya** dönürüz. (52)

Biz Suriye'ye döneriz.

Babam genellikle evde oturup **televiziyonda** oturup haberleri izliyor. (52)

Babam genellikle evde oturup televizyona bakıp haberleri izliyor.

Günümüzde insanlar farklı makinelere ve **eşyelere** ihtiyaç duyarlar. (53)

Günümüzde insanlar farklı makinelere ve eşyalara ihtiyaç duyarlar.

Örneğin insanlar yemek yaptığı zaman **elektrikli** makinelere ihtiyaç duyar. (53)

Örneğin insanlar yemek yaptığı zaman elektrikli makinelere ihtiyaç duyar.

Eğitim insanlar hayatınız çok **inömlü** ama eğitim değil insanlar hayatınız boş. (55)

Eğitilmiş insanlar için hayat önemli ama eğitimsiz insanlar için hayat boştur.

Her zaman insanlar **internete** giriyorlar. (57)

Her zaman insanlar interente giriyorlar.

Mesala beslenme alanında uzmanlar daima iyi bir yol, iyi bir barınma arıyorlar. (57)

Mesela beslenme alanında uzmanlar daima iyi bir yolu, iyi bir barınma arıyorlar.

Çarçabukla her şeyi çalışabiliriz. (57)

Çarçabuk her şeye çalışabiliriz.

Bütün **ulşma** araçları önemlidir. (57)

Bütün ulaşım araçları önemlidir.

Ve **mettin** yanında patlamış mısır yiyoruz. (58)

Mate çayı yanında patlamış mısır yiyoruz.

Sabahta anneme ve babama güneydin diyorum. (58)

Sabahleyin anneme ve babama güneydin diyorum.

Ve biraz **romentik** filmlere izliyorum. (58)

Ve biraz romantik filmleri izliyorum.

Savaşı her zaman **rüyede** görüyorum. (61)

Savaşı her zaman rüyada görüyorum.

Bazı program çok **kütü** ve ayıp ve zararlı. (66)

Bazı program çok kötü ve ayıp ve zararlı.

Ve **elkitrek** çok yarar var. (66)

Ve elektrik çok yarar var.

Ben bu telefon **makenası** bana haber veririm internetle. (66)

Ben bu telefon makinesi bana haber veririm internetle.

Bazı yararlı her gün **heber** aldım. (66)

Bazı yararlı her gün haber aldım.

Kampta iki bin yaklaşık **kontınar** vardır. (83)

Kampta yaklaşık iki bin konteyner vardır.

Sonra Ali arkadaşım **bülüşüp** markete gidiyorum.(83)

Sonra Ali arkadaşım buluşup markete gidiyorum.

İşyelerim alıyorum. (83)

Eşyalarımı alıyorum.

Daha sonra **sinemeye** gittik. (88)

Daha sonra sinemaya gittik.

Bu araçlar çok uzak **mesefeleri** kısa edebilir. (88)

Bu araçlar çok uzak mesafeleri kısa edebilir.

Düş alıp ailemle kahvaltı ediyorum. (89)

Duş alıp ailemle kahvaltı ediyorum.

Mesala işine yürüyerek giderdi. (90)

Mesela işine yürüyerek giderdi.

Ama şimdi **traktorla** kolaylıkla tarlasını eker. (90)

Ama şimdi traktörle kolaylıkla tarlasını eker.

Ben burda her şeyi **kendinimi** yapıyorum. (98)

Ben burada her şeyi kendim yapıyorum.

Ve bazen akrabalara **ziyert** ederim. (101)

Ve bazen akrabalara ziyaret ederim.

Ben ve arkadaşlarımla denize veya **senamaya** gideriz. (105)

Ben ve arkadaşlarımla denize veya sinemaya gideriz.

Ben **piriçten** çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam yemeği yerim.(105)

Ben piriçten çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam yemeği yerim.

Öğrenciler dil bilgisi hatalarının dışında da sözcükleri yanlış yazabilmektedir. Bu çalışmada seksen üzerinde hata tespit edilmiştir. Sözcüğü doğru öğrenememek öğrencilerin en yaygın hatalarındandır. Genelde dikte yoluyla yazdırılan metinlerde öğrencilerin kelimeleri yanlış yazdığı görülmektedir. Bu durumda yazılı metinlerde geçen yanlış sözcükleri için özel bir yazma etkinliği yapmak gerekir. Her sözcüğü beş defa yazdırmak önemli bir çözüm olabilmektedir.

4.4.2. Harflerin Eksik ya da Fazla Yazılması

Sonra 2-3 derslerim **çlışıyorum** (44)

Sonra iki üç dersime çlışıyorum.

Eğitim için **araştırmlar** da var. (57)

Eğitim için araştırmalar da var.

Bütün **ulşma** araçları önemlidir. (57)

Bütün ulaşım araçları önemlidir.

Eskiden **çoukların** beslenmesi çok zor. (90)

Eskiden çocukların beslenmesi çok zordu.

Eskiden çok **okull** yoktu. (90)

Eskiden çok okul yoktu.

Hastaneler, **üniversteler**, camiler... çoğalıyor. (57)

Hastaneler, üniversiteler, camiler... çoğalıyor.

Eğitim için **araştırmalar** da var. (57)

Eğitim için araştırmalar da var.

Mesel bir arkadaşım başka ülkeden. (66)

Mesela bir arkadaşım başka ülkeden.

Ve **elkitrek** ok yarar var. (66)

Elektriğin çok yararı var.

Mesel bir arkadaşım başka lkemiz. (66)

Mesela bir arkadaşım başka lkemiz.

Eskiden çok **okull** yoktu. (90)

Eskiden çok okul yoktu.

Bu tür hatalar iki nedenle oluşmaktadır: İlki ğrencilerin ana dilinde farklı bir alfabenin olmasıdır. Arapçada Latin harflerinin olmayışı öğrencilerde harflerin eksik ya da fazla yazımına dair hatalara neden olmaktadır. İkinci ve en önemli neden ise sesli harflerle ilgilidir. Arap dilinde hareke adı verilen üstün, esre ve ötre işaretleriyle sesli harflerin karşılığı oluşmaktadır. Bu durum için Türkçede olduğu gibi özel olarak sesli harfler yoktur. Bu nedenle öğrenciler sesli harf kullanımını ihmal edebilmektedirler. Bazı durumlarda da ünlü uyumu kuralına uymama ya da sözcüğü tam öğrenememekten kaynaklanan nedenlerle farklı sesli harf kullanılabilmektedir.

4.4.3. Diğer Yazım Yanlışları

Yazılı anlatımda imla kurallarına uygunluk yazının anlaşılabilmesi açısından önemlidir. Bir dilin kurallarına dikkat edilerek yazıya geçirilmesi yazım (imla) olarak adlandırılır. Düzenli kompozisyon yazmada içeriğin zenginliği önemli olduğu gibi yazım kurallarına uyarak yazmak da önemlidir. Çünkü imla anlatımda birlik oluşturur ve metne güzel ifade imkn verir. Yazım kurallarına uymamaktan kaynaklanan yanlışlar C1 seviyesine gelmiş öğrencilerde daha az görülmektedir. Bu durum kurslarda dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmesinden kaynaklanmaktadır.

4.4.3.1. Birleşik Sözcüklerin Yazım Yanlıları

Dosyaları bilgisayarda **kayd eder**. (16)

Dosyaları bilgisayarda kaydeder.

Annem her gün sabah namazında size **herşeyin** kolay gelmesini dua ediyor. (28)

Annem her gün sabah namazında size her şeyin kolaylaşması için dua ediyor.

Çok vakitler **kayb ediyoruz**. (44)

Çok vakitler kaybediyoruz.

İnsanlar için çok ve çeşitli telefon **icatedilmiş**. (49)

İnsanlar için çok ve çeşitli telefon icat edilmiş.

Ben market gidip iş **alış veriş** yaptım. (89)

Ben markete gidip alışveriş yaptım.

Öğlen zamanında **her kez** öğlen yemeğine gider. (96)

Öğlen zamanında herkes öğlen yemeğine gider.

Bilgi sayarsız bütün işlemler yapılmaz. (99)

Bilgisayarsız bütün işlemler yapılmaz.

Kampta **bir çok** akrabalarım var. (100)

Kampta birçok akrabam var.

4.4.3.2. Kısaltma Yanlıları

Akşam yemeği genellikle **Tömer** kursu bittikten sonra yerim. (95)

Akşam yemeğini genellikle TÖMER kursu bittikten sonra yerim.

4.4.3.3. Bağlaçların Yazımı ile İlgili Yanlışlar

Ama her pazar **günüde** Türk diziyi izlerim. (24)

Ama her pazar günü de Türk diziyi izlerim.

Her **ikiside** toplumun olmasa olmazdır. (25)

Her ikisi de toplumun olmazsa olmazdır.

Çarçabukla her şeyi çalışabiliriz. (57)

Çarçabuk her şeyi çalışabiliriz.

Ne **yazıki**, kampın dışına çıkmak yasaktır. (22)

Ne yazık ki kampın dışına çıkmak yasaktır.

Ama **tabilki** Suriye'yi çok özlüyorum. (27)

Ama tabi ki Suriye'yi çok özlüyorum.

Diğer yazım yanışlarında kısaltmalar, bağlaçlar ve birleşik sözcüklerin yazımı ile ilgili olarak 14 farklı yanış tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yazma kurallarını beceri haline dönüştürdüklerini göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problemde öğrencilerin “Büyük harflerle ilgili yanışlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.5.1. Büyük Harflerle İlgili Yanlışlar

Suriye'de **Savaş**'ı olduğundan beri buradayız. (6)

Suriye'de savaş olduğundan beri buradayız.

Medyanın günümüzde ne kadar **Önemli** olduğunu biliyoruz. (6)

Medyanın günümüzde ne kadar önemli olduğunu biliyoruz.

Medya patronu hiç olmayacağım **Ve** medya patronu olmaktansa ölürüm daha iyi. (13)
Medya patronu hiç olmayacağım ve medya patronu olmaktansa ölürüm daha iyi.

Arkadaşım **Lise'yi** bitirmiş. (13)
Arkadaşım liseyi bitirmiş.

Günümüzde **Medyalar** daha çok yaygınlaştı. (20)
Günümüzde medya daha çok yaygınlaştı.

o günlere arzuluyorum. (47)
O günleri arzuluyorum.

Ve dönmeden **Sonra** biliyorum çok acıkacağım. (49)
Döndükten sonra çok acıkacağımı biliyorum.

Ben her sabah gazeteyi okuyorum. doğru haberci alacağım. (51)
Ben her sabah gazeteyi okuyorum. Doğru haberi alacağım.

Kahvaltıda çay içerim, **Peynir**, zeytin, yumurta, süt, ekmek yerim. (87)
Kahvaltıda çay, süt içerim; peynir, zeytin, yumurta, ekmek yerim.

Arapçada büyük ve küçük harf kullanımının olmaması, dolayısıyla öğrencilerin büyük harf kullanma alışkanlığının olmaması, özellikle C1 öncesi kurlarda yanlışlık yapılmasına neden olmaktadır. C1 düzeyinde ise büyük harflerle ilgili 9 yanlış tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin büyük-küçük harf yazma kurallarını beceri haline dönüştürdüklerini göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problemde öğrencilerin “Noktalama imleriyle ilgili yanlışları nelerdir?” sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.6.1. Noktalama Yanlışları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere sözcük vurgusu, cümle ayırma ve anlamına göre cümlelerin sonunda kullanmak için nokta (.), virgül (,), iki nokta (:), noktalı virgül (;), soru işareti (?), ünlem işareti (!), parantez (), üç nokta (...), birleştirme çizgisi, kısa çizgi (-), tırnak işareti (“”), kesme işareti (‘) gibi işaretler öğretilmektedir. Noktalama işaretleri duygu ve düşüncelerin yazılı anlatımda daha açık ve etkin bir şekilde anlatılmasında kullanıldığı gibi okurken cümlelerdeki duraklama yerlerinin belirlenmesinde de önemlidir. Noktalama işaretleri ayrıca okuyucuyu uyarıp sesinin tonlamasına da yardımcı olmaktadır (Kantemir, 1991: 69). Diğer taraftan gereksiz ve yanlış kullanılan noktalama işaretleri yazının okunup anlaşılmasını zor duruma sokmaktadır (Yakıcı vd. 2004:343). Türkçe öğrenen Suriyelilerin C1 seviyesinde noktalama hataları yok denecek kadar azdır. Yapılan bazı yanlışları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Suriye’de **Savaş’ı** olduğundan beri buradayız. (6)

Suriye’de savaş olduğundan beri buradayız.

İcatlar keşifler ve makinaların insan hayatındaki kolaylaştırdı. (12)

İcatlar, keşifler ve makineler insan hayatını kolaylaştırdı.

Ne **yazıki**, kampın dışına çıkmak yasaktır. (22)

Ne yazık ki kampın dışına çıkmak yasaktır.

Parkta yürüsek sohbet etsek (25)

Parkta yürüsek, sohbet etsek...

Noktalama işaretleriyle ilgili olarak dört tür yanlış ağırlık kazanmaktadır. Genellikle özel isimlere getirilen eklerin ayrılması, eş görevli sözcükleri ayırma, eksilteli cümle ve noktalı virgül kullanımınıdır. Bunun dışında öğrencilerin noktalama kurallarını beceri haline dönüştürdükleri görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problemde, öğrencilerin "Türkçedeki yapım ekleri konusunda yaptıkları yanlışlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.7.1. İsimden İsim Yapan Eklerdeki Yanlışlar

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında "+II" ekiyle ilgili yanlışlar yaptığı tespit edilmiştir.

Türkçede "+II" eki isimden idim yapım eki olarak kullanılır ve sıfat yapar. Acılı, boğumlu, değerli, şehirli, pahalı, hüznü, tutumlu...

Malatyalı yemeği yiyoruz. (83)

Malatya yemeği yiyoruz.

Ahmet **Almanlı**. (83)

Ahmet Almanyalı

4.7.2. Fiilden Fiil Yapan Eklerdeki Yanlışlar

Türkçede fiilden fiil yapan ekler fiil çatısında değişiklik meydana getirir. Öğrenciler "-II, -In, -Iş, -Ir, -Ar, -dır" eklerinde yanlışlar yapmışlardır.

-dır (dir, dur, dür, t, tır, tir, tur, tür) ekinin görevleri şunlardır:

a. Geçişsiz fiillere geçişlilik özelliği katar: güldür-, kandır-, kızdır-, söndür-...

b. Ettirgenlik özelliği katar: bildir-, yazdır-, verir-....

-II (-ıl, -il, -ul, -ül) ekinin görevleri şunlardır:

a. Edilgenlik yapar: gezil-, yapıl-...

-In (ın, in, un, ün) ekinin görevleri şunlardır:

a. Edilgenlik yapar: bilin-, bulun-...

b. Dönüşlülük yapar: süslen-, görün-....

-Ir(-ır, -ir,-ur,-ür) ekinin görevleri şunlardır:

a. Ettirgenlik yapar: taşır-, düşür-, geçir-

-Ar(-ar, -er) ekinin görevleri şunlardır:

a. dönüşmek ve oluş anlamı verir: göğür-, ağar-, sarar-

-İş(-iş, -iş, -uş, -üş) ekinin görevleri şunlardır:

a. İşteşlik anlamı verir: atış-, bağrış-, şakalaş-

b. soyut isim yapar: gülüş, bakış, alışveriş (Ergin, 2005: 312-337; Korkmaz, 2009: 123-136).

Her hafta sonu birinin evinde **toplayıp** bol bol sohbet ederiz. (1)

Her hafta sonu birinin evinde toplanıp bol bol sohbet ederek

Sınavı kaybettiğim için **üzlüdüm**. (9)

Sınavı kaybettiğim için üzülüm.

Böyle olmazsa veya yanlış bir haber **yaygınlanırsa** bir daha bu haberin çıktığı kanalı kimse izlemez. (21)

Böyle olmazsa veya yanlış bir haber yaygınlaşırsa bir daha bu haberin çıktığı kanalı kimse izlemez.

Sonra yatağımı, odasımı, yorganımı, **toplaniyorum**. (49)

Sonra yatağımı, odasımı, yorganımı, topluyorum.

Arkadaşarımla beraber kahvaltı **hazırlaniyoruz**. (51)

Arkadaşarımla beraber kahvaltı hazırlıyoruz.

Çalışmaktan sonra müzik **dinleniyorum**. (58)

Çalıştıktan sonra müzik dinliyorum.

Daha sonra **dinleyerek** TV izlerim. (88)

Daha sonra dinlenerek TV izlerim

İyi ve sağlıklı **beslememiz** için buzdolabı keşfedilmiş. (88)

İyi ve sağlıklı beslenmemiz için buzdolabı keşfedilmiş.

Sonra **uyunduktan** sonra eczaneye giterim. (96)

Sonra uyuduktan sonra eczaneye giderim.

Sizi aklıma her zaman **taklıyorsunuz** (16)

Siz aklıma her zaman takılıyorsunuz

Ona **diyilemezdi**. (16)

Ona denemezdi.

Bunun için çok hastaneler, üniversiteler ve okullar **kurunuyor**. (33)

Bunun için çok hastaneler, üniversiteler ve okullar kuruluyor.

Yani her şey çalışma **gerekmiyor**. (46)

Yani her şey çalışma gerektirmiyor.

Her hafta sonu arkadaşlarımla **buluyorum** ve sohbet ediyorum. (44)

Her hafta sonu arkadaşlarımla buluşuyorum ve sohbet ediyorum.

Suriye'nin hakkında **konuslaşırız**. (91)

Suriye hakkında konuşuruz.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problemde, öğrencilerin "Bağlaç kullanımıyla ilgili yanlışları nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.8.1. Bağlaç Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Türkçe ve Arapçada “ve, hatta, fakat, lâkin” gibi ortak bağlaçlar bulunmaktadır. Ortak bağlaçlar dışındaki bağlaçların kullanımı yaygın değildir. Kullanılan bu bağlaçlarda yapılan yanlışlardan bazılarını şu şekilde belirtmek mümkündür.

Tabii ben ailemde en küçüğüm **ve** ablam öğretmenlik yapar **ve** annem yaşlı **ve** hasta olduğu için evde temizlik **ve** yemek yapmama mecburum. (24)

Tabii ben ailemde en küçüğüm ve ablam öğretmenlik yapar ve annem yaşlı ve hasta olduğu için evde temizlik ve yemek yapmaya mecburum.

Ve arkadaşlarım görüşürüm **ve** sohbet ederiz **ve** eğleniriz. (35)

Arkadaşlarımla görüşürüm, sohbet eder ve eğleniriz.

Başarmak için çalışmak yeterli değildir, **yoksa** eğlenmeye de zaman ayırmalıyız. (42)

Başarmak için çalışmak yeterli değildir, **dolayısıyla** eğlenmeye de zaman ayırmalıyız.

Sonra mağaza gidip **ve** ekmek alıyorum. (49)

Sonra mağaza gidip ekmek alıyorum.

Çıktıktan önce bir küçük yemek yiyordum. (81)

Çıktıktan sonra bir küçük yemek yiyordum.

Hâlbuki hafta sonlarında arkadaşlarımla yanına gidip iyi ve eğlenceli bir vakit geçiririm. (95)

Hafta sonlarında arkadaşlarımla yanına gidip iyi ve eğlenceli bir vakit geçiririm.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt problemde, öğrencilerin "Sözcük ve cümle düzeyinde anlatım bozuklukları nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.9.1. Anlatım Bozuklukları

Yazılı anlatımda duygu, düşünce ve istekleri yeterince, doğru ve düzenli anlatmak önemlidir. İyi ve doğru bir anlatım yabancı dil öğrenen bireyde olması gereken bir özelliktir. Bir dili iyi öğrenememek o dili kullanırken anlatım bozuklukları yapmaya neden olmaktadır.

4.9.1.1. Anlam Bilgisi Seviyesinde Yapılan Yanlışlar

Anlam bilgisi, dil bilgisi alanının bir koludur. Sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından inceler. “Anlam konusu sadece sözcükle sınırlı da düşünülemez; sözcük öbeklerinin anlamı, cümlenin anlamı, paragrafın anlamı; metnin; parçanın anlamı da yine bu başlık altında incelenen anlam özellikleridir” (Sağır, 2002: 55). Öğrencilerin anlam seviyesindeki hatalarından olan anlatım bozukluğu iyi bir sözcük dağarcığının kazandırılması, öğretilen sözcüklerin anlam özelliklerinin iyi belletilmesiyle aşılabılır. Zira dil bilgisi bakımından doğru bir cümle, anlamca yanlış olabilir.

Anlatım bozukluklarının önemli bir bölümü anlama dayalı olup buna sözcük düzeyinde anlatım bozukluğu da denebilir. Anlatımda varlıkların niteliklerini, eylemlerini, durumları ve duyguları iyi anlatabilmek için bunların dildeki karşılıkları olan sözcükleri dikkatli seçmek gerekir. İyi seçilememiş bir sözcük cümlenin anlamını bozar. Ayrıca iyi seçilmiş de olsa sözcükleri gereksiz kullanmamalı ve anlatımda mantık hatalarına düşülmemelidir.

Öğrencilerin Anlama dayalı cümle bozuklukları şunlardır:

4.9.1.1.1. Gereksiz Sözcük Kullanımı

Şimdi ben Türkçe **dilini** öğreniyorum.

Şimdi ben Türkçeyi öğreniyorum.

Müzik dinlemesini **bittikten** sonra biraz internete gidiyorum (104)

Müzik dinledikten sonra biraz internete giriyorum.

Sonra okul bittikten sonra eve dönerim. (24)

Okul bittikten sonra eve dönerim.

Bu araçlar çok uzak mesefeleri **kısa edebilir**. (88)

Bu araçlar çok uzak mesafeleri kısaltabilir.

4.9.1.1.2. Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanımı

Saatin sesini **kestirip** yatağımdan kalktım. (1)

Saatin sesini kısıp yatağımdan kalktım.

Yatağımdan kalkar kalkmaz Firuz'un şarkılarını **oylattım**. (1)

Yatağımdan kalkar kalkmaz Firuz'un şarkılarını dinledim.

Tatlılar ve pastalar **ediyoruz**. (2)

Tatlılar ve pastalar yapıyoruz.

Her gün saat 10.00'de annem beni ve kardeşlerimi **uyarıyor**. (2)

Her gün saat 10.00'de annem beni ve kardeşlerimi uyandırıyor.

Babam bana bir hikâye **söyledi**. (8)

Babam bana bir hikâye anlattı.

Evde otururken **hep** dünyayı gizebilirsiniz. (13)

Evde otururken bütün dünyayı gezebilirsiniz.

Çünkü bu eşyeler hayatlarını çok **rahat eder**. (16)

Çünkü bu eşyalar hayatlarımı kolaylaştırır.

Ben **şimdiye kadar** yemek yapamıyorum. (16)

Ben henüz yemek yapamıyorum.

Ablam evi temizler ve **başka** ablam pencereleri siler. (16)

Bir ablam evi temizler diğer ablam da pencereleri siler.

Evin sahibine **saygı ederim**. (19)

Ev sahibine hürmet ederim.

Çok kullanırsak sırtımız **bozulur**. (25)

Çok kullanırsak sırtımız ağrır.

Çolda güneşin altında **çok saat** yürüyorlardı. (37)

Çölde güneşin altında uzun zaman yürüyorlardı.

Başka bir şeye **çalışmaya müsait oluruz.**

Başka şeylerle uğraşmaya vakit buluruz.

Evin işlerini ben ve ablam bölümü yaparız.

Ev işlerini ben ve ablam paylaşıyoruz.

Burada annem ameliyat **ediyor.** (44)

Burada annem ameliyat oluyor.

Yemek bitikten sonra bulaşık **yapıyorum.** (44)

Yemek bitikten sonra bulaşık yıkıyorum.

Eğer insanlar teknolojiyi doğru kullansalardı bu **programları** yaşamazlardı. (45)

Eğer insanlar teknolojiyi doğru kullansalardı bu problemleri yaşamazlardı.

Geçen bir günümü **sohbet ediyorum.** (46)

Geçen bir günümü anlatıyorum.

Bütün ailem babamı çok **izliyoruz.** (46)

Bütün ailem babamı çok özlüyoruz.

Sonra evde dönüyorum ve **düş** alıyorum.(49)

Sonra eve dönüyorum ve duş alıyorum.

Yeni bir şey olmak için, yani kendine kendimize daha çok çalışmalıyız. (51)

Başarılı olmak için, kendi kendimize daha çok çalışmalıyız.

Babam genellikle evde oturup televizyonda **oturup** haberleri izliyor. (52)

Babam genellikle evde oturup televizyona bakıp haberleri izliyor.

Arkadaşlarımla hafta sonları **bulaşıyoruz**. (58)

Arkadaşlarımla hafta sonları buluşuyoruz.

Ben onlarla **metti ediyorum** ve patlamış mısır **ediyorum** ve bir tatlı **ediyorum**. (58)

Ben onlara mate çayı, patlamış mısır ve bir tatlı hazırlıyorum.

Çıktıktan önce bir **küçük** yemek yiyordum. (81)

Çıktıktan sonra biraz yemek yiyordum.

Namaz **yaparım**. (81)

Namaz kılarım.

Saat 2'de öyle yemeği **yapıyoruz**, Saat 7'de akşam yemeği **yapıyoruz**. (89)

Saat 2.00'de öğle yemeği yiyoruz, Saat 7.00'de akşam yemeği yiyoruz.

Ailemizde her kişi ayrı bir **kısım** yapıyor. (89)

Ailemizde her kişi ayrı bir iş yapıyor.

Ders **okurum**. (91)

Ders çalışırım.

Vatanına kavuşmak **üzere** yatar. (95)

Vatanına kavuşma özlemiyle yatar.

Ben ve arkadaşlarım Tömer hakkında **söylüyoruz**. (104)

Ben ve arkadaşlarım TÖMER hakkında konuşuyoruz.

Müzik dinlemesini bittikten sonra biraz internete **gidiyorum**. (104)

Müzik dinlemeyi bitirdikten sonra biraz internete giriyorum.

4.9.1.1.3. Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanımı

Husen abim **bugün ilk gün** çalışmaya gitti.

Bugün Hüseyin abimin çalışmaya gittiği ilk gündü.

Babam genellikle evde kalıp **televizyona oturup** haberleri izliyor.

Babam genellikle evde oturup televizyonda haberleri seyrediyor.

İnternet yararlarından biri **kolay kolay akrabalarım**la konuşuyor. (16)

İnternet yararlarından biri akrabalarım

Kampta **iki bin yaklaşık** kontıner vardır. (83)

Kampta yaklaşık iki bin konteyner vardır.

4.9.1.1.4. Mantık Hataları

Bulaşıkları yıkayıp kendilerimizi hazırlayıp evden çıktık. (1)

Bulaşıkları yıkayıp hazırlandık ve evden çıktık.

Sosyalden uzaklaşabilirler. (3)

Sosyal yaşamdan uzaklaşabilirler.

Çok iyi terzi yapabiliyorum. (16)

Çok iyi bir terziyim.

Bu hayatta çok medya vardır. (41)

Medyanın birçok türü vardır.

Başarmak için çalışmak yeterli değildir, yoksa eğlenmeye de zaman ayırmalıyız. (42)

Başarmak için çalışmak yeterli değildir, dolayısıyla eğlenmeye de zaman ayırmalıyız.

O Humuslu ama Tömer değildir. (83)

O Humuslu ama TÖMER öğrencisi değildir.

Misal bir arkadaşım başka ülkemiz. (90)

Mesela bir arkadaşım başka ülkeden.

O bana işe gitmeden önce size selam göndermesini söyledi. (106)

O işe gitmeden önce size selam gönderdi.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında anlama dayalı bozukluklar dört başlık altında yoğunluk kazanmaktadır. Bunlar sözcüğün gereksiz kullanılması, sözcüğün yanlış anlamda kullanılması, sözcüğün yanlış yerde kullanılması ve mantık hatalarıdır. Bu yanlışlar içinde en yoğun olanı sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasıdır. Mantık hatalarının biri dolaylı anlatım yanlışından bir kısmı da bağlaçları anlamına uygun kullanamamaktan kaynaklanmaktadır.

4.9.1.2. Dil Bilgisi ile İlgili Anlatım Bozuklukları

Dilde sesler bir araya gelerek sözcükleri, sözcükler bir araya gelerek cümleleri oluşturur. Sözcükleri doğru seçmek kadar doğru eklerle oluşturmak ve onları cümlede dilin kurallarına uygun olarak kullanmak da anlatımı etkiler. Öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili öğrendikleri bilgi ve kuralları beceriye dönüştürebilmeleri beklenir. Dil bilgisi kaynaklı yazılı anlatım bozukluğu tamlamalar, öge eksiklikleri ve uyumsuzlukları ile ekleri doğru kullanamaktan kaynaklanan yanlışlardır.

Öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili olarak yaptıkları anlatım bozukluklarından bazıları şunlardır:

4.9.1.2.1. Ad Tamlaması Yanlışları

Her erkek ve **kadın** okumalıydı lazım. (8)

Her erkek ve kadının okuması gerekir.

Her **insan** ilim öğretmeyi ve öğrenmeyi gerekiyor. (20)

Her insanın ilim öğrenmesi ve öğretmesi gerekir.

Türk ve romantik şarkıları çok severim.(43)

Türk şarkılarını ve romantik şarkıları çok severim.

Kahvaltıda yiyeceğim **yumurtayı** haşlanmış olmasını severim. (95)

Kahvaltıda haşlanmış yumurta yemeyi severim.

4.9.1.2.2. Sıfat Tamlaması Yanlışları

Bize her zaman **çok misafirler** geliyorlar. (49)

Bize her zaman çok misafir gelir.

Kampta bir çok **akrabalarım** var. (100)

Kampta birçok akrabam var.

Her içecekleri hazırlarım. (19)

Her içeceği hazırlarım.

Çok vakitler kayb ediyoruz. (44)

Çok vakit kaybediyoruz.

Sonra **2-3 derslerim** lışıyorum (44)

Sonra iki üç dersime lışıyorum

Dün evime **çok misafirler** geldiler. (52)

Dün evime çok misafir geldi.

4.9.1.2.3. Eklerle İlgili Yanlışlar

Arapça ekimli dil olduğundan sözcükler anlamlarını belli kalıplara girerek, çekimlenerek kazanırlar. Türkçede olduğu gibi ek almak suretiyle sözcüğün anlam ve görevinde değişmeler olmaz. Örneğin “okudu” fiilinden okuyan ve okunmuş anlamları Türkçede olduğu dibi “-An” sıfat-fiil eki, “-In” edilgenlik çatı eki ile sağlanmaz. Onun yerine aynı harfler çekimlenerek bu anlamları kazanır.

مقرواً - قاراً (okuyana - okunmuş) - قاراً (okudu)

4.9.1.2.3.1. Ek Eksikliği

İyi bir patron olsaydım. Her **heberler** doğru vereceğim. (16)

İyi bir patron olsaydım tüm haberleri doğru verirdim.

Eğitim insan iyi sıfatlar kazanır. (23)

Eğitimli insan iyi özelliklerle donanır.

Eğitim insanlar hayatınız çok inömlü ama **eğitim değil** insanlar hayatınız boş. (55)

Eğitimli insanlar için hayat önemli ama eğitimsiz insanlar için hayat boştur.

Eğitimin kişi eğitimin değil kişinden çok fark var. (61)

Eğitimli kişinin eğitimsiz kişiden farkı çoktur.

Akşam saat **üç** yatıyorum. (85)

Gece saat üçte yatıyorum.

4.9.1.2.3.2. Gereksiz Ek Kullanımı

Birinci **öğretmeni** hayattır. (2)

İlk öğretmen hayattır.

İcatlar keşifler ve makinaların insan **hayatındaki** kolaylaştırdı. (12)

İcatlar, keşifler ve makineler insan hayatını kolaylaştırdı.

Sonra yatağımı, odasımı, yorganımı, **toplaniyorum** (16)

Sonra yatağımı, odamı, yorganımı, topluyorum.

Suriye'deki olan hakkında konuşuruz. (19)

Suriye'de olanlar hakkında konuşuruz.

Daha **verimlilik** olacak. (21)

Daha verimli olacak.

Ben ve arkadaşlerimle hafta sonunda **gezmek yapıyoruz**. (34)

Ben ve arkadaşlarım hafta sonunda geziyoruz.

Ben her sabah gazeteyi okuyorum, çünkü doğru bir **haberci** alacağım. (41)

Ben her sabah gazeteyi okuyorum, çünkü doğru haber alacağım.

Sadece annem biraz bana **yardımcı ediyor.** (46)

Sadece annem biraz bana yardım ediyor.

4.9.1.2.3.3. Yanlış Ek Kullanımı

Medyanın çok **yararlı** ve **zararlı** var. (1)

Medyanın yararı ve zararı var.

İcatlar keşifler ve makinaların insan **hayatındaki** kolaylaştırdı. (12)

İcatlar, keşifler ve makineler insan hayatını kolaylaştırdı.

Çay yaparımve bütün **süfrada** düzenliyorum. (44)

Çay yaparım ve bütün süfrayı hazırlarım.

Ablem Tarih **öğretmeni** yapıyor. (46)

Ablem Tarih öğretmenliği yapıyor.

Sonra **evde** dönüyorum ve duş alıyorum.(49)

Sonra eve dönüyorum ve duş alıyorum.

Şimdi ben her gün okula **öğretmenlik** giderim. (81)

Şimdi ben her gün okula öğretmen olarak giderim.

4.9.1.3. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu

Özne ve Yüklem kişi, tekillik çoğulluk ve olumluluk-olumsuzluk yönünden birbiriyle uyumlu olmalıdır. Ögesi ortak sıralı, bağlı cümlelerde yüklem arasında kip ve şahıs uyumu da bulunmalıdır.

Bu konudaki yanlışlardan bazıları şunlardır:

İkinci ablam terzi fabrikasında **çalışıyorlar.**

İkinci ablam tekstil fabrikasında çalışıyor.

Bize her zaman çok misafirler **geliyorlar**. (49)

Bize her zaman çok misafir gelir.

Ben ve arkadaşlarım **alışverişe gitmek**. (98)

Ben ve arkadaşlarım alışverişe gideriz.

Ben ve ailemle kampta **kalıyorum**. (83)

Ben ve ailem kampta kalıyoruz.

Her işi kendim **yapıyoruz**. (107)

Her işi kendim yapıyorum.

Ben Türkçe **öğrenirim** çünkü Malatya Üniversitesine gitmek **istiyorum**. (91)

Ben Türkçe öğreniyorum çünkü İnönü Üniversitesine gitmek istiyorum.

Sen ne çalışıyor? (103)

Sen ne çalışıyorsun?

Bu yüzden **insan** bu makineleri ve eletleri kullanırken çok **dikkatli etmeliyiz**. (19)

Bu yüzden insan bu makineleri ve aletleri kullanırken çok dikkat etmeli.

4.9.1.4. Öge Yanlılıkları

Sıralı ve bağlı cümlelerde yüklem ortak ögeler olabilir. Birden fazla öge tek yükleme bağlanabilir. Bu durumda ortak ögelerin ek açısından ilgili yükleme uygun olup olmadığına bakılmalıdır. Suriyeli öğrencilerin nesne ve tümleçleri ortak yükleme bağlarken bu ögelerde ya da yüklemde hata yaptıkları görülmektedir.

4.9.1.4.1. Nesne Eksikliği

Hocamız Türkçe makalları getirip onunla beraber Arapçaya çeviririz. (1)

Hocamız Türkçe makaleler getirir, birlikte onları Arapçaya çeviririz.

Her gün arkadaşlarla buluşuyorum çünkü ben çok seviyorum. (42)

Her gün arkadaşlarla buluşuyorum çünkü ben onları çok seviyorum.

Ben pirinçten çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam yemeği yerim. (91)

Ben pirinçten çok hoşlanırım bu nedenle öğle ve akşam yemeğinde pirinç yerim.

4.9.1.4.2. Dolaylı Tümleç Eksikliği

Hava güzel gezebilirim ama Tömer'e girmeyi mecburum. (89)

Hava güzel, gezebilirim ama TÖMER'e gitmeye mecburum.

Annem beni seviyor ve her şeyi öğretiyor.

Annem beni seviyor ve her şeyi bana öğretiyor.

4.9.1.4.3. Yüklem Eksikliği

Bazen de müzik, alışveriş ve yeni haberleri konuşuruz. (28)

Bazen de müzik dinler, alışveriş yapar, haberlerden konuşuruz.

En çok telefon, televizyon, vantilatör kullanıyorum. (51)

En çok televizyon izliyor; telefon ve vantilatör kullanıyorum.

Kahvaltıda çay içerim, peynir, zeytin, yumurta, süt, ekmek yerim. (67)

Kahvaltıda çay, süt içerim; peynir, zeytin, yumurta, ekmek yerim.

4.9.1.4.4. Ek-eylem Eksikliği

Özellikle ek-eylemin isimlerle geniş zaman çekiminde özne yüklem uyumu için kullanılan “-Im, -sInIz” eklerinin kimi zaman unutulduğu, kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

Bu konudaki örneklerden bazıları şunlardır:

Hep böyle gördüm siz çok iyi. (59)

Hep böyle gördüm. siz çok iyisiniz.

Ben çok **memnun**. (98)

Ben çok memnunum.

4.9.1.5. Yardımcı Eylemlerin Yanlış Kullanımı

İsim soylu sözcüklerle birleşerek birleşik fiil oluşturan ve yardımcı eylem olarak ifade edilen “et-, ol-” fiilleri ekleştirilebiliyorsa ayrı bir sözcük olarak kullanılmamalıdır. Öğrencilerde kısmen de olsa bu hatalar görülmektedir.

Bu konudaki yanlışların bazıları şunlardır:

Okuyabilirler, yazabilirler bu yüzden eğitime **ihtiyaç ediyoruz**. (3)

Okuyup yazmak için eğitime ihtiyaç duyuyoruz.

Bu yüzden insan bu makineleri ve eletleri kullanırken çok **dikkatli etmeliyiz**. (19)

Bu yüzden insan bu makineleri ve aletleri kullanırken çok dikkatli olmalı.

Bu araçlar çok uzak mesefeleri **kısa edebilir**. (88)

Bu araçlar çok uzak mesafeleri kısaltabilir.

Düş alıp ailemle **kahvaltı ediyorum**. (89)

Düş alıp ailemle kahvaltı yapıyorum.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil bilgisi kaynaklı anlatım bozulukları sık görülmüştür. Bunlar ad ve sıfat tamlamaları yanlışları, yardımcı eylem yanlışları, öge eksiklikleri ve uyumsuzlukları ile ekleri doğru kullanamaktan kaynaklanan yanlışlardır. Özellikle ek yanlışları bu bölüm içerisinde daha çok yer alır. Bu da öğrencilerin eklemeli bir dil olan Türkçenin ekleriyle ilgili beceri sorunu olduğunu göstermektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Onuncu alt problemde, öğrencilerin "Ana dilinden kaynaklanan Olumsuz aktarım yanlışları nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve şu bulgular tespit edilmiştir:

4.10.1. Ana Dilinden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım Yanlıları

Arapça ile Türkçede ortak birçok sözcük bulunmaktadır. Öğrenciler özellikle, haber, malzeme, nimet, makale, fayda, hal/ahval, çay gibi ortak kelimelerde kendi dillerinden transferler yaptıkları görülmektedir. Diğer birtransferde kelime köklerinde ikiz ünsüz kullanılmasıdır. Bu arap dilinde şedde karşılığıdır. Ayrıca içinde anlamı taşıyan (فى) gibi harf-i cerrin anlamlarıyla Türkçeye transfer ettikleri görülmektedir.

4.10.1.1. “-leyin” Eki Yerine Bulunma Durum Eki Kullanımı

Arapçada sabahleyin sözcüğünün karşılığı (فى الصباح) olarak kullanılır. “فى” harf-i cer olup Türkçede bulunma durum ekinin karşılığıdır. Öğrencilerin Türkçe kelimelerde bulunma durum eki yerine Arapça karşılığı olan harf-i cerrin anlamını kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaptığı yanıılardan bazıları şunlardır:

Çünkü onların okulları **sabahta**. (2)

Çünkü onların okulları sabahleyin.

Sabahta anneme ve babama güneydin diyorum. (58)

Sabahleyin anneme ve babama günaydın diyorum.

Abdul Alhalim Şarkıcı her **akşamda** dinliyorum. (46)

Abdulhalim adlı şarkıcıyı akşamları dinliyorum.

4.10.1.2. Çoğullaştırma Kuralı Transferi

Öğrencilerin ana dilden transfer etikleri yanıılardan biri de isimlerin çoğullaştırılmasında görülmektedir. Türkçeye göre oldukça detaylı ve karmaşık olan Arapça çoğullaştırma kuralları⁴ Türkçedeki “+lAr” çokluk eki ile beraber ya da yalnız başına kullanılabilir.

⁴ Arapçada üç çeşit çoğul bulunur. Bunlar, eril (müzekker) ve dişil (müennes) adların harflerini değıştirmeden(مسلون، مسلمين) ; belli harflerin ilavesi ile yapılan kurallı (cem-i salim) çoğullaştırmalar ile kuralsız (cem-i mükesser) çoğullardır.

Öğrencilerin yaptığı yanlışlardan bazıları şunlardır:

Hocamız Türkçe **makalları** getirip onunla beraber Arapçaya çeviririz. (1)

Hocamız Türkçe makaleler getirir, birlikte Arapçaya çeviririz.

Marketten **malazemleri** alıp çıktık. (1)

Marketten malzemeleri alıp çıktık.

Yararlarından biri kolay kolay **akarıblarımla** konuşuyor. (16)

Yararlarından biri kolay kolay akrabalarımla konuşuyor.

Buraya gelmemiz **niam** Allah'tan. (33)

Buraya gelmemiz Allah'ın nimeti

Telefonun **fyadesi** de var. (36)

Telefonun faydası de var.

Entirnete giremiyoruz. (30)

İnternete giremiyoruz.

Ama televizyonda **ahberleri** izliyoruz (46)

Ama televizyonda haberleri izliyoruz

Suriye'de ne oldu ve orada insanların **ahvalınları** nasıl? (49)

Suriye'de ne oldu ve orada insanların durumları nasıl?

3 bardak şay, 2 **yumurtat** 1,5 ekmek yapar. (104)

3 bardak çay, 2 yumurta 1,5 ekmek yapar.

Televizyonda Suriye'nin **ahbarlarını**, film, ya da kültür programları izleriz. (77)

Televizyonda Suriye'nin haberlerini, film, ya da kültür programları izleriz.

4.10.1.3. İkiz Ünsüz Kullanımı

Sözcük köklerinde ikiz ünsüz kullanımı özellikle Arapçadan Türkçeye geçmiş sözcüklerde görülmektedir. Bu transferin diğer kökenli sözcüklerde kullanımı nadirdir.

Öğrencilerin yaptığı yanlışlardan bazıları şunlardır:

Mesela **eğittim** için okulda bilgisayar kullanırız. (25)

Mesela eğitim için okulda bilgisayar kullanırız.

Mücaddal ediyorum. (41)

Mücadele ediyorum.

Her sabah **dersse** erken girerim. (88)

Her sabah derse erken girerim.

İncelenen kompozisyonlarda 531 farklı yanlış tespit edilmiştir. En çok biçim bilgisi ve sözdizimi başlıklarında yanlışlar yapılmıştır. Araştırmada ses bilgisi yanlış oranı % 15; Biçim bilgisi yanlışları % 34; Söz dizimi yanlışları % 15; Yazım yanlışları % 24; Cümle düzeyinde anlatım bozuklukları yanlış ise % 12 dolayındandır. Diğer başlıklardaki yanlışlar sayıca azdır. Bu durum öğrencilerin C1 seviyesinde konuyu beceriye dönüştürebildiğini göstermektedir. Bu nedenle araştırmada dil bilgisi konularında görülen yanlışlar daha az sayıdadır. Bulgular detaylarıyla sonuç bölümünde ayrıca tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın dil bilgisine ait bulguları;

- Mufleh'in (2017) ve Elsawah'ın (2016) ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceledikleri araştırmalarının "sözcük kullanımları seviyesinde yapılan yanlışlar arasında en yüksek orana uygun sözcük seçimi, yazım seviyesinde yapılan yanlışlar arasında ise en yüksek orana ünlülerin yazımının olması ile kur seviyesi ilerledikçe hata oranında azalma görülmesi ve Arapçadan Türkçeye geçen sözcüklerde öğrencilerin olumsuz aktarım yaparak sözcükle ilgili yanlış düşmesi" bulgularıyla örtüşmektedir.

- Kırbaş'ın (2017) Arap öğrencilerle ilgili araştırmasında A2 düzeyi için ses bilgisinde % 40,6; söz diziminde %10,3 bulgularıyla düzey farklılığı nedeniyle ayrılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin C1 seviyesinde Arap öğrencilere göre ses bilgisi yanlışlarını azalttığı; ancak C1 düzeyinde söz dizimi noktasında A2 seviyesine göre zorlandıkları görülmektedir. Burada ses bilgisine ait konuların somut biçimde öğrenildiği görülmektedir. Ancak yazım konusunda sözcüğü tam olarak öğrenememekten kaynaklanan yanlışlar devam etmekte, ayrıca C1 düzeyi cümlelerin söz dizimi yanlışları daha fazla olmaktadır.
- Albayrak'ın (2010) Moğol öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada ses bilgisi yanlış oranını % 17,98; yazım ve noktalama yanlışlarını % 16.31; biçim bilgisi yanlışlarını % 45.20; cümle düzeyindeki anlatım bozukluklarını %17,57 olduğunu ortaya koyan bulguları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Albayrak'ın çalışmasında oranların araştırma bulgularına göre yüksek çıkması çalışmaya konu öğrencilerin C1 düzeyinden düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma sonuçları örtüşse de içerikte özellikle biçim bilgisi ve söz dizimi yanlışlarında Suriyeli öğrencilere ait bulgular Rus ve Moğol öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Arapça ve Türkçenin söz dizimi farklılığından kaynaklanan anlatım bozuklukları; ana dilinden transfer ve sözcüğü yanlış öğrenmekten kaynaklanan biçim hataları yazım kuralı ihlallerine göre daha fazladır. Ayrıca Suriyeli öğrenciler ekler konusunda diğerlerine göre daha çok sorun yaşamaktadırlar.
- Albiladi'nin (2012), “sözdizimsel hatalar, olumsuz aktarımdan kaynaklanan hatalardan oluşmaktadır. Bu hatalar genellikle Arapça ve Türkçenin arasındaki temel fark olan cümle yapısındaki terslikten kaynaklanmaktadır.” bulgusuyla örtüşmektedir.
- Fathi'nin (2016), Iraklı öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin zorlandıkları alanlarla çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Çalışmaya göre Irak'ta Arap dilinde eğitim gören B1 ve B2 seviyesindeki TÖMER öğrencileri Türkçenin alfabesini İngilizce ile karıştırdıkları, dil bilgisi kurallarını iyi bir şekilde uygulamadıkları, Türkçede cümle oluşumu Arapçadan farklı olduğu ve en çok eklerin kullanmasında zorlandıkları için yazma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On birinci alt problemde öğrencilerin “TYADPA-C1 Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Yazma Kazanımlarına Ulaşma Durumu” nedir?” sorusuna cevap aranmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.:

4.11.1. TYADPA-C1 Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Yazma Kazanımlarına Ulaşma Durumu

Öğrencilere sekiz farklı konuda yazdırılan sanatsal ve öğretici metinler araştırmacının C1 düzeyindeki Suriyeli öğrenciler için uyarladığı “Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla incelenmiştir. Yazdırılan metinlerin konu sıralaması puanlama ortalamasına göre şöyledir:

1. Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?
2. İnsanlık tarih boyunca durmadan keşifler yapmakta ve yeni şeyler icat etmektedir. İcatlar, keşifler ve makinelerin insan hayatındaki rolü nedir?
3. İzlediğiniz bir filmin / dizinin olay örgüsünü anlatıp önemli karakterlerini tanıtınız. Filmin gerçek hayatla ilişkisini ve topluma etkisini sorgulayınız.
4. Seyahatin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Farklı ve güzel yerler görmek insanı yeniler. Ülkenizde yaptığınız bir seyahati / gezdiğiniz bir yeri anlatınız.
5. Her insan çocukluğunun geçtiği yıllara ve ayrı kaldığı memleketine hasretle yaşar. Sevdiğiniz bir arkadaşınıza ya da yakınınıza şu anki durumunuzu ve eski günlere olan özleminizi anlatan bir mektup yazınız.
6. Günümüzde medya birçok olaya yön vermektedir. Medyanın olaylara bakışı ve olayları ele alış biçimiyle ilgili fikirlerinizi içeren bir makale yazınız.
7. Kamp hayatı zorunlulukların doğurduğu bir ortamdır. Yaşamakta olduğunuz kampta geçen bir gününüzü anlatınız.

8. İnsanoğlunun kendi eliyle yaptığı şeylerin en kötüsü savaştır. Savaşın insan psikolojisine etkileri ve maddi-manevi kaybettirdikleri üzerine düşündüklerinizi yazınız.

Öğrencilerin yazılı metinlerinin TYADPA-C1 puanlama anahtarına göre inceleme ve yorumları puanlama anahtarının ilgili maddesi altında yukarıdaki sıralamaya göre verilmiştir. Her madde altında sekiz metnin sonuçları sırasıyla yer almaktadır.

4.11.1.1. Verilerin TYADPA-C1'e Göre Şekil Açısından Değerlendirilmesi

Bu başlıkta öğrencilerin kompozisyon yazarken sayfa kenarında boşluk bırakma, yazı okunaklığı, satır çizgisi takibi ve yazıyı şekil olarak bağımsız paragraflarla oluşturma durumları ele alınmıştır. Şekil değerlendirilmesinde öğrencilerin aşağıdaki maddeleri dikkate almaları istenmiştir:

1. Sayfa Düzeni

Kompozisyon yazarken dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri sayfa düzenidir. Sayfa düzeni yazdığımız kompozisyonun ciddiyetini ve tertip düzenini gösterir. Ünlü (1977), sayfa düzeninde dikkat edilmesi gereken durumlar şöyle sıralar:

- Yazdığımız kâğıdın temiz, beyaz ve çizgisiz kâğıt olması gerekir.
- Sayfanın üst kısmından ve sol yan tarafından yaklaşık 3 cm boşluk bırakılır.
- Alt taraftan 2,5 cm; sağ taraftan ise yaklaşık 1,5 cm boşluk bırakılır.
- Sayfa düzeniyle alakalı olarak dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da paragraf başlarıdır. Paragraf kendi içinde bütünlük gösteren cümleler bütünüdür. Paragraf başlarını yaklaşık olarak 1 cm içeriden yazmamız gerekir.
- Satır araları bir harf sığacak kadar olmalı fazla ya da eksik bırakılmamalıdır.

2. Yazı okunaklığı ve Satır Çizgisi Takibi

Bir yazıya estetik nitelik kazandıran, yazının görünümüdür. Şekil olarak sayfadaki boşluklara gösterilmesi gereken özen yazı okunaklığına da gösterilmelidir. Kompozisyon el yazısıyla yazılacaksa düzgün ve okunaklı bir el yazısıyla yazılmalıdır. Dikkat edilmesi

gereken diğer konu da satır çizgisi takibinin düzgün yapılmasıdır. Zira eğri, inişli çıkışlı satırlar yazının estetik görünümünü bozacaktır.

3. Metni Bağımsız Paragraflarla Oluşturma

Bir kompozisyon yazılmadan önce konu itibariyle planlanarak bölümlere ayrılır. Konunun her bölümü, ayrıntısı ayrı bir paragrafla anlatılır. Şekil olarak paragraf bir yazının giriş gelişme sonuç bölümlerini oluşturan ayrılmış kısımlarından her birine verilen addır. Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri olan paragraf, yazının gelişigüzel olarak bölümlere ayrılmasını engeller. Erkul (2004: 141) “İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir.” demektedir. Dolayısı ile yazıyı paragraflarla yazmak şekil olarak gerekli olduğu gibi konunun zihinde iyi düzenlendiğinin de işaretidir. Konuyu beyaz kâğıda tek paragraf hâlinde yazan öğrencinin planlama ve paragraf bilincinden yoksun olduğu kabul edilir.

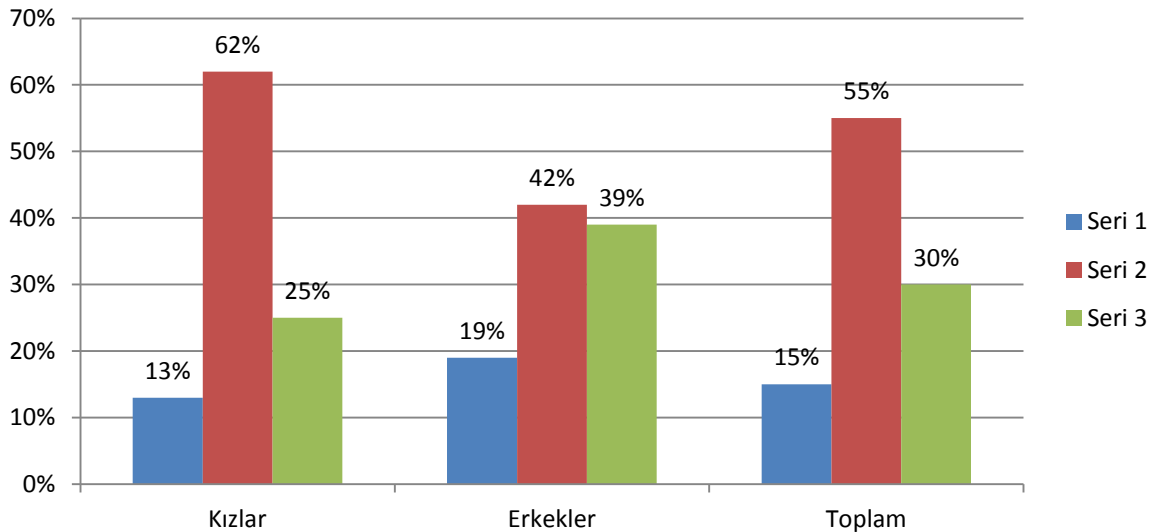
4.11.1.1.1. Öğrencilerin Sayfa Yapısında Boşluk Bırakma Durumları

Tablo 15: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 1			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	9	44	18	71
ERKEK	7	15	14	36
TOPLAM	16	59	32	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 13; kısmen dikkat edenler % 62; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 25'tir. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 19; kısmen dikkat edenler % 42; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 55; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 30'dur. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %15 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 1: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

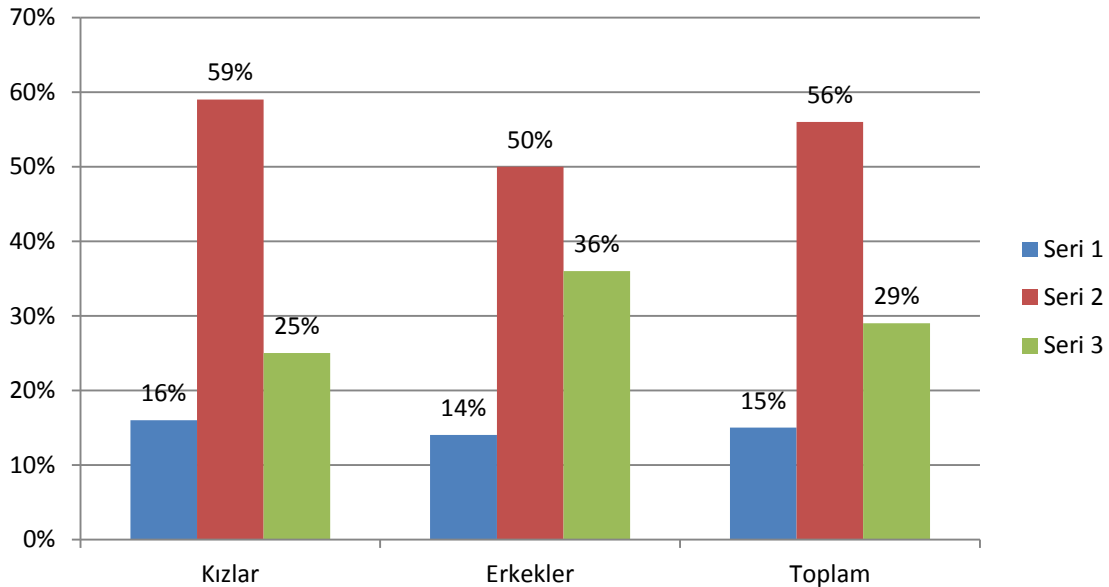


Tablo 16: 1. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 2			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	11	42	18	71
ERKEK	5	18	13	36
TOPLAM	16	60	31	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 16; kısmen dikkat edenler % 59; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 25'tir. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 14; kısmen dikkat edenler % 50; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 36'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 56; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 29'dur. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %11 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %14 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 2: 2. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

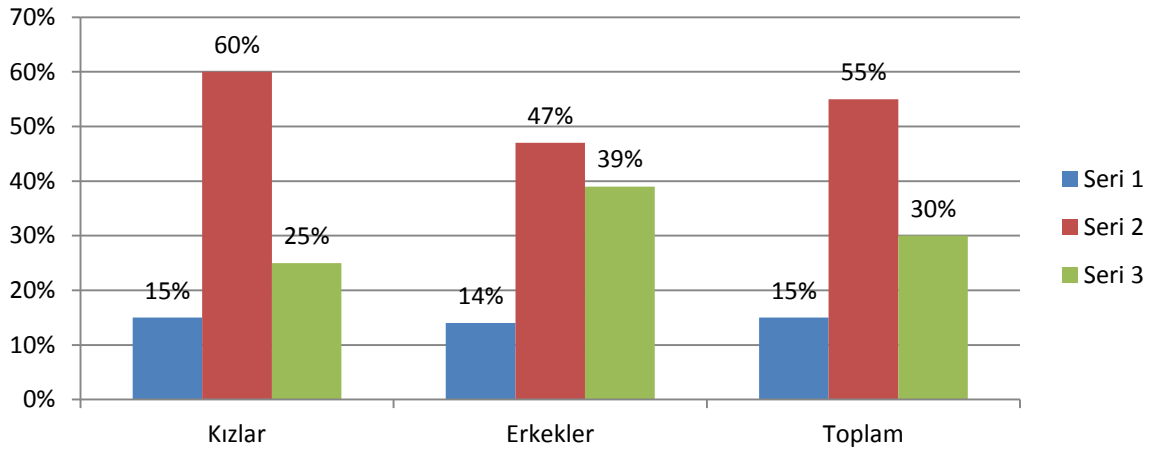


Tablo 17: 3. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 3			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	11	42	18	71
ERKEK	5	17	14	36
TOPLAM	16	59	32	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 60; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 25'tir. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 14; kısmen dikkat edenler % 47; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 55; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 30'dur. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %15 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 3: 3. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

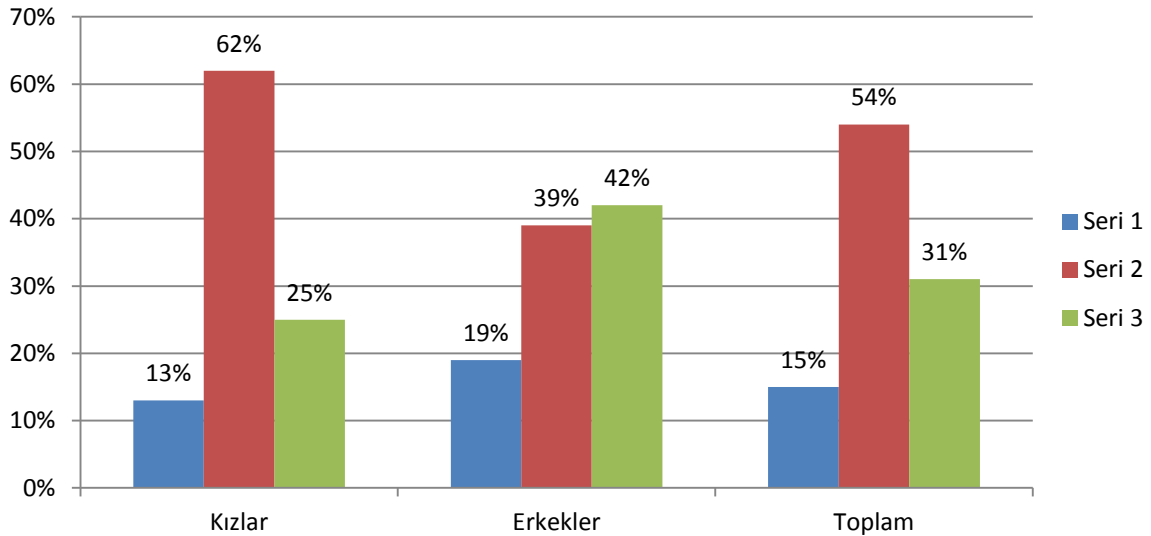


Tablo 18: 4. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 4			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	9	44	18	71
ERKEK	7	14	15	36
TOPLAM	16	58	33	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 13; kısmen dikkat edenler % 62; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 25'tir. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 19; kısmen dikkat edenler %39; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 42'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 54; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 31'dir. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %17 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %16 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 4: 4. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

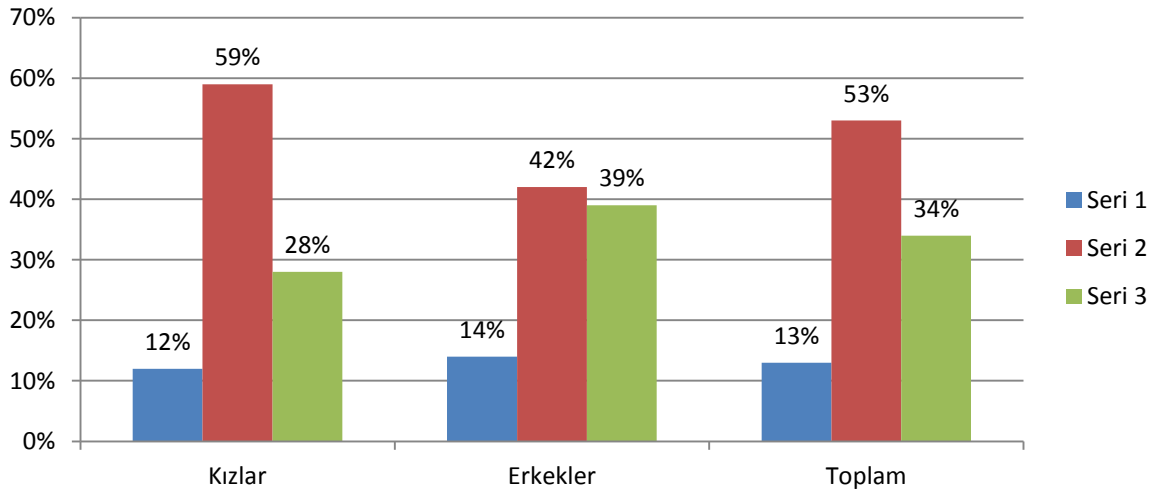


Tablo 19: 5. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 5			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	9	42	20	71
ERKEK	5	15	14	36
TOPLAM	14	57	36	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 12; kısmen dikkat edenler % 59; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 28'dir. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 14; kısmen dikkat edenler % 42; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 13; kısmen dikkat edenler % 53; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 34'tür. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %11 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %21 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 5: 5. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

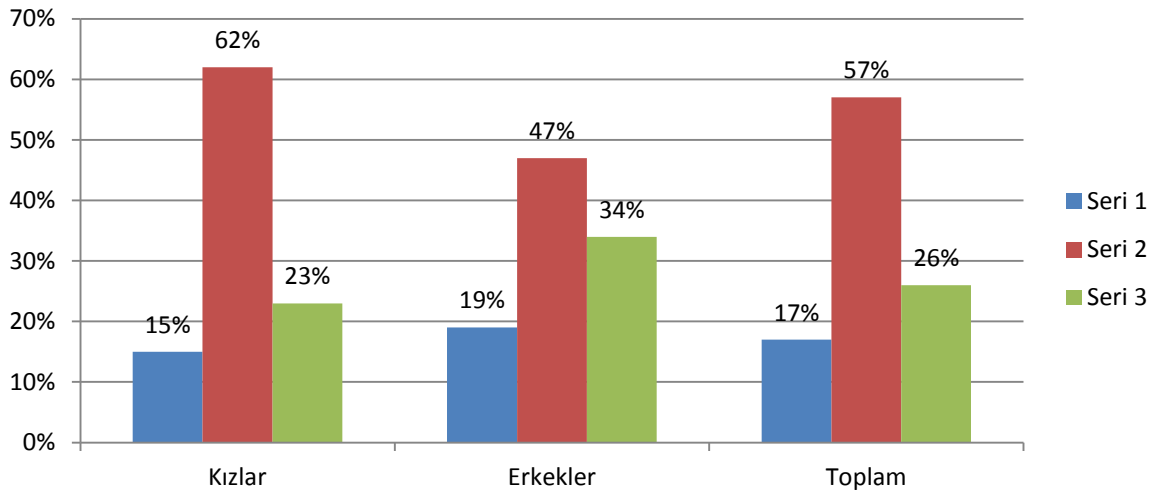


Tablo 20: 6. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 6			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	11	44	16	71
ERKEK	7	17	12	36
TOPLAM	18	61	28	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 62; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 23'tür. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 19; kısmen dikkat edenler % 47; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 34'dür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 17; kısmen dikkat edenler % 57; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 26'dır. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %11 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %9 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 6: 6. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

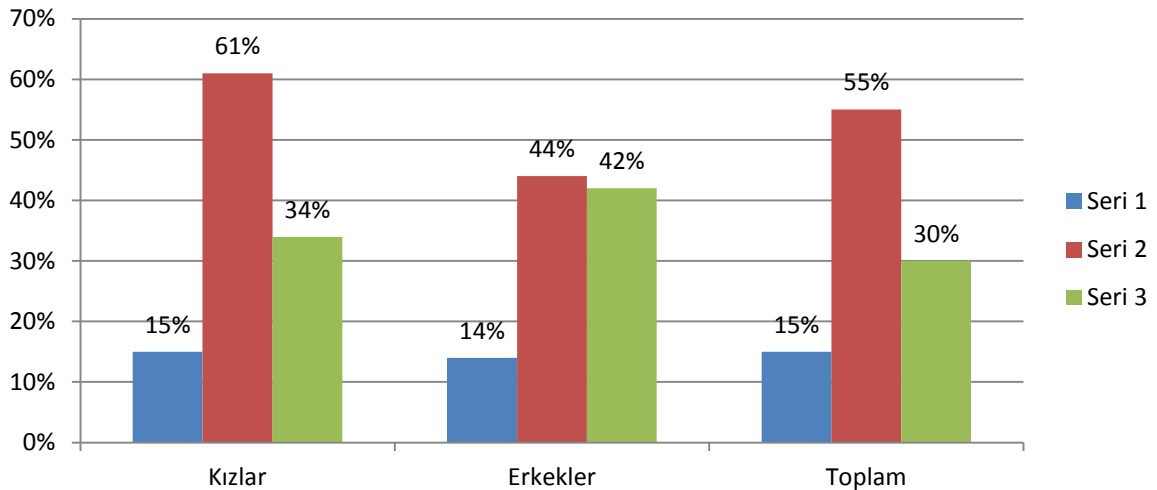


Tablo 21: 7. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 7			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	11	43	17	71
ERKEK	5	16	15	36
TOPLAM	16	59	32	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 61; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 34'tür. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 14; kısmen dikkat edenler % 44; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 42'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 15; kısmen dikkat edenler % 55; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 30'dur. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %15 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 7: 7. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

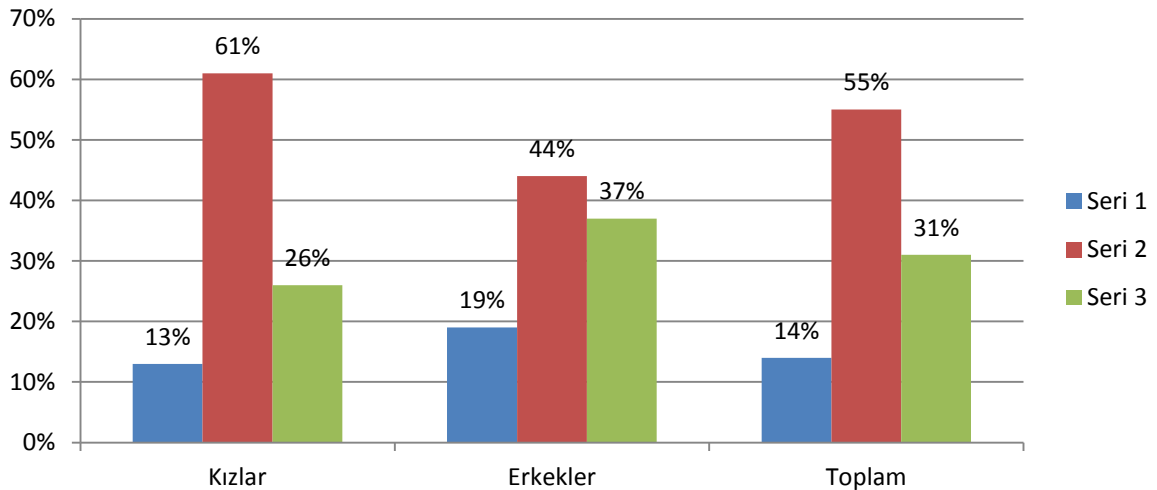


Tablo 22: 8. Konu Sayfa Yapısında Boşluk

Şekil Değerlendirmesi	Sayfa Yapısında Boşluk 8			Toplam
	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir. Bırakılan boşluklar uygun değildir.	Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.	
KIZ	9	43	19	71
ERKEK	7	16	13	36
TOPLAM	16	59	32	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 13; kısmen dikkat edenler % 61; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 26'dır. Erkek öğrencilerden sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 19; kısmen dikkat edenler % 44; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 37'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayanlar % 14; kısmen dikkat edenler % 55; ilgili yerlerde uygun boşluk bırakanlar % 31'dir. Sayfada uygun boşluklar bırakan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %11 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun boşluk bırakanların bırakmayanlara oranla %17 daha çok oldukları görülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu boşluklara kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 8: 8. Konu Sayfa Yapısında Boşluk



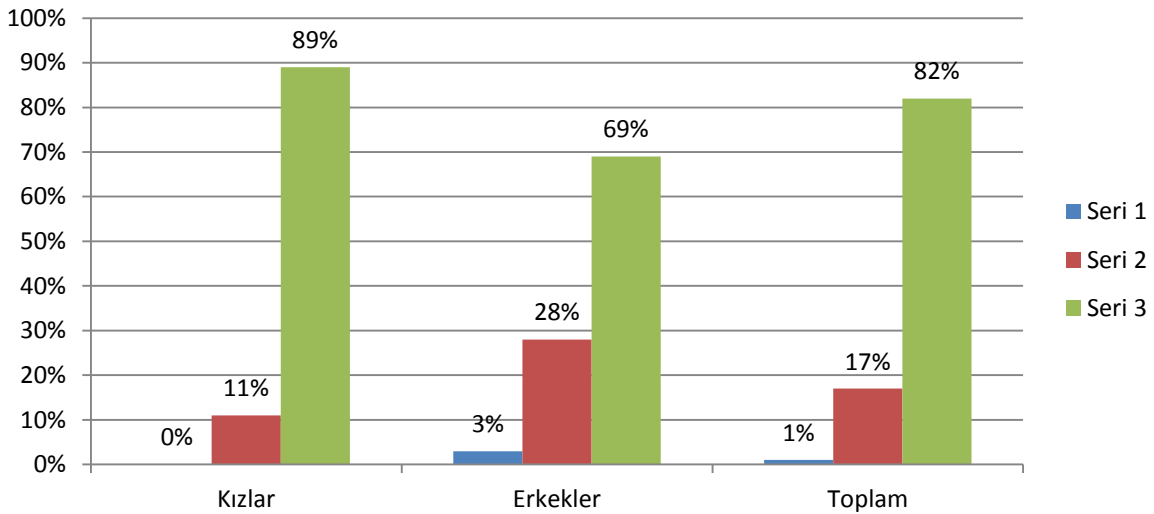
4.11.1.1.2. Öğrencilerin Metinlerinde Yazı Okunaklılığı Durumları

Tablo 23: 1. Konu Yazı Okunaklılığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklılığı 1			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	8	63	71
ERKEK	1	10	25	36
TOPLAM	1	18	88	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 11; metni okunaklı yazarlar da % 89'dur. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 28; metni okunaklı yazarlar da % 69'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan düzensizlik %1 oranındadır. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 17; metni okunaklı yazarlar da % 82'dir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %20 daha başarılıdırlar. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 9: 1. Konu Yazı Okunaklılığı

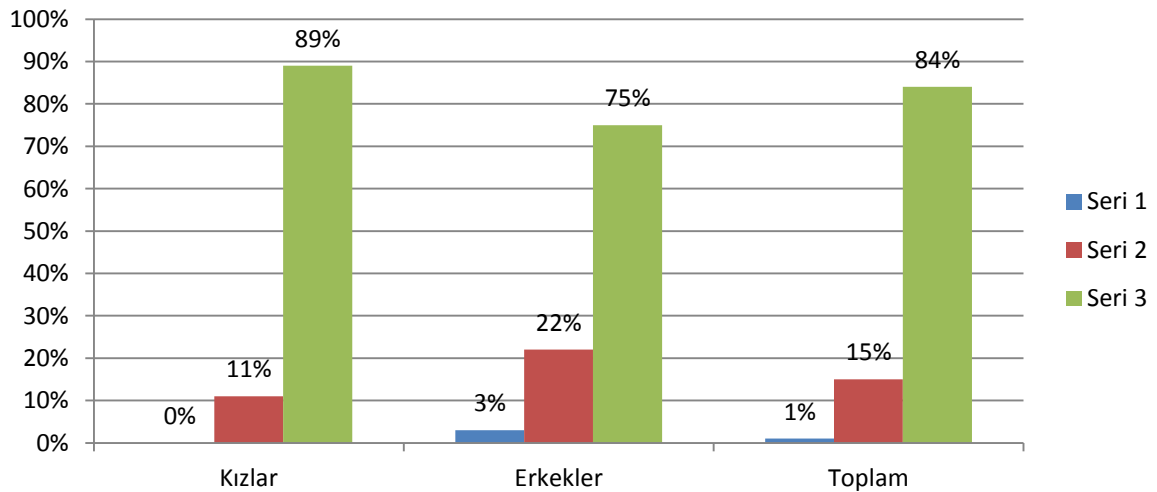


Tablo 24: 2. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 2			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	8	63	71
ERKEK	1	8	27	36
TOPLAM	1	16	90	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 11; metni okunaklı yazarlar da % 89'dur. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 22; metni okunaklı yazarlar da % 75'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan düzensizlik %1 oranındadır. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 15; metni okunaklı yazarlar da % 84'tür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %17 daha başarılıdır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 10: 2. Konu Yazı Okunaklığı

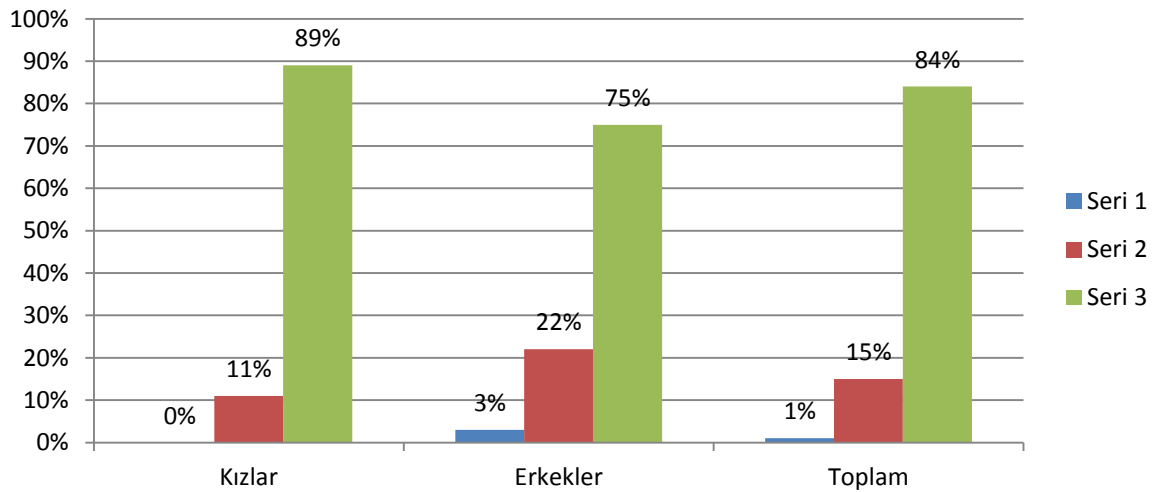


Tablo 25: 3. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 3			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	8	63	71
ERKEK	1	8	27	36
TOPLAM	1	16	90	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 11; metni okunaklı yazarlar da % 89'dur. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 22; metni okunaklı yazarlar da % 75'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik % 1 oranındadır. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 15; metni okunaklı yazarlar da % 84'tür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %17 daha başarılıdırlar. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 11: 3. Konu Yazı Okunaklığı

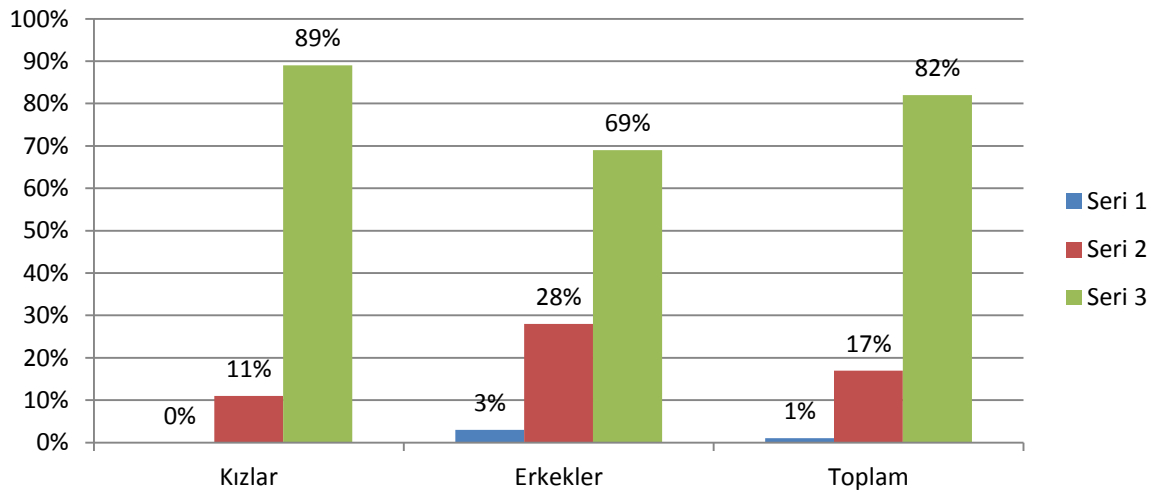


Tablo 26: 4. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 4			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	8	63	71
ERKEK	1	10	25	36
TOPLAM	1	18	88	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 11; metni okunaklı yazarlar da % 89'dur. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 28; metni okunaklı yazarlar da % 69'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan düzensizlik % 1 oranındadır. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 17; metni okunaklı yazarlar da % 82'dir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %20 daha az başarılıdır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 12: 4. Konu Yazı Okunaklığı

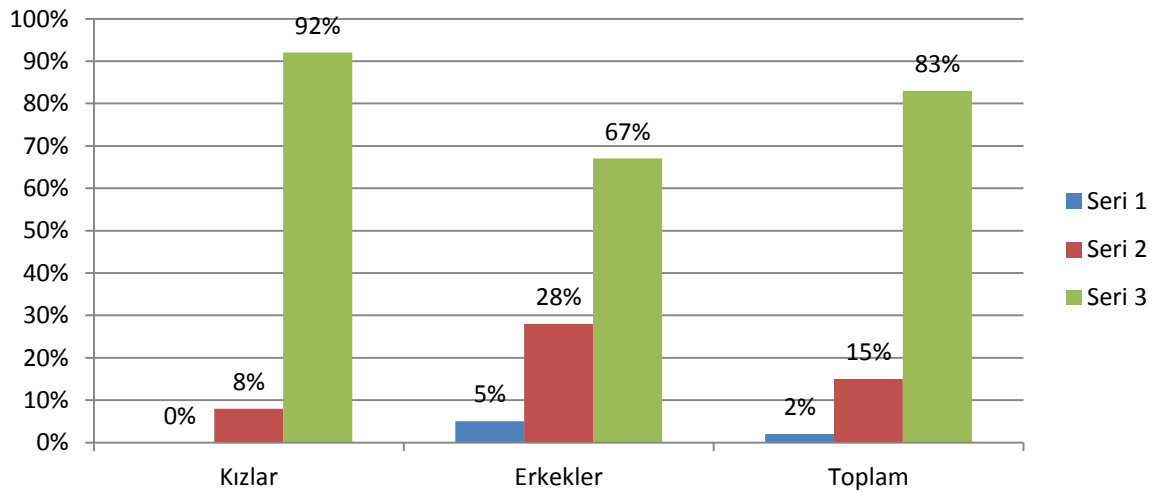


Tablo 27: 5. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 5			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	6	65	71
ERKEK	2	10	24	36
TOPLAM	2	16	89	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 8; metni okunaklı yazarlar da % 92'dir. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %5; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 28; metni okunaklı yazarlar da % 67'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerindeki düzensizlik % 2'dir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 15; metni okunaklı yazarlar da % 83'tür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %25 daha başarılıdırlar. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 13: 5. Konu Yazı Okunaklığı

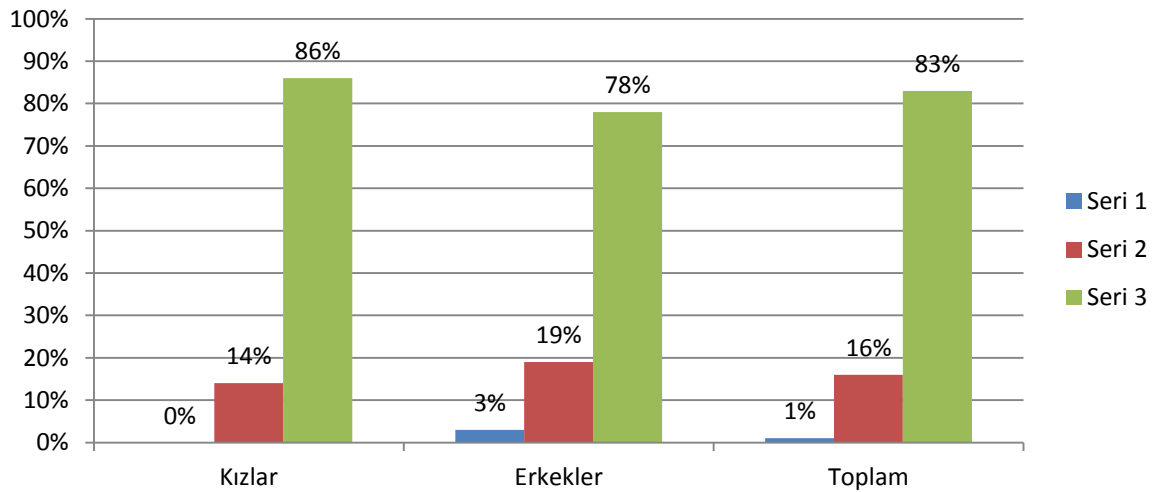


Tablo 28: 6. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 6			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	10	61	71
ERKEK	1	7	28	36
TOPLAM	1	17	89	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 14; metni okunaklı yazarlar da % 86'dır. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı % 3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 19; metni okunaklı yazarlar da % 78'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik %1'dir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 16; metni okunaklı yazarlar da % 83'tür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %8 daha başarılıdırlar. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 14: 6 . Konu Yazı Okunaklığı

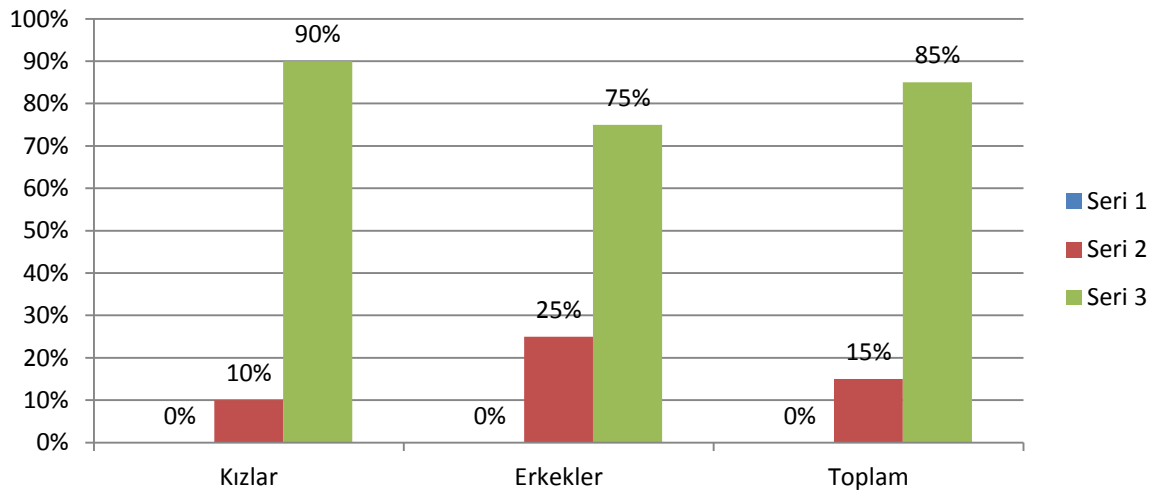


Tablo 29: 7. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 7			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	7	64	71
ERKEK	0	9	27	36
TOPLAM	0	16	91	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 10; metni okunaklı yazarlar da % 90'dır. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %0; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 25; metni okunaklı yazarlar da % 75'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 15; metni okunaklı yazarlar da % 85'tir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %15 daha başarılıdır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 15: 7. Konu Yazı Okunaklığı

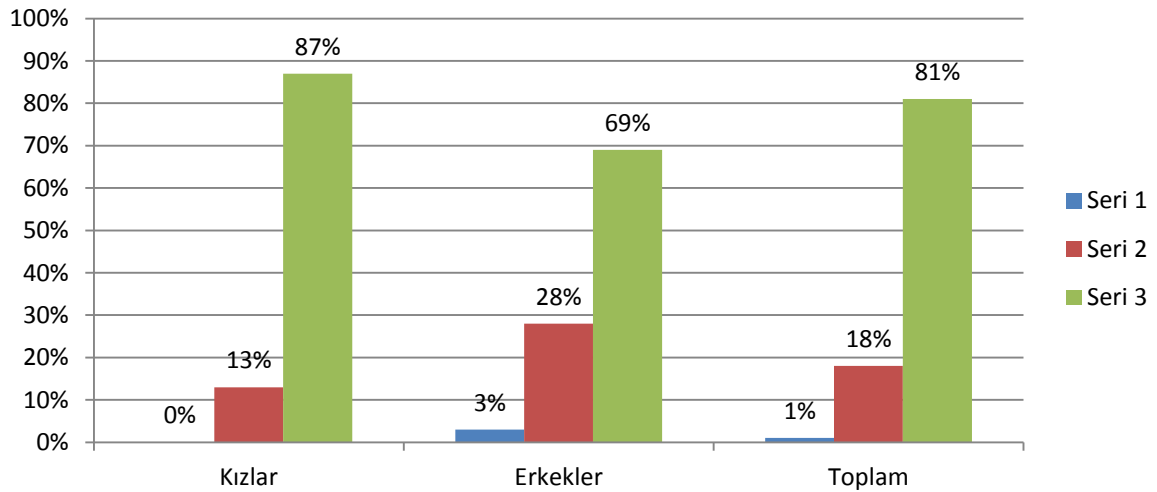


Tablo 30: 8. Konu Yazı Okunaklığı

Şekil Değerlendirilmesi	Yazı Okunaklığı 8			Toplam
	Harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik vardır. Metin okunaksızdır.	Metin genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Metin düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.	
KIZ	-	9	62	71
ERKEK	1	10	25	36
TOPLAM	1	19	87	107

Araştırmaya katılan kızlardan hiçbirinin metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik görülmemiştir. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 13; metni okunaklı yazarlar da % 87'dir. Erkek öğrencilerden metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan bir düzensizlik oranı %3; kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 28; metni okunaklı yazarlar da % 69'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metninde okunaksızlık, harflerin boyutlarında düzensizlik % 1 oranındadır. Kısmen okunaksızlık, harflerin boyutlarında ve eğimlerinde düzensizlik görülenler % 18; metni okunaklı yazarlar da % 81'dir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla metni okunaklı yazma konusunda %18 daha başarılıdırlar. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 16: 8. Konu Yazı Okunaklığı



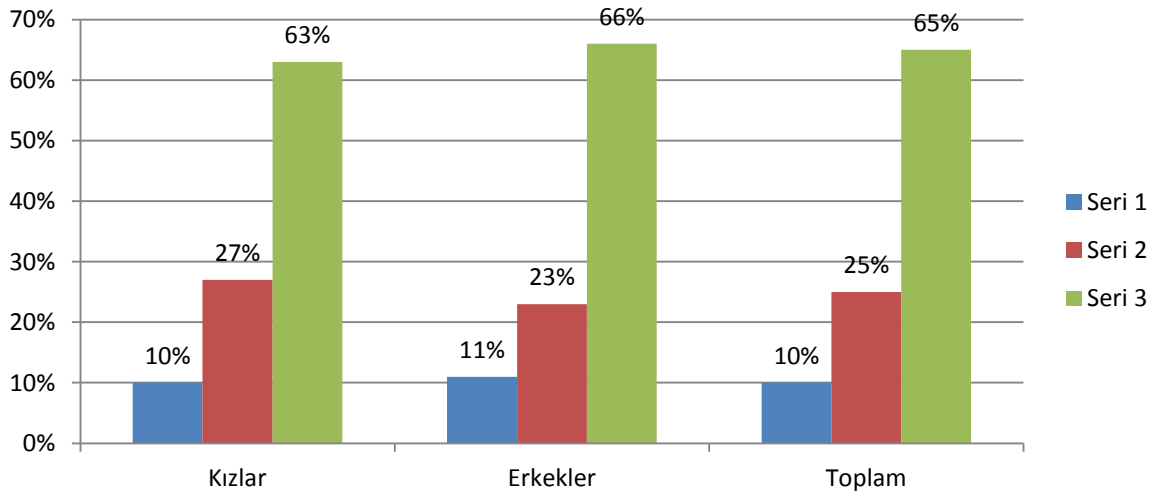
4.11.1.1.3. Yazma esnasında Satır Çizgisi Takibi Durumları

Tablo 31: 1. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 1			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	7	19	45	71
ERKEK	4	8	24	36
TOPLAM	11	27	69	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 27; düzgün olanlar % 63'tür. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 11; kısmen düzgün olanlar % 23; düzgün olanlar %66'dır. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar %65'tir. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlardan %3 daha başarılıdır . En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 17: 1. Satır Çizgisi Takibi

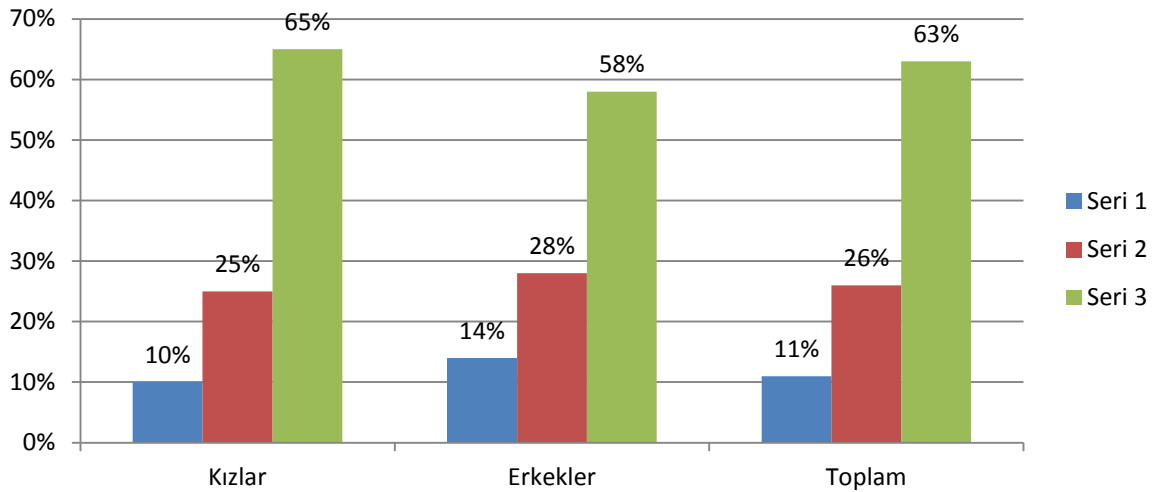


Tablo 32: 2. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 2			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	7	18	46	71
ERKEK	5	10	21	36
TOPLAM	12	28	67	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar % 65'tir. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 14; kısmen düzgün olanlar % 28; düzgün olanlar %58'dir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 11; kısmen düzgün olanlar % 26; düzgün olanlar %63'tür. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlar eşittir. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 18: 2. Satır Çizgisi Takibi

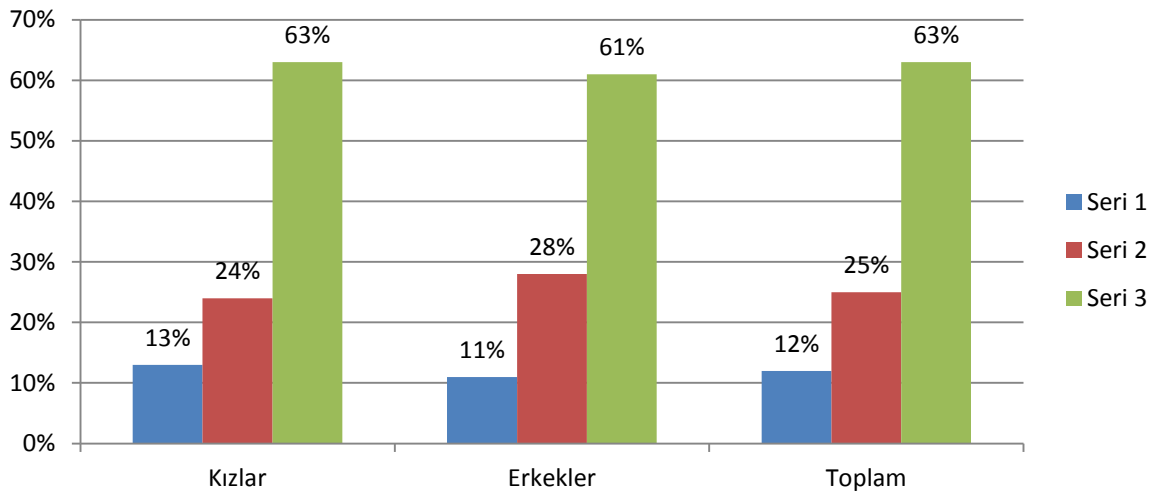


Tablo 33: 3. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 3			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	9	17	45	71
ERKEK	4	10	22	36
TOPLAM	13	27	67	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 13; kısmen düzgün olanlar % 24; düzgün olanlar % 63'tür. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 11; kısmen düzgün olanlar % 28; düzgün olanlar % 61'dir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 12; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar % 63'tür. Satır çizgisi takibi düzgün olan erkekler kızlara oranla % 2 daha azdır. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 19: 3. Satır Çizgisi Takibi

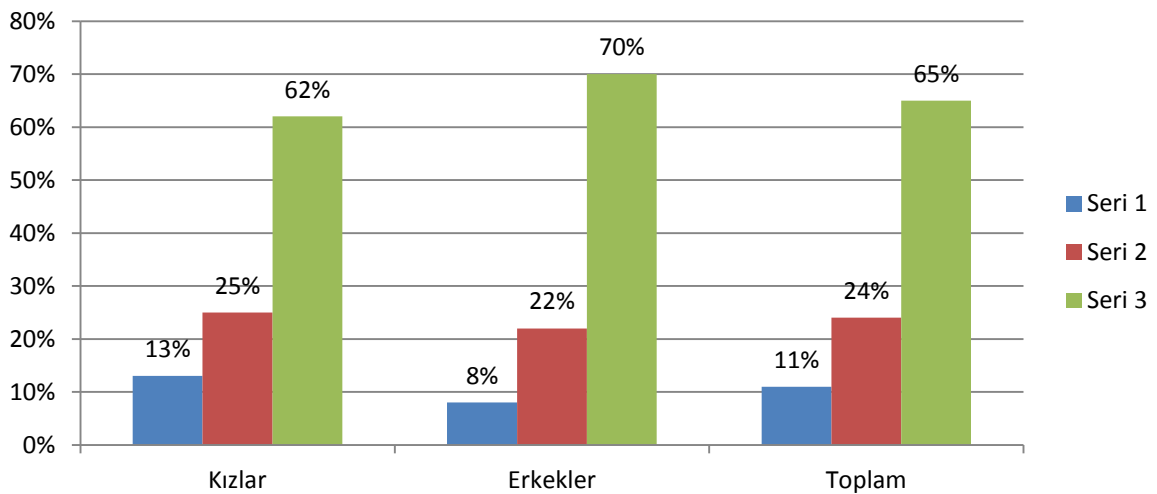


Tablo 34: 4. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 4			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	9	18	44	71
ERKEK	3	8	25	36
TOPLAM	12	26	69	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 13; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar % 62'dir. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 8; kısmen düzgün olanlar % 22; düzgün olanlar %70'tir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 11; kısmen düzgün olanlar % 24; düzgün olanlar %65'tir. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlardan %8 daha başarılıdır. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 20: 4. Satır Çizgisi Takibi

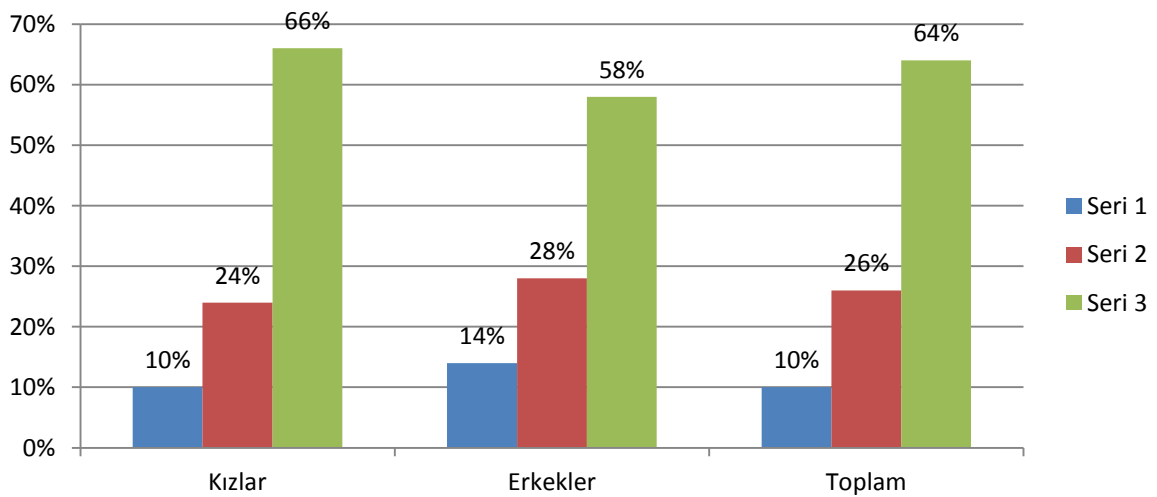


Tablo 35: 5. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 5			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	7	17	47	71
ERKEK	5	10	21	36
TOPLAM	11	28	68	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 24; düzgün olanlar % 66'dır. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 14; kısmen düzgün olanlar % 28; düzgün olanlar %58'dir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 26; düzgün olanlar %64'tür. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlar eşittir. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 21: 5. Satır Çizgisi Takibi

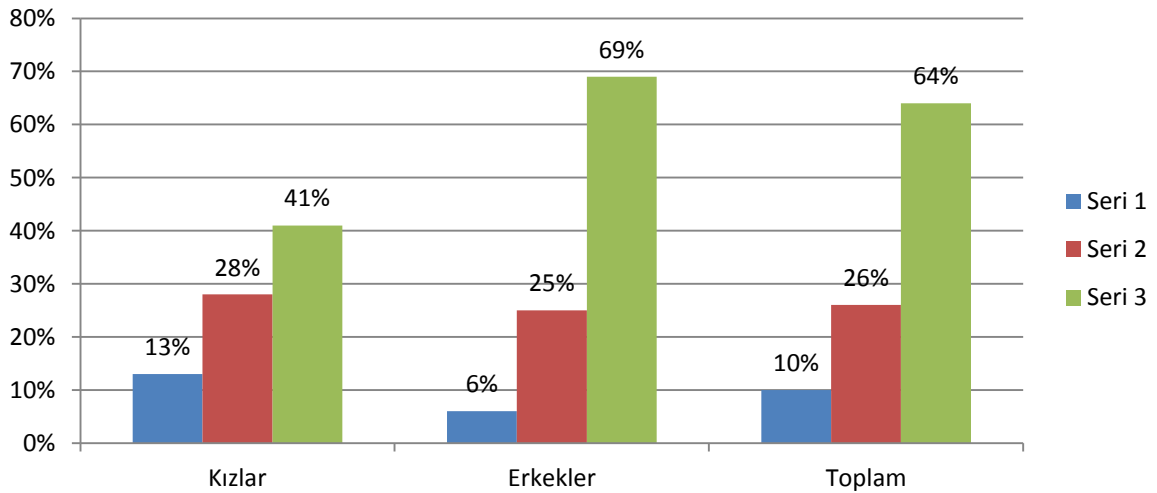


Tablo 36: 6. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 6			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	9	19	43	71
ERKEK	2	9	25	36
TOPLAM	11	28	68	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 13; kısmen düzgün olanlar % 28; düzgün olanlar % 41'dir. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 6; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar %69'dur. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 26; düzgün olanlar %64'tür. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlar eşittir. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 22: 6. Satır Çizgisi Takibi

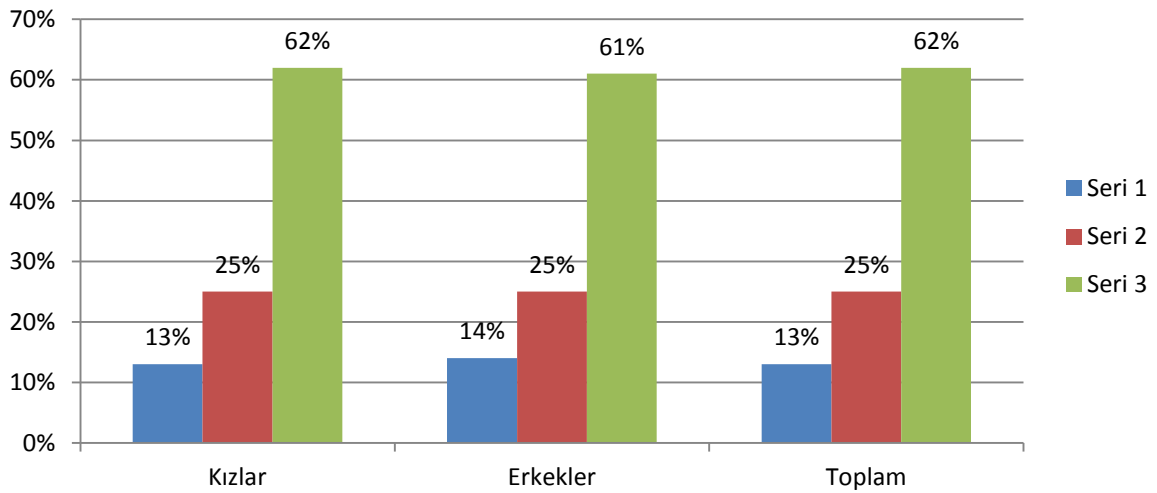


Tablo 37: 7. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 7			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	9	18	44	71
ERKEK	5	9	22	36
TOPLAM	14	27	66	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 13; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar % 62'dir. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 14; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar %61'dir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 13; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar %62'dir. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlar eşite yakındır. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 23: 7. Satır Çizgisi Takibi

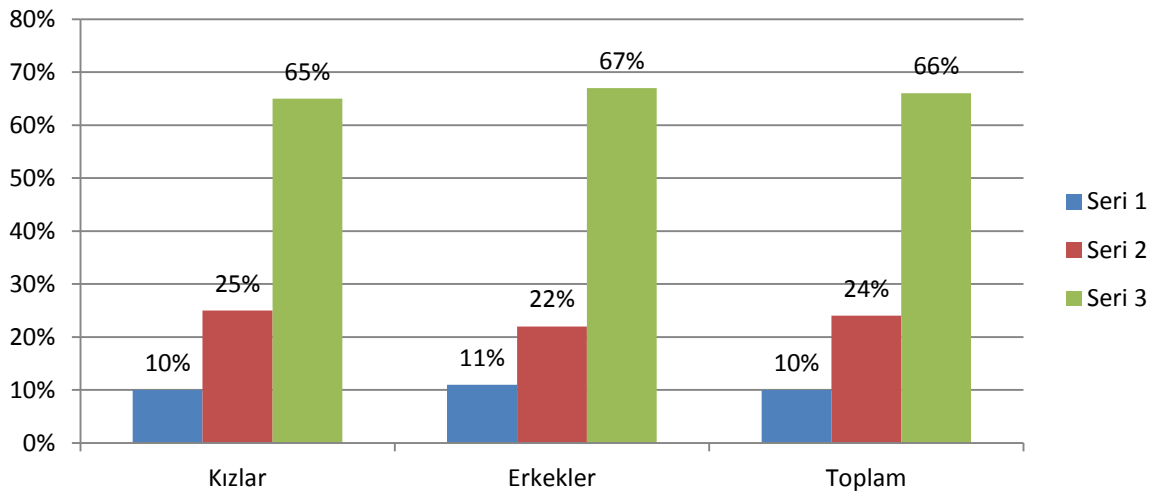


Tablo 38: 8. Konu Satır Çizgisi Takibi

Şekil Değerlendirilmesi	Satır Çizgisi Takibi 8			Toplam
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte kimi yerlerde alta ve üste kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.	
KIZ	7	18	46	71
ERKEK	4	8	24	36
TOPLAM	11	26	70	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 25; düzgün olanlar % 65'dir. Erkek öğrencilerde de aynı şekilde satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 11; kısmen düzgün olanlar % 22; düzgün olanlar %67'dir. Bu oranlar öğrencilerin toplamı için de geçerlidir. Öğrencilerin toplamında satır çizgisi takibi düzgün olmayanlar % 10; kısmen düzgün olanlar % 24; düzgün olanlar %66'dır. Satır çizgisi takibinde erkekler ve kızlar eşittir. En fazla yüzde satır çizgisi takibi düzgün olanlardadır. Bu durum aşağıda grafikte gösterilmiştir:

Şekil 24: 8. Satır Çizgisi Takibi



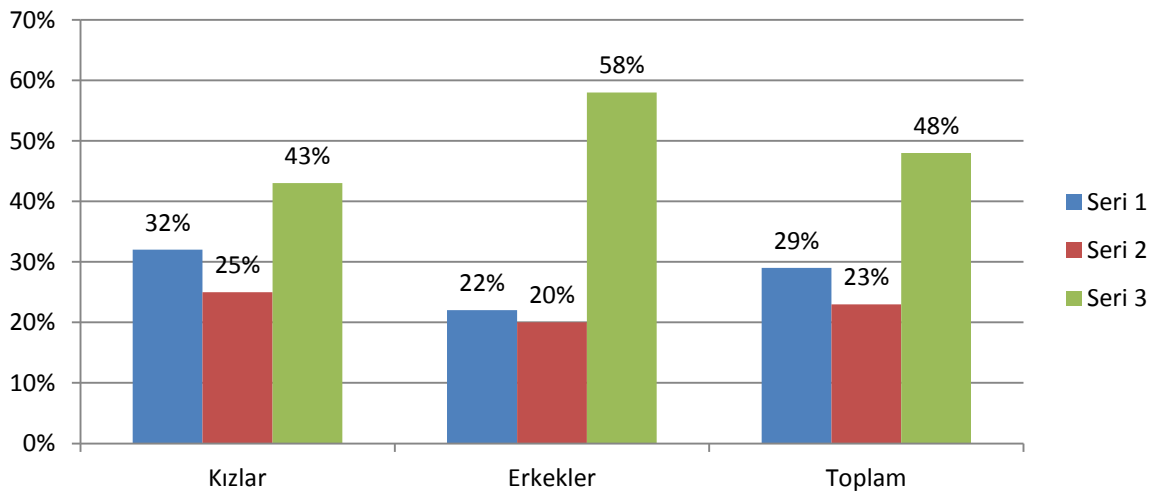
4.11.1.1.4. Metni Paragraflarla Oluşturma Durumları

Tablo 39: 1. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 1			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	23	18	30	71
ERKEK	8	7	21	36
TOPLAM	31	25	51	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 32; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 25; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 43'dür. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 22; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 20; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 29; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 23; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 48'dir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %15 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 25: 1. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

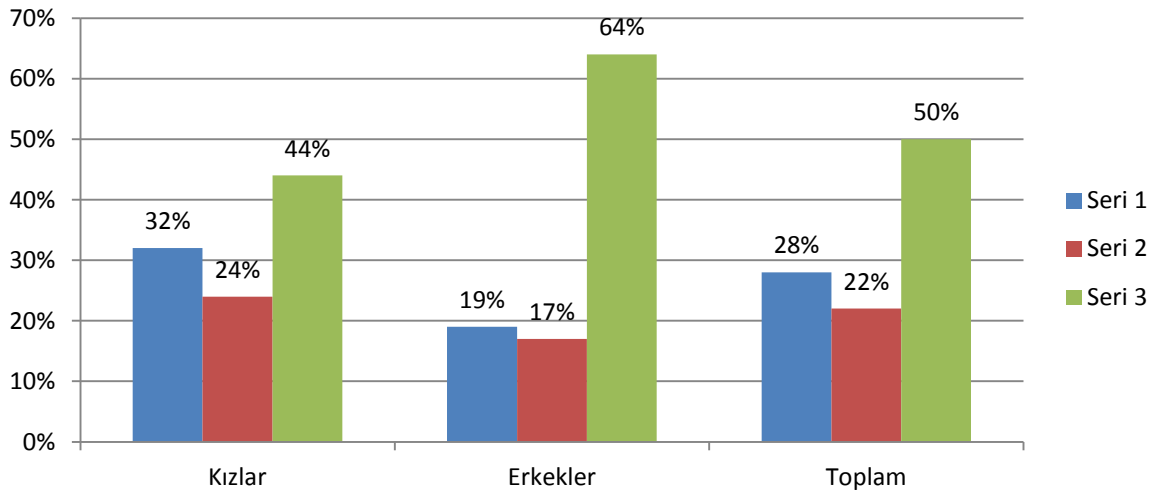


Tablo 40: 2. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 2			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	23	17	31	71
ERKEK	7	6	23	36
TOPLAM	30	23	54	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 32; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 24; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 44'tür. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 19; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 17; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 64'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 28; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 22; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 50'dir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %20 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 26: 2. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

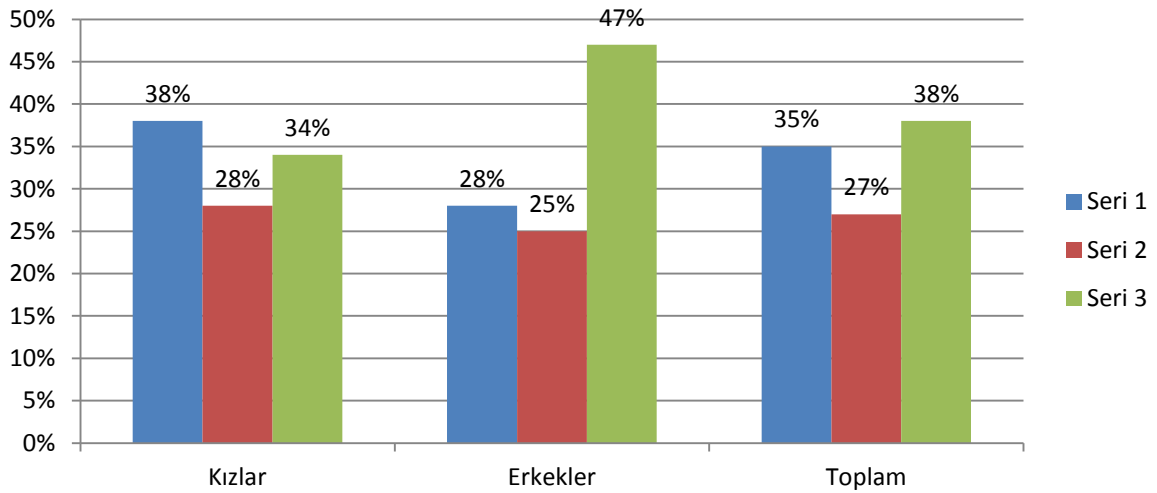


Tablo 41: 3. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 3			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	27	20	24	71
ERKEK	10	9	17	36
TOPLAM	37	29	41	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 38; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 28; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 34'tür. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 28; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 25; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 35; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 27; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 38'dir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %13 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 27: 3. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

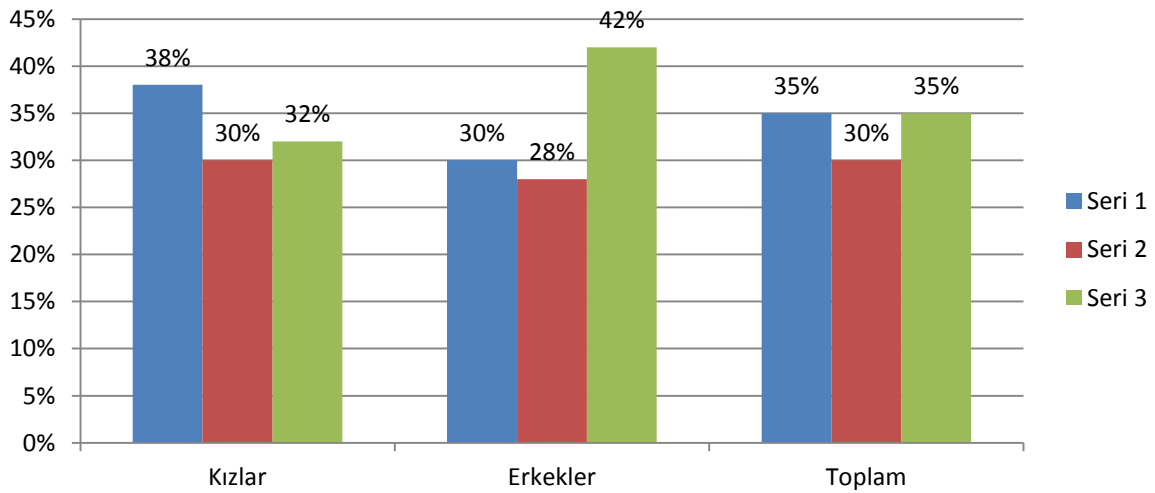


Tablo 42: 4. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 4			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	27	21	23	71
ERKEK	11	10	15	36
TOPLAM	38	31	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 38; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 30; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 32'dir. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 30; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 28; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 42'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 35; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 30; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 35'tir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %10 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 28: 4. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

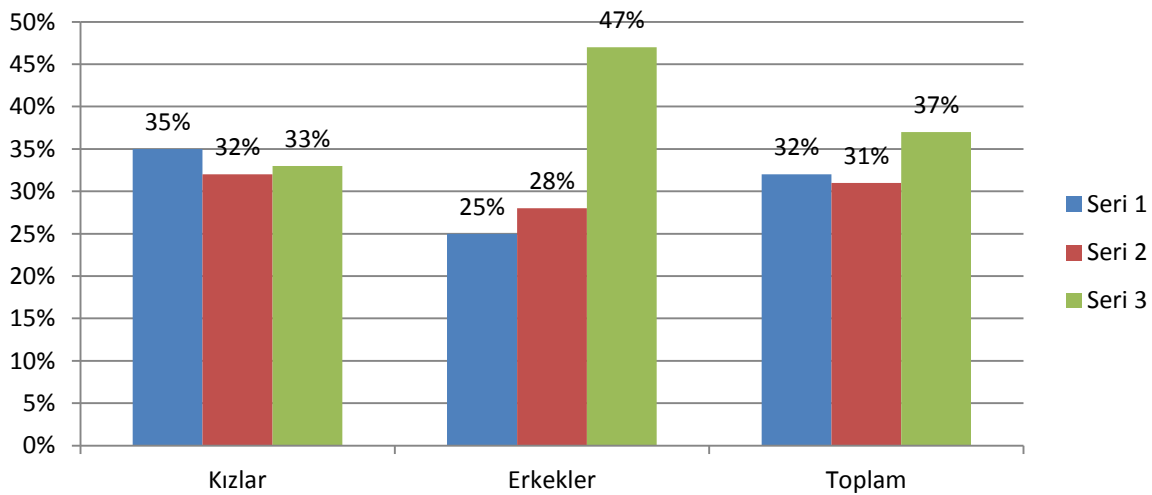


Tablo 43: 5. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 5			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	25	23	23	71
ERKEK	9	10	17	36
TOPLAM	34	33	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 35; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 32; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 33'tür. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 25; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 28; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 32; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 31; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 37'dir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %14 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 29: 5. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

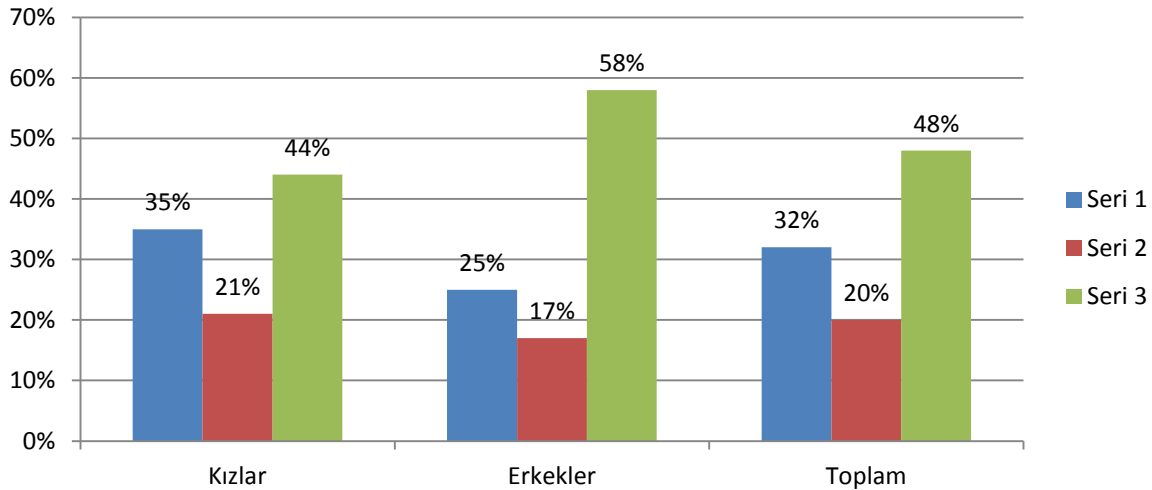


Tablo 44: 6. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 6			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşmuştur.	
KIZ	25	15	31	71
ERKEK	9	6	21	36
TOPLAM	34	21	52	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 35; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 21; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 44'tür. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 25; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 17; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 32; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 20; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 48'dir. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %14 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 30: 6. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

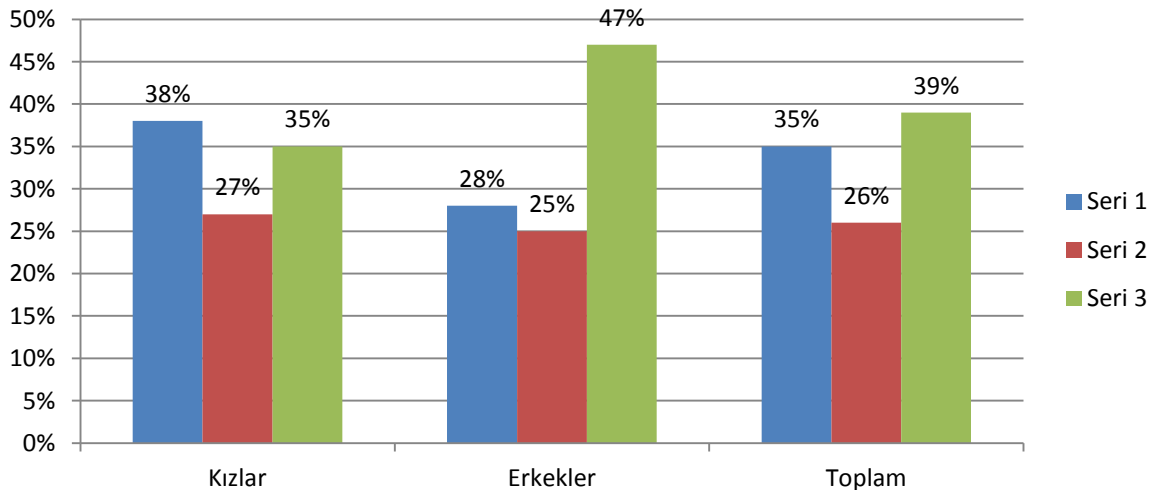


Tablo 45: 7. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturulmuştur.	
KIZ	27	19	25	71
ERKEK	10	9	17	36
TOPLAM	37	28	42	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 38; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 27; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 35'dir. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 28; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 25; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 35; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 26; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 39'dur. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %12 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 31: 7. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

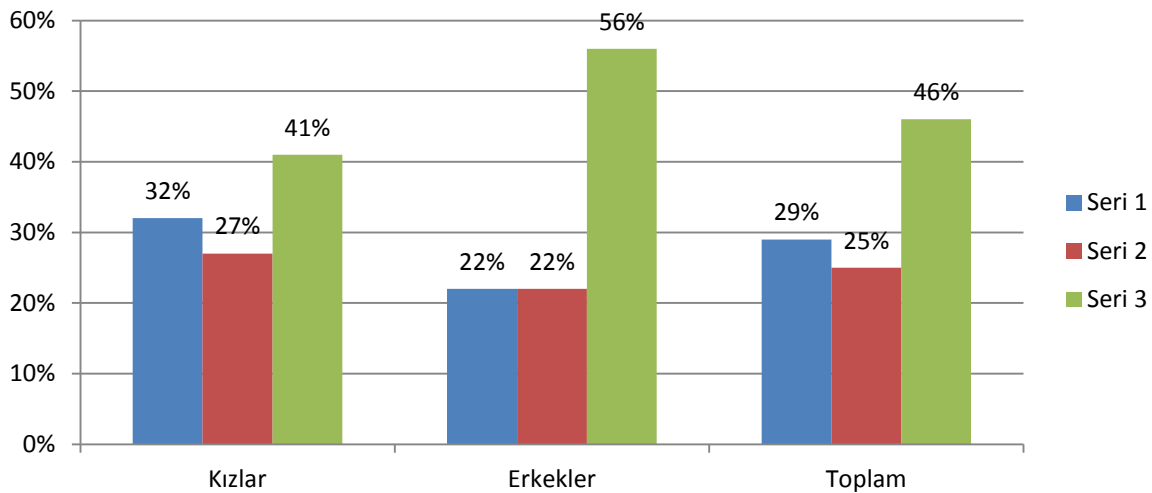


Tablo 46: 8. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma

Şekil Değerlendirilmesi	Metni Paragraflarla Oluşturma 8			Toplam
	Metin bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşmuştur.	
KIZ	23	19	29	71
ERKEK	8	8	20	36
TOPLAM	31	27	49	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 32; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 27; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 41'dir. Erkek öğrencilerden metni bir paragrafla oluşturanlar % 22; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 22; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 56'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni bir paragrafla oluşturanlar % 29; metinde giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal edenler % 25; metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar % 46'dır. Metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanlar erkeklerin kızlara oranla %15 daha fazladır. Öğrencilerin genelinde metni giriş gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturanların metni tek paragrafla oluşturanlar ya da bir bölümü ihmal edenlere oranla sayıca üstün olmakla birlikte sayıca büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 32: 8. Konu Metni Paragraflarla Oluşturma



4.11.1.2. Verilerin TYADPA-C1'e Göre İçerik Açısından Değerlendirilmesi

Yazıların şekil değerlendirilmesinde başlık kullanma, metne uygun ve bağımsız girişle başlama, paragrafların kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olması, paragraflar arasındaki geçiş ve bağlantıların uygun biçimde yapılması, ana düşünce, destekleyici yardımcı düşünceler, metni uygun sonuca bağlama, akıcı anlatım, farklı yapıda cümlelerle anlatım ve farklı yapıda edat ve bağlaç kullanımı açısından değerlendirilmiştir.

a. Başlık

Kompozisyonda uygun boşluk tasarımından sonra dikkat edilmesi gereken husus başlığın yazımıdır. Ünlü (1977), başlık yazımıyla ilgili şu noktalara dikkat çeker:

- Başlık sayfayı ortalayacak şekilde yazılmalı.
- Başlık tamamı büyük harfle ya da her sözcüğün ilk harfleri büyük olarak yazılmalı.
- Başlık kompozisyon yazılmaya başlamadan belirlenebileceği gibi kompozisyon bittikten sonra da belirlenebilir.
- Kompozisyonda başlık belirlenirken “konu” ya da “ana fikir” dikkate alınmalı.
- Başlık okuyucuya kompozisyonda neler anlatıldığı ile ilgili fikir vermeli.
- Etkiyi artırmak ve okurun ilgisini çekmek için kısa, dikkat çekici, yazıya ve yazara özgü başlıklar konmalı.

Başlık, bir yazının kimliği olarak nitelenebilir. Kompozisyonda anlatılanları en öz haliyle çağrıştırır nitelikte olmalıdır. Bir veya birkaç sözcükten oluşmalıdır.

b. Giriş Paragrafı:

Giriş bölümü okuyucuya konuyu tanıtmak, okuru konuya yöneltmek amacı taşır. Giriş paragrafında, yazı boyunca üzerinde durulacak konu ve bu konunun hangi bakış açısından ele alınacağı belirtilir. Bu nedenle bu paragrafa tanıtmaya paragrafı da denebilir. Giriş paragrafı konunun adeta vitrinidir. Bu yüzden giriş paragrafının etkili olması gerekir. Giriş ile okuyucunun dikkati yazıya çekilebilirse okuyucu yazıyı okumaya devam edecek ve yazıdaki diğer düşünceler üzerine yoğunlaşacaktır.

Giriş paragrafı yazarken öğrencilerin zorlandığı görülür. Çünkü konuyu tanıtacak etkili bir giriş yapmak deneyim ister. Konunun, bakış açısının iyi belirlenmiş olmasını gerektirir.

Giriş paragrafında yazarken şunlara da dikkat edilmelidir:

1. Okuyucunun vaktini almayacak açıklıkta konu hakkında bilgi verilmeli ve ayrıntılar gelişme bölümüne bırakılmalı.
2. Yuvarlak ifadeler kullanılmamalı.
3. Konu hakkında zayıf bilgiye sahip olduğu izlenimi verilmemeli. “sanırım, tahminim o ki, pek emin değilim, ama...” gibi ifadeler okuyucuyu metinden soğutur.
4. Bakış açısı ve yazma amacı “bana göre, bu yazının amacı...” gibi ifadelerle verilmemeli.

Yazıya etkili bir giriş yapmanın değişik yöntemleri vardır. Yazının konusunun en kısa şekilde belirtildiği dolaysız ifade yöntemi; hikâyecik anlatma; konuyla ilgili güzel bir söz alıntılama; beklenmedik bir haber, tasvir, ilginç bir bilgi, diyalog... vb.

c. Paragrafın Bütünlüğü ve Paragraflar Arası Geçiş

Paragraftaki bütün cümlelerin tek bir konuya ve ana fikre odaklanması paragraftaki bütünlüğü sağlar. Cümlelerin hepsi aynı konuyu, paragraftaki temel düşüncüyü geliştirmek için kurulmalıdır. Aksi halde konuyla ilgisiz cümleler barındıran paragraflar yazılmış olur. Bu da paragraf yazımında kusur olarak kabul edilir. Paragrafın temel düşüncesine yardım etmeyen cümle paragraftan çıkarılmalıdır. Yazar aynı paragraf içinde konunun aynı yönüne vurgu yapmalı farklı yönler yönelmemelidir. Sever (2000: 25), bir kişinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesi için cümleleri, bir düşüncüyü iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmesi gerektiğini söyler.

Paragrafın anlam bütünlüğü sağlayan önemli bir unsur da bağdaşıklık ve tutarlılık ögeleridir. Bu ögeler artgönderim ve öngönderimde bulunur. Metin içinde, önceden söylenenlere gönderimde bulunan ögelere artgönderim; daha sonra söylenecek olana gönderimde bulunan ögelere de öngönderim ögeleri denir. Paragraftaki cümleler öncesinde ve sonrasında kullanılan bağdaşıklık ve tutarlılık ögeleri “ilk olarak, ikinci olarak, başlangıçta,

önce, daha önce, sonra, sonunda, ...” sözcükleri ile zamirler, sözcük tekrarı gibi kullanımlardır.

Paragrafın bütünlüğünü sağlama için kronolojik uyum kullanılabilir. Paragrafın tümünde bir olay anlatılıyorsa kronolojik süreç dikkate alınarak bu bütünlük sağlanmış olur. Yazılı anlatımda olaya dayalı metin kurgularında bir tarz olan geriye dönüşler ve zaman atlatma unsurları bu kurala aykırılık oluşturmaz.

Metni oluşturan paragraflar birbirinden çok bağımsız olmamalıdır. Paragraflar dışında metinlerin içyapısında da bütünlük aranır. Tıpkı paragrafta olduğu gibi metnin tümü aynı hedefe odaklanmalıdır. Bir tek ana düşünce ve onun destekleyen paragraflar oluşturup tutarlı metin oluşturulabilir. Buna göre aynı konunun farklı yönlerini anlatsa da her paragrafta konu birlikteliğini sağlayacak sözcükler seçilmeli, anlamlar işlenmelidir. Sözcük tekrarları, öngönderim ve art gönderim unsurları ile paragrafların bağlantıları ortaya konmalıdır. Metnin her paragrafı başka yerden alıntılanmış hissi verilmemelidir.

Tutarlı bir paragrafta cümleler birbirine bağlandığı gibi tutarlı bir metinde de paragraflar birbirine bağlanmalı, paragraflar arasında yumuşak geçişler yapılmalıdır. Paragrafları aynı düşünceye bağlamak ve aralarındaki bağlantıyı koparmamak için anahtar sözcükler kullanılabilir. Gerekirse bazı ifadeler tekrar edilir. Konu; paragraflar arasında mantıksal bir dizgi içinde giriş, gelişme ve sonuç hâlinde ele alınır. Düşünceler arasındaki ilişkileri göstermek için ifadeler arasında bağlantılar kurulur.

Metinde veya paragraflarda birbiriyle çelişen fikirlerin, ifadelerin bir arada bulunmaması bütünlüğü, paragraflar arası uyumu sağlayan önemli bir diğer etkidir. Daha belirgin bir uyum ve bütünlük için sözü edilen konunun kronolojik olarak bir sona, bir sonuca doğru ilerlemesi ve gelişmesi, bazı öğeler yinelenirken uygun yerlerde yeni öğelerin veya bilgilerin metne katılması bütünlüğü pekiştirir.

Öğrenciler metinlerini paragrafın bütünlüğü ve paragraflar arası geçiş ile ilgili olarak şu açılardan gözden geçirmelidirler:

- Cümleler ve paragraflar arasında birinden diğerine mantıklı, kronolojik yumuşak geçişler sağlanmalıdır.

- Paragraflardaki düşüncelerin bağlantılarını sağlamak için geçiş kelimeleri ve ifadeleri kullanılmalıdır.
- Düşünceleri ana düşünceye bağlamak için anahtar kelimeler ve ifadeler tekrar edilmelidir.

d. Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler

Bir yazıda ana düşünce ve onu destekleyici yargılar bulunmalıdır. Çünkü her şeyin bir amacı olduğu gibi yazmanın da amacı vardır. Bu amaç ana düşünce ile somutlaşır. Ana düşünce kısaca “verilmek istenen mesaj” olarak tanımlanabilir. Ana düşünce cümlesi bir yargı bildirir. Yazar tarafında farklı yerlerde ve şekilde verilebilir. Bunlar:

- Metnin başında yer verme,
- Metne diyalog, ilginç haber, şaşırtıcı bir ifadeyle başlayıp merak uyandırarak ortasında ya da sonunda yer verme,
- Ana düşünceyi bir cümle olarak vermeyip metnin geneline yayma

Ana düşünce metin yazılmadan önce belirlenmeli ve diğer düşünceler ona göre düzenlenmelidir. Yazının bütünlüğü metnin geri kalanının ana düşünceyi desteklemesi ile ortaya çıkar. Yazarın ana düşünce ile ilgili olarak dikkat etmesi gereken durumlar şöyle sıralanabilir:

- Yazılı metnin yalnızca bir ana düşüncesi olmalı
- Ana düşünce açık olmalı, okuyucular yazarın amacını ve iletmek istediği mesajı kolaylıkla anlayabilmeli
- Ana düşüncenin tamamen anlaşabilmesi için yazıya olabildiğince destekleyici ayrıntı eklenmeli
- Okuyucular ana düşünceyi açıklayacak yeterli bilgiyi elde edebilmeli
- Ana düşünceyi geliştiren ayrıntılara yer vermeli

Yardımcı düşünceler ana düşünceyi destekleyen, tamamlayan düşüncelerdir. Ana düşüncenin kolayca anlaşılmasını sağlar ve onun inandırıcılığını artırır. Yardımcı düşünceler örnekleme, sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarıyla ifade edilebilir. Tümdengelim paragraflarında yardımcı düşünceler ana düşünce cümlesinden

sonra gelir. Bir paragrafta birden fazla ana düşünce olmaz; ama yardımcı düşünce birden fazla olmalıdır. Aşağıdaki paragrafta ilk cümle ana düşünce cümlesi olacak şekilde bir yargı taşımaktadır. Ondan sonra gelen cümleler de ana düşünceyi destekleyen, geliştiren yardımcı düşüncelerdir.

e. Sonuç Paragrafı

Yazıyı sonlandıran ve en az giriş kadar etkili olması gereken bölümdür. Sonuç bölümü kendinden sonra anlatım istemeyen, kendinden önceki gelişmeye sıkı sıkıya bağlı bulunan metnin içeriğinin toparlandığı bölümdür. Sonuç bölümü yazının tümünü ya da ana düşünceyi özetlemelidir. Yazıdan yapılacak çıkarımlar bu bölümde verilir. “konu ortaya konulup geliştirilerek sonuç bölümünde yargısı yapılır” (Karaalioğlu, 1987: 163). Olaya dayalı metinlerin sonuç bölümünde olayların düğümü çözülür. Metnin ana düşüncesi tümevarım metodunda bu bölümde yer alabilir. Sonuç bölümü de girişte olduğu gibi, ilginç bir bilgi, çarpıcı bir cümle ile oluşturulabilir.

f. Akıcı Anlatım

Akıcılık, metni oluştururken tekrara düşmeden sözcüklerin kulağa hoş gelecek şekilde uyumlu düzenlenmesidir. Sözcükler okunma esnasında hiçbir engele çarpmadan akıp gitmelidir. Uzun ve yorucu cümleler, telaffuzu zor sözcükler, yinelemeler akıcılığı engeller. Kimi sözlerde, söz öbeklerinde, çıkakları birbirine yakın seslerin art arda gelmeleri sonucu söyleyişin güçlüğe uğraması, kulağı tırmalaması sonucu kakofoni oluşur. Bu da akıcılığı engeller. Metin yazarken bunlara dikkat etmek gerekir. Tekrarlardan arındırılmış bir metin daha kısa sürede, hevesle ve keyifle okunur ve genelde kişide devamını okuma isteği uyandırır.

Okunan metinde akıcı bir dil her zaman tercih sebebidir. Metni dura dura okumak okuyucunun tercih edeceği bir durum değildir. Genel olarak akıcılığı engelleyen ve metin yazarının dikkat edeceği durumlar şunlardır:

- anlam kargaşaları (metnin açık olamaması anlamak için durmayı gerektirir)
- sık tekrarlanan sözcükler
- uzun ve yorucu cümleler

- gereksiz ek, hece veya sözcük bulunması
- anlatım sırasında akışı bozan ses veya sözcüklere yer verilmesi
- söylenmesi güç sözcüklerin metinde kullanılması
- anlatım bozuklukları
- yabancı sözcük ve terimlerin çok kullanılması
- gereksiz ve yanlış noktalama uygulamaları
- metinde düşüncenin akışını bozan cümlelere yer verilmesi

g. Yapıca ve Anlamca Farklı Cümleler

Cümleler yazılı anlatımın temel unsurudur. Cümle varsa orada bir anlatımdan dolayısıyla bir dilden söz edilebilir. Cümle yoksa orada dilden söz edilemez. “Bir çocuk ana dilinin söz dizimini; kelimeleri cümle hâlinde birbirine eklemeyi, başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleleri anlamayı başardığı zaman öğrenir” (Calp, 2007: 83).

Cümlenin açık, akıcı, doğru ve güzel bir şekilde ortaya konması anlatımın da bu özellikleri taşımasını sağlar. “İyi cümleler, yerinde kullanılan sözcüklerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazının iyi paragraflardan teşekkül ettiği düşünülünce, cümlenin ehemmiyeti kendiliğinden ortaya çıkar” (Tansel, 1978: 68). “Sağlam bir cümlenin nitelikleri ise dil bilgisi kurallarına uygunluk, duruluk, akıcılık, yalınlık, açıklık, birlik, bütünlük ve çeşitliliğidir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 139; Kormaz, 1988:111).

Cümlenin iyi sayılmasının koşullarından birisi de metnin gerektirdiği yapı ve anlamda cümleler kurabilmektir. Olaya dayalı metin ya da mektup türlerinde zaman zaman eksilteli ve devrik cümleler kurmak metne derinlik katar. Bu metinler daha çok fiil cümlesi gerektirir. Aynı şekilde bilimsel nitelikteki metinlerde basit, birleşik, sıralı ve kurallı cümleler daha yaygın olarak kullanılır. Art arda dizilen cümlelerde ortak öge kullanmak da öz ifadenin bir yöntemidir. Bunun için de bağımlı-bağımsız sıralı ve bağlı cümle kuruluşlarını da bilmek, uygulamak gerekir.

Cümle yapısının dışında metni nitelikli kılan bir unsur da farklı anlamlarda cümleler kullanmaktır. Metnin akışına göre anlamca şu cümlelerin metinde kullanılması gerekir:

- Yakın Anlamalı Cümleler
- Birbirleriyle Anlamca Çelişen Cümleler
- Doğrudan ve Dolaylı Anlatımlı Cümleler
- Nesnel ve Öznel Cümleler
- Neden – Sonuç Bildiren Cümleler

h. Farklı Yapıda Edat ve Bağlaç Kullanımı

Edatlar, tek başlarına bir anlam ifade etmeyen, cümle içerisinde anlam kazanarak amaç-sonuç, şart, neden-sonuç gibi çeşitli anlam ilgileri kuran sözcüklerdir. Genellikle bağlaçlar ile karıştırılabilen edatlar; bağlaçların aksine, cümledeki unsurları birbirine bağlamaz, onlarla anlam ilişkisi kurarlar. Bağlaçlar ise cümle içinde aynı görevde olan sözcükleri, sözcük öbeklerini, anlam bakımından birbiri ile ilgili cümleleri bağlayan sözcüklerdir. Türkçede yalın olarak kullanılan edatlar ve bağlaçlar olduğu gibi ek alan, durum ekleriyle kalıplaşmış olarak kullanılan edatlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin basit, birleşik, kalıplaşmış yapıdaki edat ve bağlaçları anlamlarına uygun olarak kullanması beklenir. Yaygın olarak aynı edat ve bağlaçların kullanılma veya edat ve bağlaçları anlamına aykırı şekilde kullanılma anlatımı zayıflattırır. Türkçede kullanılan başlıca edat ve bağlaçlar şunlardır:

Başlıca Edatlar

yalnız, ancak, sadece, sade, tek, bir
için, diye, üzere
kadar, denli
gibi
ile
değil

Ayrılma/Uzaklaşma Hâl eki ile kalıplaşmış olanlar

-den başka
-den beri
-den dolayı
-den ötürü
-den sonra

-den önce
-den evvel

Yönelme/Yaklaşma Hâl eki ile kalıplaşmış olanlar

-e dair
-e doğru
-e değin
-e dek
-e göre
-e kadar
-e karşın
-e rağmen

Başlıca Bağlaçlar

ama, fakat, lâkin, ancak, yalnız, oysa, oysaki, hâlbuki
ve, ile
ki
de
çünkü, zira
madem, mademki
veyahut, yahut, veya, ya da
şayet, eğer, ise
öyleyse, o halde, kısacası, demek ki, nitekim
yoksa, anlaşılın
ne.....ne (de), ya....ya (da), gerek...gerek(se), ha.....ha, ister.....ister(se), kâh.....kâh,
de.....de
hatta, üstelik, ayrıca, hem, hem de,
yine, gene
meğer

Aslantürk (2012; 103-104), incelediği iki farklı yabancılara Türkçe öğretimi kitabında kulnılan edat ve bağlaçları şu şekilde belirlemiştir. Birinci kitapta edatlar başlığı altında -e kadar, -den önce, -den sonra, gibi, kadar, -den beri / -dir şekilleri yer almaktadır. İkinci kitapta

ise edatlar başlığı altında göre, gibi, için, doğru, ile, yalnız, kadar, karşı, üzere edatları bulunmaktadır.

İlk kitabın bağlaç başlığı altında ile, da / de, çünkü, bu nedenle, bu yüzden, neyse, gerek, gerekse, nasılsa, oysa, öyleyse, yoksa, ise, ki bağlaçları yer almaktadır. İkinci Kitabın bağlaçlar başlığı altında ise ama (fakat, lâkin, ancak, yalnız), çünkü, ve, veya (ya da), eğer, demek (ki), oysa (oysaki, halbuki), ki, da / de, bile (dahı), ile, ancak, ya ... ya / ya ... ya da ..., hem ... hem (de), gerek ... gerek (se)...., nitekim, ne ... ne.... / ne ne de.... bağlaçları bulunmaktadır.

Araştırma sonucu metnin içeriğine dair elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:



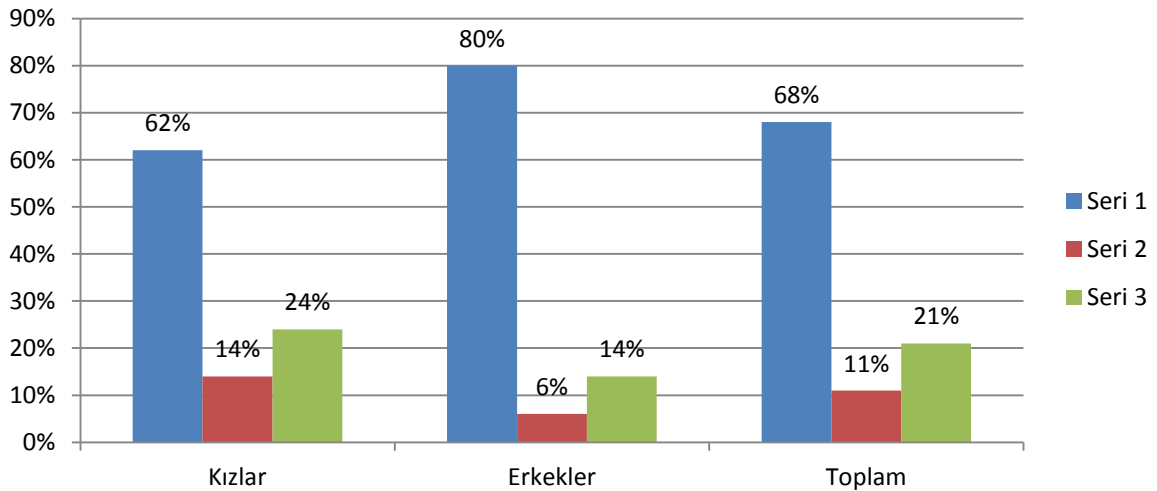
4.11.1.2.1. Öğrencilerin Başlık Kullanma Durumları

Tablo 47: 1. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 1			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	44	10	17	71
ERKEK	29	2	5	36
TOPLAM	73	12	22	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 62; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 14; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 24'tür. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 80; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 6; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 14'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 68; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 11; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 21'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %10 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 38; erkeklerde % 66; toplamda ise %47'dir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 33: 1. Konu Başlık Kullanma

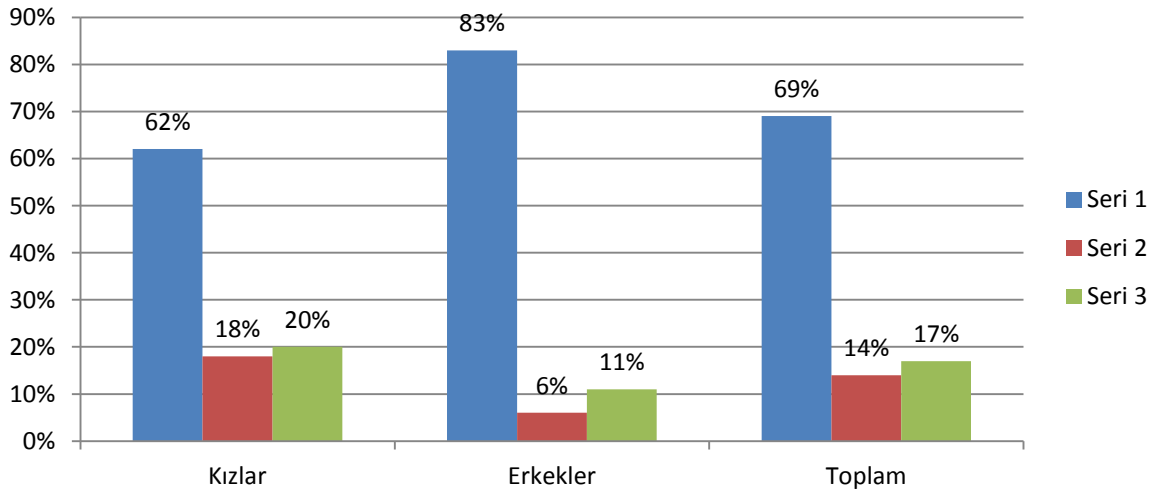


Tablo 48: 2. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 2			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	44	13	14	71
ERKEK	30	2	4	36
TOPLAM	74	15	18	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 62; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 18; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 20'dir. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 83; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 6; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 11'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 69; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 14; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 17'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %9 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 42; erkeklerde % 72; toplamda ise %42'dir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 34: 2. Konu Başlık Kullanma

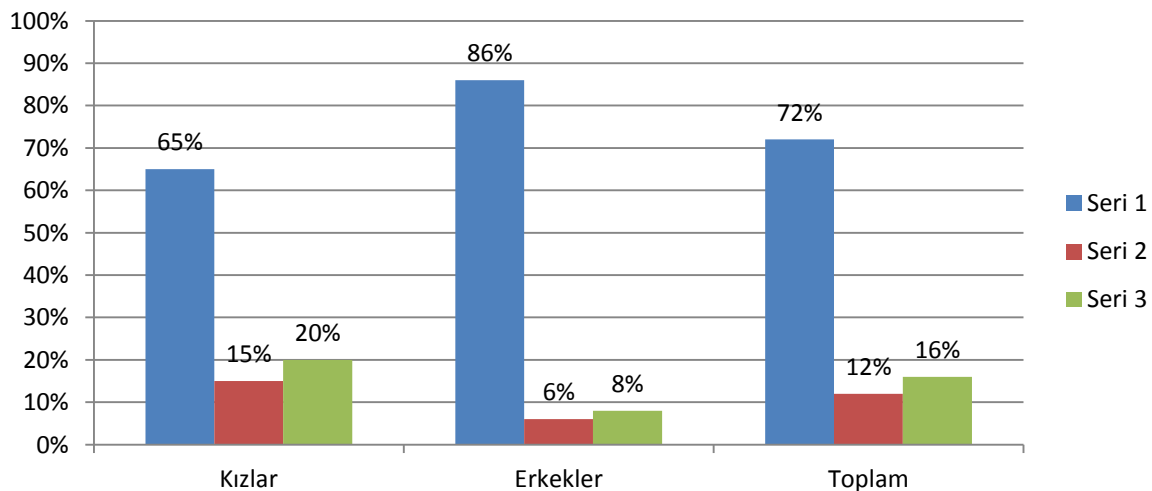


Tablo 49: 3. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 3			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	46	11	14	71
ERKEK	31	2	3	36
TOPLAM	77	13	17	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 65; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 15; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 20'dir. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 86; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 6; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 8'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 72; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 12; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 16'dır. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %12 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 45; erkeklerde % 76; toplamda ise %56'dır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 35: 3. Konu Başlık Kullanımı

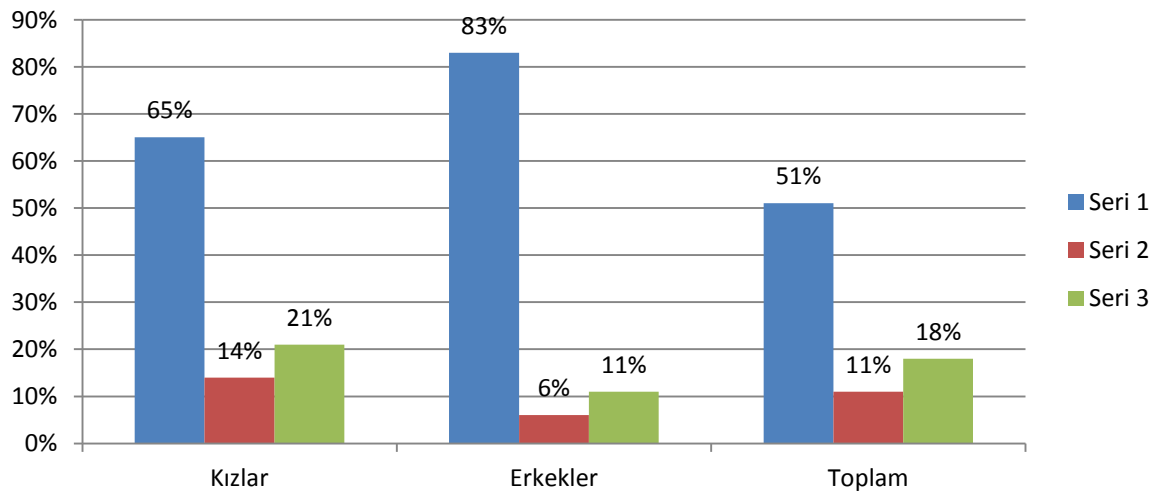


Tablo 50: 4. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 4			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	46	10	15	71
ERKEK	30	2	4	36
TOPLAM	76	12	19	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 65; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 14 konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 21'dir. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 83; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 6; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 11'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 51; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 11; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 18'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %10 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 44; erkeklerde % 72; toplamda ise %43'tür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 36: 4. Konu Başlık Kullanma

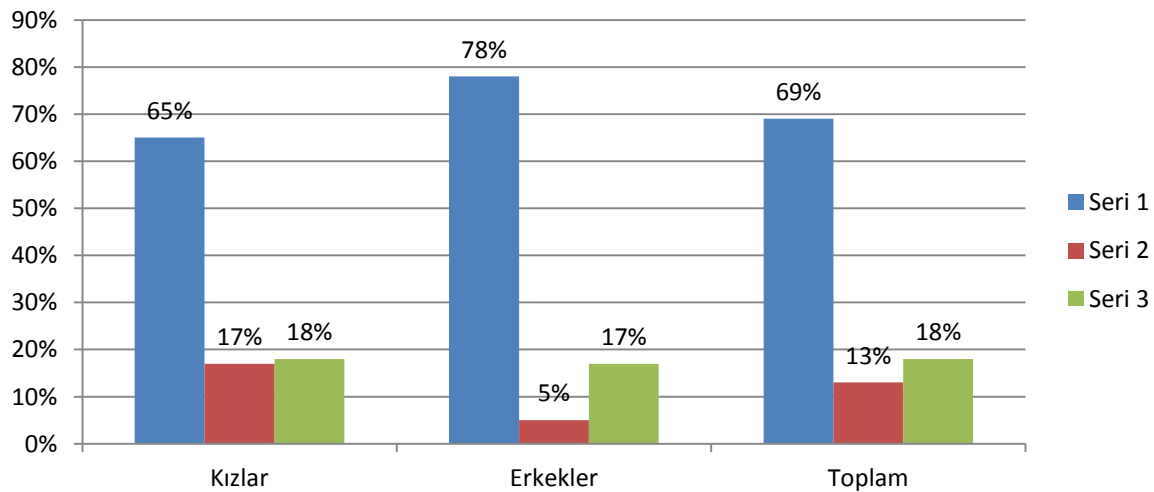


Tablo 51: 5. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 5			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	46	12	13	71
ERKEK	28	2	6	36
TOPLAM	74	14	19	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 65; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 17; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 18'dir. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 78; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 5; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 17'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 69; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 13; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 18'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %10 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 47; erkeklerde % 61; toplamda ise %51'dir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 37: 5. Konu Başlık Kullanma

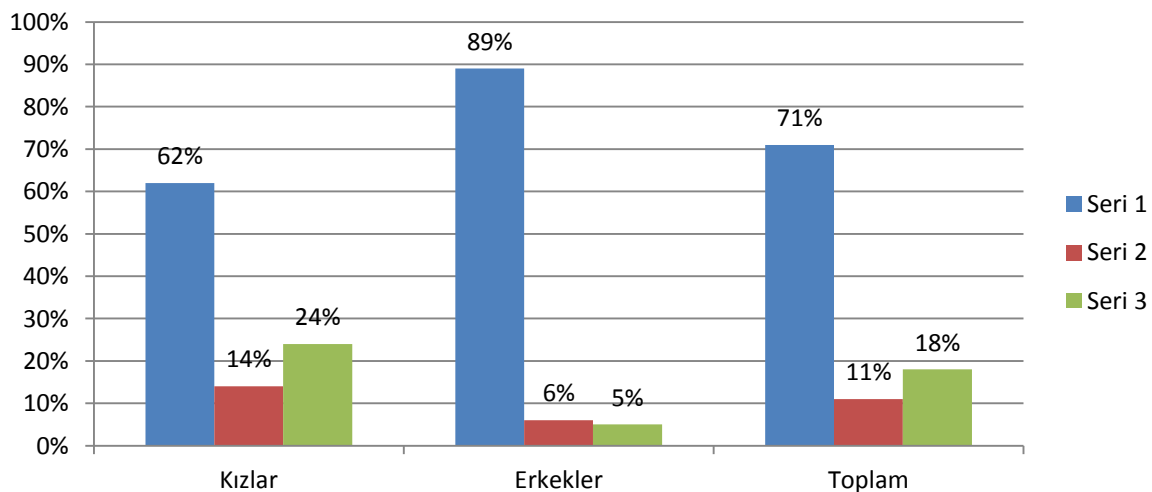


Tablo 52: 6. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 6			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	44	10	17	71
ERKEK	32	2	2	36
TOPLAM	76	12	19	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 62; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 14; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 24'dür. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 89; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 6; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 5'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 71; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 11; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 18'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %19 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 38; erkeklerde % 84; toplamda ise %53'tür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 38: 6. Konu Başlık Kullanma

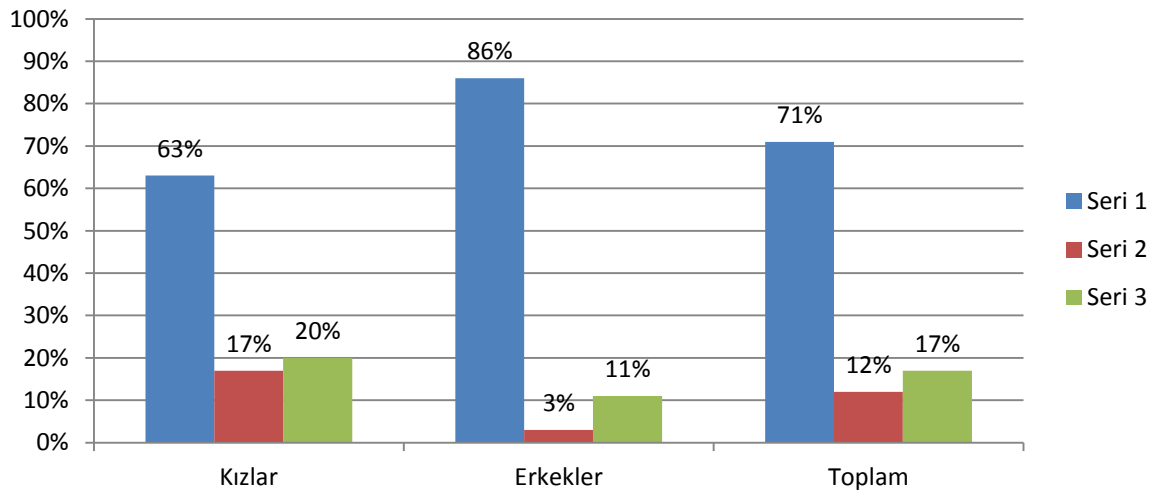


Tablo 53: 7. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 7			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	45	12	14	71
ERKEK	31	1	4	36
TOPLAM	76	13	18	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 63; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 17; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 20'dir. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 86; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 3; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 11'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 72; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 12; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 17'dir. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %9 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 43; erkeklerde % 75; toplamda ise %54'tür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 39: 7. Konu Başlık Kullanma

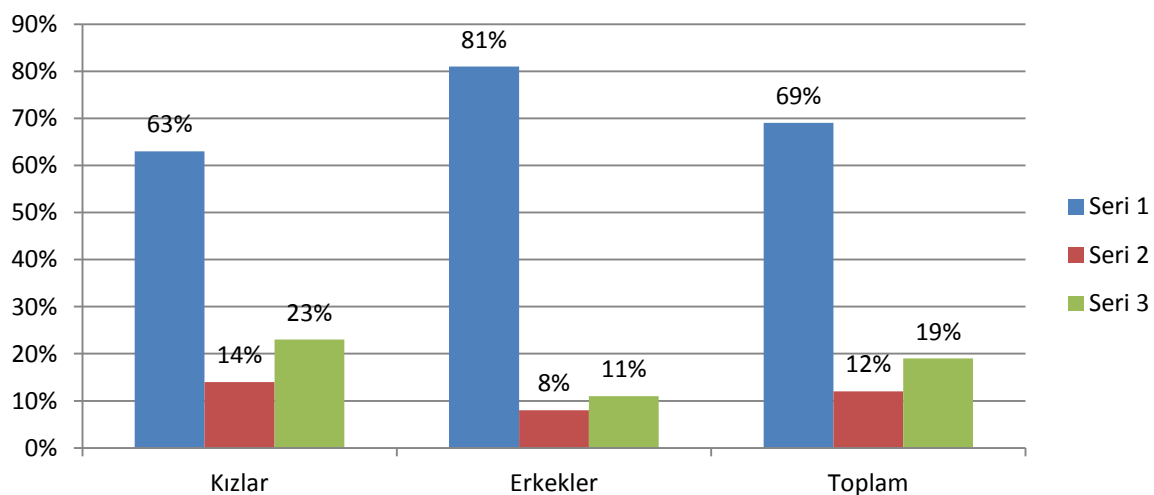


Tablo 54: 8. Konu Başlık Kullanma

İçerik Değerlendirme	Başlık Kullanma 8			Toplam
	Başlık kullanılmamıştır.	Başlık sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullanılmıştır.	Konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullanılmıştır.	
KIZ	45	10	16	71
ERKEK	29	3	4	36
TOPLAM	74	13	20	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 63; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 14; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 23'tür. Erkek öğrencilerden metin için başlık kullanmayanlar % 81; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 8; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 11'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin için başlık kullanmayanlar % 69; sıradan, çok uzun ya da konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde kullananlar % 12; konunun içeriğine uygun, çarpıcı bir başlık kullananlar ise % 19'dur. Metne uygun başlık kullanma konusunda kızlar erkeklere oranla %12 daha başarılıdır. Ancak kız ve erkek öğrencilerden başlık kullanmayanlar kullananlara oranla çok fazladır. Aradaki fark kızlarda % 40; erkeklerde % 70; toplamda ise %50'dir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 40: 8. Konu Başlık Kullanma



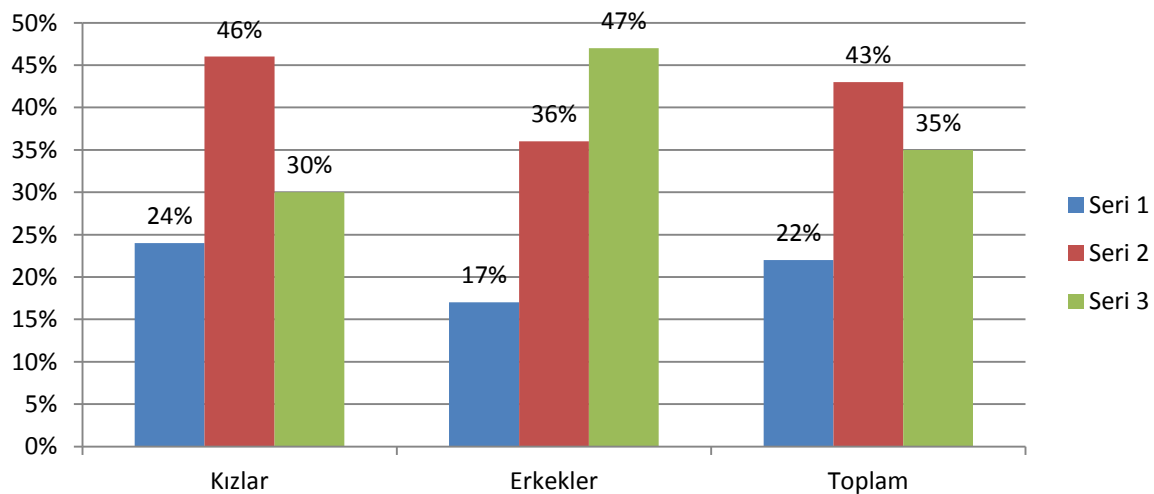
4.11.1.2.2. Öğrencilerin Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma Durumları

Tablo 55: 1. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirme	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 1			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	17	33	21	71
ERKEK	6	13	17	36
TOPLAM	23	46	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 24; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 46; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 30'dur. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 17; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 36; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 22; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 43; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 35'tir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %17 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %13 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 41: 1. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

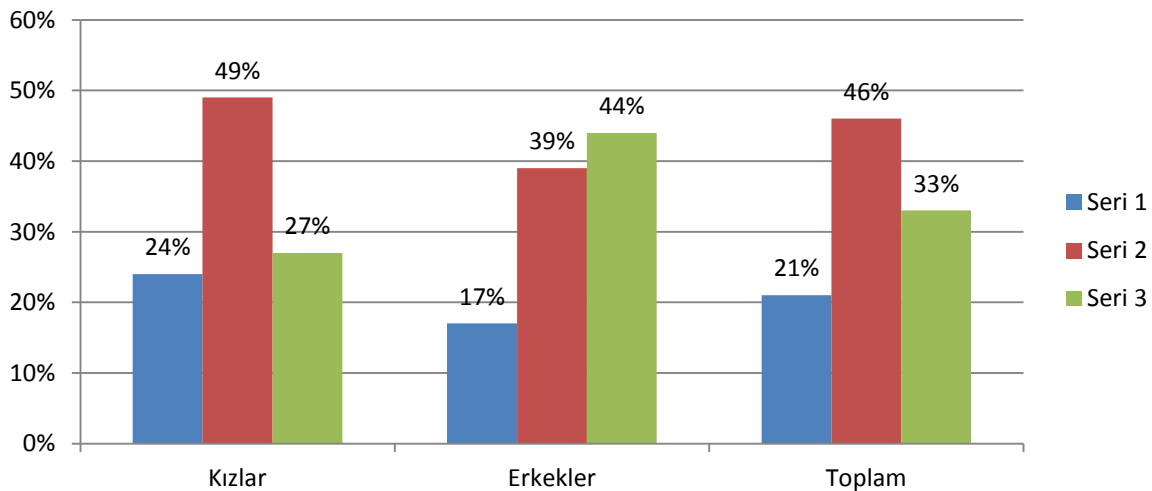


Tablo 56: 2. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 2			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	17	35	19	71
ERKEK	6	14	16	36
TOPLAM	23	49	35	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 24; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 9; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 27'dir. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 17; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 39; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 21; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 46; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 33'tür. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %17 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %12 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 42: 2. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

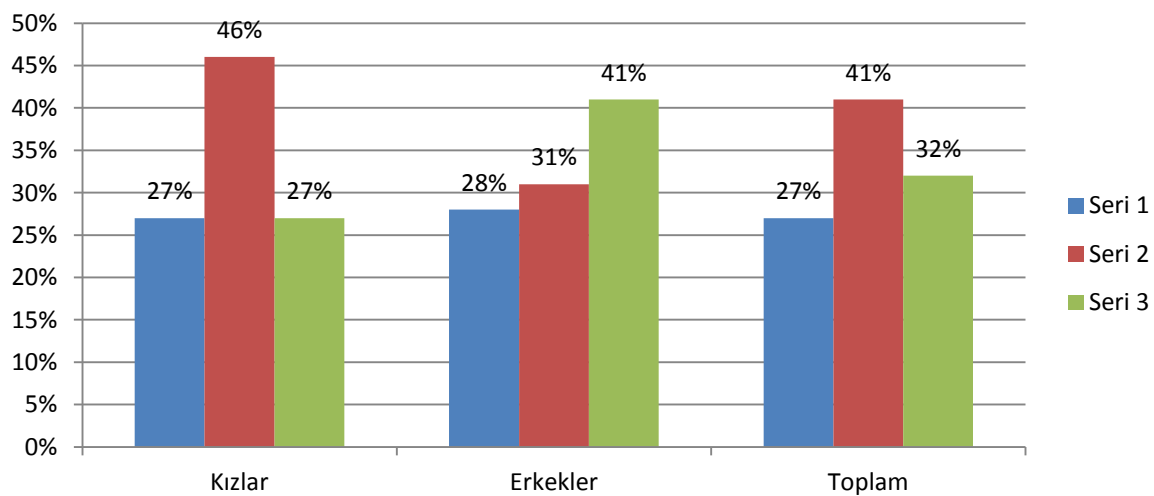


Tablo 57: 3. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 3			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	19	33	19	71
ERKEK	10	11	15	36
TOPLAM	29	44	34	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 27; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 46; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 27'dir. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 28; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 31; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 41'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 27; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 41; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 32'dir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %5 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 43: 3. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

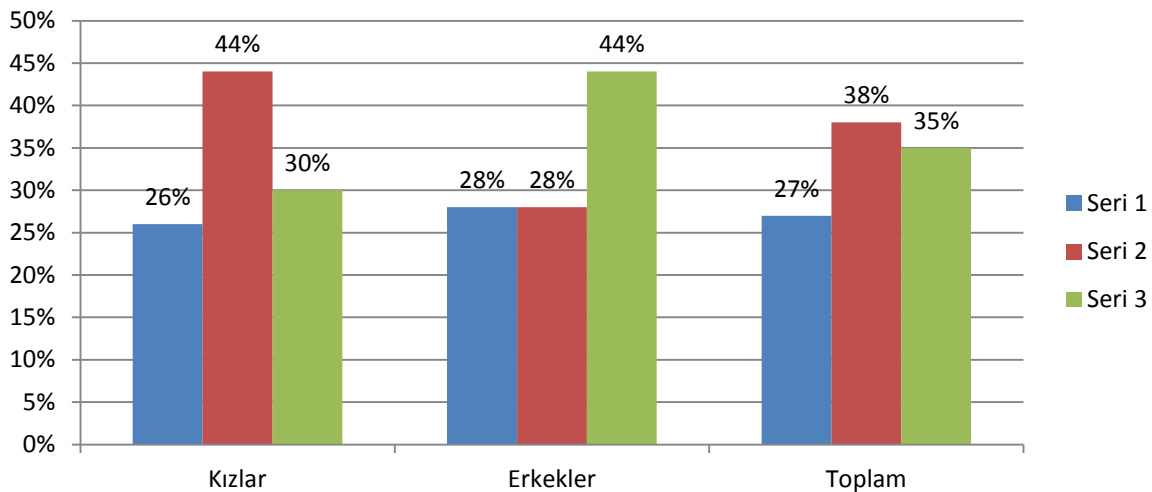


Tablo 58: 4. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İÇERİK DEĞERLENDİRME	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 4			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	19	31	21	71
ERKEK	10	10	16	36
TOPLAM	29	41	37	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 26; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 44; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 30'dur. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 28; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 28; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 27; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 38; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 35'tir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %8 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 44: 4. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

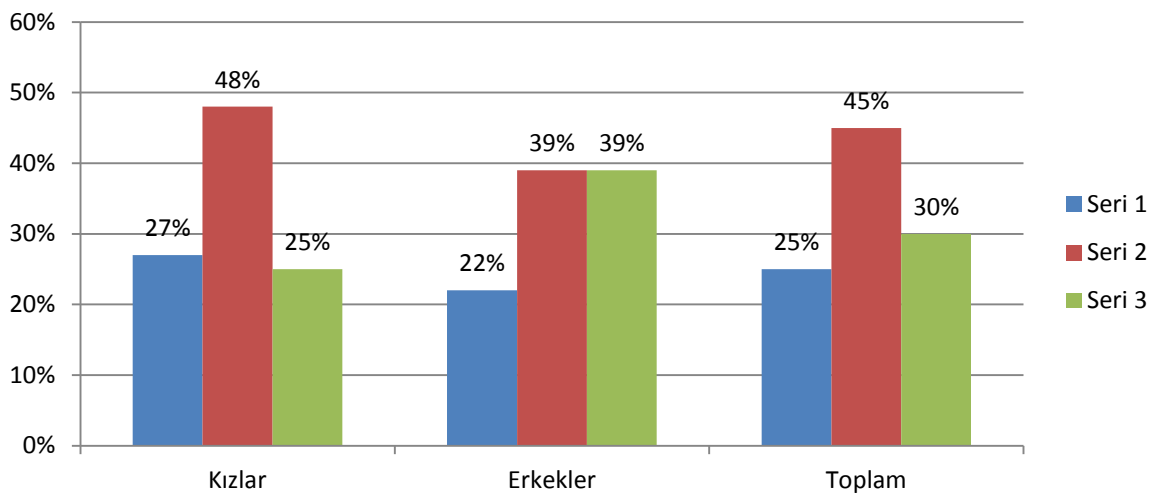


Tablo 59: 5. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 5			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	19	34	18	71
ERKEK	8	14	14	36
TOPLAM	27	48	32	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 27; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 48; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 25'dir. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 22; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 39; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 25; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 45; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 30'dur. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %5 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 45: 5. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

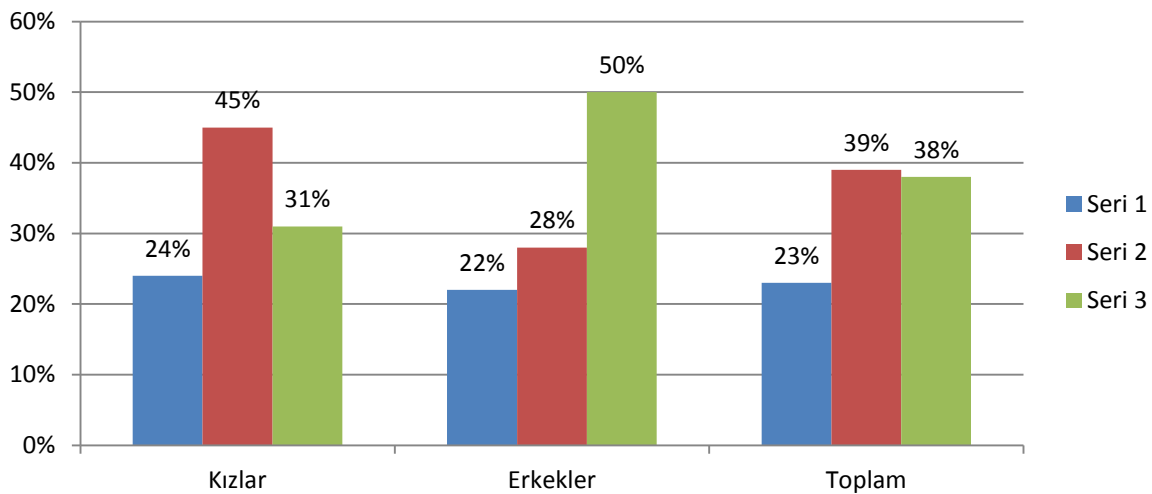


Tablo 60: 6. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 6			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	17	32	22	71
ERKEK	8	10	18	36
TOPLAM	25	42	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 24; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 45; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 31'dir. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 22; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 28; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 23; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 39; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 38'dir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %19 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %15 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 46: 6. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

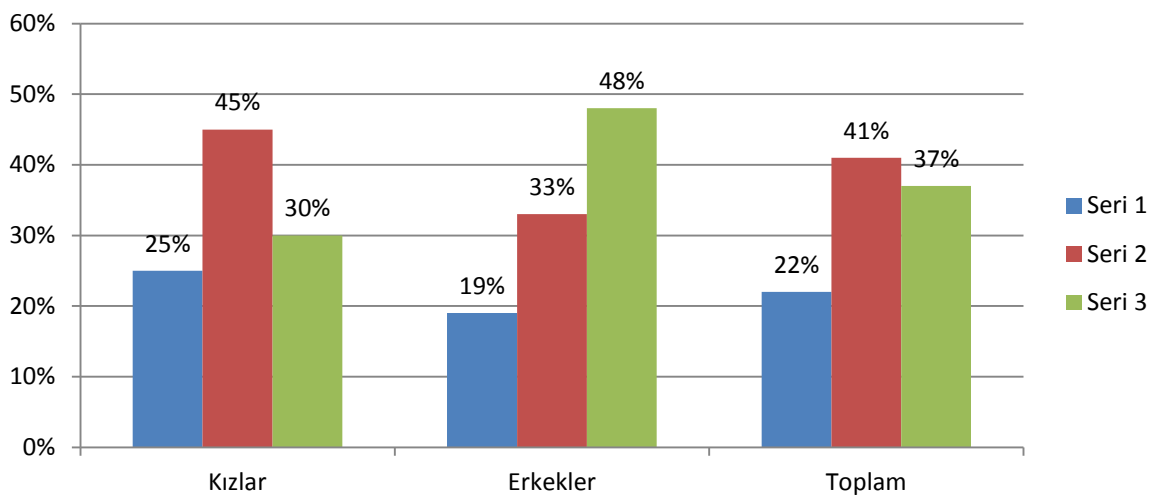


Tablo 61: 7. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 7			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	18	32	21	71
ERKEK	7	12	17	36
TOPLAM	25	44	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 25; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 45; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 30'dur. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 19; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 33; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 48'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 22; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 41; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 37'dir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %18 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %15 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 47: 7. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

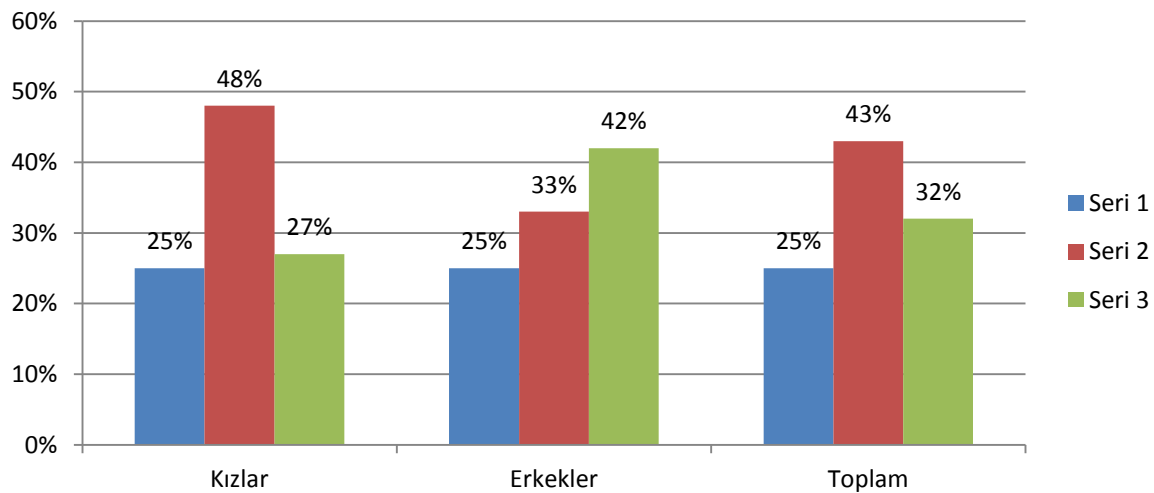


Tablo 62: 8. Konu Metne Uygun Giriş Yazma

İçerik Değerlendirmesi	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma 8			Toplam
	Metin içeriğe uygun bir girişle başlamamıştır.	Metin girişinde içeriğe uygun cümleler vardır ancak bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.	
KIZ	18	34	19	71
ERKEK	9	12	15	36
TOPLAM	27	46	34	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 25; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 48; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 27'dir. Erkek öğrencilerden metin içeriğine uygun bir girişle başlamayanlar % 25; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 33; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 42'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metin içeriğine uygun bir girişle başlayanlar % 25; Metnin girişinde uygun cümleler yazan ancak bunları bağımsız giriş şeklinde oluşturulmayanlar % 43; metinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 32'dir. Metne uygun ve bağımsız bir girişle başlayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %15 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde uygun girişle başlayanların başlamayanlara oranla %7 daha çok olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 48: 8. Konu Metne Uygun Giriş Yazma



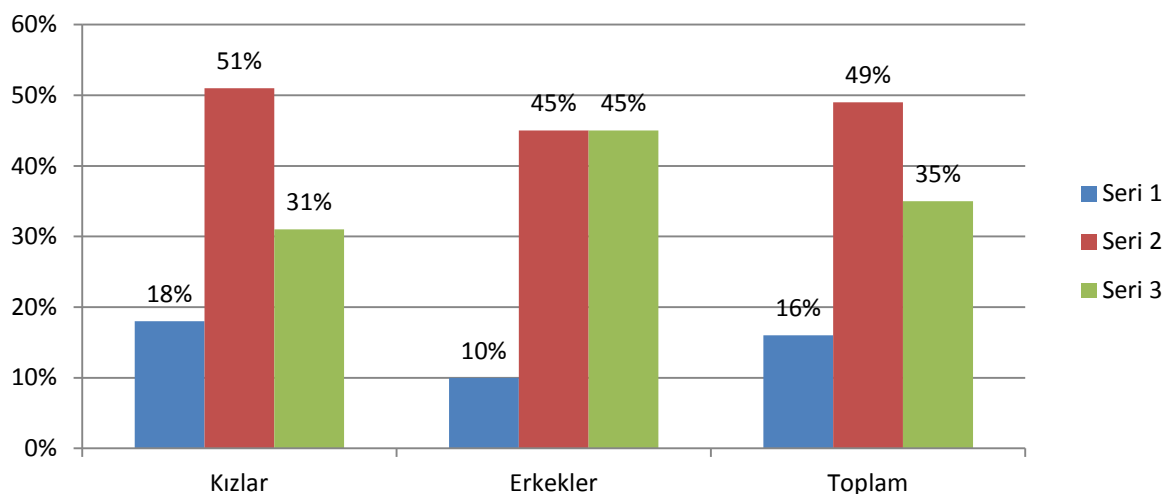
4.11.1.2.3. Öğrencilerin Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama Durumları

Tablo 63: 1. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 1			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	13	36	22	71
ERKEK	4	16	16	36
TOPLAM	17	52	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 18 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 51; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 31'dir. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 10 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 45; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 45'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 16 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 49; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %19 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 49: 1. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

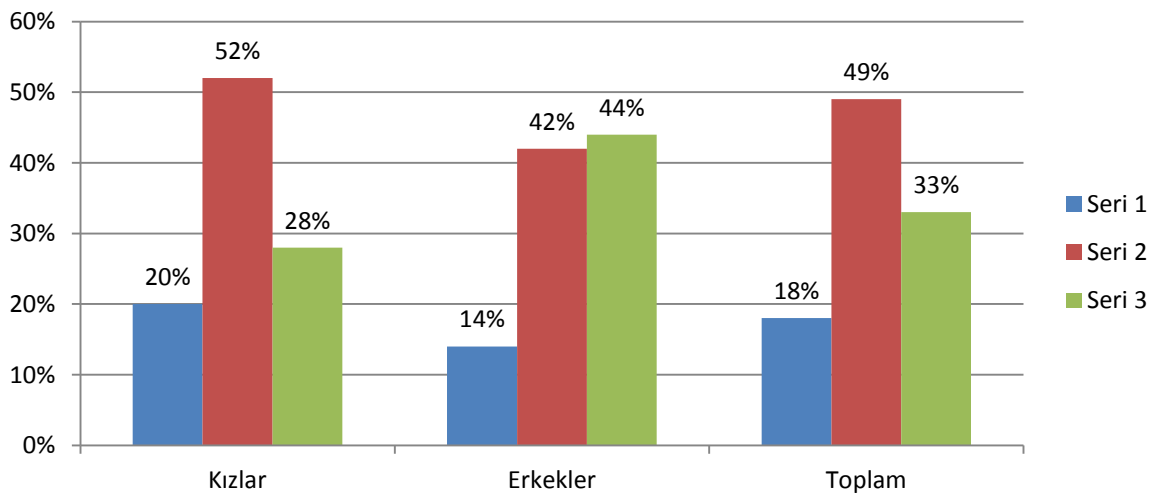


Tablo 64: 2. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 2			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	14	37	20	71
ERKEK	5	15	16	36
TOPLAM	19	52	36	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 20 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 52; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 28'dir. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 14 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 42; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 18 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 49; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %16 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %15 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 50: 2. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

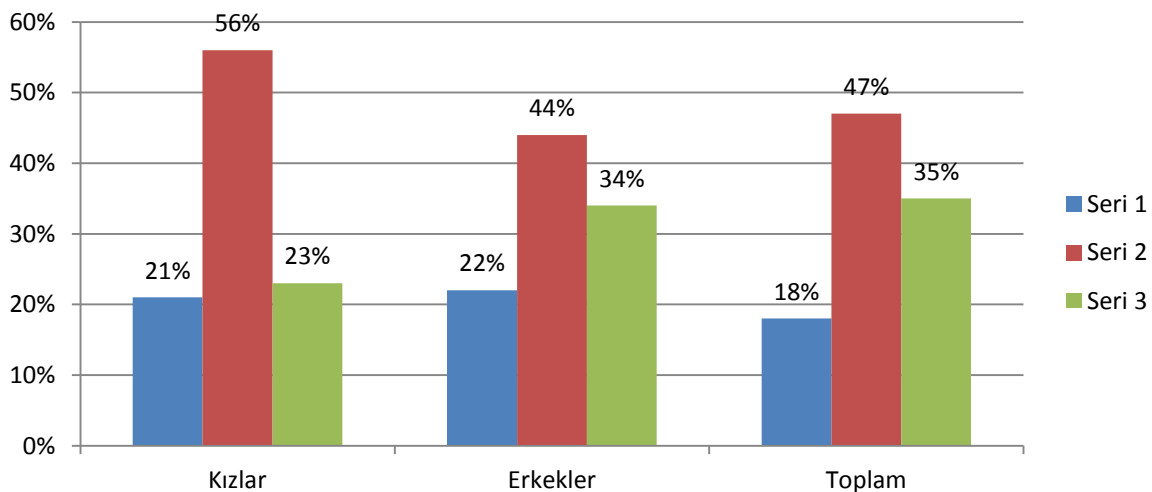


Tablo 65: 3. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 3			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	15	40	16	71
ERKEK	8	16	12	36
TOPLAM	19	50	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 21 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 56; metnindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 23'tür. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 22 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 44; metnindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 34'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 18 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 47; metnindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 35'dir. Metnindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %11 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %17 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 51: 3. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

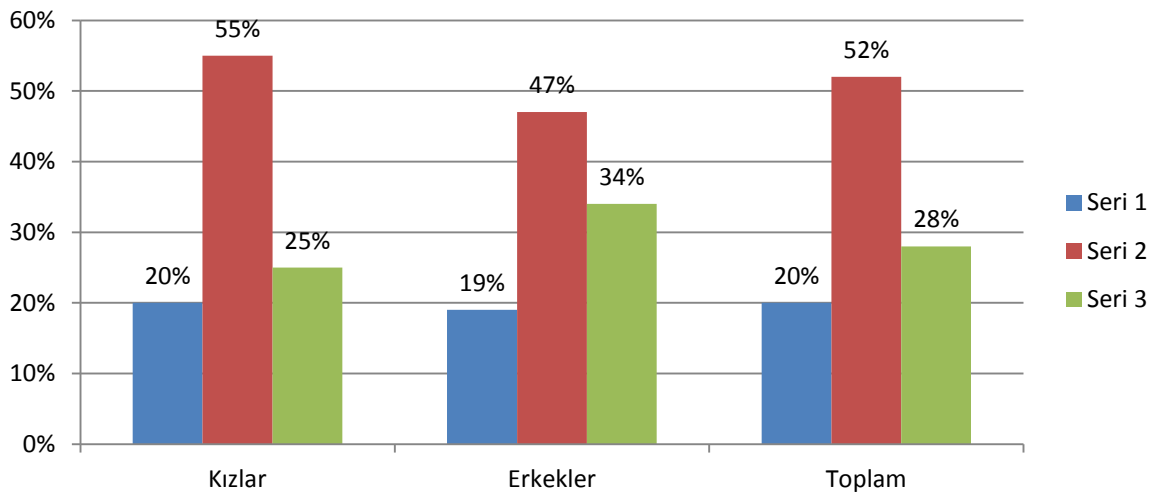


Tablo 66: 4. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 4			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	14	39	18	71
ERKEK	7	17	12	36
TOPLAM	21	56	30	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 20 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 55; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 25'tir. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 19 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 47; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 34'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 20 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 52; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 28'dir. Metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %9 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %8 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 52: 4. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

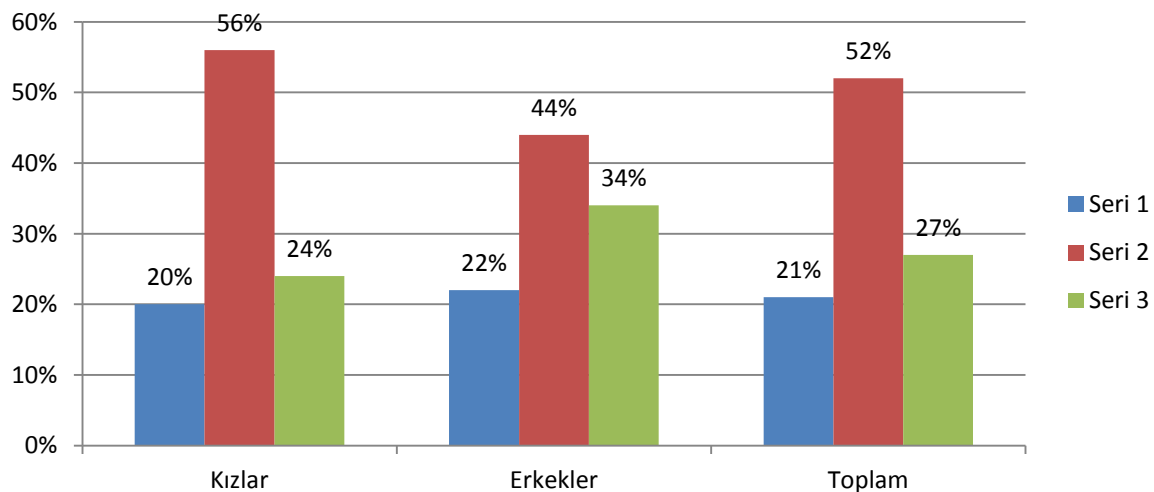


Tablo 67: 5. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 5			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	14	40	17	71
ERKEK	8	16	12	36
TOPLAM	22	56	29	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 20 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 56; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 24'tür. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 22 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 44; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 34'dür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 21 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 52; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %10 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %6 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 53: 5. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

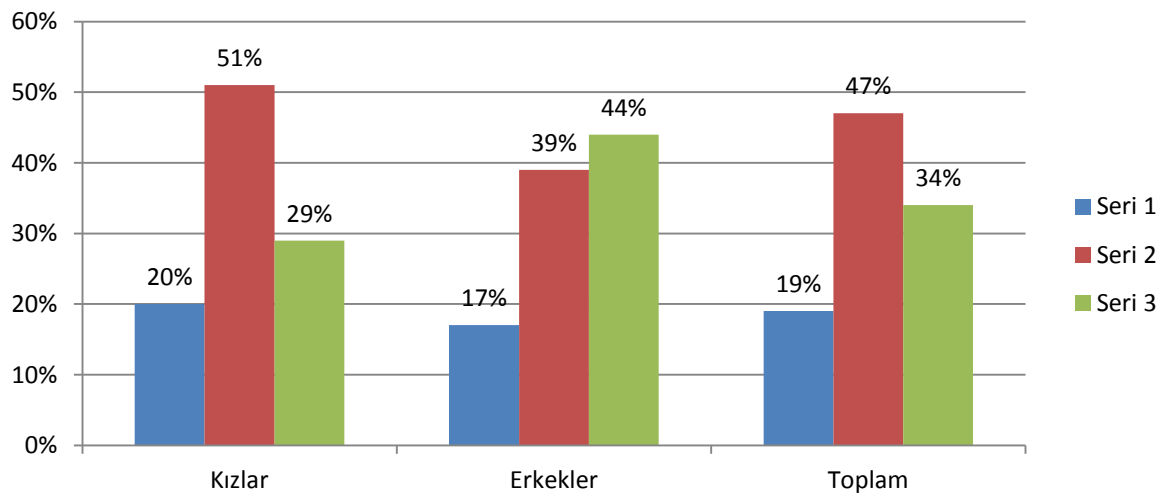


Tablo 68: 6. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 6			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	14	36	21	71
ERKEK	6	14	16	36
TOPLAM	20	50	37	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 20 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 51; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 29'dur. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 17 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 39; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 19 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 47; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 34'tür. Metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %18 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %15 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 54: 6. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

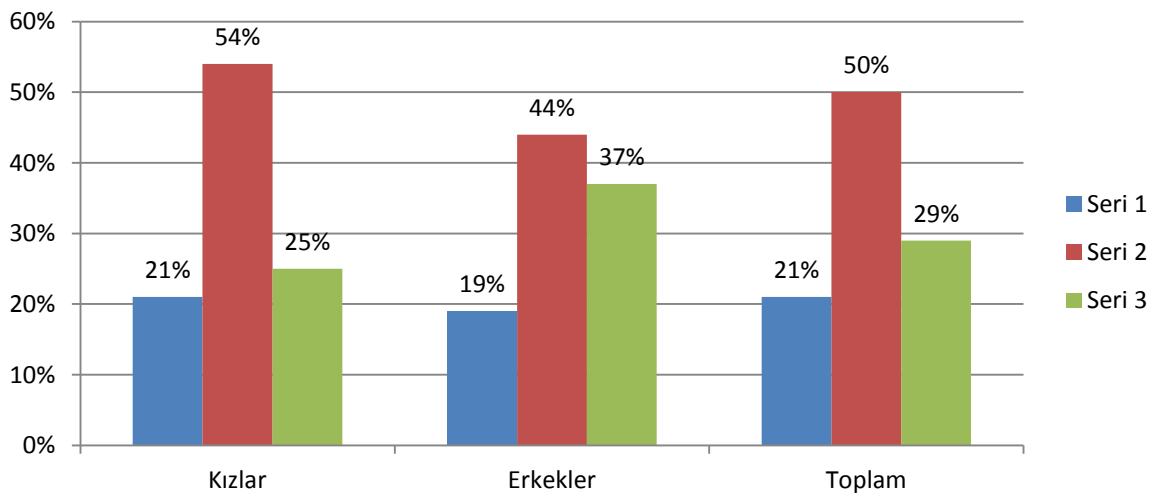


Tablo 69: 7. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 7			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	15	38	18	71
ERKEK	7	16	13	36
TOPLAM	22	54	31	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 21 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 54; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 25'dir. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 19 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 44; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 37'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 21 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 50; metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 29'dur. Metinlerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %12 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %8 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 55: 7. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

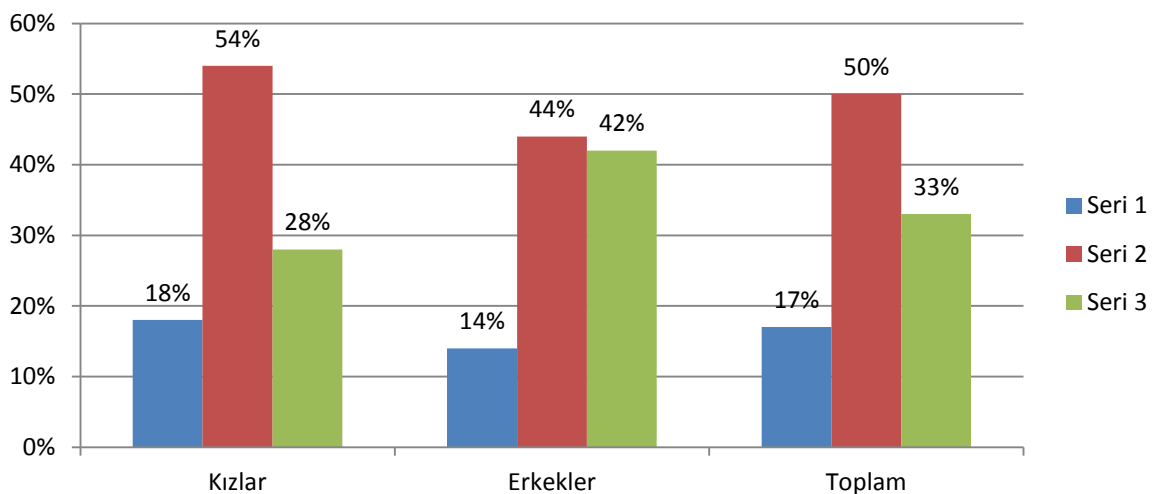


Tablo 70: 8. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama 8			Toplam
	Metni oluşturan paragrafların hiçbirinde konu ve anlam bütünlüğü yoktur.	Bütün paragraflardaki konu ve anlam bütünlüğü tam değildir.	Bütün paragraflar kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahiptir.	
KIZ	13	38	20	71
ERKEK	5	16	15	36
TOPLAM	18	54	35	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 18 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 54; metnilerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 28'dir. Erkek öğrencilerden metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 14 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 44; metnilerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanlar ise % 42'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni oluştururken paragraflarda anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenler % 17 kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlar % 50; metnilerindeki bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde anlam bütünlüğüne sahip olacak şekilde yazanların anlam bütünlüğüne dikkat etmeyenlere oranla %9 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde boşluklara kısmen anlam bütünlüğü sağlayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 56: 8. Konu Paragraflarda Anlam Bütünlüğü Sağlama



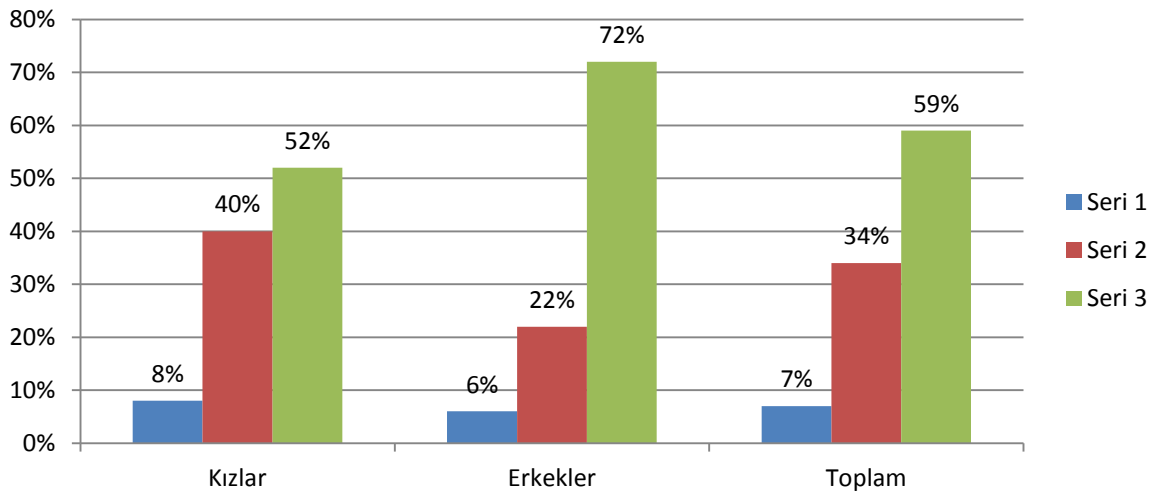
4.11.1.2.4. Öğrencilerin Ana Düşünce Belirleme Durumları

Tablo 71: 1. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 1			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	6	28	37	71
ERKEK	2	8	26	36
TOPLAM	8	36	63	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 8; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 40; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 52'dir. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 6; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 22; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 72'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 7; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 34; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 59'dur. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %20 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %52 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 57: 1. Konu Ana Düşünce Belirleme

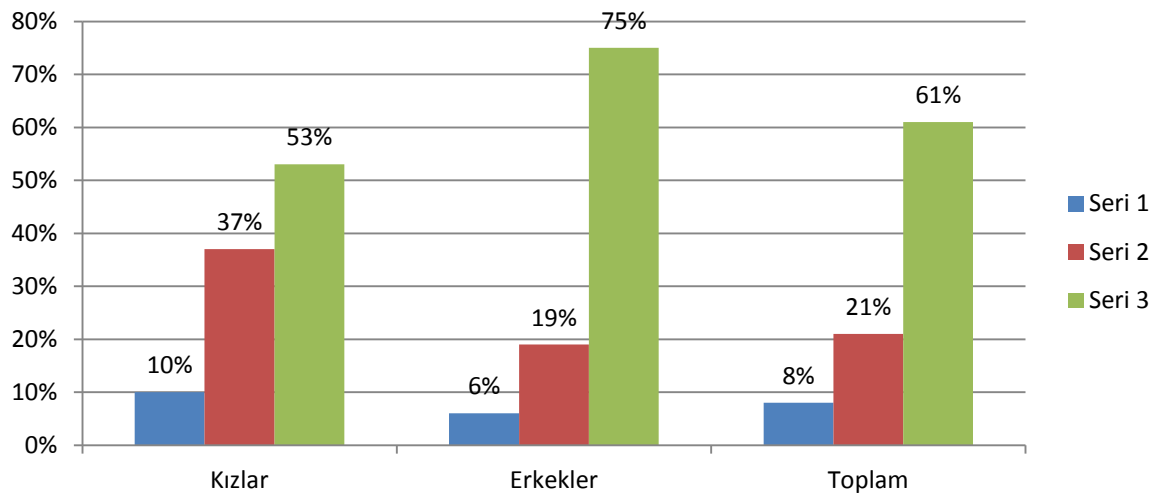


Tablo 72: 2. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 2			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	7	26	38	71
ERKEK	2	7	27	36
TOPLAM	9	33	65	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 10; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 37; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 53'tür. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 6; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 19; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 75'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 8; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 21; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 61'dir. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %53 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 58: 2. Konu Ana Düşünce Belirleme

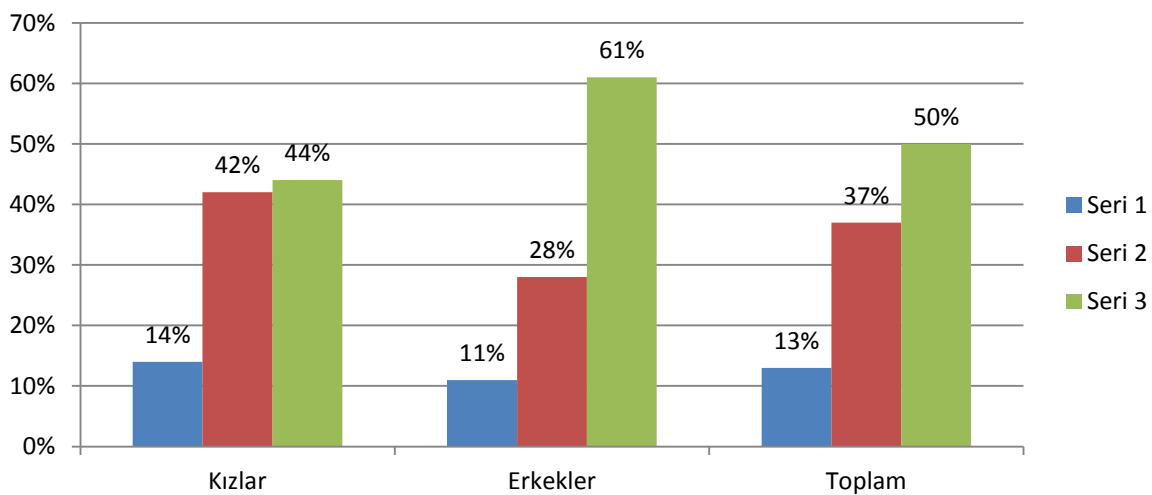


Tablo 73: 3. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 3			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	10	30	31	71
ERKEK	4	10	22	36
TOPLAM	14	40	53	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 14; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 42; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 44'tür. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 11; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 28; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 61'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 13; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 37; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 50'dir. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %17 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %37 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 59: 3. Konu Ana Düşünce Belirleme

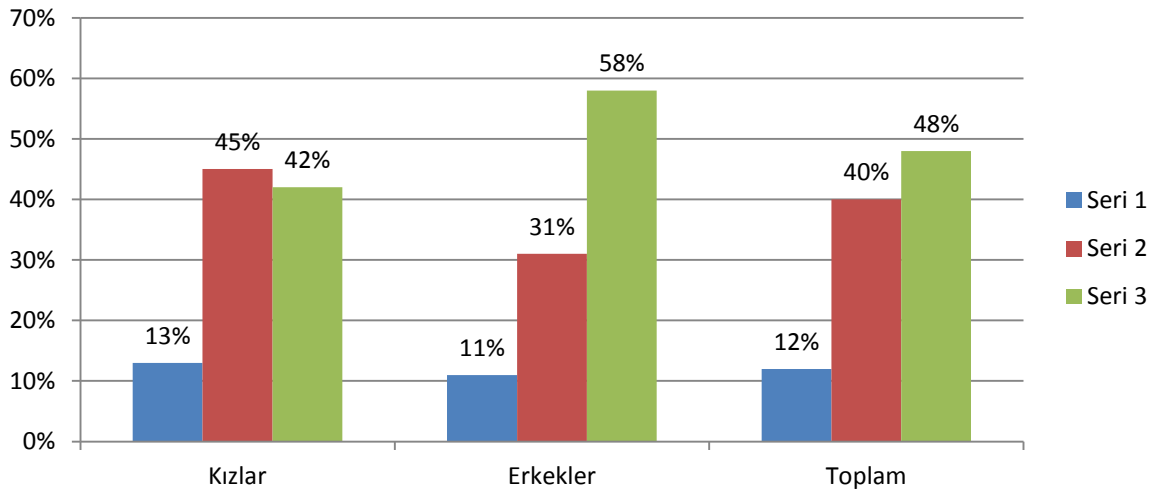


Tablo 74: 4. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 4			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	9	32	30	71
ERKEK	4	11	21	36
TOPLAM	13	43	51	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 13; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 45; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 42'dir. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar %11 ; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 31; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 12; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 40; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 48'dir. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %16 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %46 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 60: 4. Konu Ana Düşünce Belirleme

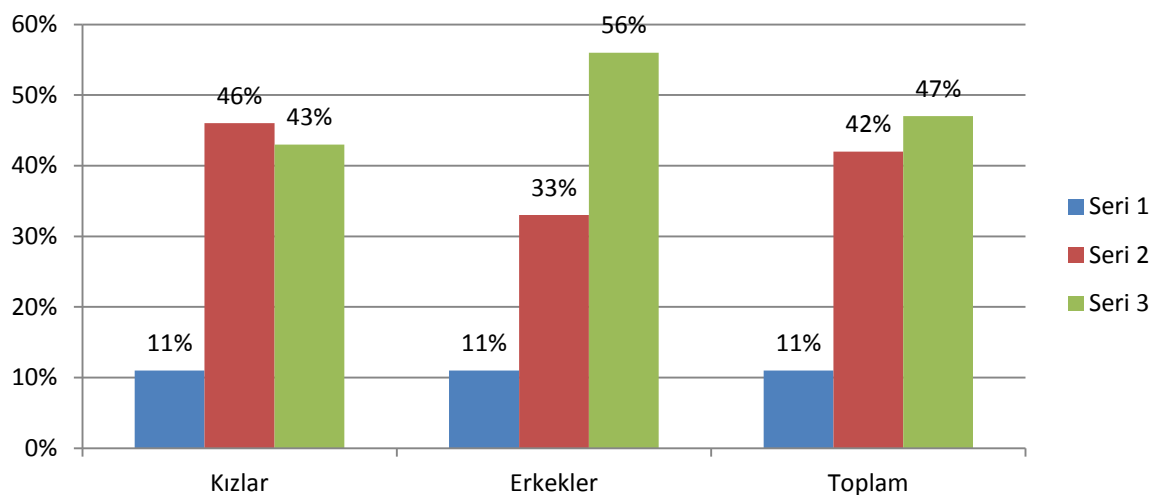


Tablo 75: 5. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 5			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	8	33	30	71
ERKEK	4	12	20	36
TOPLAM	12	45	50	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 11; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 46; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 43'tür. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 11; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 33; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 56'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 11; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 42; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 47'dir. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %13 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %36 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 61: 5. Konu Ana Düşünce Belirleme

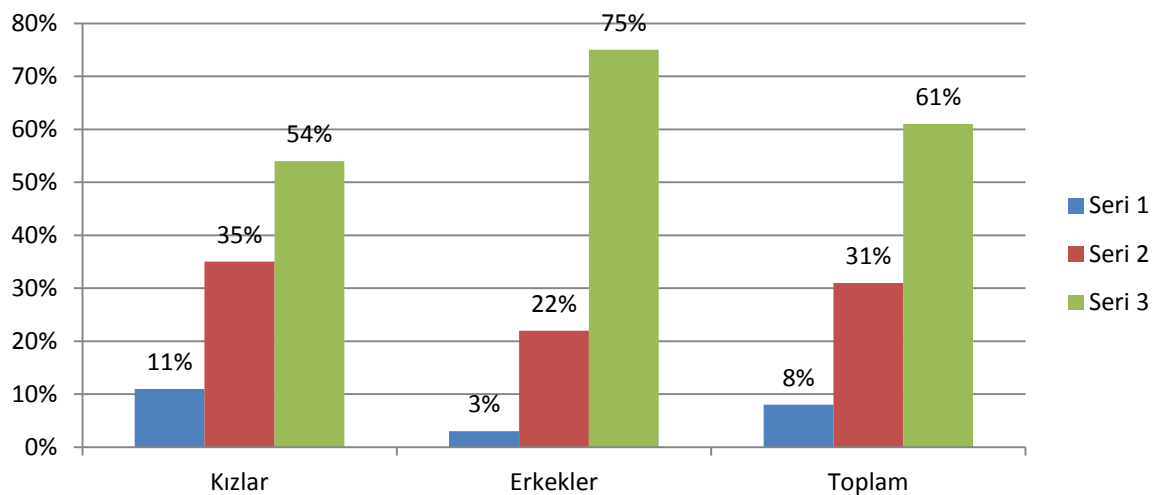


Tablo 76: 6. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	8	25	38	71
ERKEK	1	8	27	36
TOPLAM	9	33	65	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 11; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 35; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 54'tür. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 3; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 22; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 75'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 8; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 31; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 61'dir. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %21 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %53 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 62: 6. Konu Ana Düşünce Belirleme

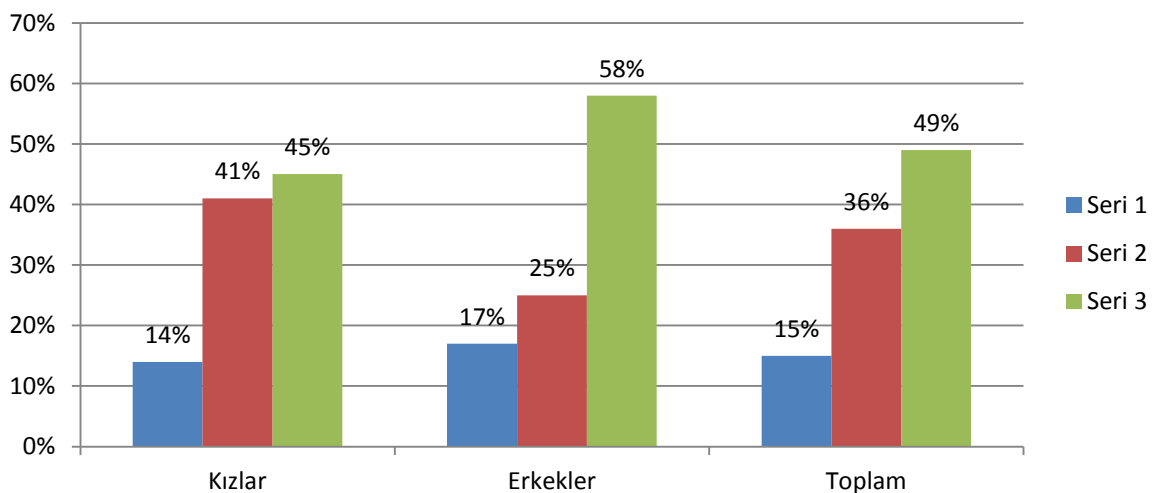


Tablo 77: 7. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 7			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	10	29	32	71
ERKEK	6	9	21	36
TOPLAM	16	38	53	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 14; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 41; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 45'dir. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 17; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 25; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 15; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 36; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 49'dur. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %13 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %34 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 63: 7. Konu Ana Düşünce Belirleme

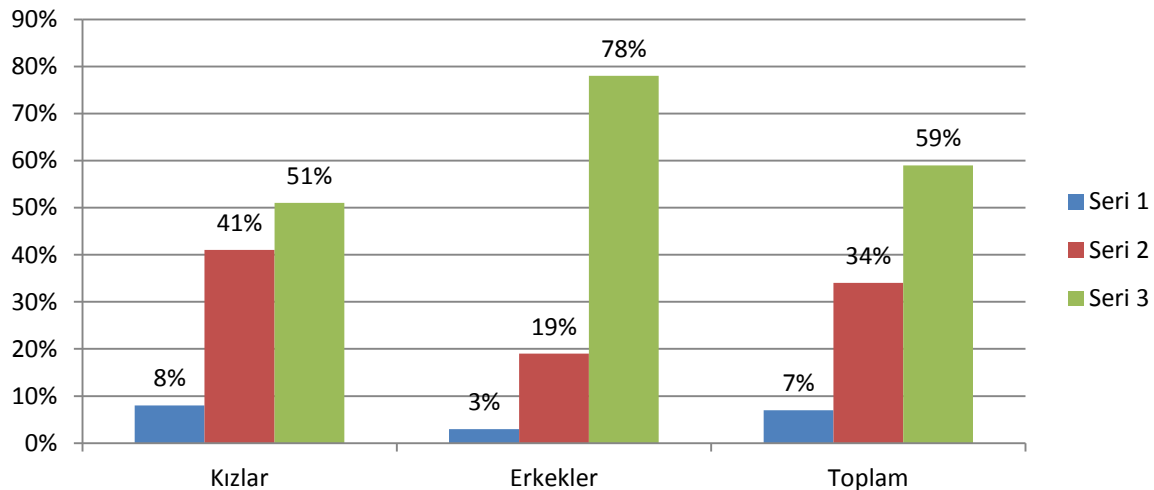


Tablo 78: 8. Konu Ana Düşünce Belirleme

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 8			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	6	29	36	71
ERKEK	1	7	28	36
TOPLAM	7	36	64	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 8; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 41; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 51'dir. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 3; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 19; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 78'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 7; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 34; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 59'dur. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %29 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %19 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 64: 8. Konu Ana Düşünce Belirleme



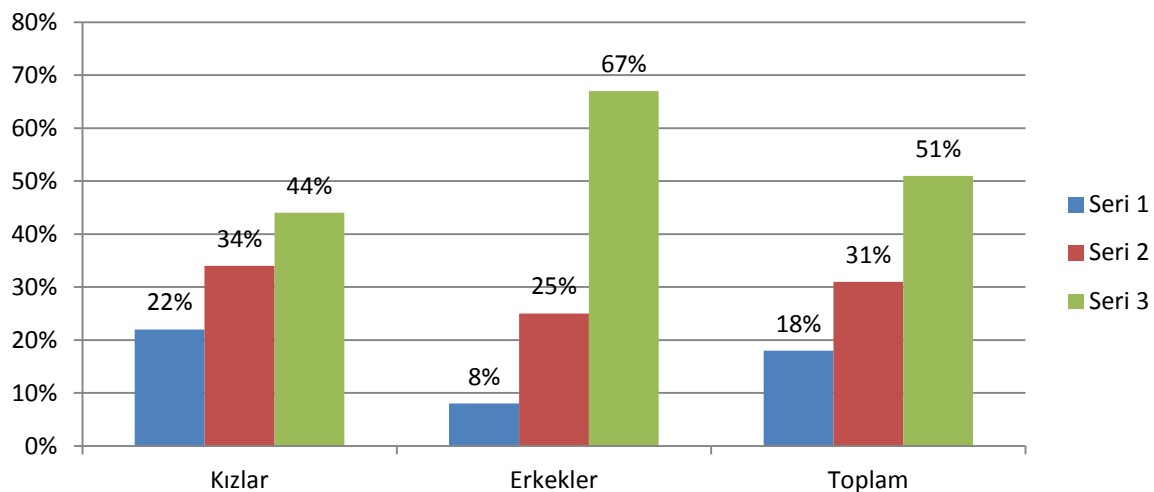
4.11.1.2.5. Öğrencilerin Yardımcı Düşünceleri Kullanma Durumları

Tablo 79: 1. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 1			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	16	24	31	71
ERKEK	3	9	24	36
TOPLAM	19	33	55	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 22; kısmen yer verenler % 34; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 44'tür. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 8; kısmen yer verenler % 25; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 67'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 18; kısmen yer verenler % 31; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 51'dir. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %23 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 33 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 65: 1. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

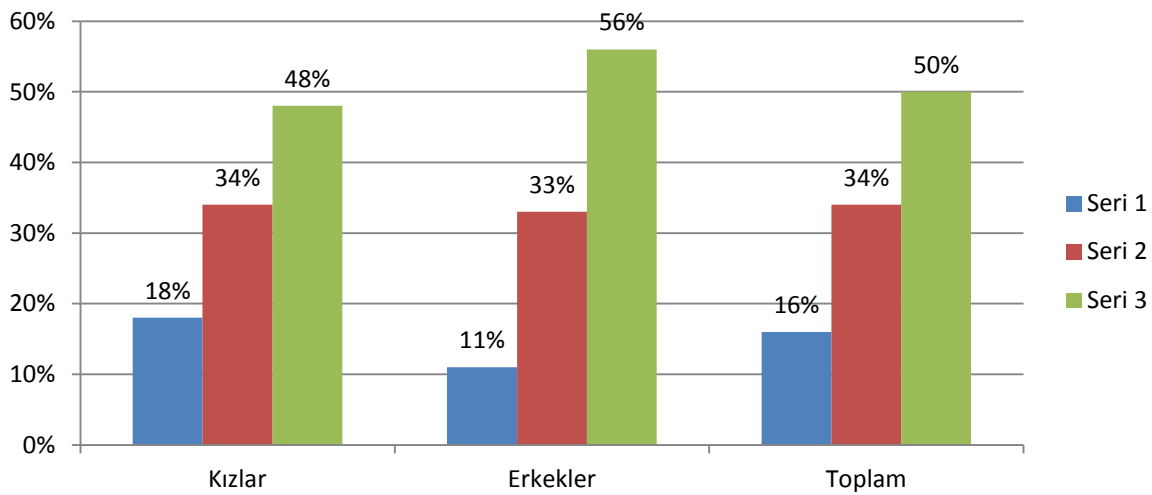


Tablo 80: 2. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 2			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	13	24	34	71
ERKEK	4	12	20	36
TOPLAM	17	36	54	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 18; kısmen yer verenler % 34; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 48'dir. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 11; kısmen yer verenler % 33; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 56'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 11; kısmen yer verenler % 33; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 56'dır. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 34 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 66: 2. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

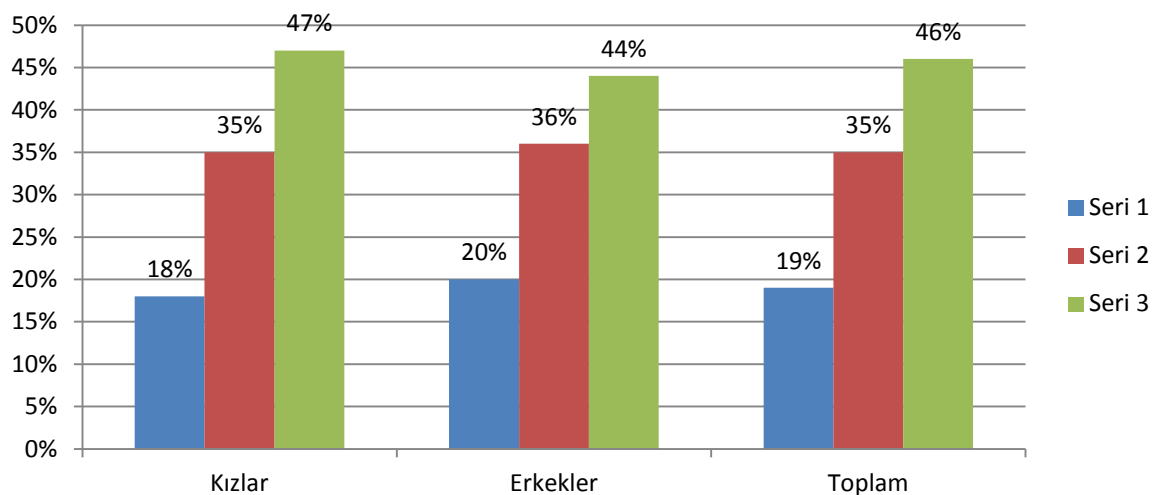


Tablo 81: 3. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 3			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	13	25	33	71
ERKEK	7	13	16	36
TOPLAM	20	38	49	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 18; kısmen yer verenler % 35; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 47'dir. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 20; kısmen yer verenler % 36; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 19; kısmen yer verenler % 35; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 46'dır. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %3 daha az olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 27 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 67: 3. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

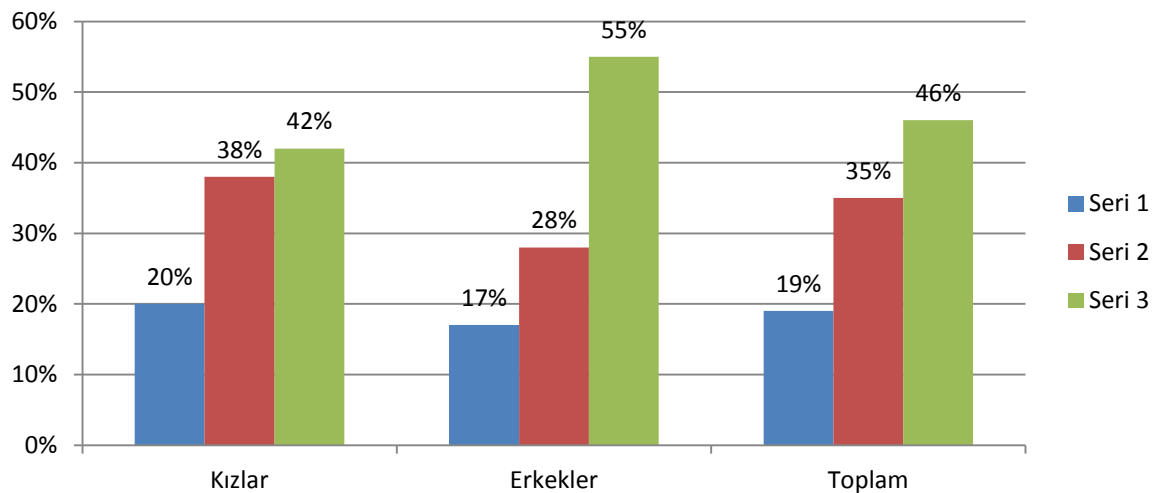


Tablo 82: 4. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 4			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	14	27	30	71
ERKEK	6	10	20	36
TOPLAM	20	37	50	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 20; kısmen yer verenler % 38; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 42'dir. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 17; kısmen yer verenler % 28; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 55'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 19; kısmen yer verenler % 35; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 46'dır. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %13 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 27 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 68: 4. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

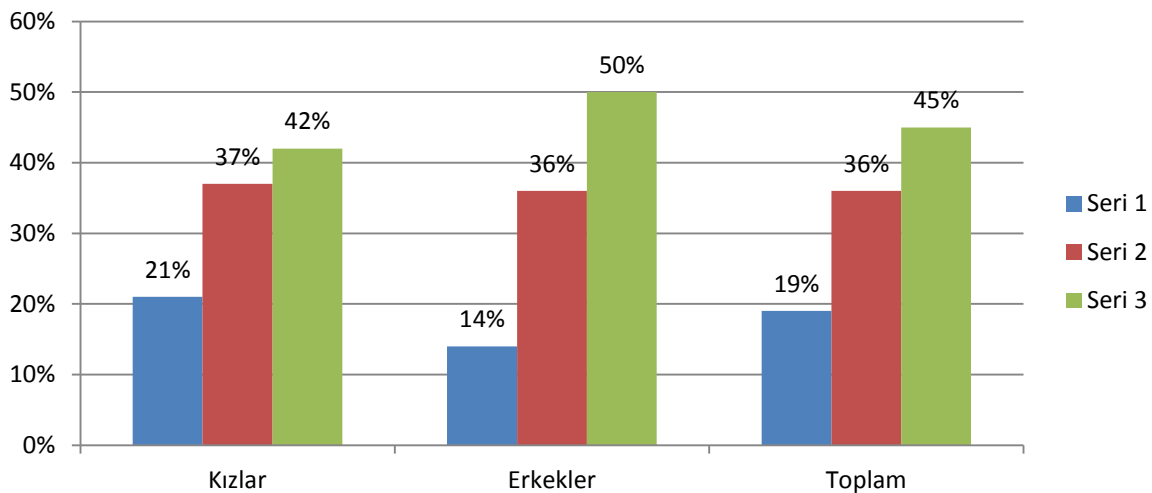


Tablo 83: 5. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 5			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	15	26	30	71
ERKEK	5	13	18	36
TOPLAM	20	39	48	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 21; kısmen yer verenler % 37; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 42'dir. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 14; kısmen yer verenler % 36; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 19; kısmen yer verenler % 36; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 45'tir. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 26 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 69: 5. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

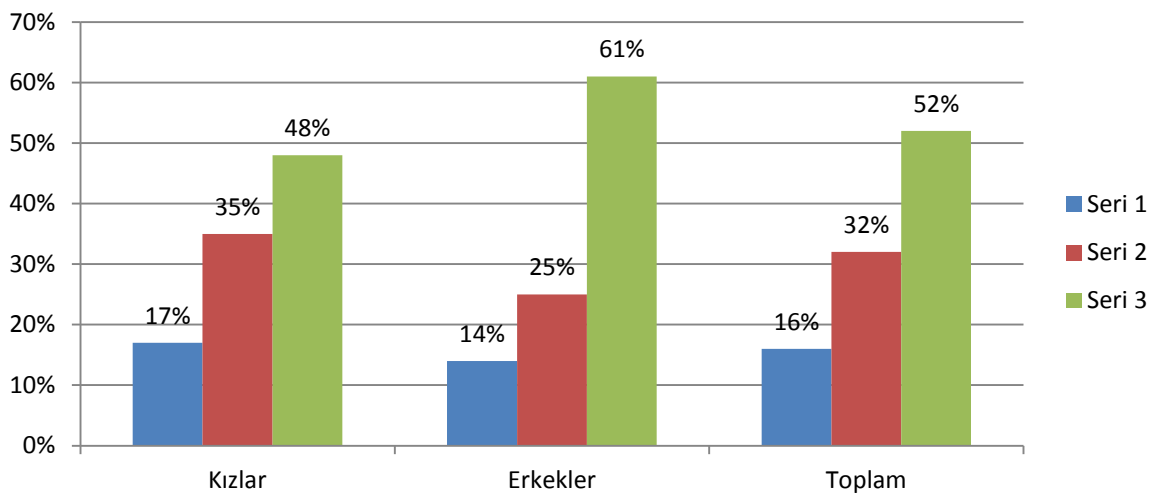


Tablo 84: 6. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 6			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	12	25	34	71
ERKEK	5	9	22	36
TOPLAM	17	34	56	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 17; kısmen yer verenler % 35; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 48'tir. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 14; kısmen yer verenler % 25; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 61'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 16; kısmen yer verenler % 32; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 52'dir. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %13 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 36 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 70: 6. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

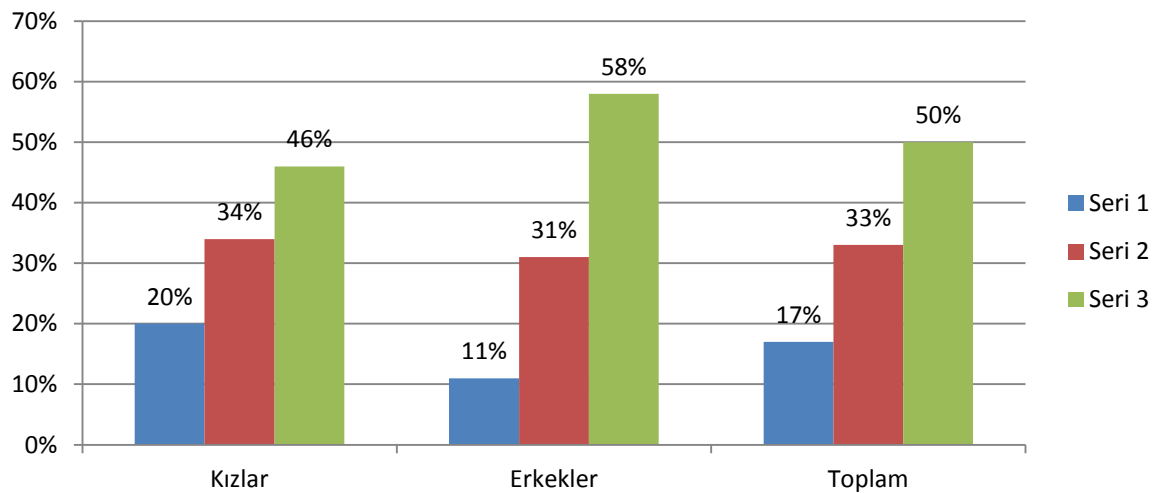


Tablo 85: 7. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Yardımcı Düşünceleri Kullanma 7			Toplam
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.	
KIZ	14	24	33	71
ERKEK	4	11	21	36
TOPLAM	18	35	54	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 20; kısmen yer verenler % 34; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 46'dır. Erkek öğrencilerden ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 11; kısmen yer verenler % 31; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer vermeyenler % 17; kısmen yer verenler % 33; ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenler ise % 50'dir. Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer veren öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerin yer vermeyenlere oranla % 33 daha fazla olduğu görülmüştür. En fazla yüzde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 71: 7. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

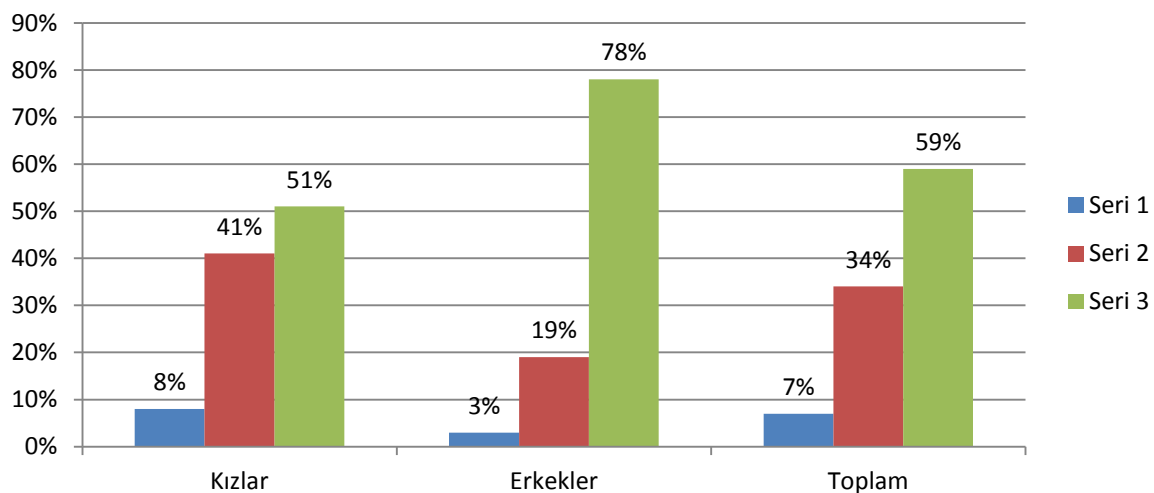


Tablo 86: 8. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma

İçerik Değerlendirmesi	Ana Düşünce Belirleme 8			Toplam
	Metin için bir ana fikir belirlenmemiştir.	Metin birden çok ana fikre sahiptir.	Metnin açık bir ana fikri vardır.	
KIZ	6	29	36	71
ERKEK	1	7	28	36
TOPLAM	7	36	64	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 8; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 41; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 51'dir. Erkek öğrencilerden metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 3; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 19; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 78'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni belirli bir ana fikir etrafında yazmayanlar % 7; metni birden çok ana fikir etrafında yazanlar % 34; metni açık bir ana fikre sahip olacak şekilde yazanlar % 59'dur. Metni belirli bir ana fikir etrafında yazan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %29 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni belirli bir ana fikir etrafında yazanların yazmayanlara oranla %19 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni birden çok ana fikir etrafında yazanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 72: 8. Konu Yardımcı Düşünceleri Kullanma



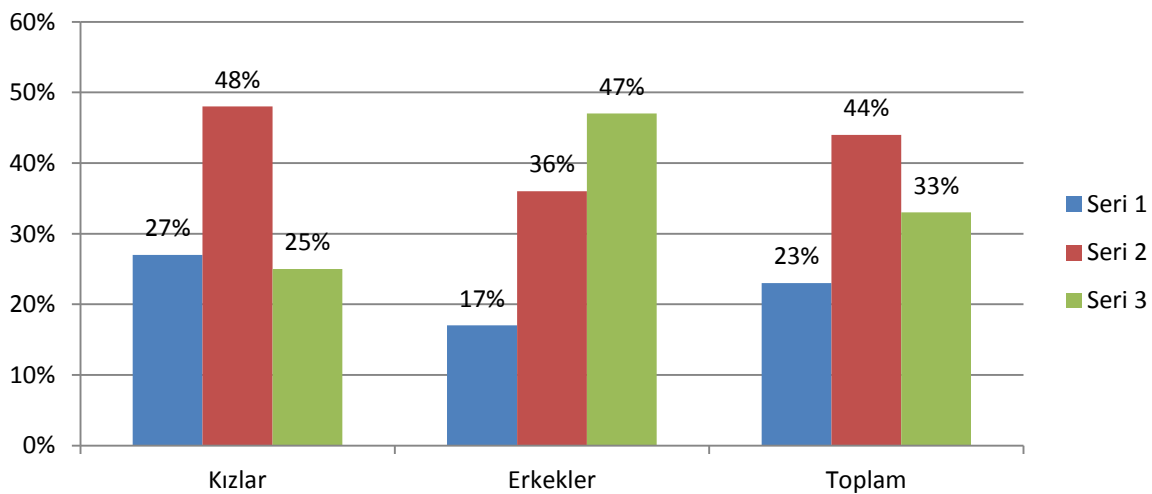
4.11.1.2.6. Öğrencilerin Metni Sonuca Bağlama Durumları

Tablo 87: 1. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	19	34	18	71
ERKEK	6	13	17	36
TOPLAM	25	47	35	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 27; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 48; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 25'tir. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 17; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 36; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 23; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 44; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 33'tür. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %22 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanların yazmayanlara oranla %10 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 73: 1. Konu Metni Sonuca Bağlama

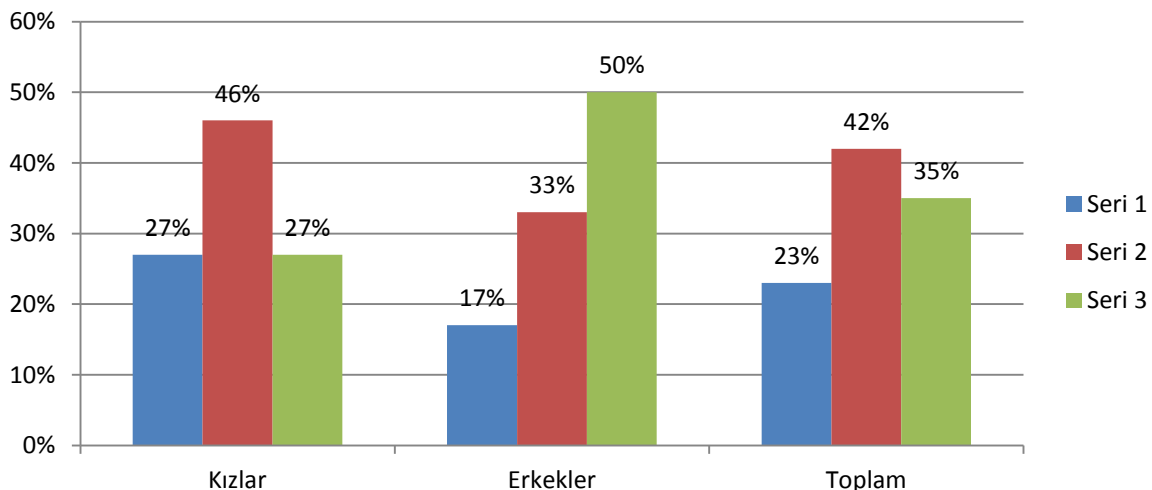


Tablo 88: 2. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 2			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	19	33	19	71
ERKEK	6	12	18	36
TOPLAM	25	45	37	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 27; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 46; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 27'dir. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 17; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 33; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 23; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 42; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 35'tir. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %23 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %12 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 74: 2. Konu Metni Sonuca Bağlama

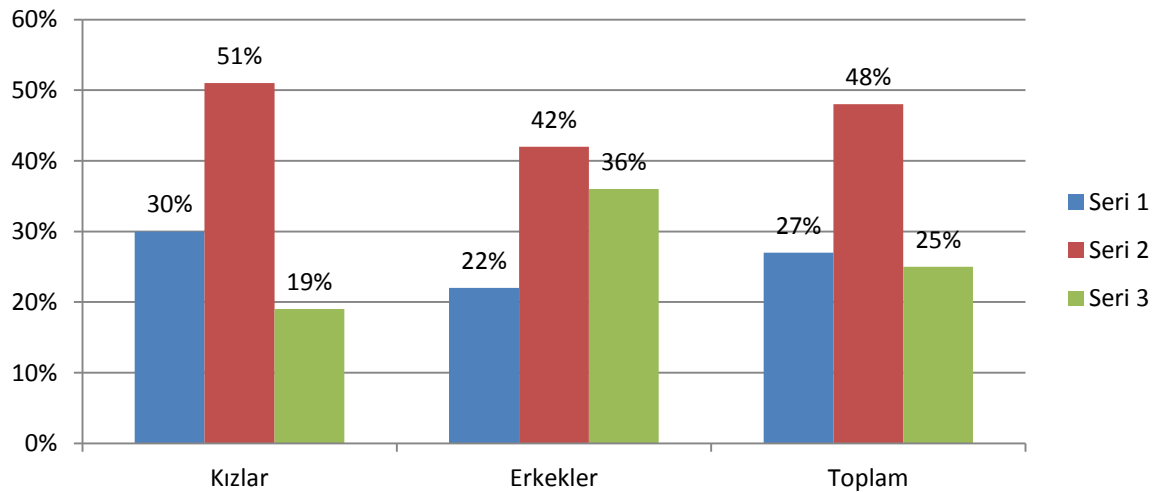


Tablo 89: 3. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 3			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	21	36	14	71
ERKEK	8	15	13	36
TOPLAM	29	51	27	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 30; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 51; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 19'dur. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 22; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 42; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 36'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 27; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 48; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 25'tir. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %17 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %2 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 75: 3. Konu Metni Sonuca Bağlama

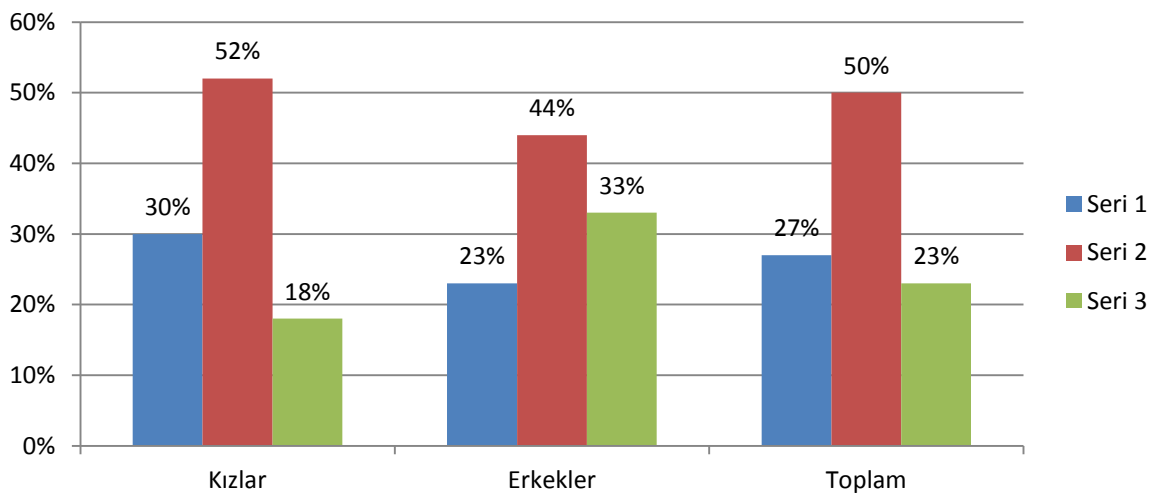


Tablo 90: 4. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 4			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	21	37	13	71
ERKEK	8	16	12	36
TOPLAM	29	53	25	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 30; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 52; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 18'dir. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 23; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 44; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 33'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 27; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 50; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 23'tür. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %15 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %4 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 76: 4. Konu Metni Sonuca Bağlama

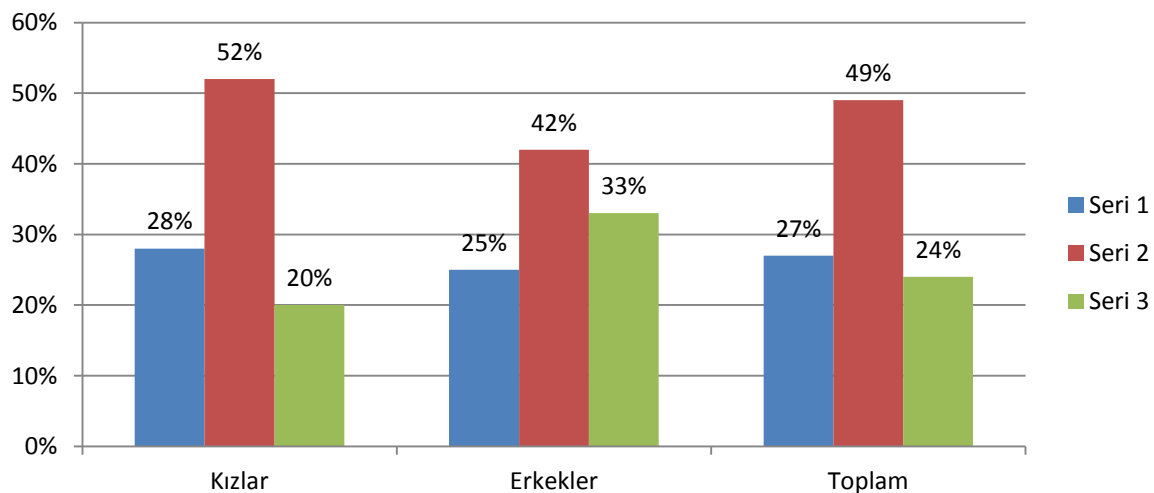


Tablo 91: 5. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 5			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	20	37	14	71
ERKEK	9	15	12	36
TOPLAM	29	52	26	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 28; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 52; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 20'dir. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 25; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 42; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 33'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 27; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 49; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 24'tür. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %13 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %3 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 77: 5. Konu Metni Sonuca Bağlama

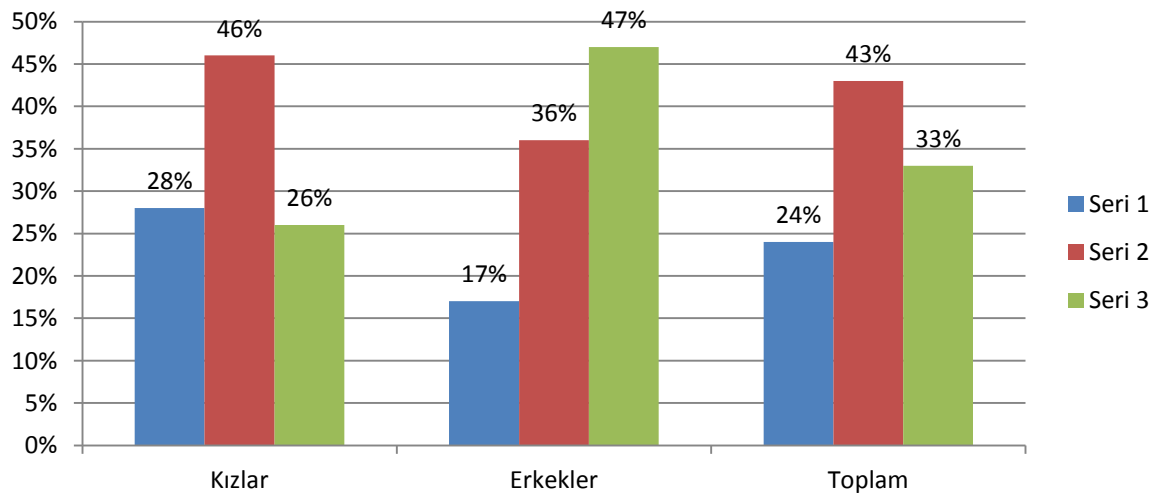


Tablo 92: 6. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 6			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	20	33	18	71
ERKEK	6	13	17	36
TOPLAM	26	46	35	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 28; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 6; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 26'dır. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 17; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 36; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 24; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 43; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 33'tür. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %19 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %9 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 78: 6. Konu Metni Sonuca Bağlama

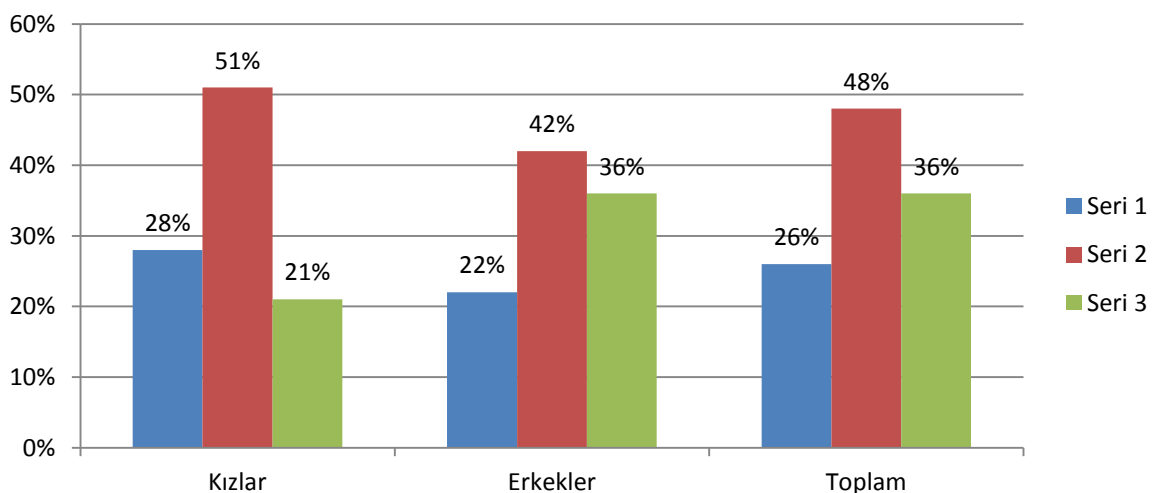


Tablo 93: 7. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 7			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	20	36	15	71
ERKEK	8	15	13	36
TOPLAM	28	51	28	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 28; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 51; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 21'dir. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 22; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 42; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 36'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 26; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 48; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 36'dır. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %15 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %10 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 79: 7. Konu Metni Sonuca Bağlama

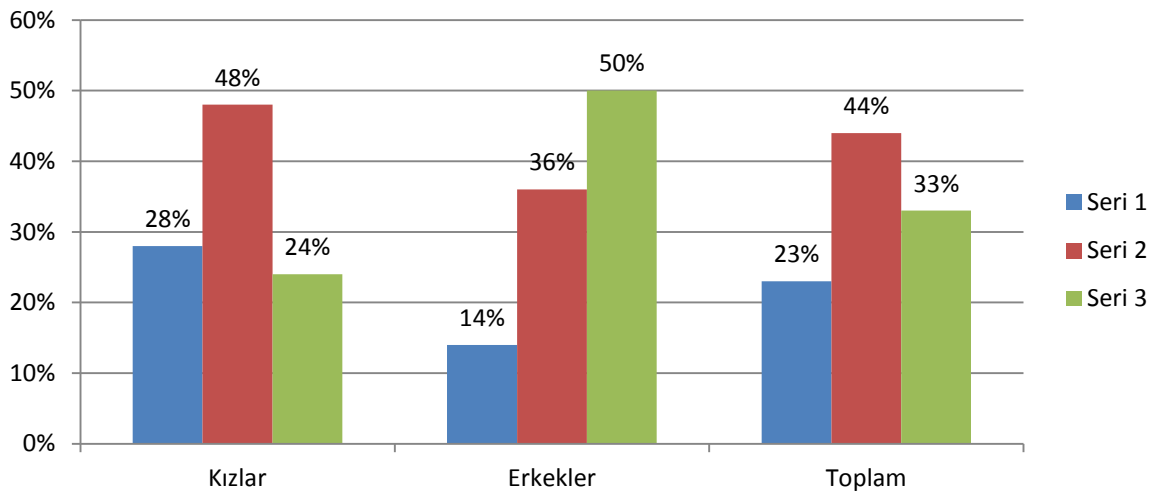


Tablo 94: 8. Konu Metni Sonuca Bağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metni Sonuca Bağlama 8			Toplam
	Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.	Sonuç bölümü metni akışa uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.	
KIZ	20	34	17	71
ERKEK	5	13	18	36
TOPLAM	25	47	35	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 28; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 48; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 24'tür. Erkek öğrencilerden metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 14; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 36; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazmayanlar % 23; sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlar % 44; metni tam olarak uygun bir sonuca bağlayanlar % 33'tür. Metinde bağımsız bir sonuç bölümü yaz öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %26 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metinde bağımsız bir sonuç bölümü yazanların yazmayanlara oranla %17 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde sonuç bölümü yazdığı halde metni akışa uygun bir sonuca bağlamayanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 80: 8. Konu Metni Sonuca Bağlama



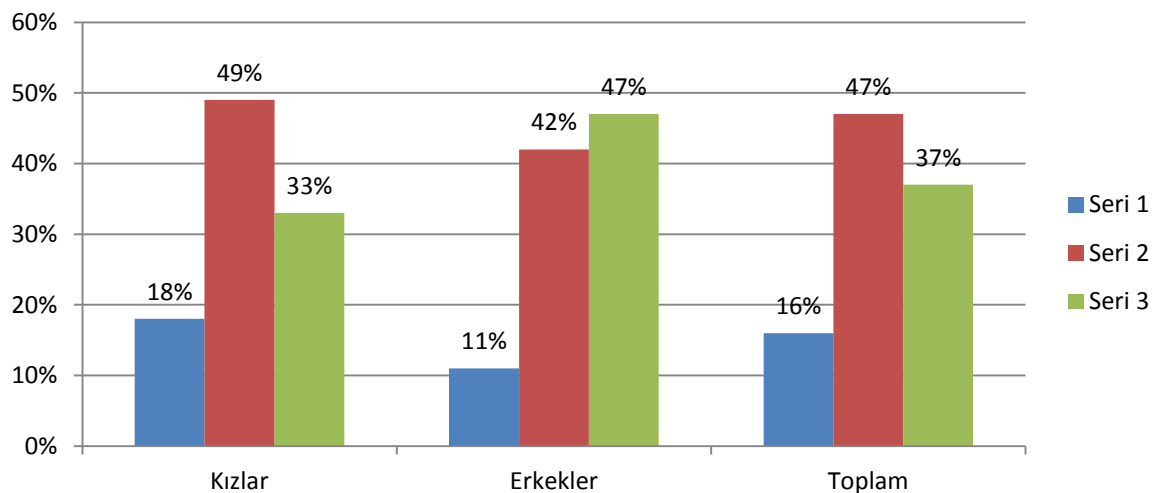
4.11.1.2.6. Öğrencilerin Metinde Akıcılığı Sağlama Durumları

Tablo 95: 1. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 1			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	13	35	23	71
ERKEK	4	15	17	36
TOPLAM	17	50	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 18; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 49; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 33'tür. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 11; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 42; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 16; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 47; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 37'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %14 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 21 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 81: 1. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

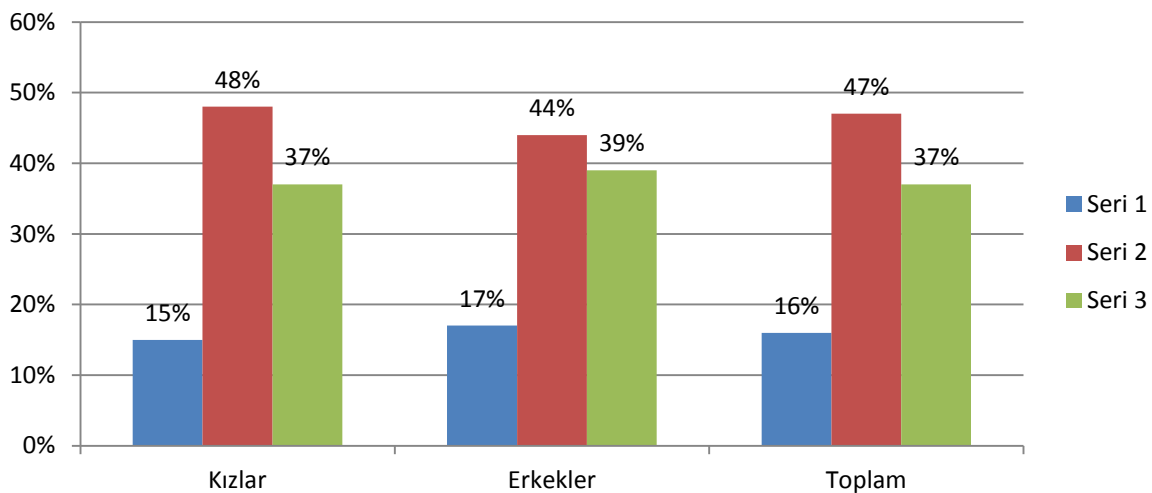


Tablo 96: 2. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 2			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	11	34	26	71
ERKEK	6	16	14	36
TOPLAM	17	50	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 48; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 37'dir. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 17; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 44; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 16; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 47; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 37'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 21 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 82: 2. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

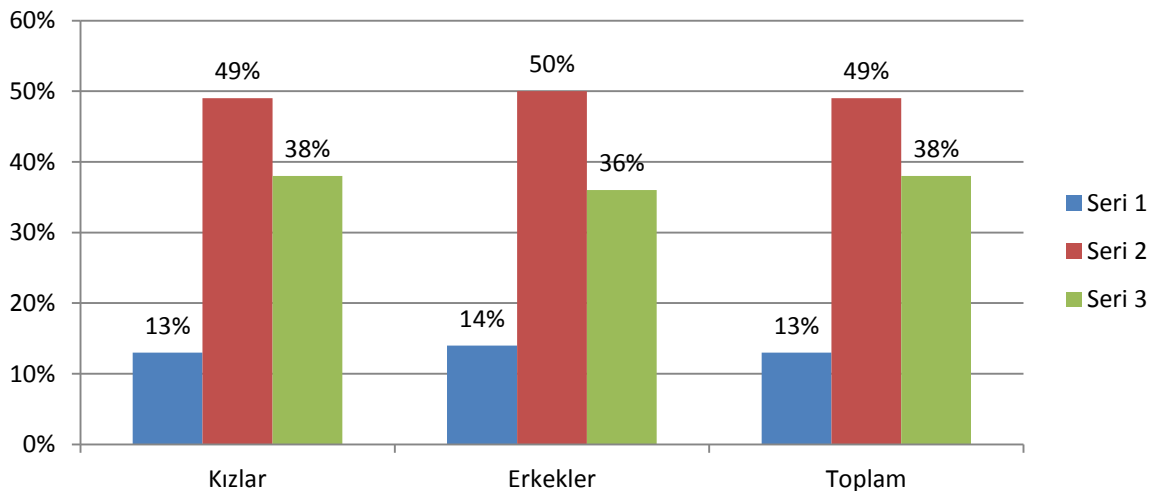


Tablo 97: 3. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 3			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	9	35	27	71
ERKEK	5	18	13	36
TOPLAM	14	53	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 13; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 49; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 38'dir. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 50; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 36'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 13; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 49; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 38'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha az olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 25 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 83: 3. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

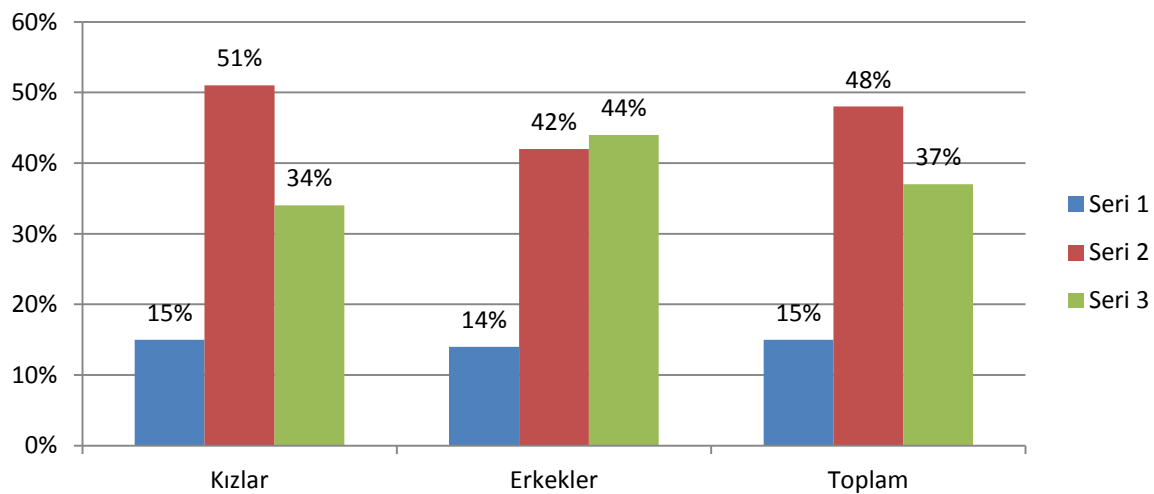


Tablo 98: 4. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	11	36	24	71
ERKEK	5	15	16	36
TOPLAM	16	51	40	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 51; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 34'tür. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 42; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 48; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 37'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %10 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 22 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 84: 4. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

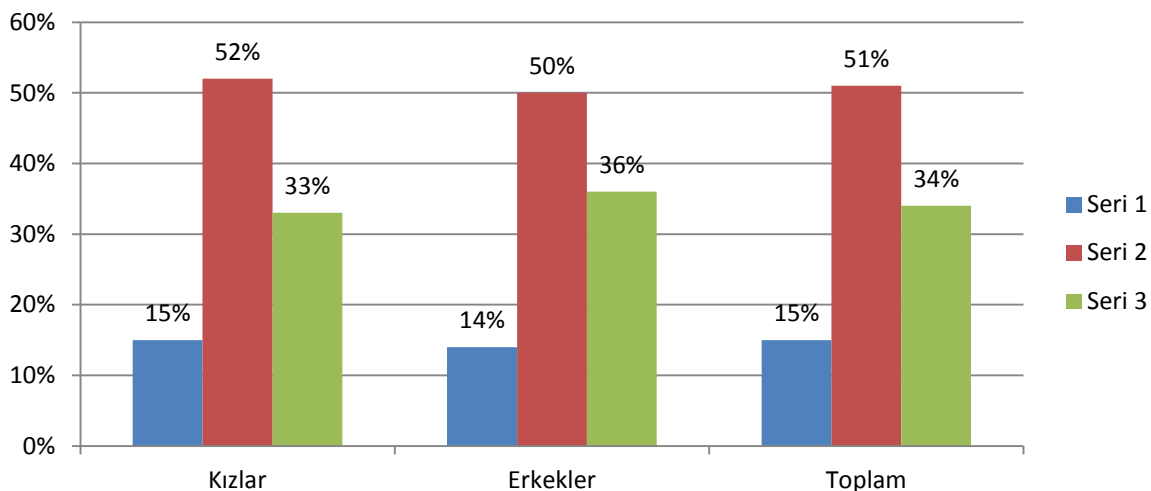


Tablo 99: 5. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 5			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	11	37	23	71
ERKEK	5	18	13	36
TOPLAM	16	55	36	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 52; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 33'tür. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 50; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 36'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 51; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 34'tür. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %3 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 19 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 85: 5. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

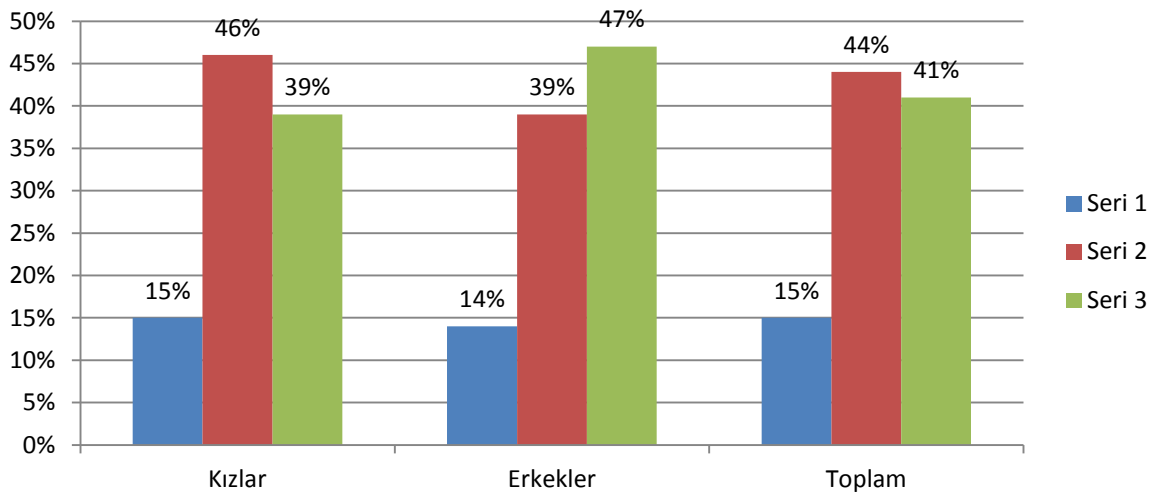


Tablo 100: 6. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 6			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	11	33	27	71
ERKEK	5	14	17	36
TOPLAM	16	47	44	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 46; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 39'tir. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 39; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 15; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 44; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 41'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 26 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 86: 6. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

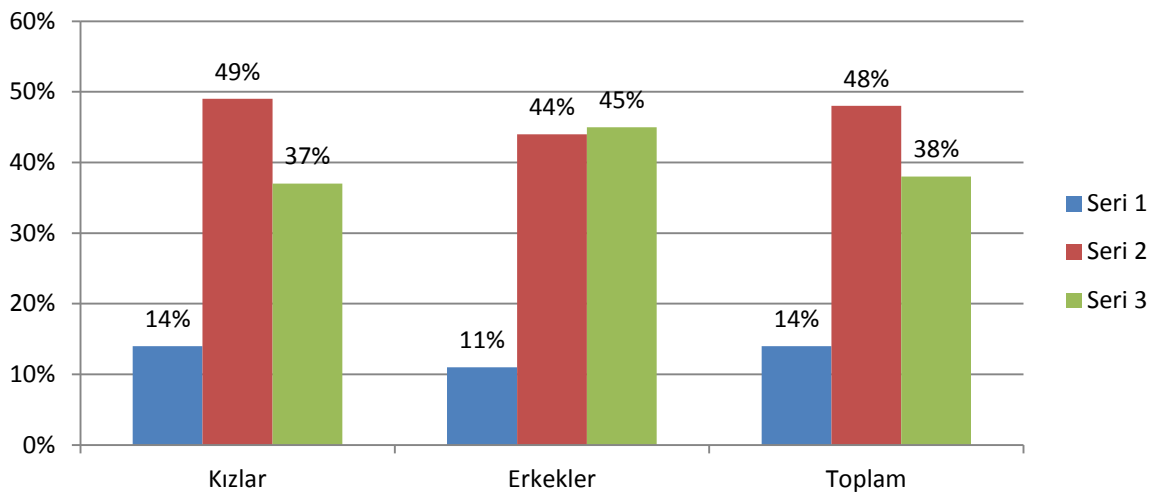


Tablo 101: 7. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 7			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	10	35	26	71
ERKEK	4	16	16	36
TOPLAM	14	51	42	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 49; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 37'dir. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 11; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 44; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 45'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 14; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 48; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 38'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %8 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 24 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 87: 7. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

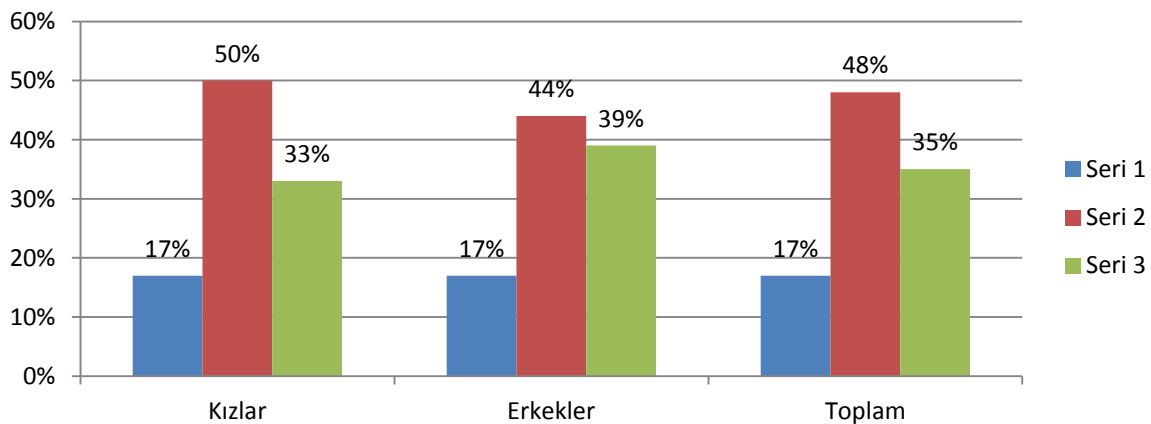


Tablo 102: 8. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama

İçerik Değerlendirmesi	Metinde Akıcılığı Sağlama 8			Toplam
	Metin birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturulmuştur. Metin dili akıcı değildir.	Metin genellikle akıcı bir anlatımla oluşturulmuştur; ancak akışı bozan cümleler de vardır.	Metin birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturulmuştur.	
KIZ	12	35	24	71
ERKEK	6	16	14	36
TOPLAM	18	51	38	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 17; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 50; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 32'dir. Erkek öğrencilerden metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 17; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 44; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 39'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında metni birbirinden kopuk, yarım kalmış cümlelerle oluşturanlar % 17; genellikle akıcı yazıp kısmen akışı bozan cümle kuranlar % 48; metni birbirini tamamlayan cümleler ve farklı bakış açılarıyla akıcı biçimde oluşturanlar ise % 35'dir. Metni tamamen akıcı biçimde oluşturan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %6 daha fazla olduğu; öğrencilerin genelinde metnin tümünde akıcılığı sağlayanların sağlayamayanlara oranla % 18 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde metni genellikle akıcı bir anlatımla oluşturanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 88: 8. Konu Metinde Akıcılığı Sağlama



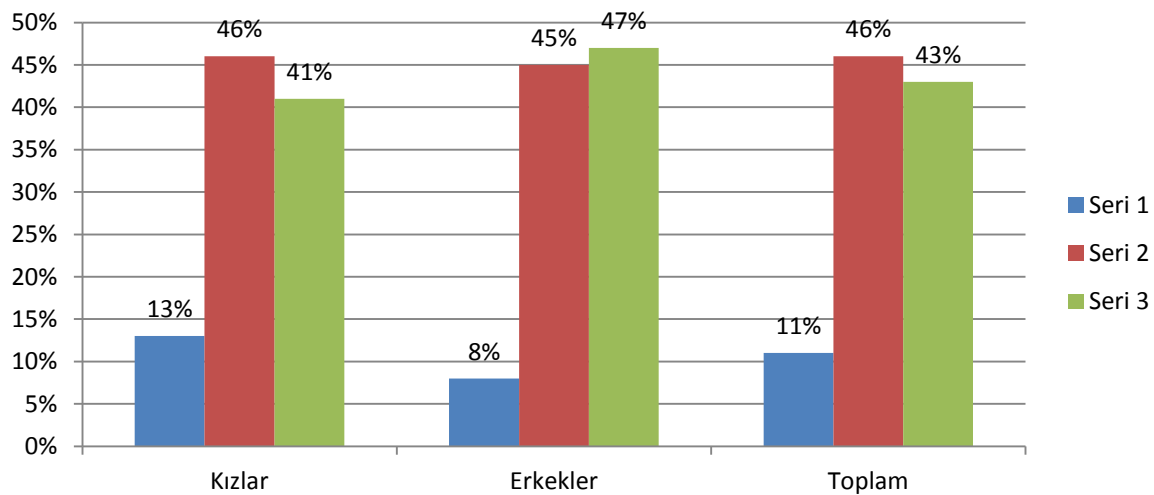
4.11.1.2.7. Öğrencilerin Farklı Yapıda Cümleler Kurma Durumları

Tablo 103: 1. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 1			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	9	33	29	71
ERKEK	3	16	17	36
TOPLAM	12	49	46	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 46; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 41'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 8; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 46; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 43'tür. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %5 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %32 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 89: 1. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

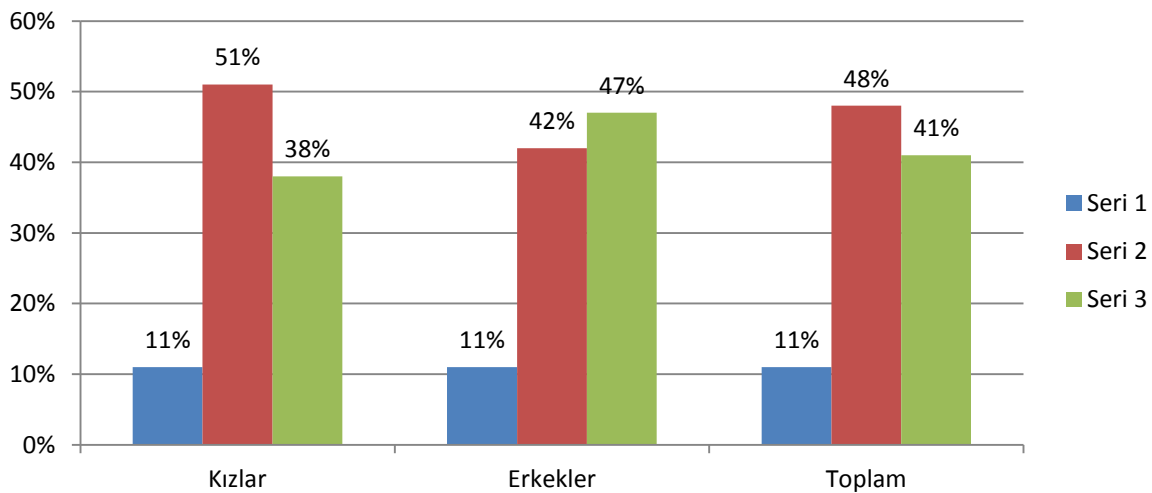


Tablo 104: 2. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 2			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	8	36	27	71
ERKEK	4	15	17	36
TOPLAM	12	51	44	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 51; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 38'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 42; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise %47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 48; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 41'dir. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkekler ve kızlarda %11 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %30 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 90: 2. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

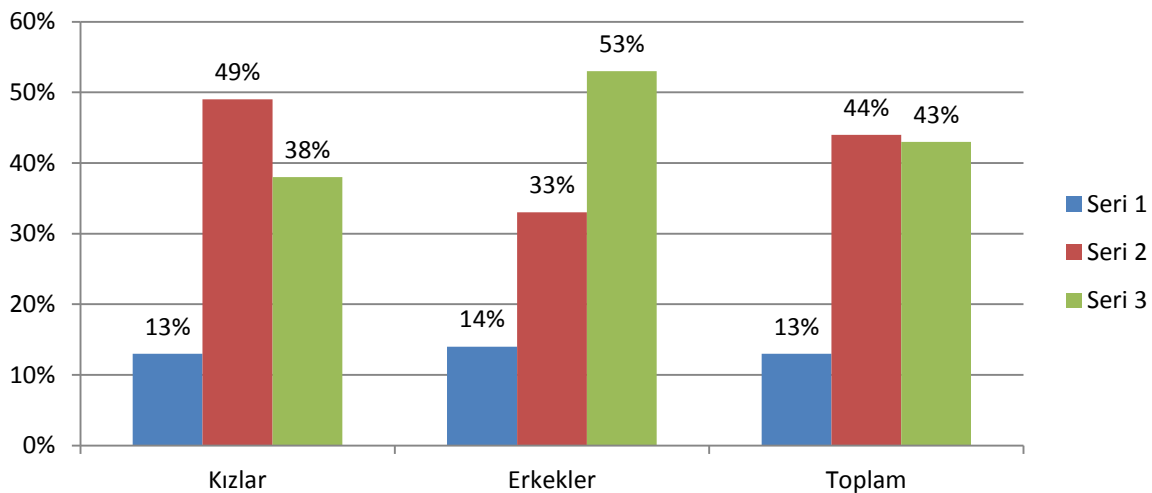


Tablo 105: 3. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 3			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	9	35	27	71
ERKEK	5	12	19	36
TOPLAM	14	47	46	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 49; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 38'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 14; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 33; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 53'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 44; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 43'tür. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %1 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %30 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 91: 3. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

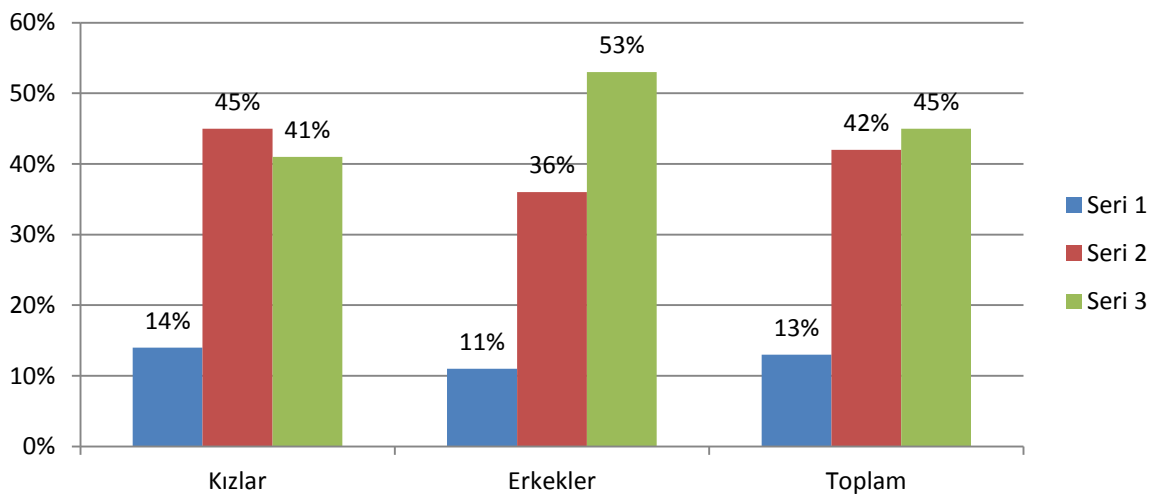


Tablo 106: 4. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 4			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	10	32	29	71
ERKEK	4	13	19	36
TOPLAM	14	45	48	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 14; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 41'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 36; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 53'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 42; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 45'tir. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %3 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %32 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 92: 4. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

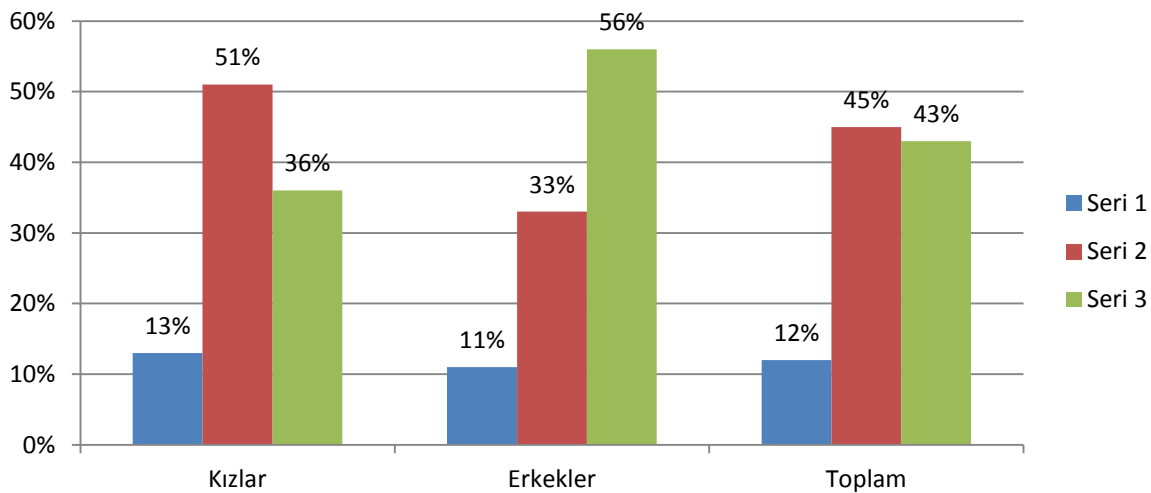


Tablo 107: 5. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 5			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	9	36	26	71
ERKEK	4	12	20	36
TOPLAM	13	48	46	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 51; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 36'dır. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 33; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 56'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 12; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 43'tür. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %31 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 93: 5. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

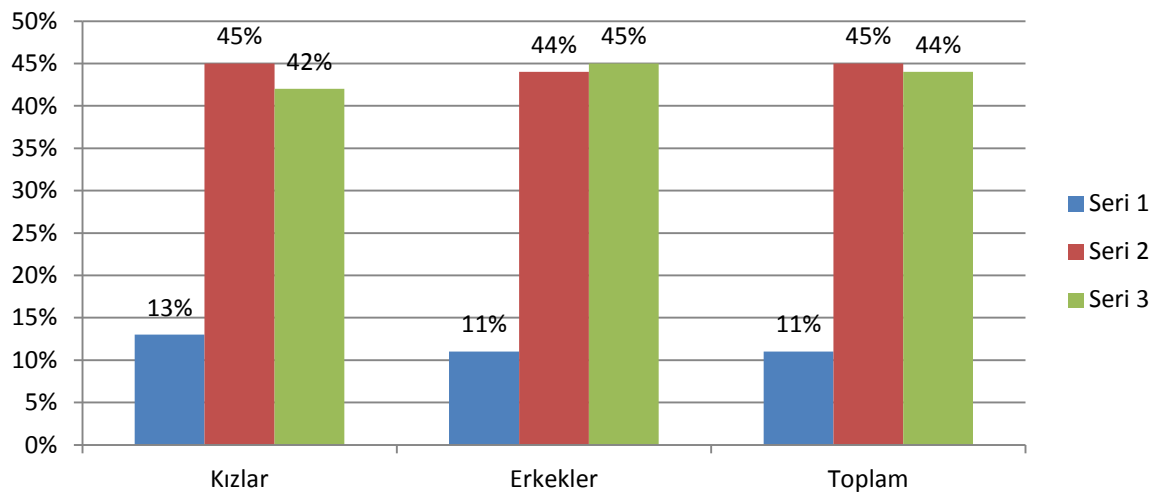


Tablo 108: 6. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma 6			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	9	32	30	71
ERKEK	4	16	16	36
TOPLAM	13	48	46	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 13; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 42'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 44; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 45'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 44'tür. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %33 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 94: 6. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

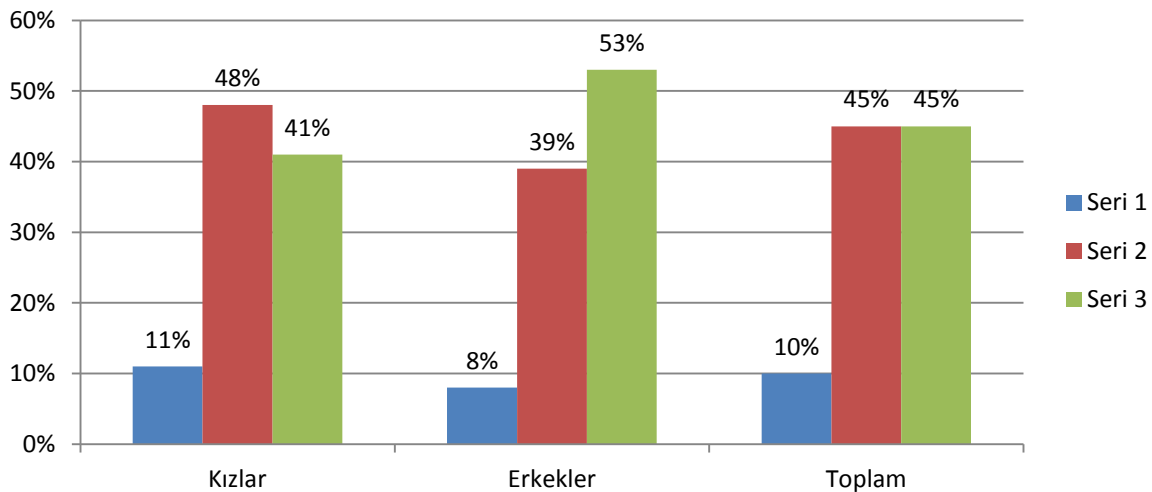


Tablo 109: 7. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	8	34	29	71
ERKEK	3	14	19	36
TOPLAM	11	48	48	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 11; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 48; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 41'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 8; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 39; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 53'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 10; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 45'dir. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 12 daha fazla olduğu öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %35 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 95: 7. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

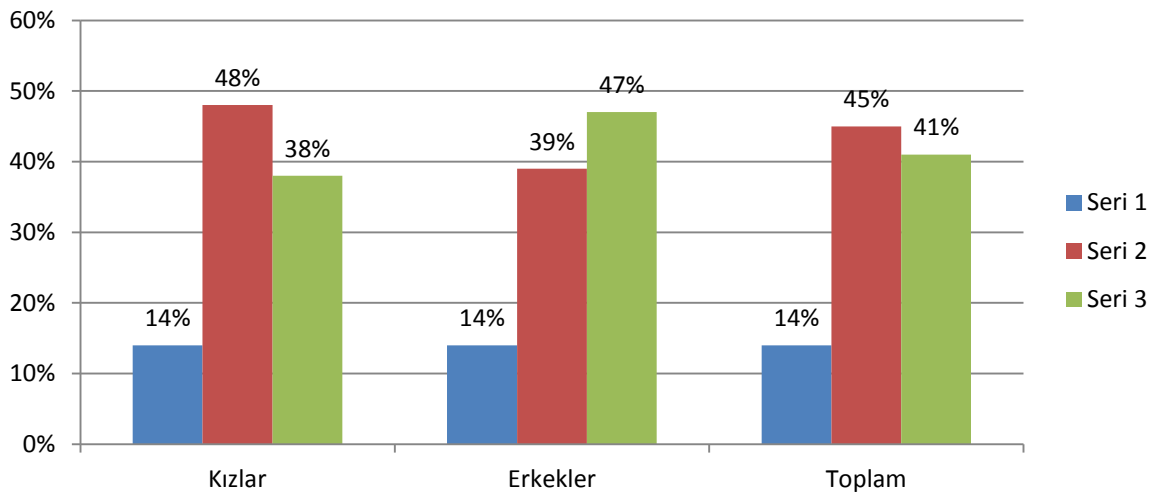


Tablo 110: 8. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma

İçerik Değerlendirmesi	Farklı Yapıda Cümleler Kurma			Toplam
	Konu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatılmış.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa farklı türde cümleler vardır.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur.	
KIZ	10	34	27	71
ERKEK	5	14	17	36
TOPLAM	15	48	44	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 14; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 48; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 38'dir. Erkek öğrencilerden konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 14; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 39; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında konuyu aynı şekilde başlayan kısa cümlelerle anlatanlar % 14; az da olsa farklı türde cümle kuranlar % 45; metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanlar ise % 41'tir. Konuyu kısa ve basit cümlelerle anlatan öğrencilerin kızlara erkeklere oranla % 9 daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinde metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturanların basit cümle kuranlara oranla %27 daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 96: 8. Konu Farklı Yapıda Cümleler Kurma



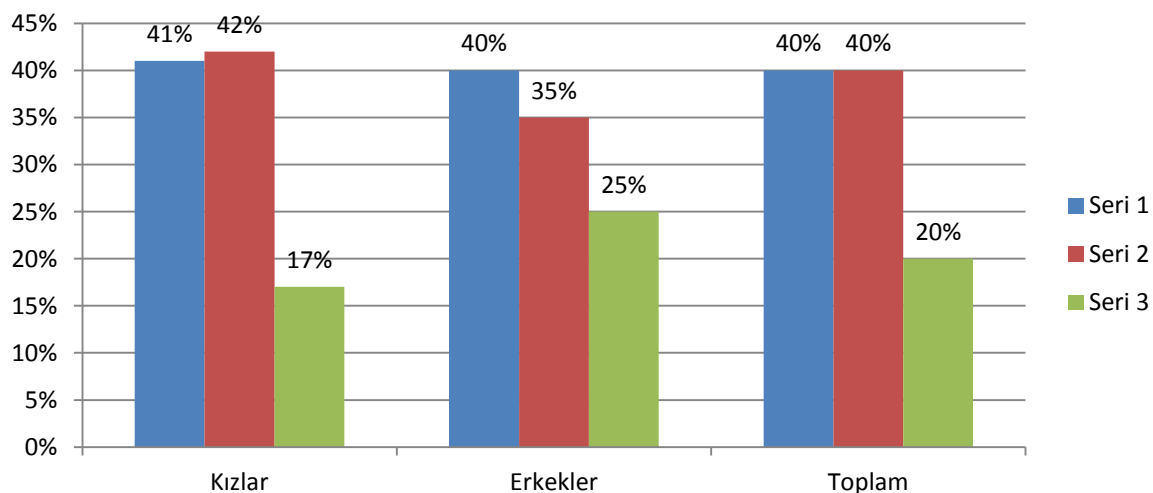
4.11.1.2.8. Öğrencilerin Edat, Bağlaç Kullanma Durumları

Tablo 111: 1. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 1			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	29	30	12	71
ERKEK	14	13	9	36
TOPLAM	43	43	21	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 41; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 42; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 40; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 35; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 25'tir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 40; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 40; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 20'dir. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 1 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %20 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 97: 1. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

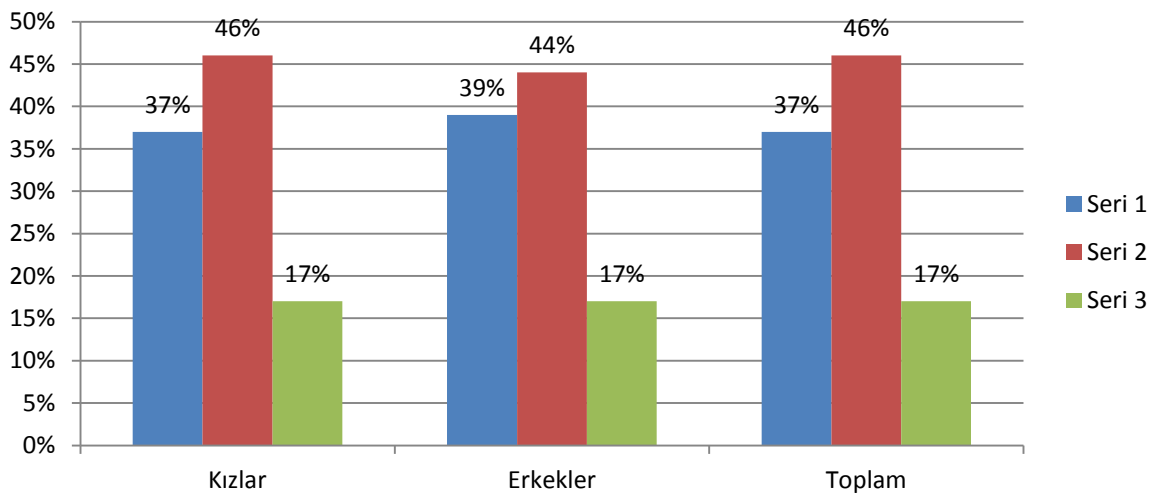


Tablo 112: 2. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 2			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	26	33	12	71
ERKEK	14	16	6	36
TOPLAM	40	49	18	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 46; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 39; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 44; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 46; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 2 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %17 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 98: 2. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

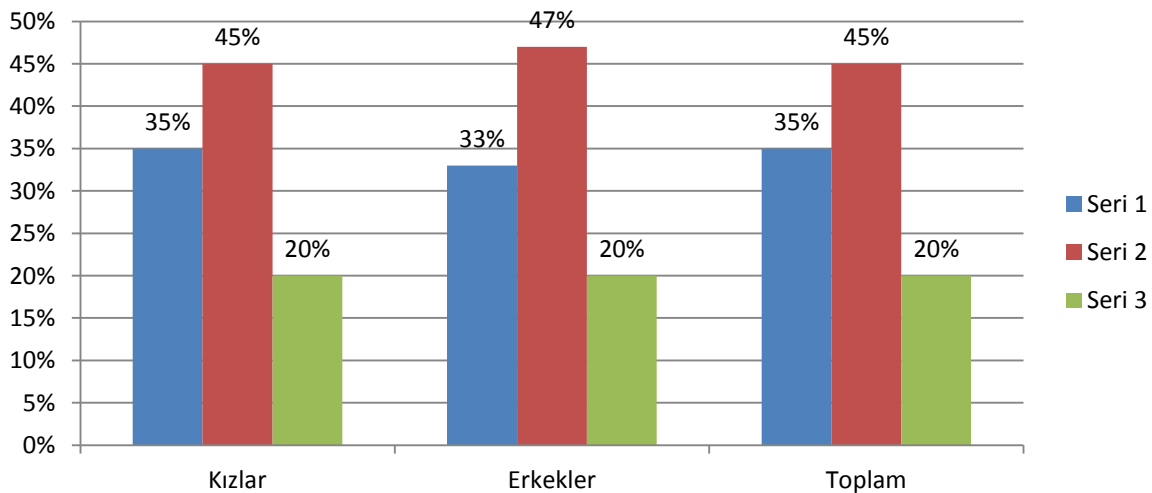


Tablo 113: 3. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 3			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	25	32	14	71
ERKEK	12	17	7	36
TOPLAM	37	49	21	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 35; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 45; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 20'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 33; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 47; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 20'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 35; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 45; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 20'dir. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 2 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %15 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 99: 3. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

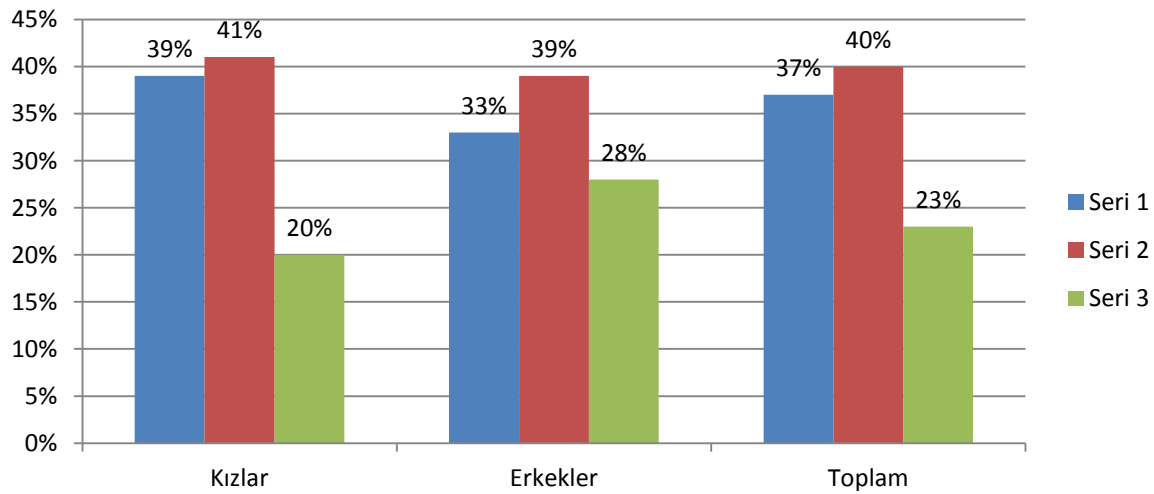


Tablo 114: 4. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 4			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	28	29	14	71
ERKEK	12	14	10	36
TOPLAM	40	43	24	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 39; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 41; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 20'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 33; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 39; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 28'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 40; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 23'tür. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 6 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %14 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 100: 4. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

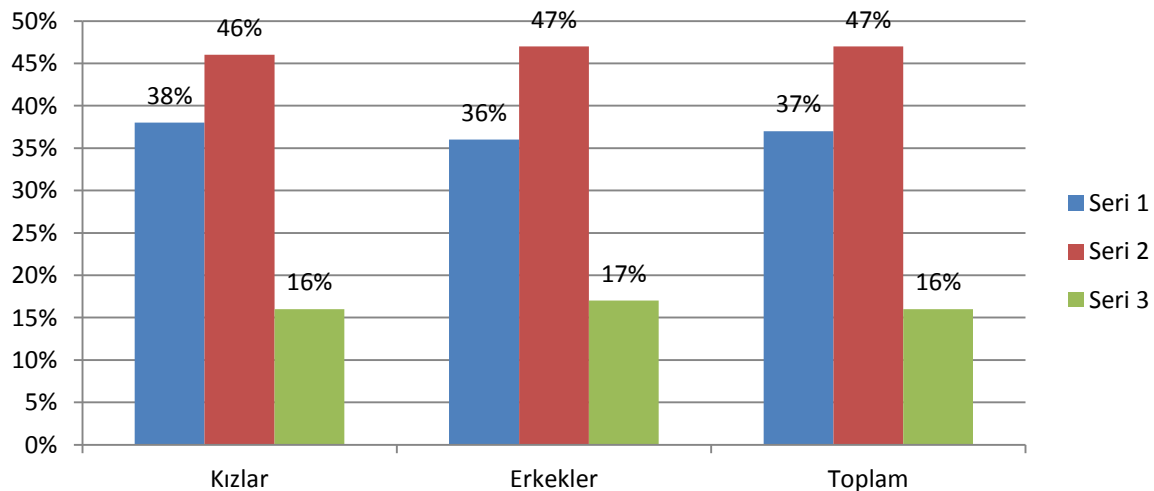


Tablo 115: 5. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 5			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	27	33	11	71
ERKEK	13	17	6	36
TOPLAM	40	50	17	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 38; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 46; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 16'dır. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 36; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 47; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 47; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 16'dır. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 2 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %21 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 101: 5. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

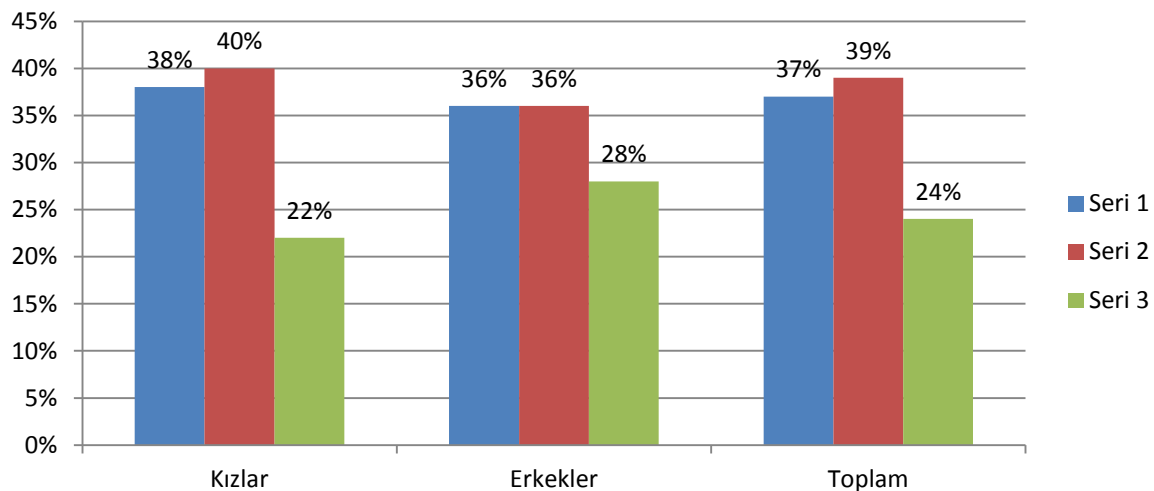


Tablo 116: 6. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 6			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	27	29	15	71
ERKEK	13	13	10	36
TOPLAM	40	42	25	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 38; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 40; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 22'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 36; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 36; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 28'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 39; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 24'dür. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 2 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %7 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 102: 6. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

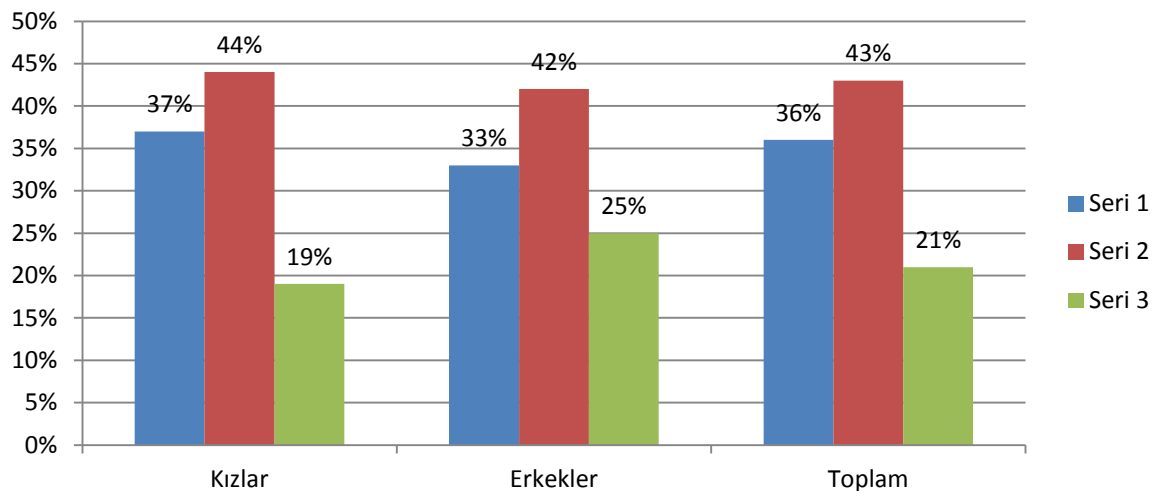


Tablo 117: 7. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 7			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	26	31	14	71
ERKEK	12	15	9	36
TOPLAM	38	46	23	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 37; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 44; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 19'dur. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 33; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 42; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 25'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 36; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 43; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 21'dir. Yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla % 4 daha az olduğu öğrencilerin genelinde farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %15 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 103: 7. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

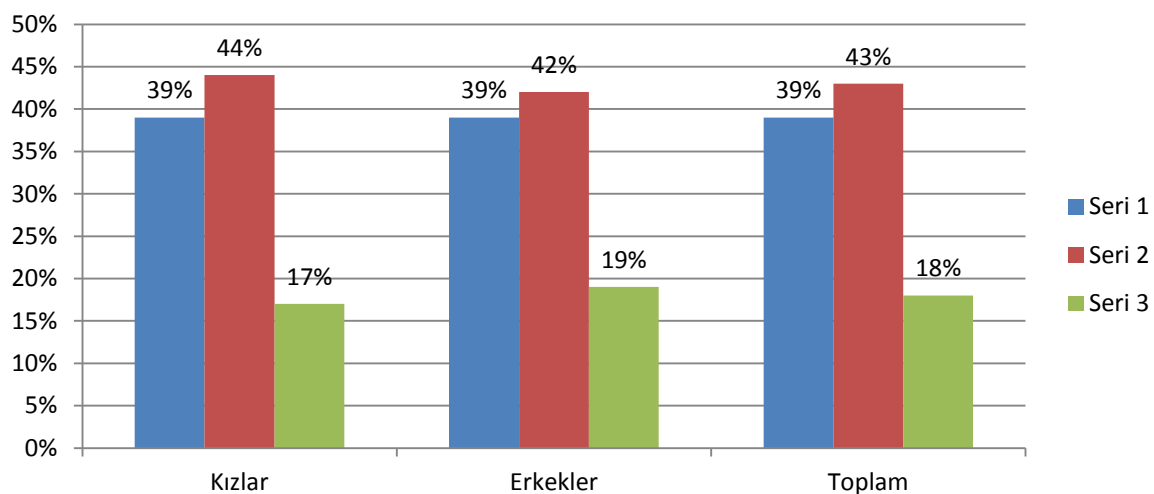


Tablo 118: 8. Konu Edat Bağlaç Kullanımı

İçerik Değerlendirmesi	Edat, Bağlaç Kullanma 8			Toplam
	Metinde yer yer yanlış edat ve bağlaçlar kullanılmış, kullanılan edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğrudur. Az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlar (üstelik, den beri, meğerki...) görülmektedir..	Metinde farklı yapıda edat ve bağlaçlar bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır.	
KIZ	28	31	12	71
ERKEK	14	15	7	36
TOPLAM	42	46	19	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 39; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 44; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 17'dir. Erkek öğrencilerden yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 39; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 42; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananlar ise % 19'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yer yer yanlış anlamda veya başlangıç seviyesinde edat ve bağlaç kullananlar % 39; az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaç kullananlar % 43; farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullananların kullanmayanlara oranla %21 daha az oldukları görülmüştür. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 104: 8. Konu Edat Bağlaç Kullanımı



4.11.1.3. Verilerin TYADPA-C1'e Göre Yazım Kurallarına Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi

Yazım ve Noktalama:

Yazım ‘‘Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi’’ (TDK, 2005), herhangi bir konuşma dilindeki sözcüklerin, mevcut alfabe dizgesine göre, nasıl yazılması gerektiğini belirleyen kurallardır (Eker, 2005: 186). Bir yazıya estetik nitelik kazandıran, yazının görünümüdür. Yazım kuralları bu görünüme de katkı sağlar. Büyük harflerin yerli yerinde kullanılmasına, ayrı veya bitişik yazılması gereken kelimelere dikkat edilmesi estetik görünümü tamamlar.

Noktalama yazılı bir metinde anlamı veya duyguları daha doğru bir şekilde ifade etmek için birtakım işaretleri metnin gerekli yerlerine koymak olarak tanımlanabilir. Noktalama işaretleri, yazıya hem canlılık verdiğinden, hem de yazıda ifade karışıklığını önlediğinden bu işaretleri yerli yerinde kullanmalıyız. Bu amaçla noktalama işaretleri kullanılmaktadır. ‘‘Noktalama işaretleri, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, szn vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılır’’ (TDK, 2005).

Dil bir iletişim aracı olduğundan doğru iletişimi sağlamak için yazım ve noktalama kurallarının iyi öğrenilmesi gerekir. Eğitimin düzeyi artan, özellikle niversite okuyacak öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını etkili bir anlatım için iyi bilmeleri ve uygulamaları beklenir.

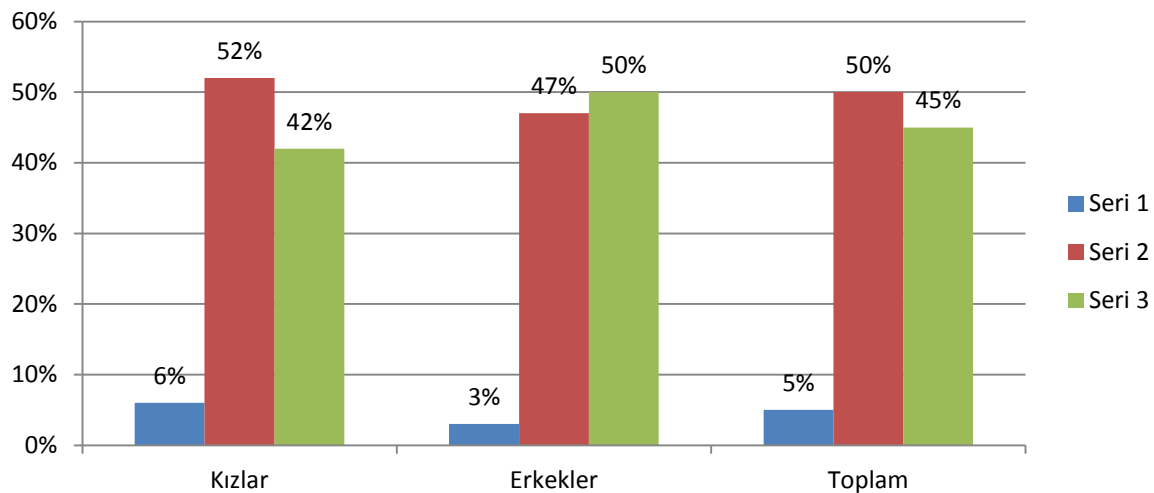
4.11.1.3.1. Metinlerin Yazım Kurallarına Uygunluk Durumu

Tablo 119: 1. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 1			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	4	37	30	71
ERKEK	1	17	18	36
TOPLAM	5	54	48	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 6; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 52; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 42'dir. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 47; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 5; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 45'tir. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %3 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyararak yazanların uymayanlara oranla %40 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 105: 1. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

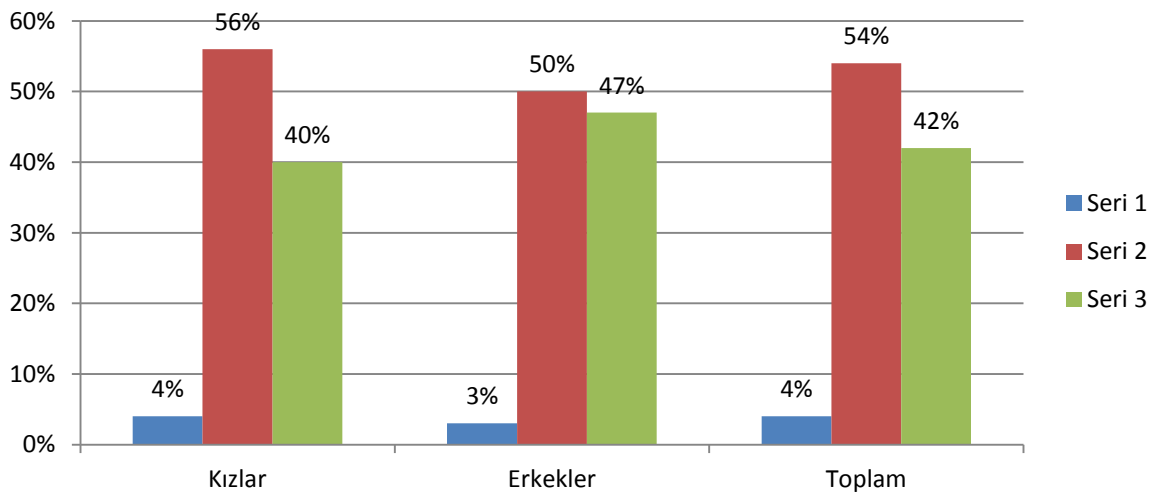


Tablo 120: 2. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	3	40	28	71
ERKEK	1	18	17	36
TOPLAM	4	58	45	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 5; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 40'tır. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 54; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 42'dir. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %1 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyarak yazanların uymayanlara oranla %38 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 106: 2. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

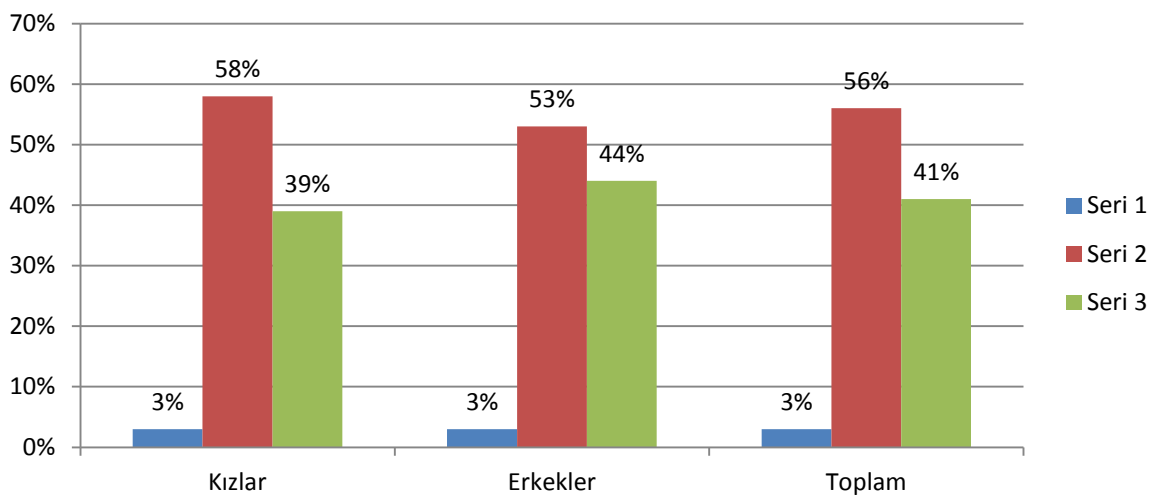


Tablo 121: 3. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 3			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	2	41	28	71
ERKEK	1	19	16	36
TOPLAM	3	60	44	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 58; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 39'dur. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 53; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 56; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 41'dir. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 3 olduğu; öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyarak yazanların uymayanlara oranla %38 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 107: 3. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

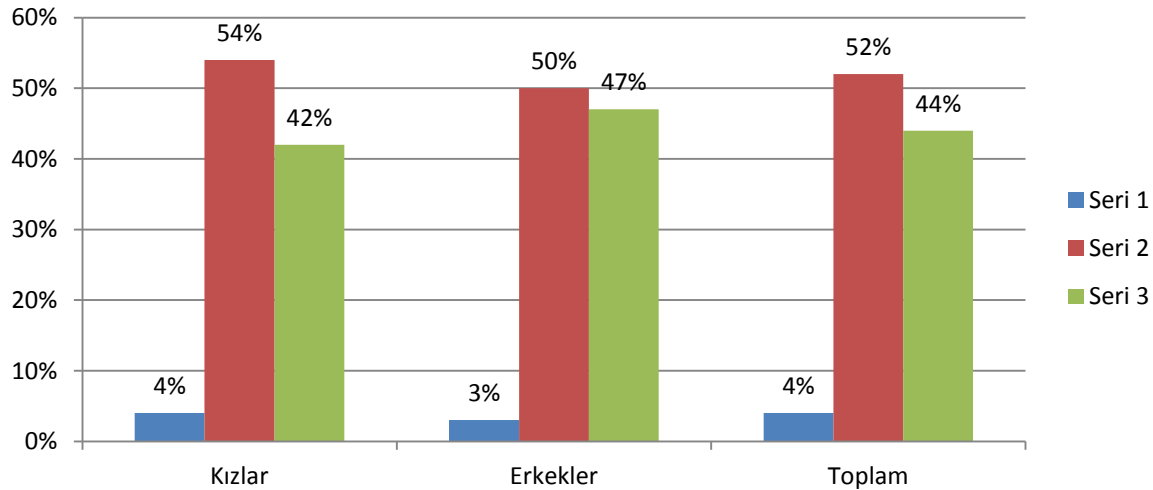


Tablo 122: 4. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 4			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	3	38	30	71
ERKEK	1	18	17	36
TOPLAM	4	56	47	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 54; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 42'dir. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 47'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 52; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 44'tür. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %1 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyarak yazanların uymayanlara oranla %40 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 108: 4. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

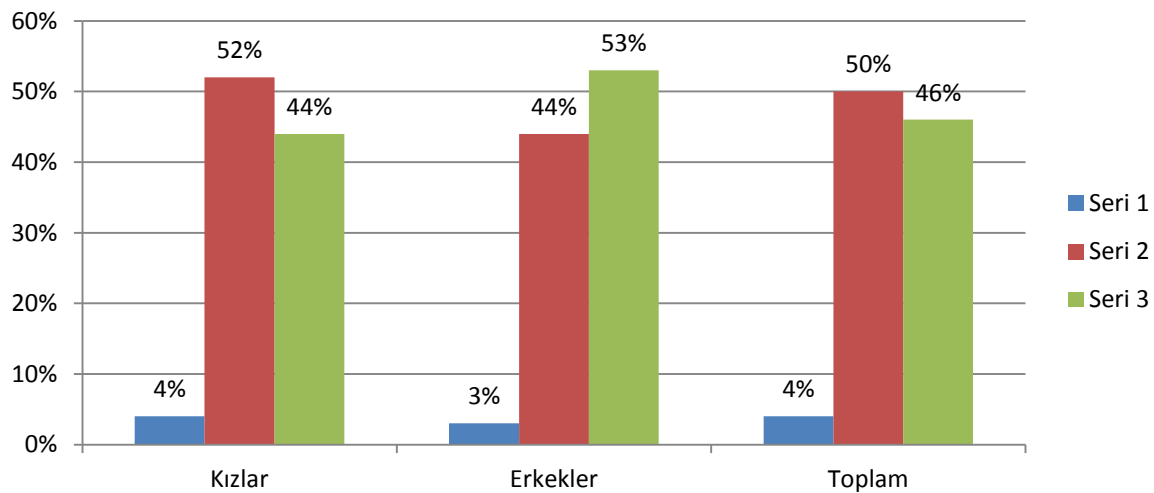


Tablo 123: 5. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 5			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	3	37	31	71
ERKEK	1	16	19	36
TOPLAM	4	53	50	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 52; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 44'dür. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 44; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 53'dür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 46'dır. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %1 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyararak yazanların uymayanlara oranla %42 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 109: 5. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

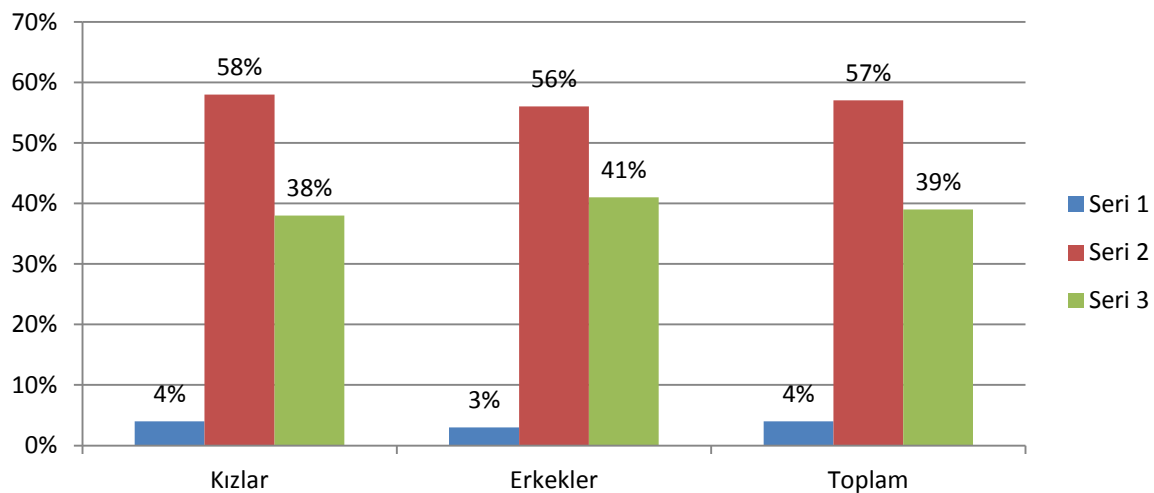


Tablo 124: 6. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 6			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	3	41	27	71
ERKEK	1	20	15	36
TOPLAM	4	61	42	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 58; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 38'dir. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 3; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 56; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 41'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 4; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 57; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 39'dur. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %1 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyararak yazanların uymayanlara oranla %35 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 110: 6. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

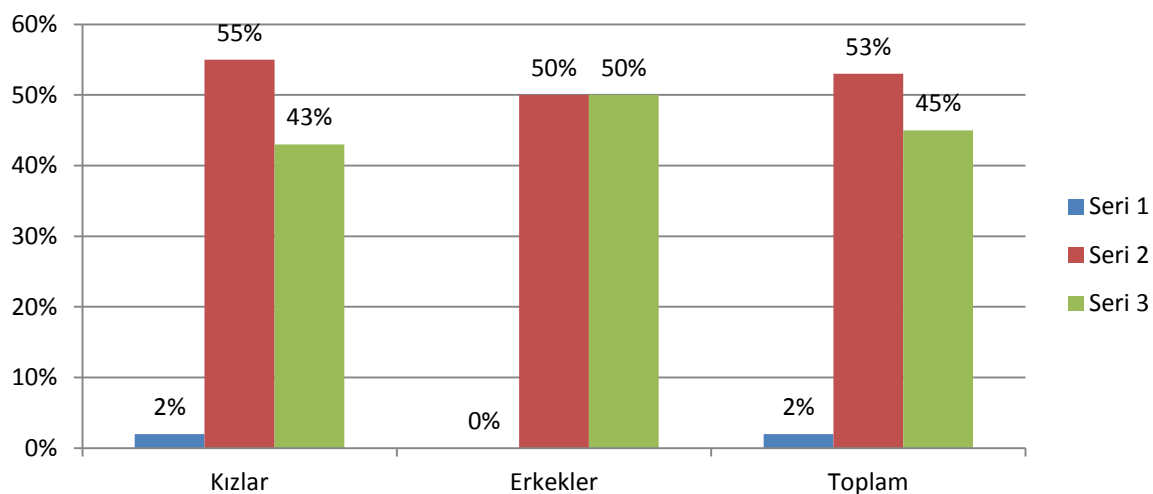


Tablo 125: 7. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 7			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	2	39	30	71
ERKEK	0	18	18	36
TOPLAM	2	57	48	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 2; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 55; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 43'tür. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 0; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 2; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 53; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 45'tir. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin erkeklerde kızlara oranla %2 daha az olduğu Öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyararak yazanların uymayanlara oranla %43 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 111: 7. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

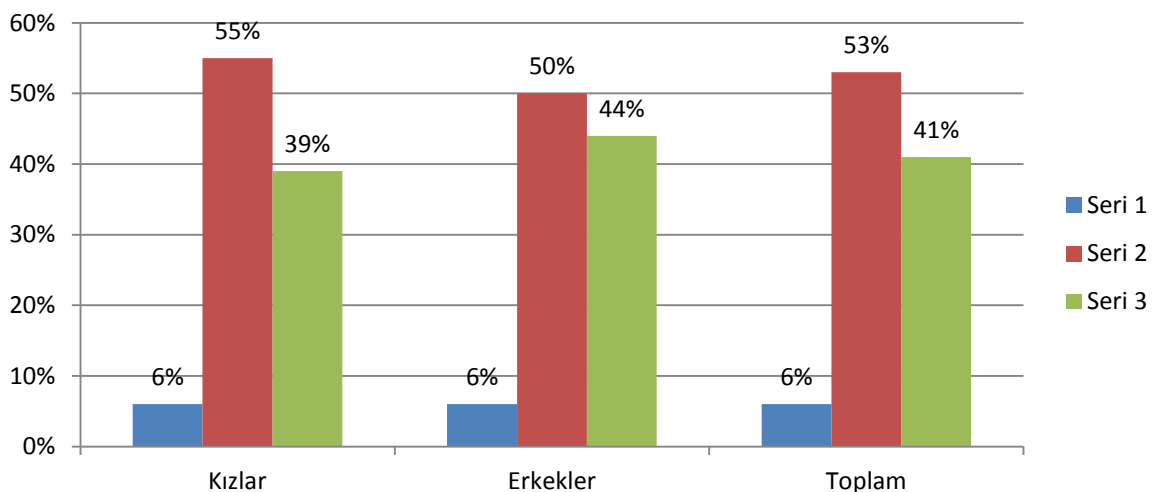


Tablo 126: 8. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Yazım Kurallarına Uygunluk 8			Toplam
	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur; ancak kısmen de olsa yazım hataları görülmektedir.	Metinde yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.	
KIZ	4	39	28	71
ERKEK	2	18	16	36
TOPLAM	6	57	44	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 6; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 55; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 39'dur. Erkek öğrencilerden yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 6; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 50; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 44'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında yazım kurallarına genellikle uymayanlar % 6; genellikle yazım kurallarına uyduğu halde kısmen de olsa yazım hataları görülenler % 53; yazım kurallarına bütünüyle uyanlar % 41'dir. Sayfada yazım kurallarına genellikle uymayan öğrencilerin kızlarda erkeklere oranla % 5 fazla; öğrencilerin genelinde tamamen yazım kurallarına uyarak yazanların uymayanlara oranla %35 daha fazla oldukları görülmüştür. En fazla yüzde yazım kurallarına kısmen dikkat edenlerdedir. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 112: 8. Konu Yazım Kurallarına Uygunluk



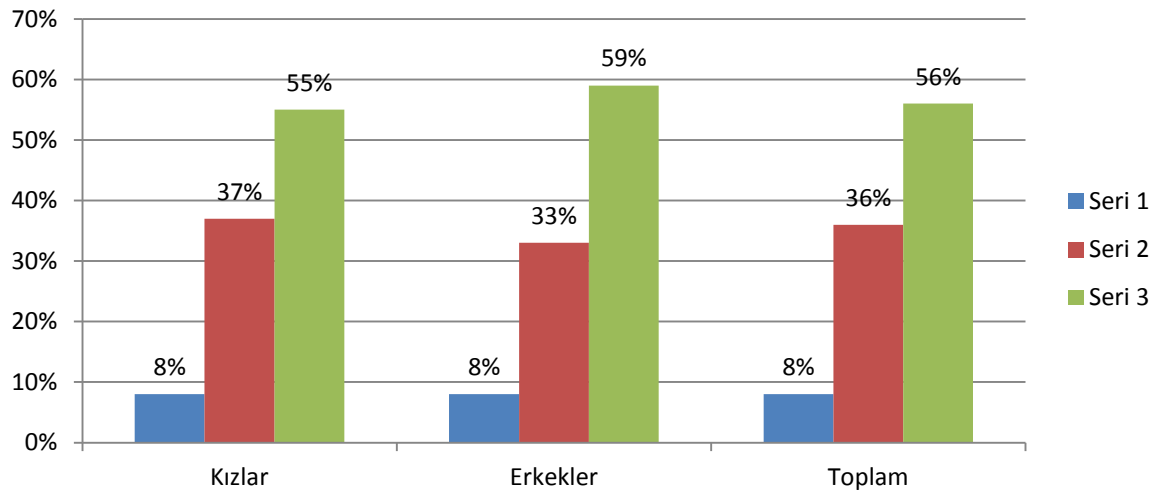
4.11.1.3.2. Öğrencilerin Noktalama İmlerini Kullanma Durumları

Tablo 127: 1. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 1			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	6	26	39	71
ERKEK	3	12	21	36
TOPLAM	9	38	60	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 37; tümünü hatasız kullananlar % 55'tir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 33; tümünü hatasız kullananlar % 59'dur. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 36; tümünü hatasız kullananlar % 56'dır. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapan öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 8 olduğu; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 48 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 113: 1. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

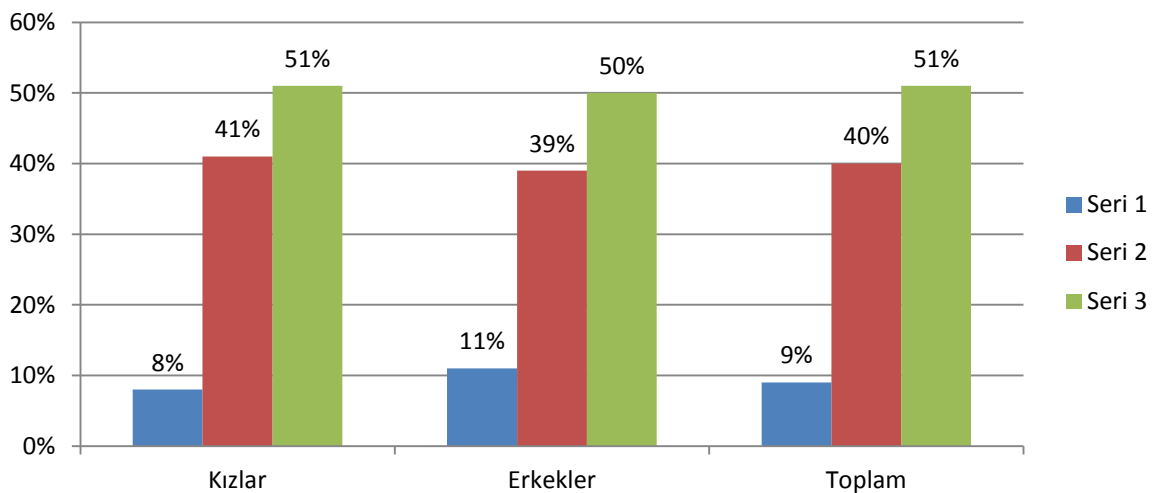


Tablo 128: 2. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 2			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	6	29	36	71
ERKEK	4	14	18	36
TOPLAM	10	43	54	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 41; tümünü hatasız kullananlar % 51'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 11; kısmen hata yapanlar % 39; tümünü hatasız kullananlar % 50'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 9; kısmen hata yapanlar % 40; tümünü hatasız kullananlar % 51'dir. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 3; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 42 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 114: 2. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

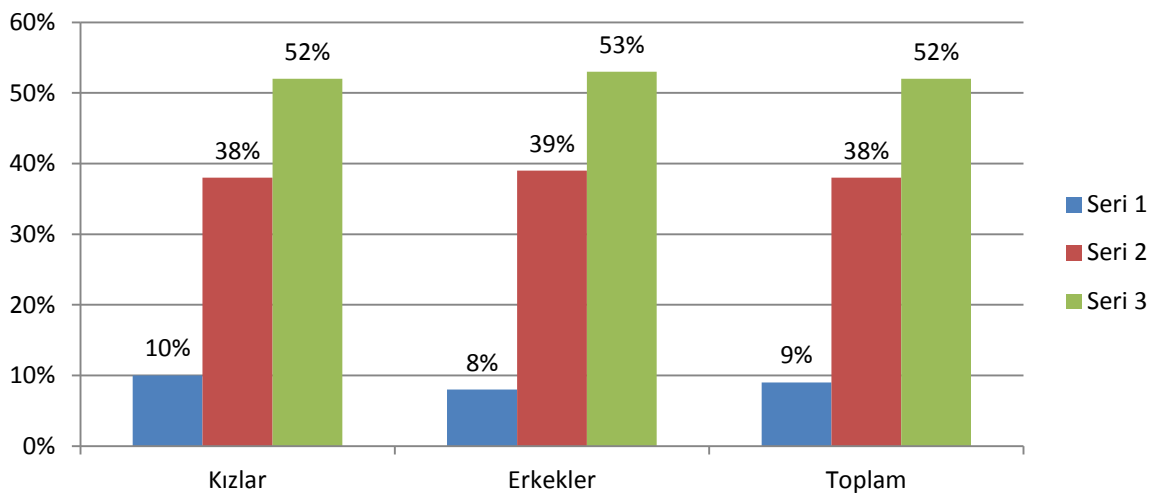


Tablo 129: 3. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 3			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	7	27	37	71
ERKEK	3	14	19	36
TOPLAM	10	41	56	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 10; kısmen hata yapanlar % 38; tümünü hatasız kullananlar % 52'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 39; tümünü hatasız kullananlar % 53'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 9; kısmen hata yapanlar % 38; tümünü hatasız kullananlar % 52'dir. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 2; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 43 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 115: 3. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

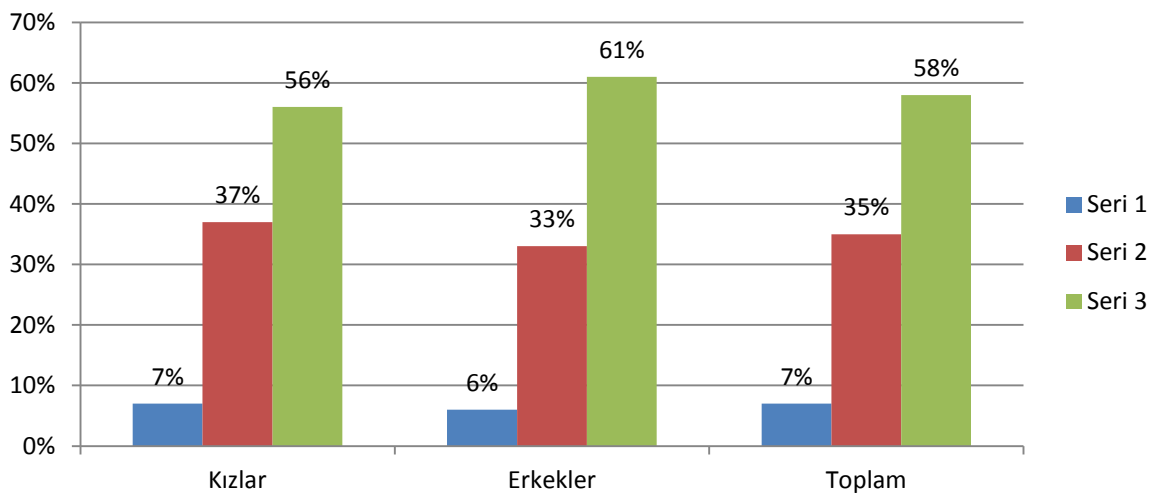


Tablo 130: 4. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 4			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	5	26	40	71
ERKEK	2	12	22	36
TOPLAM	7	38	62	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 7; kısmen hata yapanlar % 37; tümünü hatasız kullananlar % 56'dır. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 6; kısmen hata yapanlar % 33; tümünü hatasız kullananlar % 61'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 7; kısmen hata yapanlar % 35; tümünü hatasız kullananlar % 58'dir. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 1; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 51 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 116: 4. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

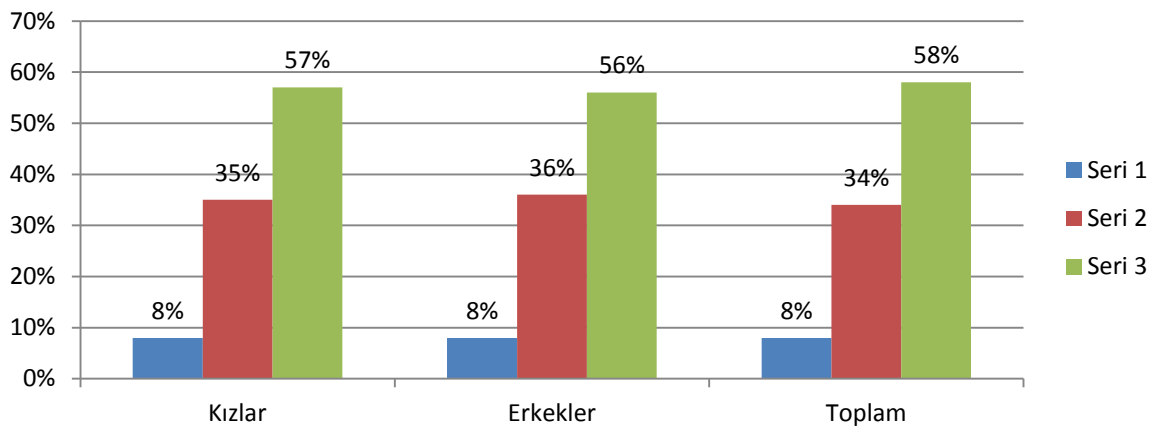


Tablo 131: 5. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 5			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	6	25	40	71
ERKEK	3	11	22	36
TOPLAM	9	36	62	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 35; tümünü hatasız kullananlar % 57'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 36; tümünü hatasız kullananlar % 56'dır. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 34; tümünü hatasız kullananlar % 58'dir. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 0; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 50 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 117: 5. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

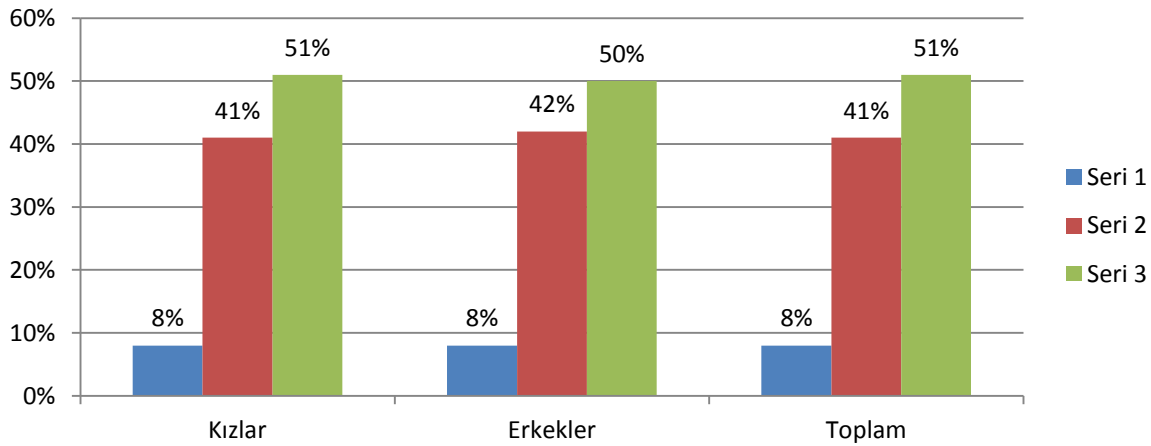


Tablo 132: 6. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 6			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	6	29	36	71
ERKEK	3	15	18	36
TOPLAM	9	44	54	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 41; tümünü hatasız kullananlar % 51'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 42; tümünü hatasız kullananlar % 52'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 8; kısmen hata yapanlar % 41; tümünü hatasız kullananlar % 41'dir. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 0; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 43 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 118: 6. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

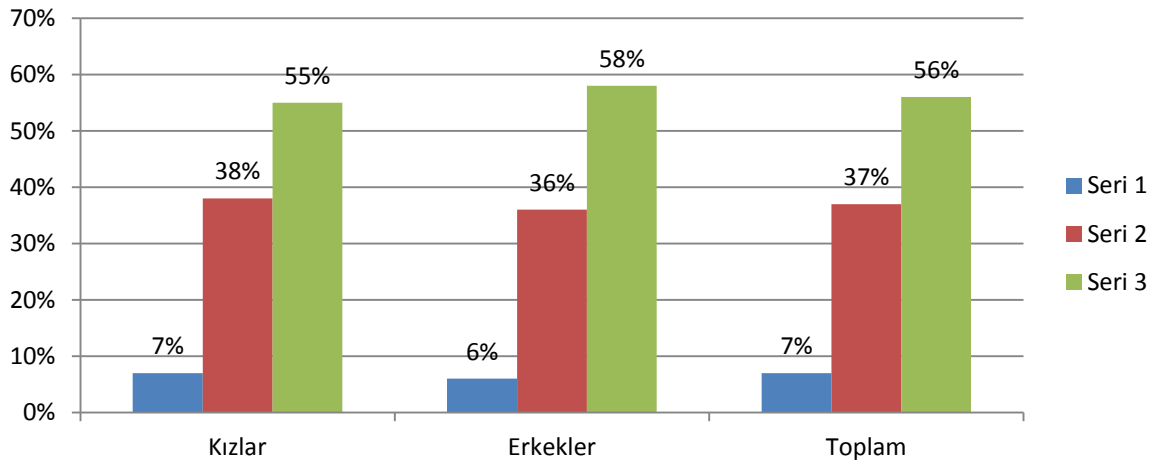


Tablo 133: 7. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 7			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	5	27	39	71
ERKEK	2	13	21	36
TOPLAM	7	40	60	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 7; kısmen hata yapanlar % 38; tümünü hatasız kullananlar % 55'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 6; kısmen hata yapanlar % 36; tümünü hatasız kullananlar % 58'dir. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 7; kısmen hata yapanlar % 37; tümünü hatasız kullananlar % 56'dır. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 1; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 49 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 119: 7. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

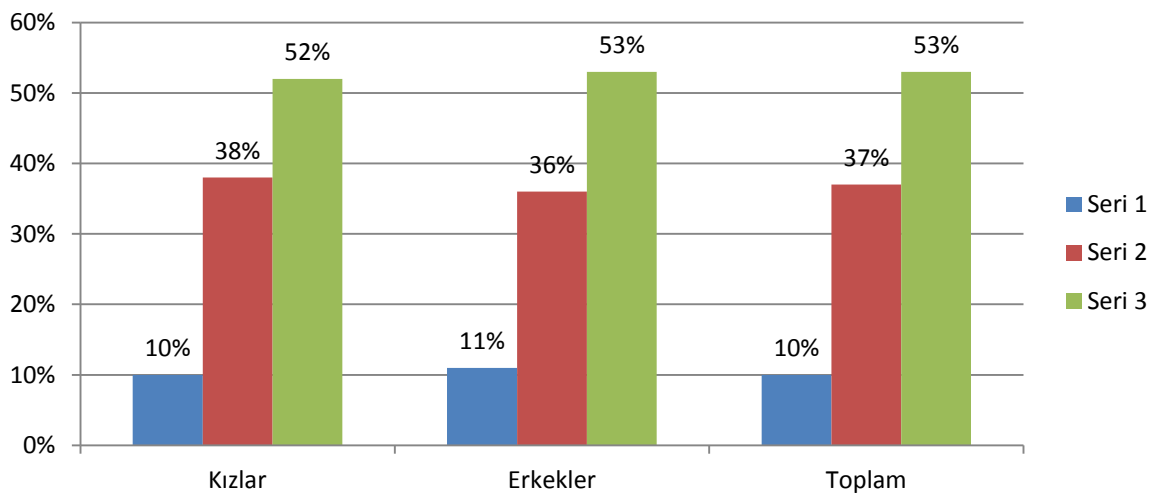


Tablo 134: 8. Konu Noktalama İmlerini Kullanma

Yazım ve noktalama Değerlendirmesi	Noktalama İmlerini Kullanma 8			Toplam
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.	
KIZ	7	27	37	71
ERKEK	4	13	19	36
TOPLAM	11	40	56	107

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 10; kısmen hata yapanlar % 38; tümünü hatasız kullananlar % 52'dir. Erkek öğrencilerden noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 11; kısmen hata yapanlar % 36; tümünü hatasız kullananlar % 53'tür. Öğrencilerin toplamına bakıldığında noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar % 10; kısmen hata yapanlar % 37; tümünü hatasız kullananlar % 53'tür. Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanlar öğrencilerin erkekler ve kızlarda % 1; noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hata yapanların yapmayanlara oranla % 43 daha az oldukları görülmüştür. En fazla yüzde kısmen hata yapanlardadır. Bu durum aşağıda grafik şeklinde gösterilmiştir:

Şekil 120: 8. Konu Noktalama İmlerini Kullanma



V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Suriyeli C1 sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yazılı metinlerinde yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını ve metin üretme durumlarını tespit ederek özelden Suriyelilere genelde ana dili Arapça olan bireylere Türkçe öğretimine ve bununla ilgili hazırlanacak çalışmalara katkı sağlamayı amaçladığımız bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları iki aşamada incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulardan yararlanılarak ortaya çıkarılan dil bilgisi yanlışlarına ve iyi metin üretebilme sonuçlarına yer verilmiştir. İlk bölümde öğrencilerin metinlerine dair sonuçlar “Fonetik (Ses Bilgisi), Morfoloji (Biçim Bilgisi), Sentaks(Söz Dizimi), Anlatım Bozuklukları, Yazım Yanlışları Sonuçları” başlığı altında verilecektir. İkinci bölümde Suriyeli öğrencilere ait yazılı ürünlerin TYADPA-C1 kılavuzluğunda biçim, içerik, yazım-noktalama boyutları açısından puanlanma sonuçları verilecektir. Daha sonra da bütün sonuçlara dayalı önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Genel Sonuçlar

5.1.1. Fonetik (Ses Bilgisi), Morfoloji (Biçim Bilgisi), Sentaks(Söz Dizimi), Anlatım Bozuklukları, Yazım Yanlışları Sonuçları

Araştırma grubundaki C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelenmiş; “Fonetik(Ses Bilgisi)”, “Morfoloji (Biçim Bilgisi)”, “Sentaks(Söz Dizimi)”, “Yazım ve Noktalama Kuralları” ve “Anlatım Bozuklukları” ile ilgili tespit edilen yanlış türleri ve oranları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 135: Toplam Yanlışlar ve Yüzdeler

Yanlış Türü	Yanlış Sayısı	Yüzdesi
A Ses Bilgisi Yanlışları (Toplam)	78	% 15
1. Büyük Ünlü Uyumu	20	% 26
2. Küçük Ünlü Uyumu	6	% 8
3. Ünlü Düşmesi	7	% 9
4. Ünlü türemesi	2	% 3
5. Ünlülerin Alafonları	16	% 21

6.	Ünsüz benzeşmesi	8	% 10
7.	Ünsüzlerde Yumuşama	10	% 13
8.	Ünlü daralması	8	% 10
9.	Ünlü değişimi	1	% 0
B	Biçim Bilgisi Yanlışları (Toplam)	182	% 34
1.	Fiil kip ekleri	17	% 9
2.	Ek-eylem yanlışları	5	% 3
3.	Yardımcı Fiil Yazımı	2	% 1
4.	İyelik Ekleri	25	% 14
5.	Durum ekleri	83	% 46
6.	Vasıta eki	13	% 7
7.	Tamlayan eki	13	% 7
8.	Kişi Ekleri	4	% 2
9.	Çoğul Eki	4	% 2
10.	Yapım ekleri	16	% 9
C	Söz Dizimi Yanlışları (Toplam)	81	% 15
1.	Cümle Ögelerinin Yanlış Sıralanması	35	% 43
2.	Tamlama Yanlışları	22	% 27
3.	Eylemsi Yanlışları	24	% 30
D	Yazım Yanlışları (Toplam)	113	% 24
1.	Bilinmeyen Sözcükler	79	% 70
2.	Harf fazlalığı ve eksikliği	11	% 10
3.	Yazım Yanlışları	14	% 12
4.	Büyük harflerle ilgili Yanlışlar	9	% 8
5.	Ana dilden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım	15	% 3
F	Anlatım Bozuklukları (Toplam)	65	% 12
1.	Gereksiz Sözcük kullanımı	4	% 6
2.	Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanımı	34	% 52
3.	Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanımı	4	% 6
4.	Mantık Yanlışları	7	% 11
5.	Özne Yüklem Uyumsuzluğu	8	% 12
6.	Öge Eksikliği	8	% 12
Toplam		534	% 100

Konu başlıklarına göre öğrencilerin yanlış oranları dağılımı şöyledir:

Biçim Bilgisi Yanlışları:	% 34
Yazım Yanlışları :	% 24
Ses Bilgisi Hata Oranı:	% 15
Söz dizimi Yanlışları:	% 15
Anlatım Bozuklukları:	% 12
Toplam:	% 100

Araştırmanın sonuçları Bölükbaş'ın (2011), Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı uygulamada çıkan % 16,39'u dilbilgisi, % 13,17'si sözdizimi, % 15,59'u sözcük seçimi ve % 54,58'ü ise yazımla ilgili olarak bulduğu ile başlıklarla örtüşmektedir. Söz dizimi yanlışları iki araştırma sonucunda da yakın çıkmıştır. Kimi başlıklarda da yüzdesel olarak farklılıklar bu araştırmada C1 düzeyi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Yazım kuralları ile ilgili yanlışlar düzey yükseldikçe azalmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler biçim bilgisi hata tiplerine dair şunlar söylenebilir:

- Biçim bilgisi yanlışları dilbilgisi konuları içinde % 34 ile en çok yanlış yapılan konudur.
- Arapçada ek olmadığından öğrenciler en çok yapım ve çekim ekleriyle ilgili yazım yanlışları yapmışlardır. Çekimli bir dili konuşan Arap öğrencilerin eklemeli bir dilde zorlandıkları gözükmektedir.
- Ek konusu kendi içerisinde değerlendirildiğinde içerisinde % 46 ile en fazla durum eki yanlışları göze çarpmaktadır. Daha sonra % 14 ile kip ekleri ve % 9 ile iyelik ve yapım ekleri gelmektedir. Vasıta ve tamlayan ekleri ise % 7 oranında yanlış yapılan eklerdendir.
- Kip eklerindeki yanlışların tamamı geniş zaman ekiyle ilgilidir. Geniş zaman ekinin farklı yazımlarının (-r, -Ir, -Ar, -mA+z, -mE+m) bulunması bu hataları artırmıştır.
- Yapım eklerinin çoğunluğu da fiilden fiil yapan çatı ekleriyle ilgilidir. Öğrenciler özellikle dönüşlülük ve edilgenlik eklerini karıştırmaktadırlar.

Öğrencilerin yazım yanlışlarına dair şunlar söylenebilir:

- Öğrencilerin dil bilgisi konusunda en çok hata yaptığı ikinci konu yazım konusudur. Ancak hataların çoğunluğu imlâ kurallarıyla ilgili değildir. İmlâ kurallarını bilmemekten kaynaklanan yanlış oranı % 12; büyük harflerin yanlış yazımı ile ilgili oran ise % 8'dir.
- Öğrencilerin sözcükleri doğru öğrenememeden kaynaklanan yanlışları % 70 ile büyük bir paya sahiptir. Sözcüğü doğru öğrenememe nedenleri arasında ortak kelimelerdeki olumsuz aktarımlar, yazma becerisi ve sözcük öğretimine dair pratik eksikliği sayılabilir.
- Öğrenciler ayrıca sözcüklerde % 10 oranında harf eksikliği veya fazlalığı hatasına düşmektedirler.
- Bu durum öğrencilerin sözcükleri doğru öğrenemediğini gösterir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları bu şekliyle istenen seviyede değildir. Bu durum ürettikleri metnin içeriklerine de yansımaktadır.
- Suriyeli öğrencilerin genel olarak yanlış öğrendikleri sözcükler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 136: Öğrencilerin Yanlış Öğrendiği Sözcükler

Nüfus	ulaçtıktan	pantolon	televiziyon
interente	Televonla	habarlar	Masala
eczaneler	şimde	Patrom (patron)	süyle
Brogram	Teknolojiye	Barkta	Dikse (dikiş)
Teknoloji	Mesala	Geşen (geçen)	İnömli Önemli)
adetleri (aletleri)	Dikşi (dikiş)	tabilki	Klimeyi (klimayı)
romantik	Bazan	burda	Mesrefler
sayğı	heber	Turkce	nışanlandı
kontınırda	dünyede	vakit	belgiler
Engilizce	sepeble	Süriyeye	amanet

Masela	pencerler	ulaçıyorum	Uluslararası
Bazın	harcalıyoruz	Süperge	televizyon
Suriyaya	televizyonda	eşyelere	Ulaşma (ulaşım)
elektrikli	Elektirik	elktirek	elkitrek
Düş yaparım	Allah Kurusun	Çarçabukla	rüyede
kütü	makenası	kontınar	romantik
Bülüşüp (buluşup)	piriçten	traktorla	ziyert
sinemeye	senamaya		

Öğrencilerin ses bilgisi yanlışlarına dair şunlar söylenebilir:

- Suriyeli öğrencilerin dil bilgisi yanlışları içinde ses bilgisi konularındaki hata oranlı % 15'tir.
- Bu konuda en çok, büyük ünlü uyumu (% 26) ve ünlülerin alafonlarıyla (% 21) ilgili yanlış yapılmaktadır.
- Arapça Hamî - Samî dil ailesinin, Samî dilleri kolunda yer almaktadır. Türkçede “büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu” kuralı varken Arapçada böyle bir kullanım yoktur. Arapçada ünlü harfler hareketlerle gösterilmektedir. Fetha “-a,-e”, kesra “-i -ı”, damme “-u-ü” ile gösterilir. Türkçedeki ünlü harfler gibi yazıda görülmemektedir. Suriyeli öğrenciler ünlü sesleri kendi dillerinde harf dışında hareke ile elde ettiklerinden ünlüler ve uyumları konusunda zorlanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin yanlış yapmalarına yol açmaktadır. Bu bulgular Arhan'ın (2015) ana dili Arapça olan öğrencilerin ünlü uyumunda zorlandıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Ünlülerin alafonları ile ve ses bilgisi ile ilgili en çok yanlış yazılan sözcükler genellikle Arapça ve Türkçede ortak sözcüklerdir. İşler (1996); alıntı kelimelerin “Arapça asıllarıyla arasındaki kısmi telaffuz benzerliği dolayısıyla Arapça öğrenmekte olan Türklerde ses bilgisi düzeyinde ciddi oranda olumsuz aktarıma yol açtığını” söylemektedir. Örneğin; Arapçadan Türkçeye de geçmiş aşağıdaki kelimeleri, Türkçedeki haliyle telaffuzunu işiten bir Arap öğrencinin bu kelimeleri anlaması mümkün değildir: عمر / ömür, صدی / seda, قطعی / katî... Bu durum öğrencilerin kendi dillerindeki kelimeleri Türkçe yazarken yanlış yapmalarına neden olmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin bu konuyla ilgili yaygın yanlışları aşağıdaki tabloda tabloda gösterilmiştir:

Tablo 137: Ünlülerin Alafonlarıyla İlgili Yanlışlar

nışanlandı	nüfus	harfları	hayalımız
vakit	kalplı	ihtimalımız	meken
dikkatla	hayalları	saatta	dikkatli
idealımız	meşguldur	bazan	

Öğrencilerin söz dizimi yanlışlarına dair şunlar söylenebilir:

- Öğrencilerin bir diğer % 15 oranındaki yanlışı da söz dizimi yanlışlarıdır.
- Bu tür yanlışlar, cümle öğelerinin dizilişi (% 43), tamlama yanlışları (% 27), ve fiilimsilerle (% 30) ilgilidir. Bu sonuçlar Biladi'nin (2012) olumsuz aktarımdan kaynaklanan yanlışların en çok tamlama yanlışı ve cümle unsurlarının yanlış dizilişinden kaynaklandığı bulgusuyla örtüşmektedir. Arap dilinde tamlamalar ve cümle dizilişi Türkçeden farklıdır. Örneğin, yüklem Arap dilinde başta kullanılırken Türkçede sonda kullanılır. Tamlamalarda da tamlayan ve tamlanan durumu aynı şekildedir. Türkçede tamlayan ve sıfat önce gelirken Arapçada tersi durum söz konusudur. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin söz dizimi ve tamlama konularında diğer konulara oranla daha fazla yanlış yaptıkları görülmektedir.
- Fiilimsi yanlışlarının söz dizimi yanlışları içerisindeki oranı % 30'dur. Öğrencilerden yazılı anlatımlarında seviyelerine uygun, farklı yapıda cümleler kurmaları istenmektedir. Birleşik cümle kurarken fiilimsi yanlışlarına rastlanmaktadır.
- Söz dizimi yanlışlarına dair istatistiksel tablo yukarıda verilmiştir.

Öğrencilerin anlatım bozuklukları yanlışlarına dair şunlar söylenebilir:

- Anlatım bozuklukları toplam yanlışlar içinde % 12 olmasına karşın bu konuda en çok sözcüğün yanlış anlamda kullanıldığı görülmektedir. Anlatım bozuklukları içerisinde sözcüğün yanlış anlamda kullanılma oranı % 52'dir.

- Buna göre öğrencilerin bazı sözcüklerin anlamını kavramakta zorlandıkları ve başka sözcüklerle karıştırdıkları söylenebilir. Aşağıda öğrencilerin anlamlarını karıştırdıkları sözcükler tablo hâlinde verilmiştir.
- Diğer önemli anlatım bozukluğu yanlışları ise sırasıyla özne-yüklem uyumsuzluğu (% 12), öge eksiklikleri (% 12) ve mantık hatalarıdır (% 11).
- Bunların dışında özellikle Türkçe ve Arapçadaki tamlama yapısının farklı oluşundan ötürü bir kısım öğrenciler sözcüğü yanlış yerde kullanabilmektedirler.
- Anlatım bozukluğu yanlışlarına dair istatistiksel tablo yukarıda verilmiştir. Bu maddeye ait bulgular El-Sewah'ın (2016) ana dili Arapça olan öğrencilerde en yüksek anlatım bozukluğunun uygun sözcük seçimi olması ve uyumsuzluk oranının üçüncü sırada olması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 138: Anlamı Karıştırılan sözcükler

Saatin sesini kestirip kalktım.	kestirmek - kısmak
Firuz'un şarkılarını oynattım .	oynatmak - çalmak
Tatlılar ve pastalar ediyoruz .	etmek - yapmak
Annem beni ve kardeşlerimi uyarıyor .	uyarmak - uyandırmak
Hikâye söyledi .	söylemek - anlatmak
hep dünyayı gizebilirsiniz	hep - bütün
başka ablam pencerleri siler.	başka - diğer
Ben ablamla çok anlaşırım	çok - iyi
sırtımız bozulur .	bozulmak - ağrımak
güneşin altında çok saat yürüyorlardı	çok saat - uzun süre
Başka bir şeye çalışmaya müsait oluruz .	çalışmak - uğraşmak
bulaşık yapıyorum	yapmak - yıkamak
Geçen bir günümü sohbet ediyorum	sohbet etmek - anlatmak
babamı çok izliyoruz .	izlemek - özlemek
düş alıyorum	düş - duş
hafta sonları bulaşıyoruz	bulaşmak - buluşmak

önce bir küçük yemek yiyordum	küçük - az
Namaz yaparım .	yapmak - kılmak
her kişi ayrı bir kısım yapıyor.	Kısım - iş
Ders okurum .	okumak - çalışmak
TÖMER hakkında söylüyoruz .	söylemek - konuşmak

5.1.2. TYADPA-C1 (Dereceli Puanlama Anahtarı) Kılavuzluğunda Şekil, İçerik, Yazım- Noktalama Değerlendirilmesi

TYADPA-C1 Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Yazma Kazanımlarına Ulaşma Durumu puanlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.2.1. Şekil Değerlendirmesi

TÖMER kursunda öğrenim gören 107 öğrencinin yazılı kâğıtlarının sayfada uygun boşluk bırakma, metni okunaklı yazma, satır çizgisi takibi, metni paragraflarla oluşturma bakımlarından şekil incelemeleri yapılmış ve tüm kâğıtların ortalamaları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 139: TYADPA-C1'e Göre Şekil İncelemesi

Şekil Değerlendirilmesi	İnceleme Sonuçlarına Göre Öğrenci Oranları		
	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)
Sayfada Uygun Boşluk Bırakma	16 (% 15)	59 (% 55)	32 (% 30)
Metni Okunaklı Yazma	1 (% 1)	17 (% 16)	89 (% 83)
Satır Çizgisi Takibi	12 (% 11)	27 (% 25)	66 (% 64)
Metni Paragraflarla Oluşturma	34 (% 32)	27 (% 25)	46 (% 43)
Toplam Ortalama	16 (%15)	33 (% 30)	58 (% 55)

Öğrencilerin sayfada uygun boşluk bırakma durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Sayfa kenarlarında, satır ve paragraflar arasında, paragraf girişinde ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakan ve 3 puan alan öğrencilerin bütün yazılı kâğıtlarındaki ortalama oranı % 30'dur. Bu da 35 öğrenciye karşılık gelmektedir.
- Öğrencilerin % 55'i 2 puan almış ve gerekli boşlukları kısmen ihmal etmişlerdir.
- İncelemede 1 puan alan öğrenci sayısı ise 16'dır.
- Buna göre öğrencilerin % 84'ü bu maddeden orta ve üstü not almışlardır.

Öğrencilerin metni okunaklı yazma ve satır çizgisi takibi durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Metni okunaklı yazma oranı oldukça başarılıdır.
- Yabancı dil olarak İngilizce ve Fransızca gören öğrenciler Latin alfabesini yazmada % 83 oranında tam puan almışlardır. Sadece bir öğrenci bir puanla değerlendirilmiştir.
- Satır çizgisi takibinde de % 66 oranında öğrencinin satır takibini düzgün yaptıkları görülmüş ve öğrenciler 3 puanla değerlendirilmişlerdir. Satır çizgisi takibinde sorun yaşayan öğrencilerin oranı % 11'dir.

Öğrencilerin Metni paragraflarla yazma ve satır çizgisi takibi durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Şekil değerlendirmesi bölümünde en düşük başarı metni paragraflarla oluşturma maddesinde görülmüştür.
- 34 öğrenci metni bağımsız paragraflarla oluşturamamıştır. Bu durum öğrencilerin % 32'sinin paragraf boyutunda dış plan oluşturamadıklarını ve böylelikle “yazma sürecinin temel aşamalarından birini” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 25) ihmal ettiklerini gösterir.
- Öğrencilerin % 25'i metni paragraflarla oluşturmuş; ancak giriş gelişme sonuç bölümlerinden birini ihmal etmişlerdir.
- Öğrencilerin % 43'ü metni giriş, gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşturabilmişlerdir.

5.1.2.2. İçerik Değerlendirmesi

Öğrencilerin yazılı kâğıtlarının uygun başlık, konu ve anlam bütünlüğü, uygun giriş ve sonuç bölümleri yazabilme, metni akıcı dille oluşturabilme gibi öğrencinin yazının içeriğini düzenleme becerisine dönük incelemeler yapılmış ve tüm kâğıtların ortalamaları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 140: TYADPA-C1'e Göre İçerik İncelemesi

İçerik Değerlendirilmesi	İnceleme Sonuçlarına Göre Öğrenci Sayı ve Oranları		
	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)
Uygun Başlık Kullanma	75 (%73)	13 (%11)	19 (%16)
Metne Uygun Bir Girişle Başlama	26 (%24)	45 (%42)	36 (%34)
Paragraflarda Konu ve Anlam Bütünlüğü Sağlama	20 (%18)	53 (%50)	34 (%32)
Metni Belirli Bir Ana Fikir Doğrultusunda Oluşturma	11 (%10)	38 (%36)	58 (%54)
Ana Fikri Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Yer verme	19 (%18)	36 (%34)	52 (%48)
Metni Bağımsız ve Uygun Sonuç Bölümü ile Bitirme	27 (%25)	49 (%46)	31 (%29)
Metni Akıcı Dille Oluşturma	16 (%15)	51 (%48)	40 (%37)
Metni Farklı yapıda Cümlelerle Oluşturma	13 (%12)	48 (%45)	46 (%43)
Farklı Türde Edat ve Bağlaç Kullanabilme	40 (%37)	46 (%43)	21 (%20)
Toplam Ortalama %	28 (% 26)	42 (% 39)	37 (%35)

Öğrencilerin Uygun başlık kullanma durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Metne uygun başlık yazabilme becerisi öğrencilerin en geride kaldıkları becerilerdendir.
- Öğrencilerin % 73'ü 1 puan almıştır. %11'i orta, sadece % 16'sı iyi olarak değerlendirilmiştir.
- Buna göre öğrenciler “yazıda işlenmesi düşünülen ana fikrin aynası” (Gülensoy, 2000: 268) olan, konuya uygun, konuyla ilgili fikir veren ve ilgi çekici başlık bulma konusunda geridedirler.

Öğrencilerin metne uygun girişle başlama ve metni bağımsız uygun bir sonuçla bitirebilme durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Metne uygun girişle başlamayan öğrenciler % 24, girişe uygun cümleler barındırmakla birlikte cümleleri bağımsız bir giriş şeklinde oluşturmayanlar % 42, yazılı metinlerinde içerik hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü oluşturanlar % 34 oranındadır.
- Bu durum öğrencilerin metni paragraflarla yazma tutumu ile de örtüşmektedir. Buna göre öğrencilerin % 66'sı giriş bölümlerini yazının dikkat çekiciliği ve sürükleyiciliğini sağlayacak biçimde oluşturmada orta ve alt seviyede olup; bu öğrenciler “giriş paragrafına ayrıca önem verilmesi gerektiği” (Sova, 2004: 47) konusunda iyi bir performans gösterememişlerdir.
- Aynı durum metni uygun bir sonuçla bitirme konusunda da gözükmektedir. Öğrencilerin % 27'sinin metinlerinde bağımsız bir sonuç bölümü yoktur.
- Sonuç bölümü oluşturduğu halde bu bölümü metni uygun bir sonuca bağlayamayanların ortalaması % 49'dur.
- Konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlayanların ortalaması ise % 31'dir.
- Bu durum öğrencilerin giriş ve sonuç bölümü yazma çalışmalarının azlığına, örnek metin incelemediklerine, giriş bölümünde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmemelerine bağlanabilir.

Öğrencilerin paragraflarda konu ve anlam bütünlüğü sağlama durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Paragraflarda konu ve anlam bütünlüğü sağlama açısından bir puan alanlar % 20, bazı paragraflarda anlam bütünlüğü sağlayıp iki puan alanlar % 53, bütün paragrafları kendi içinde konu ve anlam bütünlüğüne sahip bir şekilde yazarak üç puan üzerinden değerlendirilenler % 34 oranındadır.
- Bu durum öğrencilerin üçte birinin paragrafın içerikle ilgili bir planlama olduğunu fark ettiğini gösterir. Diğerleri paragrafları konunun “yalnız bir yönüyle açıklanıp, betimlendiği cümleler bütünü” (Sarıca, 2000: 207) olarak düzenleme, dolayısıyla içerikle ilgili iyi bir planlama yapma konusunda tam olarak yeterli değildirler.
- Öğrencilerin şekil açısından paragraflarla yazma konusunda % 43’i başarılı sayılmış ve üç puan almışlardır. % 32’si metni tek paragrafla yazmış; % 25’i ise giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birini ihmal etmişlerdir.
- Öğrencilerin üçte biri tam olarak paragraf oluşturma becerisini geliştirmesine karşın diğerleri cümleleri birbirine bağlı ve kendi içinde bütünlüklü anlama sahip paragraflar yazma konusunda tam olarak yeterli değildirler.

İyi bir anlatım oluşturabilmek ve yazıyı monotonluktan kurtarma ve akıcılığı sağlamanın bir yolu da farklı yapıda cümlelerle yazmaktır. Hep aynı şekilde başlayan kısa ve basit cümleler yazının derinliğini, akıcılığını zedeler.

Öğrencilerin farklı yapıda cümlelerle ve akıcı anlatma durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Metni farklı uzunluk ve türde cümlelerle kurgulayan öğrencilerin oranı % 43; metinlerinde az da olsa farklı cümleler kullananlar % 45’tir.
- Konuyu aynı şekilde başlayan kısa ve basit cümlelerle anlatan C1 seviyesine gelmiş öğrencilerin oranı ise % 12’dir.
- Metni akıcı biçimde oluşturan öğrenci oranı % 37’dir. Bu oran farklı yapıda cümle kuran öğrenci oranıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin % 63’ü akıcı anlatım konusunda kısmen ya da tam olarak sorun yaşamaktadırlar.

Edat ve bağlaçlar farklı cümle türleri kurmaya yarayan, öğeleri bağlayan; cümlede türlü anlam ilgileri kuran dil bilgisi unsurlarıdır. İyi bir yazılı anlatım için edat ve bağlaçlar vazgeçilmez unsurlardır. Öğretmenler bu tür konuları kitap üzerinden öğretmektedir. Aslantürk (2012; 103-104), incelediği iki farklı yabancılara Türkçe öğretimi kitabında kullanan edat ve bağlaçları şu şekilde belirlemiştir. Birinci kitapta edatlar başlığı altında -e kadar, -den önce, -den sonra, gibi, kadar, -den beri / -dir şekilleri yer almaktadır. İkinci kitapta ise edatlar başlığı altında göre, gibi, için, doğru, ile, yalnız, kadar, karşı, üzere edatları bulunmaktadır.

İlk kitabın bağlaç başlığı altında ile, da / de, çünkü, bu nedenle, bu yüzden, neyse, gerek, gerekse, nasılsa, oysa, öyleyse, yoksa, ise, ki bağlaçları yer almaktadır. İkinci Kitabın bağlaçlar başlığı altında ise ama (fakat, lâkin, ancak, yalnız), çünkü, ve, veya (ya da), eğer, demek (ki), oysa (oysaki, halbuki), ki, da / de, bile (dahi), ile, ancak, ya ... ya / ya ... ya da ..., hem ... hem (de), gerek ... gerek (se)...., nitekim, ne ... ne.... / ne ne de.... bağlaçları bulunmaktadır.

Veriler ışığında edat ve bağlaçların kısmen kazandırıldığı bazı edat ve bağlaç yapılarının kullanılmadığı görülmektedir. Bu durum yazılı anlatımda önemli bir yere sahip olan edat ve bağlaçların tam olarak öğrenilememesine neden olur. Öğretimde ve eğitim materyalleri geliştirilmesinde edat ve bağlaçların kullanımlarını detaylandırmak gerekir.

Öğrencilerin edat ve bağlaç kullanma durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Öğrencilerin % 40'ı edat ve bağlaçları yer yer anlamca yanlış kullanılmış, kullandıkları edat ve bağlaçlar başlangıç seviyesinde ve yalındır;
- % 46'sı edat ve bağlaçları genellikle doğru kullanmış, az da olsa farklı yapıda edat ve bağlaçlara yazılarında yer vermişlerdir.
- Öğrencilerin ancak % 21'i farklı yapıda edat ve bağlaçları bütünüyle anlamlarına uygun şekilde kullanılmıştır. Bu durum C1 için kullanılan eğitim materyallerinin ve eğitim süresinin yeterli düzeyde olmadığını da gösterir. Özdemir (2011), araştırmasında farklı yayınların toplam öğretimi yapılan edat sayısını “Türkçe öğrenelim” serisinde beş (5), “Türkçe Öğren” serisinde sekiz (8), “Orhun” serisinde dokuz (9), “Yabancılar için Türkçe” serisinde on (10), “Hitit” serisinde

dokuz (9) “Gökkuşığı” serisinde kırk yedi (47), “Türk Dünyası İçin Türkçe Alıştırma Kitabı” serisinde dört (4) edat şeklinde saptamıştır. Yine araştırmaya göre Orhun serisinde ileri seviyede “edatlar” konusuna yer verilmemiştir. Bu yüzden Özdemir (2011) “edatların öğretiminde birlik söz konusu değildir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda öğrenim düzeylerine göre geliştirilmiş standartların olamadığını göstermektedir.” demektedir. Ömeroğlu (2016), araştırmasında incelenen kitaplar arasında kur/seviye (bölüm ve etkinlik sayısı) bakımından benzerlik olsa da tam bir bütünlük olmadığını, günümüzde Türkçe öğretim merkezlerinde C-1 seviyesinde bir diploma/sertifika alabilmek için 600 ila 950 saat arasında bir ders planlaması yapıldığını saptamıştır. Bazı merkezler bu sertifika için toplan 950 saatlik ders ile C-1 sertifikası verirken, bazı merkezler 600 saatlik dersi yeterli görmekte, aynı sertifikayı vermektedir. Bu durum da edat ve bağlaç kullanımı ile diğer yazılı anlatım unsurlarındaki başarıyı etkilemektedir.

Öğrencilerin metni belirli bir ana fikir etrafında yazma ve ana fikri yardımcı düşüncelerle destekleme durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Öğrencilerin ortalama % 55’i metni belirli bir ana düşünce etrafında yazabilmiş ve yardımcı düşüncelerle bu ana fikri desteklemişlerdir.
- Öğrencilerin ortalama olarak % 15’i bu konuda zayıf olarak değerlendirilmiştir. Yardımcı düşünce ve ana fikir kavramlarını yazıda tam olarak uygulayamayanların oranı % 45 civarındadır.

İçerik değerlendirmesi için genel olarak şunlar söylenebilir:

- Öğrencilerin metnin içeriğini uygun başlıkla konu ve anlam bütünlüğünü sağlayarak giriş ve sonuç bölümlerini yazıp akıcı ve yalın bir dille düzenleyebilme becerisine dönük içerik incelemesinde dokuz madde ele alınmıştır. Bu dokuz maddeden sadece metni belirli bir ana fikir doğrultusunda oluşturma maddesinden öğrencilerin % 50’sinden fazlası (% 54) üç puan alabilmiştir. Diğer sekiz maddede tam puan alan öğrencilerin oranı % 50’nin altındadır.
- Yazılı anlatımların içerik değerlendirmesinde toplamda öğrencilerin %26’sı 1 puan alarak başarısız olarak değerlendirilmişlerdir. Bu oran C1 seviyesi için yüksektir. C1

Seviyesine gelmiş öğrencilerden % 35'i içerik değerlendirmesinden 3 puan almış ve iyi olarak değerlendirilmişlerdir. Bu oranın artırılması gerekmektedir. Öğrencilerin % 39'u orta seviye olarak değerlendirilmiş ve 2 puan almıştır. Sonuçlar öğrencilerin içerik açısından yazılı metin oluşturmada zorlandıklarını göstermektedir. Bu bulgular başka araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Serin (2017); öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir sözcüğü ortalama olarak 5 defa tekrar ettiğini, öğrenci başına düşen yaklaşık farklı sözcük sayısının 43 olduğunu saptamıştır. Tok (2012), araştırmasına dayanarak üniversitede okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin % 73'ünün yazma konusunda büyük problemler yaşadığını ifade etmektedir. İşcan' ın (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine yaptığı bir çalışmada ise yabancı öğrencilerin % 60'ının "genellikle Türkçe kompozisyon yazmaktan kaçmak için elimden geleni yaparım" ifadesini kullandıkları görülmektedir.

5.1.2.3. Yazım ve Noktalama Değerlendirmesi

Öğrencilerin yazılı kâğıtlarının yazım ve noktalama incelemeleri yapılmış ve tüm kâğıtların ortalamaları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 141: TYADPA-C1'e Göre Yazım ve Noktalama İncelemesi

Yazım ve Noktalama Değerlendirilmesi	İnceleme Sonuçlarına Göre Öğrenci Oranları		
	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)
Yazım Kurallarına Uygunluk	4 (%4)	57 (%53)	46 (%43)
Noktalama İşaretlerini Doğru Kullanma	9 (%8)	40 (%37)	58 (%55)
Toplam Ortalama	7 (% 6)	48 (%45)	52 (% 49)

Öğrencilerin doğru yazma ve noktalama imlerini yerinde kullanma durumlarına dair şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uymayan ve metnin geneline yayılan hatalar yapan öğrencilerin oranı yazım kurallarına uygunluk konusunda % 4; noktalamada % 8'dir.

- Öğrencilerin % 90'ından fazlası yazım ve noktalama kurallarına genellikle ya da bütünüyle uymuştur.

5.1.2.4. Bilişsel Zorluklar

Raimes'in (1983: 45) dikkat çektiği içerik (konu), düzenleme (metni paragraflarla oluşturma, metne uygun giriş ve sonuç bölümleri yazabilme), sözcük seçimi (kısmen başlık, fiilimsiler), amaç (ana düşünce belirleme ve bunu yardımcı düşüncelerle destekleme), okuyucunun dikkatini çekme süreci (metinde akıcılığı sağlama) gibi yazmanın bilişsel zorlukları kısmında öğrencilerin şekil ve yazım-noktalama değerlendirmesine göre daha çok zorlandıkları görülmüştür. Bu durum aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 142: Yazmanın Bilişsel Zorlukları Başarı Durumu

Konu	3 Puan Alan Erkek	3 Puan Alan Kız	Toplam Başarılı Öğrenciler (%)	
	Öğrenci Ortalaması (%)	Öğrenci Ortalaması (%)		
Şekil	Sayfa Yapısında Boşluk	% 39	% 25	% 30
	Yazı Okunaklılığı	% 72	% 89	% 83
	Satır Çizgisi Takibi	% 64	% 64	% 64
	Metni Paragraflarla Oluşturma	% 38	% 53	% 43
Bilişsel	Başlık Kullanma	% 11	% 21	% 16
	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma	% 45	% 28	% 34
	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama	% 39	% 27	% 32
	Ana Düşünce Belirleme	% 67	% 48	% 54
	Yardımcı Düşünceleri Kullanma	% 55	% 45	% 48
	Metni Sonuca Bağlama	% 42	% 23	% 29
	Metinde Akıcılığı Sağlama	% 42	% 35	% 37
	Farklı Yapıda Cümleler Kurma	% 50	% 39	% 43
	Edat, Bağlaç Kullanma	% 22	% 18	% 20
	Yazım	Yazım Kurallarına Uygunluk	% 41	% 47
Noktalama İmlerini Kullanma		% 56	% 54	% 53

- Metinde akıcılığı sağlama, paragraflarda anlam bütünlüğü sağlama, metne uygun giriş bölümü yazma, metne uygun anlamlı başlık kullanma, sözcük dağarcığı ve metni sonuca bağlama gibi üst bilişsel beceri gerektiren konularda ortalama olarak öğrencilerin % 28'i tam puan alabilmişlerdir.
- Buna karşın yazım kuralları, noktalama, satır çizgisi takibi, sayfa yapısında boşluk ve yazı okunaklığı gibi konularda öğrencilerin % 55'i tam puan almıştır.
- Öğrenciler şekil olarak metni paragraflara ayırmış gözükse bile paragraflarda anlam bütünlüğünü sağlayamamış ve içerik olarak birbirinin devamı olabilecek cümlelerden bağımsız paragraflar oluşturmuşlardır.

Bilişsel beceri gerektiren alanlarda yetersiz kabul edilen ve 1 puanla zayıf olarak değerlendirilen öğrenci oranlarında daha belirgindir. Bu durum aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 143: Yazmanın Bilişsel Zorlukları Başarısızlık Durumu

Konu	1 Puan Alan Erkek	1 Puan Alan Kız	Toplam Başarısız Öğrenciler (%)	
	Öğrenci Ortalaması (%)	Öğrenci Ortalaması (%)		
Şekil	Sayfa Yapısında Boşluk	% 17	% 14	% 15
	Yazı Okunaklılığı	% 3	% 0	% 1
	Satır Çizgisi Takibi	% 11	% 11	% 11
	Metni Paragraflarla Oluşturma	% 25	% 34	% 32
Bilişsel	Başlık Kullanma	% 83	% 63	% 73
	Metne Uygun Giriş Bölümü Yazma	% 22	% 25	% 24
	Paragraflarda Anlam Bütünlüğünü Sağlama	% 17	% 20	% 18
	Ana Düşünce Belirleme	% 8	% 11	% 10
	Yardımcı Düşünceleri Kullanma	% 14	% 20	% 18
	Metni Sonuca Bağlama	% 19	% 28	% 25
	Metinde Akıcılığı Sağlama	% 14	% 15	% 15
	Farklı Yapıda Cümleler Kurma	% 11	% 13	% 12
	Edat, Bağlaç Kullanma	% 36	% 38	% 37

Yazım	Yazım Kurallarına	% 3	% 4	% 4
	Uygunluk			
	Noktalama İmlerini	% 8	% 8	% 8
	Kullanma			

- Metinde akıcılığı sağlama, paragraflarda anlam bütünlüğü sağlama, metne uygun giriş bölümü yazma, metne uygun anlamlı başlık kullanma, sözcük dağarcığı ve metni sonuca bağlama gibi üst bilişsel beceri gerektiren konularda ortalama olarak öğrencilerin % 32'si başarısız sayılarak 1 puan almışlardır.
- Buna karşın yazım ve noktalama, bölümünde ortalama % 6'sı; satır çizgisi takibi, sayfa yapısında boşluk ve yazı okunaklığı gibi şekille ilgili bölümde ise öğrencilerin sadece % 15'i başarısız sayılmıştır. Buradaki başarısızlığın en büyük nedeni paragraflarla yazmaya dairdir. Bu da şekil olsa bile içerikte planlamaya dairdir.

Bilişsel beceriler özellikle makale, inceleme, şiir gibi nitelikli metin üretmede önemlidir. Tablolara göre yazma becerisi edinilirken bilişsel zorlukları aşmak için bazı donanımlar gerekliliği bir daha ortaya çıkmıştır. “Çünkü yazılar kazanılmış bilgi ve tecrübeden yararlanılarak ortaya çıkmaktadır” (Özbay, 2007: 39). Öğrencilerin nitelikli eser verememelerinin nedeni bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve pratik yapmadıklarını göstermektedir. Bu bulgular başka araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ekmekçi (2017), araştırmasında estetik yazma (hikâye, şiir, mektup vb.) konularında öğrencilerde bilgi ve pratik eksikliği olduğunu veya türün özelliklerine uygun yazı örnekleri oluşturulamadığını belirlemiştir.

Yazma çalışmalarında bilişsel zorlukların temelinde planlama eksikliği bulunmaktadır. Öğrenci konunun hangi yönlerini anlatacağını, neyi merkeze alacağını planlayamadığından paragraflarla yazma, ana fikri yardımcı düşüncelerle destekleme noktasında zorluk yaşamaktadır.

5.1.2.5. TYADPA-C1 ile Şekil, İçerik, Yazım- Noktalama Değerlendirilmesinde Cinsiyetin Etkisi

Tablo 142, 143'e bakıldığında cinsiyete göre başarı ve başarısızlık durumu aşağıdaki gibidir:

- Sayfa yapısında boşluk, yazı okunaklığı maddelerinde 1 puan kız öğrenciler, aynı puanı alan erkek öğrencilere oranla %3 daha azdır. Başlık kullanmada ise aynı durumdaki oran % 20'dir. Bu durum kız öğrencilerin düzen ve şekle önem verdiğini başlık kullanmaya daha çok dikkat ettiğini göstermektedir.
- Yazım kurallarına uyma, noktalama imlerini yerinde kullanma, satır çizgisi takibi, metinde akıcılığı sağlama başlıklarında 1 puan alıp zayıf olarak değerlendirilen kız ve erkek öğrenciler eşit veya aralarındaki fark en fazla %1'dir.
- Metne uygun giriş bölümü yazma, paragraflarda anlam bütünlüğü sağlama, ana düşünce belirleme başlıklarında 1 puan alan kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla % 3 daha fazladır. Yardımcı düşünceleri belirleme ve metni uygun sonuca bağlama maddelerinde bu oran ortalama % 7'dir.
- Satır çizgisi takibi, noktalama imlerini kullanmada 3 puan alan kız ve erkek öğrenci oranları eşittir.
- Diğer başlıklarda 3 puanla "iyi" olarak değerlendirilen öğrenciler içinde kızlar erkeklere oranla

✓ Yazı okunaklığında	% 17
✓ Metni paragraflarla oluşturmada	% 15
✓ Başlık kullanmada	% 11
✓ Yazım kurallarına uygun yazmada	% 6 daha fazladır.

- 3 puanla "iyi" olarak değerlendirilen öğrenciler içinde erkekler kızlara oranla

✓ Sayfa yapısında boşluk bırakmada	% 6
✓ Metne uygun giriş yazmada	% 17
✓ Paragraflarda anlam bütünlüğünü sağlamada	% 12
✓ Ana düşünce belirlemede	% 19
✓ Yardımcı düşünceleri kullanmada	% 10
✓ Metni sonuca bağlamada	% 19
✓ Metinde akıcılığı sağlamada	% 7
✓ Farklı yapıda cümleler kurmada	% 11
✓ Edat-bağlaç kullanımında	% 4 daha fazladır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretmene Yönelik Öneriler

1. Yabancı dil öğrenmenin amacı dilin temel işlevi olan yazılı/sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bunu yanı sıra özellikle üniversite eğitimini Türkçe olarak yapacak bireyin öğrenimini sürdürmesi ve tamamlayabilmesi iyi bir yazma eğitimine bağlıdır. Öğrencinin “konu seçimi, konuyu sınırlandırması, paragraf, cümle ve sözcük gibi anlatım unsurlarını” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 125) başarılı bir şekilde öğrenip uygulayabilmesi gerekir. Öğrencinin yazma unsurlarını “bağdaştırabilmesini sağlamak” (Raines, 1983: 42) her öğretmenin temel hedefi olmalıdır. Bu anlamda öğretmenin yazma becerisine yaklaşımı, öğrencilerin yazılı ürünleriyle özel olarak ilgilenmesi, öğrencilerde yazma dil becerisinin gelişmesi açısından önemlidir.

2. Öğretmen öğrenciyi cesaretlendirmenin ve yazmayı bir süreç olarak görmenin önemini kavramalıdır. Öğrenciden erken ürün istemek öğrencinin cesaretini kıracaktır. “Yazmanın konuşma gibi bir anlatım yolu olduğu, konuşan kimsenin yazabileceğine öğrenciler inandırılmalı, yazma güç bir beceri olarak gösterilmemelidir” (Göğüş, 1978: 245). Yazılı anlatım çalışmasına başlamadan önce öğrenci zihinsel olarak hazır hale getirilmelidir. Yazma gelişimi için öğrencilerle şu aşamalar geliştirilebilir:

- Yazmanın bir zorunluluk, iletişimde ve eğitimde önemli bir araç olduğu anlatılmalıdır. Her şeyden önce gelişmiş bireyde bir ihtiyaç olduğu vurgusuyla öğrenci isteklendirilmelidir. “Gerekli derecede güdülenmiş ve kendi ihtiyaçlarıyla gelişim düzeyine duyarlı bir öğretim sağlanmış olan hemen hemen herkes belli yetenekleri kazanabilir” (Bloom 1976: 252). Zira gelişmiş bireyin düşünce, duygu ve isteklerini metin düzeyinde anlatabilmesi gerekir. Öğrenci, yazmanın gerekliliğini içselleştirebilirse yazma eylemi zevkli hale gelecektir. Aksi halde yazma eyleminden kalıcı verim alınamaz.
- Öğrencilerin farklı sosyal grup ve aile yapılarından geldiğini tespit etmeli kendilerini ifade yetenekleri ve sözcük dağarcıkları hakkında bir fikir edinmelidir. Bu tespit sınıfın yazma eğitimini planlamada işe yarayacaktır.
- Yazma dil öğretiminin başından itibaren alfabe, sözcük, cümle, paragraf ve metin

retme aşamalarını öğrencilere sırasıyla ve gecikmeden titizlikle uygulamalıdır. Öğrenci bir aşamayı becermeden diğerine geğerse hedefe tam olarak ulaşamaz.

3. Öğretmen genel olarak sınıf için ve öğrenme aşaması ilerleyip tanidika da gerekirse her ğrenci için ayrı ayrı yazma planı yapmalıdır. Çünkü ğrencilerin çoğu yazma dil becerisinin farklı bir aşamasında zorlukla (ilk cümle, uygun giriş, konuyu geliştirme, paragraflara bölme, başlık, boşluklar vs.) karşılaşabilmektedir. Bütün ğrencilere yazma eğitimi için tek bir yaklaşım ve dil ğretim yöntemi kullanmak yeterli gelmemektedir. Bu nedenle ğretmen öğrencilerini de en kısa sürede tahlil ederek öncelikle hangi yöntemleri izleyeceğini tespit edip o yönteme veya yöntemlere yönelik uygulama çalışmalarını hazırlamalıdır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Paragraf model yaklaşımına göre “Başlangıçta ğrencinin ne yazdığı ile ilgilenip dil bilgisi yanlışlarını göz ardı edebilir” (Ghaith, 2002: 32).
- İletişimci yaklaşıma göre öğrencilerin özellikle amaç ve hedef kitleyle ilgili farkındalıklarını artırabilir. Çünkü “Pek çok eğitmene göre yazılanların gerçek birer okuyucu tarafından okunacağı durumlarda öğrencilerin daha dikkatli yazdıkları görülmüştür” (Raimes, 1983: 50).
- Birleşik veya bağlı cümleler gibi farklı cümle yazdırmada öğrencide bir eksiklik gördüğünde cümle bölme yöntemini uygulayabilir. Bu yöntemde özellikle fiilimsiler cümleden çıkarılarak öğrencinin farklı biçimde cümleyi bir daha kurması istenebilir.
- Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilen Telkin Yöntemine göre yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenebilir. Derslerde görsel ve isitsel araçlar ile farklı dil ğretim tekniklerinden faydalanmak ortamı monotonluktan kurtaracak, öğrenciler daha zevkli ve kolay öğrenir hale gelecektir.

4. Yazma konuları başlangıç olarak öğrencilerin yaşamına yakın ve ilgili oldukları alanlardan seçilebilir. Konu seçiminde yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkesi ile hareket edilmelidir.

5. Yazma becerisi için sözcük dağarcığının zengin olması gerekir. Öğrencinin yazacağı konuyla ilgili birikimi, düşünebilme ve gözlem yapabilmesi de olmazsa olmazlardandır. Öğretmen bunları sık sık vurgulamalı ve öğrencileri seviyeye göre okumaya

teşvik etmelidir. Çünkü okumak bilgi ve birikimi artırır. Okunan metinlerde öğrenilen yeni sözcükler bir deftere yazılarak belirli aralıklarla tekrar edilmeli ve cümle içinde kullanırlmalıdır. Bu çalışma özellikle kalıplaşmış ifadeler, deyimler, atasözleri için de yapılmalıdır. Öğretmen bu geliştirici faaliyetlere seviyeye göre diğer becerilerle eş zamanlı başlamalıdır. Düzenleme öğretimi yapılırken aynı zamanda gerekli dilbilgisi konuları ve sözdizimi çalışmaları da birlikte yürümelidir. Zira önce dil bilgisini öğretip sonradan yazmaya başlamak yazma kazanımlarına ulaşmayı süre yetmezliği nedeniyle zorlaştırmaktadır.

6. Yazma öğretiminde ilk olarak öğrencilerin sözcük dağarcığını artırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır. Daha sonra öğrenciler benzer cümle yazma, cümle eksiltme ve tamamlama yöntemleriyle farklı türde ve yapıda iyi cümleler kurmak için teşvik edilmelidir. Özellikle öğretilmesi gereken ve paragraf öğretiminde kullanılacak cümle türleri şunlardır:

- ana düşünce cümlesi
- yardımcı düşünce cümleleri
- sonuç cümlesi

Farklı yapı ve türdeki cümleler karma olarak verilip öğrencilerin cümleleri ayırabilmesi sağlanmalıdır.

7. Cümlelerden paragraf oluşturma alıştırmaları yapılmalıdır. Bu aşamada paragraf yazma bilinci verilmeli ve paragrafın kendi içinde anlam bütünlüğü olması gerekliliği anlatılmalı /gösterilmelidir. Anlam bütünlüğü olan paragrafta tek bir ana düşünce, bu düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler ve sonuç cümlesi olacağı öğretilmeli, örnek ve paragraf yazma etkinlikleriyle bu bilgi pekiştirilmelidir. Paragraf oluşturma yazma eğitimi bütünlüklü bir yazıdan önce gelmelidir. Yazılı ürünler daha sonra öğrencilerce paragraflar birleştirilerek ortaya konmalıdır.

8. Suriyeli öğrenciler, çoğunlukla geniş zaman çekimi ile şimdiki zaman eki “-yor” ekinden önceki geniş ünlünün dar ünlüye dönüşmesi konusunda zorlanmaktadır. Bu zorluğun aşılması için geniş zaman ve şimdiki zaman uygulamalarını sık ve çokça yaptırmalıdır.

9. Ana dili Arapça olan öğrenciler çekimli bir dile sahiptirler. Bu nedenle Türkçeyi öğrenirken yazılı anlatımda biçim bilgisi konusunda diğer dil bilgisi konularına göre daha çok

hata yapmaktadırlar. Ekler konusunda özellikle de durum ekleri, geniş zaman kip eki ve çatı ekleriyle ilgili çokça etkinlik yapılmalıdır.

10. Türkçede fiil kiplerinin Arapçaya göre fazla olması Arap öğrenciler tarafından olumsuzluk olarak görülmektedir. Bu görünümün Türkçe fiil çekimlerinde şahıs zamirlerinin az olması, tesniye ve müennesin çekimlerinin olmaması, Arapçadaki on dört kişilik çekimin Türkçede altı kişiye düşmesi fiil öğretiminde motive aracı olarak kullanılmalıdır.

11. Ana dili Arapça olan öğrenciler için özellikle Arapça ve Türkçede ortak sözcüklerde olumsuz aktarım, ünlü uyumu, ünlülerin alafonları gibi nedenlerle yazım hataları yapmaktadır. Ünlü harflerin Arapçada bulunmaması bu tür yanlışları artırmaktadır. Bölükbaş (2011), derslerde özellikle ünlü harflerin öğretimini pekiştirici etkinliklere yer verilmeli” önerisini getirmektedir. Arap öğrenciler için öğretmenlere önerilebilecek hatalı yazılan sözcükler şunlardır:

Tablo 144: Arap Öğrenciler İçin Yazma Çalışmaları Ortak Sözcükler

nüfus	ulaçtıktan	pantolon
interente	entirnete	televonla
eczanalar	şimde	patrom (patron)
brogram	teknoljiye	barkta
teknoleji	mesala	geşen (geçen)
adetleri (aletleri)	dikşi (dikiş)	tabilki
romantik	Bazan	burda
sayğı	heber	Turkce
kontınırda	dünyede	vakıt
Engilizce	sepeble	Süriyeye
masela	pencerler	ulaçıyorum
bazın	harcalıyoruz	süperge
Suriyaya	televiziyonda	eşyelere

elektrikli	elektirik	elktirek
Düş yaparım	Allah kurusun	çarçabukla
kütü	makenası	kontınar
bülüşüp (buluşup)	piriçten	traktorla
sinemeye	senamaya	fayde
malazem (malzeme)	akarıb (akraba)	ahbar (haberler)
şay	mücaddal (mücadele)	dünye
televizyon	masala (mesela)	süyle (söyle)
dikse (dikiş)	inömli (önemli)	klimeyi (klimayı)
mesrefler (masraflar)	nışanlandı (nişanlandı)	amanet (emanet)
belgiler (bilgiler)	uluslararası	elkitrek
ulşma (ulaşım)	telvizyon	rüyede
romantik	makal (makale)	ziyert
insen	habarlar dünye	kalam

12. Öğretmen yazma eğitimini özellikle sınıf içinde vermelidir. Sürenin az olması vb. nedenlerle evde yapılmak üzere verilen yazma ödevleri süreç takip edilemediğinden tek başına geliştirici bir nitelik taşımaz. “Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri aynı olmamaktadır. Yabancı bir dilde yazı yazmanın zorlukları da göz önüne alınırsa sınıf ortamında öncelikle sınıfça bazı yazıların öğretmenin rehberliğinde birlikte oluşturulması, daha sonra kompozisyon çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir” (Güzel ve Barın, 2013: 284).

13. Yazılı anlatımı geliştirmenin önemli bir yöntemi de yazma alışkanlığı kazandırmaktır. Kamalak (2017: 82), araştırma sonucunda “yazdırmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerine ve yazma yanlışlarını düzeltmelerine katkı sağladığını” tespit etmiştir. Yazma alışkanlığı edindirmede teknoloji de faydalanmak gerekir. Günümüzde genç bireylerin tümü internet teknolojilerinden faydalanmaktadır. Bu yüzden öğretmenin ders içindeki öğretime ek olarak takip edebileceği teknolojik

uygulamalar yazma eğitimine önemli katkı sunacaktır. Bu uygulamalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Elektronik posta yoluyla soru sormalarını sağlama
- WhatsApp grubu kurma ve her öğrencinin günlük belli sayıda cümle ile katılımını sağlama
- Birkaç cümle de olsa blog / günlük yazdırma.
- Kısa mesajlar yazmalarını isteme

14. Yazılı ürünlerin niteliğinin artması için belirlenen yazma konularında metinler okumak ve benzer ifade çalışmaları yapmak önemlidir. Derse renk katmak amacıyla farklı ve özgün ifade yollarıyla ilgili yazma yarışmaları yapılabilir. Kazananların ödüllendirilmeleri diğer öğrencileri de teşvik edecektir. Burada dikkat edilmesi gereken hep aynı öğrencinin ödüllendirilmemesidir. Ödüllendirme kriteri her etkinlikte yazının farklı bir yönüne dikkat çekebilir. Şekilsel, içerik ya da yazım-ımlâ açısından ayrı ayrı derecelendirme yapılabilir. Böylelikle sınıfta öğrencilerin eksik kaldığı yönler de dikkat çekilmiş olur.

15. Öğretmen öğrencilerin yazılı ürünlerini mutlaka incelemeli ve öğrenciye hatalarını görmesi için geri vermelidir. Öğrencinin güzel ifadeleri yıldızla ya da sınıfta okunarak takdir edilmelidir. Kaplan (2006: 105), Türkçe öğretmeni, öğrencisine her hafta birkaç sayfalık yazılı ödev vermez ve onları imlâ işaretlerine kadar kontrol etmezse çocuk doğru dürüst cümle yapmasını ve düşünmesini öğrenemez, demektedir.

16. Suriyeli öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin önemle üzerinde durulması gereken bir diğer etkinlik de dikte çalışmasıdır. Dikte; öğreticinin öğrencilere herhangi bir cümleyi, metni yazdırması ve yazılanları kontrol etmesidir. Dikte çalışmalarında seçilecek metin bilinçli seçilmeli ve seviyeye uygun olmalıdır. Özellikle önceki kurlardan başlayarak C1 seviyesi için gerekli ikilemeler, deyimler, tamlamalar, güzel ve etkili cümleler, farklı türde edat ve bağlaçlar barındıran metinler kullanılarak öğrencilerin yazma alanında zayıf oldukları noktalar da pekiştirilmelidir. Dikte edilen metnin yazımı kontrol edilmeli varsa yanlışlar düzeltilerek aynı metnin tekrar yazımı için öğrenci ödevlendirilmelidir.

17. TYADPA-C1'e göre öğrencilerin % 50'sinden fazlasının kötü ve orta olarak değerlendirildiği konular şunlardır:

- ✓ Ana Fikri Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Yer Verme
- ✓ Yazım Kurallarına Uygunluk
- ✓ Metni Farklı Yapıda Cümlelerle Oluşturma
- ✓ Metni Paragraflarla Oluşturma
- ✓ Metni Akıcı Dille Oluşturma
- ✓ Metne Uygun Bir Girişle Başlama
- ✓ Paragraflarda Konu ve Anlam Bütünlüğü Sağlama
- ✓ Sayfada Uygun Boşluk Bırakma
- ✓ Metni Bağımsız ve Uygun Sonuç Bölümü ile Bitirme
- ✓ Farklı Türde Edat ve Bağlaç Kullanma
- ✓ Uygun Başlık Kullanma

Buna göre;

- Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarının büyük bir bölümünde, yazılarına başlık koymadıkları görülmüştür. Bu sebeple öğrencilere başlığın özellik ve niteliği kavratılmalıdır. Yazılı anlatımlarında metinlerine uygun başlıklar koymaları gerektiği hatırlatılmalıdır.
- Farklı türde edat ve bağlaçların kullanıldığı metinler ve cümlelerle etkinlikler yapılmalıdır.
- Metne uygun giriş ve sonuç bölümleri yazdırma çalışmaları yapılmalıdır. Giriş ve sonuç paragraflarının özellikleri kavratılmalıdır.
- Metni paragraflarla yazabilme becerisi kazandırılmalı konuyu planlayabilme egzersizleri yapılmalıdır.
- Metinde akıcılık sağlamak için öğrencilerle akıcı metin okumaları yapılmalıdır. Bağdaşıklık ve bağlaşıklık öğelerinden yararlanabilmeli, cümleleri ve paragrafları bir bütünlük içinde oluşturabilmelidir.
- Metinde ana düşünce belirlendikten sonra bu düşünceyi destekleyecek yardımcı düşünce üretme yolları öğretilmelidir. Böylelikle yazılı anlatımlarını güçlendirmeleri sağlanmalıdır.

18. Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik araçları kullanmayı ve üretmeyi öğrenmelidir. Ölçme ve değerlendirme verimli yapılırsa sorunun tespiti ve çözümü de kolay olacaktır. Yapılan araştırmalar⁵ Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirdiği ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin % 85 oranında orta veya çok az olduğunu belirlemiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanımlarında ise öğretmenlerin çok büyük bir oranının (% 72,3) gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya çıkmıştır.

19. Öğretmen yazılı ürünleri değerlendirirken öğrettiklerinden sormalıdır. Bu tür bir ölçme öğrencinin cesaretini kırmaz ve süreci destekler. “Ölçüm sonucunda yapılacak değerlendirmenin eğitim sürecine katkı sağlaması, eğitimin içerikleri ile bütünlük arz etmesi gerekmektedir” (Duru, 2014: 5).

20. Bunların dışında öğretmen genel olarak şunları dikkate almalıdır:

- Dilin kurallarına yoğunlaşmak yerine dili doğru kullanırmak için çaba göstermek
- Kullanılmakta olan dili öğretmek
- Yöntemi amaca göre seçmek
- Dili öğretirken o dilin kültürünün de öğretmek
- Öğrencilere öğrendikleri dili kullanma imkânı vermek
- Dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini birlikte yürütmek
- Derse renk ve heyecan katmak, ilgi uyandırmak

4.2.2. Öğrenciye Yönelik Öneriler

1. Yazma dil becerisi diğer dil becerilerine göre daha zor öğrenilir. Bu yüzden daha çok çalışılması gereken bir beceridir. Yazma alışkanlığı, duygu ve düşünceleri yazılı olarak da ifade edebilmek eğitilmiş bir birey ve üniversite hayatı için vazgeçilmezdir.

2. İlk kurdan itibaren Türkçeyi öğrenirken yazma çalışmalarını aşama aşama takip

⁵ Bay vd. (2010)

etmelidir. Sırasıyla “alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin öğrenimi” (Tiryaki, 2013: 40) üzerinde yoğunlaşmalıdır. Birini ihmal ederse diğerlerinde başarılı olması mümkün değildir.

3. Yazma alışkanlığı düşünebilmek ve fikir üretebilmekle ilgilidir. Bu yetileri geliştirmek ve üstbilişsel zorlukları aşabilmek okumakla gerçekleşebilir. Seviyeye göre süreklilik arz eden okuma yapmalıdır.

4. Yazma unsurları bir bütündür. Buna göre öğrenciler;

- Yazının dış yapısına ve iç planına ait kuramsal bilgileri iyi kavramalıdır.
- Başlık, sayfada gerekli boşlukların bırakılması, yazım ve noktalama yazının dış planına ait unsurlardandır. Öğrenci bunları öğrenmeli ve uygulamalıdır.
- Sözcük dağarcığını geliştirmeli; Türkçedeki edat, bağlaç, deyim ve atasözlerini öğrenerek bunları yazılı anlatımda kullanmalıdır. Bunların gelişmesi için seviyeye uygun okumalar yapmalı ve bilmediklerini kaydedecek bir defter tutmalıdır.
- Metni paragraflara bölebilmek ve kendi içinde bütünlüğü olan paragraflar yazmak için konu belirleme ve sınırlandırma gibi ayrıntıları öğrenmelidir.
- Metni belirli bir ana fikir etrafında oluşturup bunu yardımcı düşüncelerle destekleyebilmelidir.
- Farklı cümle yapılarını kavrayıp yazıda kullanmalıdır.

5. Türkçe Arapçadan yapı olarak farklı bir dildir. Alfabetik ve yapı olarak farklı özelliklere sahiptir. Öğrenciler lisede İngilizce ve Fransızca da öğrendiklerinden alfabe olarak bir zorluk yaşamamaktadır. Ancak Arap öğrenciler öncelikle Türkçenin sondan eklemeli yapısını benimsemelidir. Eklerin görevlerini ve cümle içinde kullanımlarını cümle içinde farklı kelimelerde deneyerek iyi kavramalıdır.

6. Türkçe öğrenen Suriyeliler özellikle Türkçenin söz diziminde zorlanmaktadırlar. Kurallı cümlede yüklem sonda olduğunu benimsemeli ve diğer öğeleri vurguya göre yükleme yaklaştırabilmelidir.

7. Arapça ve Türkçe ortak sözcüklere sahip iki dildir. Öğrenciler kendi dillerinden olumsuz transfer yapmamak için ortak sözcüklerin yazımını iyice öğrenmelidir.

4.2.3. İlgili Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

1. Eğitim kitabı tercihinde ve eğitim programında yazma alanı etkinliklerini artırıcı tedbirler alınmalıdır. Özellikle ana dili Arapça olan öğrenciler için ünlü uyumu, biçim bilgisi, söz dizimi ve her iki dildeki ortak sözcüklerle ilgili etkinlikler daha çok olmalıdır.

2. Özelde Suriyelilere ve genelde Araplara Türkçe öğretim kitaplarının geliştirilmesi desteklenmelidir.

3. Haftalık Türkçe öğretimi programında seviyeye göre nitelikli cümle, paragraf, bütüncül metin yarışmaları yer almalıdır. Öğrenci metnini öğretmenle değerlendirerek yanlışlarını düzelterek gün sonunda sunmalıdır. Bu etkinlik inisiyatife bırakılmamalı, ders programında yer almalıdır.

4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler çok kısa bir eğitimden geçirildikten sonra sınıflara girebilmektedir. Bir iki haftalık eğitim yerine üniversitelerin içinde uygulamalı staj da barındıran standart öğretmen eğitimi verilmelidir.

5. Uzman eğitimci azlığı sorunu; belli konularda, ilgili alanda uzman kişiler tarafından yıla yayılan, uygulamalı seminerler verilerek çözümlenmelidir.

6. Yazmanın temel unsurlarının kazandırılma yöntemlerine dair bilgileri içeren “öğretmen kitapları” hazırlanmalıdır.

7. Öğretmenlere alternatif yazma becerisi ölçme araçları örnekleri sunulmalıdır.

8. Bir üst kura geçiş sınavları yazma eğitimi açısından daha eleyici olmalıdır. Zira C1 seviyesinde olup cümle kurmayı bilmeyen, paragraf bilincinden yoksun öğrenciler bulunmaktadır. Çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularından çok öğrencinin kendini yazılı olarak ifade edeceği sınavlar yapılmalıdır. Ölçülmek istenen unsurlar yazıda aranmalıdır. Sınav soruları ve sınavın uygulanmasını daha titiz yapabilecek tedbirler alınmalıdır.

4.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi önemseme ve motivasyon durumlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. Yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin yazılı anlatım öğretim yöntemleri ve unsurları ile ilgili bilgi ve uygulama durumlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. Özellikle Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin "yazma" yeterlikleri dikkate alınarak her seviye için metin üretimi yapılmalıdır.

4. Dil öğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır. Dikte eğitiminde kullanılacak atasözleri, deyimler, güzel sözler barındıran; kültürel değerleri de aktaran metin araştırması, üretimi yapılmalıdır.

5. Öğretmenler için dersleri renklendirecek, sınıf ortamını rahatlatarak verimli etkinlik araştırmaları içeren rehber kitaplar hazırlanmasına dönük çalışmalar yapılmalıdır.

6. Öğrencilere bütünlüklü paragraf, ana düşünce ve sonuç cümleleri yazabilme yetisi kazandıracak alıştırma örnekleri ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

7. Ders kitaplarının "yazma" alanlarının belli bir standarda kavuşturulması gerekmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin yazma dil becerisi yeterlikleri seviyesine uygunluğu araştırılmalı, varsa fazlalık ya da eksiklikler ortaya konmalıdır.

8. Özelde Suriyeli, genelde Arap öğrenciler için özellikle her iki dilde ortak sözcükler ve ana dilden kaynaklanan olumsuz transferlerle ilgili çalışmalar geliştirilmelidir.

9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin seviye geçiş sınavlarının "yazma" alanlarına dönük araştırma yapılmalı, düzeye uygunluk tespit edilmelidir. Yazma alanında çoktan seçmeli soru oranı, dil bilgisi ve diğer konuların dağılımı, soruların ölçebilirliği araştırılmalıdır. Çünkü "Sınavlar ve ölçme değerlendirme konularında da standartlaşmaya gidilmesine ihtiyaç vardır" (Ömeroğlu, 2016: 588).

10. Üniversitelerin yabancı dil öğretimi sertifikasını alan öğretmenlerle ilgili çalışmalar yapılarak verilen eğitimin uygulama alanındaki niteliği ölçülmelidir.

11. Yazma becerisinin doğru öğretilmesi ve ölçülebilmesi için sözcük dağarcığı, söz öbekleri, atasözleri, deyimler, cümle, paragraf düzeyinde ve farklı türdeki metinler için alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (1975). Ana Dili. *Türk Dili*, 285, 423-434.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilim ve Türk Anlambilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil* (Cilt 1). Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlıklarının dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Anderson, L. W., Krathwohl D. R., Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer R. E., Pintirch P. R., Raths J., Wittorck M. C. (2014). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile ilgili Bir Sınıflama*. (Çev. D. A. Özçelik) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Arhan, A. (2015). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlıkları (İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslantürk, H. (2012). *Türkçe Kelime Gruplarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Önemi Hakkında Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avrupa Konseyi (2006). *Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Babacan, M. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (4. bs.). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010). Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). S. S. Seferoğlu, F. Bayrak, Ç. Güler, S. G. Mazman, F. Özdiç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* içinde (ss, 1408-1416), (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, ANKARA).
- Bayraktar, N. (2002). *Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden 05.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Benati, G. A. ve Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 1(4), 107-133.
- Biladi, M. (2012). *Arapça ile Türkçe Arasındaki Sözdizimsel Farklılıkların Araplara Türkçe Öğretiminde Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bozkurt, E. (2005). *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6(3), 1357-1367.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk Dili Tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, İ. (2000). Cümle Tahlilinin Önemi ve Metodu. *Türk Dili Dergisi*, 587.
- Cemiloğlu, İ. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Collins, A., & Gentner, D. (1980). A Framework for a Cognitive Theory of Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Culham, R. (2010). *Traits of Writing: The Complete Guide for Middle School*. New York: Scholastic.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. bs). Trabzon: Yazarın Kendisi.
- Çörtü, M. (1997). *Arapçada Cümle Kuruluşu ve Tercüme Teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Dayf, Ş. (1982). *Tecdidu'n-Nahv*. Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- Demir, A. (2005). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim. A. Demir (hızl.), *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004* içinde, (s. 133-155). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.

- Demirayak, K. (2012). *Arap Edebiyat Tarihi-1 (Cahiliye Dönemi)*. Erzurum: Fenomen.
- Demircan, Ö. (2000). *İletişim ve Dil Devrimi*. İstanbul: Yaylım Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri, Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı-Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. (19. bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 1-2.
- Duru, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ediskun, H. (2004). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- El-Abbade, M. İ. (2002). *el-Cumletu'l-Arabiyye*. Kahire: Dar-u ibn-i Kesir.
- Elbiladi, M. (2012). *Arapça ile Türkçe Arasındaki Sözdizimsel Farklılıkların Araplara Türkçe Öğretiminde Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- El-Hâşimî, A. (1984). *el-Kavaidu'l-Esasiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*. Beyrut: Dâru'l-Mâ'rife.
- El-Huli, M. A. (2000). *Arapça Öğretim Metodları (C.Akçay, Çev.)*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: England: Oxford University Press.
- El-Sewah, M. (2016). *Ana Dili Arapça Olanların Türkçe Yazılı Anlatımlarında Sözcük Kullanımları ve Yazım Yanlışları: Durum Tespiti Ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K.Ç. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. 1 (2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Erdem, İ. (2009). *Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi*. Turkish Studies, 4(3), 888-937.
- Erdem, İ. ve Aycan, E. (2017). *Dil Öğretiminde Oyunun Yeri ve Uygulama Basamakları*. (Editör: Develi, H.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın Dil Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Ergenç, İ. (1983). Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım. *Türk Dili -Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379-384), 195-206.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Simurg Yayınevi.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Er-Râcihî, A. (2004). *Et-Tatbiku'n-Nahvî*. Beyrut: Darül Nahda.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Galâyinî, M. (1972). *Camîu'd-Durusu'l-Arabiyya*. Beyrut: Daru'l-Hadis.
- Gass, S. M., and Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, an Introductory Course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghaith, G. (2002). *Writing*. American University of Beirut. <http://nadabs.tripod.com/ghaith-writing.html#nature> adresinden 22.03. 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 271-290.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Murat Ders Yayınları.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties* (3. Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1983). *Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis*. In Mosenthal, P., Tamar, L. & Walmsley S. A. (Eds.), *Research in Writing*. New York: Longman.

- Hedge, T. (1988). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL Composition Principles And Techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- İmer, K. (1990a). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Journal of Language and Literature*, 14, 135-152.
- İşler, E. (1996). Arapça Öğreniminde Türkçeden Sesbilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım. *Tömer Dil Dergisi*, 49, 19-28.
- İşler, E. ve Yıldız, M. (2002). *Arapça Çeviri Kılavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kabâve, F. (1989). *İ'râbu'l-Cumel ve Eşbahu'l-Cumel*. (5. Baskı). Halep: Dâru'l-Kalemi'l-'Arabî.
- Kalkandelen, E. (2002). Yabancılaşma Açısından Ulus-Devlet Bağlamında Yabancı Dille Öğretim. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlışlarının Düzeltmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, M. (2006). *Büyük Türkiye Rüyası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.

- Karaaliolu, S. K. (1982). *Kompozisyon Sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, İ. (1998). A. Kilimci (hızl.), *Ana Dilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim* içinde (s. 51-53). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavruk, H. (2006). *Türk Dili, Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Keskin, A. (2005). Dilbilimin Temel Kavramları Işığında Dil. A. Demir (hızl.), *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004* içinde, (s. 1-27). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (1996). *Yeni Dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Korkmaz, A. (1988). *Türkçe Kompozisyon*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri, Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kozlow, M., and Bellamy, P. (2004). *Experimental Study on the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Landis, J. R., and Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Loewen, S., and Reinders, H. (2011). *Key Concepts in Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and Learning in Real Time: Media, Technologies, and Language Acquisition*. Houston: Athelstan.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2. bs.)*. Frankfurt: telc GmbH.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. 2014/21.
- Mufleh, S. (2017). *Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar, Bunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murray, D. (1985). *A Writer Teaches Writing* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II* (5. bs.). İstanbul: Yayın Odası.
- Onan, B. (2003). *Divanü Lûgat-it-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbek, N. (1995). *Integrating Grammar into The Teaching of Paragraph-Level Composition*. English Teaching Forum.
- Özdemir, E. (1967). *Örnekli ve Uygulamalı Yazma Tekniği*. Ankara: Üçler Yayını.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edatlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3. https://www.researchgate.net/publication/314089832_AVRUPA_DILLERI_OGRETIMI_ORTAK_CERCEVE_METNI_B1_SEVIYESININ_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETIMINDE_UYGULANMASI_UZERINE_BIR_CALISMA adresinden 17.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özön, M. (1960). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Yükselen Yayınevi.
- Paksoy, A. K. (2003). Ulusal Eğitim ve Atatürk'ün Ulusal Eğitimle İlgili Görüşleri. *Öğretmen Dünyası*, 287, 9-14.
- Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı*. Kompozisyon. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Parlak, B. (2010). *Öğrenci performansının belirlenmesinde puanlama Anahtarı ve dereceli puanlama anahtarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parlatır, İ. (1995). *Recai-zade Mahmut Ekrem*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

- İleri, C., Güneş, Z., Pilancı, H., ve Öztürk Çelik, Z. (1998). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1073.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Newyork: William Morrow and Company.
- Popham, J. W. (1997). What's Wrong and What's Right With Rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 12-20. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct97/vol55/num02/> adresinden 20.05.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıca, S. (2000). *Güzel Konuşma ve Yazma. Kompozisyon*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serin, N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, R. (2007). *Arapçada Cümle Yapısı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 72-84.
- Sova, D. (2004). *Writing Clearly: A Self-Teaching Guide*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Şahin, İ. (2002). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Bilge Yayınevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.

- Şimşek, M. A. (2006). *Arap Dilinde Kelime Grupları ve Cümle Öğeleri*. Sivas: Vizyon Yayıncılık.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri I-II*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2011). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. Küçükahmet L.. (Editör) (3. Baskı) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1).
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Toklu, O. (2007). Avrupa Birliği Dil Politikası. *Dil ve Yaratıcılık Dergisi*, 1, 80-87.
- Toparlı, R. (2000). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Bilgileri*. Sivas: Dilek Ofset Matbaası.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkkan, R. O. (1997). *Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Urquhart, V., and McLver, M. (2005). *Teaching Writing in the Content Areas*. Alexandria: Association For Supervision & Curriculum Development
- Uygur, N. (1997). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vardar, B. (1998a.). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yay.

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

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



EKLER

Ek 1: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

BOYUTLAR	DÜZEYLER		
	1	2	3
ŞEKİL DEĞERLENDİRİLMESİ	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarları; sözcük, satır, paragraflar arası, paragraf girişi için) bırakılmamıştır.	Bırakılması gereken bazı boşluklar (bir iki veya üç boşluk) ihmal edilmiştir.	Sayfada uygun boşluklar (sayfa kenarları; sözcük, satır, paragraflar arası, paragraf girişi için) bırakılmıştır.
	Yazıda harflerin boyutlarında ve eğimlerinde genele yayılan tutarsızlık vardır.	Yazı genellikle okunaklı olmakla birlikte bazı sözcüklerde eğim ve boyut tutarsızlığı yapılmıştır.	Yazı düzenli ve okunaklıdır. Harflerin boyutları ve eğimi tutarlıdır.
	Satır çizgisi takibi düzgün değildir.	Satır çizgisi takibi düzgün olmakla birlikte az da olsa aşağı veya yukarı kaymalar görülmektedir.	Satır çizgisi takibi düzgündür.
	Metin şekil olarak bağımsız paragraflarla oluşturulmamıştır.	Metin paragraflarla oluşturulmuş; ancak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden biri ihmal edilmiştir.	Metin giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek paragraflarla oluşmuştur.
	Metnin başlığı yoktur.	Başlık kuralsız (sıradan / çok uzun / konunun içeriğini yansıtmayacak biçimde) kullanılmıştır.	Başlık kurala uygun ve çarpıcıdır.
İÇERİK DEĞERLENDİRİLMESİ	Metin içeriği yansıtacak bir giriş bölümü ile başlamamıştır.	Metin girişinde içeriği yansıtan cümleler olmakla birlikte bunlar bağımsız giriş bölümü şeklinde oluşturulmamıştır.	Metinde yazının içeriği hakkında bilgi veren bağımsız bir giriş bölümü vardır.
	Metni oluşturan paragraflar yapı ve anlam bütünlüğü açısından kuralsızdır.	Paragraflarda yapı ve anlam bütünlüğü bütün metne yayılmamıştır.	Metinde bütün paragraflar yapı ve anlam bütünlüğü açısından kurallara uygundur.

	Metnin sınırları belirlenmiş bir ana düşüncesi yoktur.	Metin birden çok ana düşünceye sahiptir.	Metnin açık bir ana düşüncesi vardır.
	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmemiştir.	Metinde yardımcı düşünceler ve örnekler ana fikri kısmen desteklemektedir.	Metinde ana fikri destekleyici yardımcı düşüncelere ve örneklere yer verilmiştir.
	Metindeki sonuç bölümü konuyu uygun bir sonuca bağlamamaktadır.	Sonuç bölümü metni kısmen bir sonuca bağlamaktadır.	Sonuç bölümü konuyu tam olarak uygun bir sonuca bağlamaktadır.
	Metin birbirinden kopuk cümleler, gereksiz ekler, sık tekrarlanan sözcüklerle oluşturulmuştur.	Metin genellikle akıcı biçimde oluşturulmuş; ancak akışı bozan ek, sözcük ve cümleler vardır.	Sözcük seçimi, anlam bütünlüğü ve açık anlatımla metne akıcılık kazandırılmıştır.
	Konu aynı şekilde başlayan kısa ve basit cümlelerle anlatılmış. Anlamca farklı cümleler kullanılmamıştır.	Cümle başlangıçları, uzunlukları genelde benzerdir. Ancak az da olsa anlam ve yapıca farklılıklar görülmektedir.	Metin farklı uzunluk ve türde cümlelerle oluşturulmuştur. Anlamca farklı cümleler de kullanılmıştır.
	Metinde edat ve bağlaçlar çok düşük sayıda (bir-üç arası) ve anlamlarına aykırı biçimde kullanılmıştır.	Edat ve bağlaçların kullanımı genellikle doğru olmakla birlikte başlangıç seviyesinde (ve, ile, ama, gibi, kadar) ve yalındır.	Metinde farklı yapıda (veyahut, meğerki, den beri ...) edat ve bağlaçlar yaygın olarak anlamlarına ve görevlerine uygun biçimde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	Yazım kurallarına hiç uyulmamış, sık kullanılan kelimelerde dahi hatalar yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına genellikle uyulmuştur, ancak az da olsa yazım hatası görülüyor.	Az kullanılan ya da yazımı zor kelimelerde dahi hata yapılmamış, yazım kurallarına bütünüyle uyulmuştur.
	Noktalama işaretleri kullanımında yazının tümüne yayılan hatalar vardır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmasına rağmen kısmen hatalar var.	Noktalama işaretlerinin tümü hatasız kullanılmıştır.

Ek 2: Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Ait Yazılı Anlatım Kâğıtları

Adı: Hedil Elhalil Yaş: 19 Cinsiyet: Kadın Mezuniyet: lise

Konu: Sevdiğiniz bir filmin, dizinin olay örgüsünü anlatıp önemli karakterleri tanıtınız. Filmin gerçek hayatla ilişkisini ve topluma etkisini sorgulayınız.

Kızlar.....

Bir dizi izledim ve çok sevdim komik bir dizi izledim bu dizi bir evde beş kız yaşadılar bir kız evini sahibisi Kızları adları Fatma, Ayşe, Mari, Sara, Sahar Fatma evi sahibi ve nişanlı Ayşe Hukuk Fakültesi okudu Mari dizici ve çok önlü sara önlü ve manken Sahar spor öğretmeni bu kızlar her gün

komik durumlar yaptılar Ayşe çok güzel bir kız her erkekler ona baktı. Fatma her gün ^{sevgilisi ile} konuştu ve buluştu Mari çok güzel ve çok önlü sara başarılı bir kız ve çok güzel bu dizi 30 bölüm Fatma ve nişanlısı braktı çünkü başka bir kız ⁹ konuştu Ayşe köyüne döndü çünkü sınavları ^{geçemedi} Mari her şey yok çünkü bir adam ^{Dolandırıcılık} ihtiyacı yaptı Sahar bu kız şans yoktu çünkü her gün iş aradı sara çok önlü bir dizici ^{le} evlendi

bu aktörler çok güzel oynadılar bu dizi çok önlü ve her insanlar izlediler çünkü bu aktörler çok çok önlüler hepsi çok güzel özellikli kızları izlediler çünkü bazı kızlar beraber yaşarlar çok severler

bu dizi çok güldük ve kızları hayatı anlattı

bu dizi çok beğendim çünkü ben arkadaşlarımla yaşamaya çok severim umacağım Tamer bitirdiği sonra üniversite'ye gideceğim ve bir yurtta arkadaşlarımla yaşacağız

Adı: Ala Alyusuf ⁷⁹ Yaş: Cinsiyet: E Mezuniyet: lise

Konu: Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?

Bugün hayatımızda en önemli bir şey ilimdir.
Zaten bu sağ bilgiler sağdır. Bugün tüm hayatımız
bilgilere dayanır.

İlim ne demektir? İlim; bilgiler ve deneyimlerden

gruptur. İlim öğrenmek için çok yol var. Yani
okul sadece değil. Biz ailelerimiz, toplumumuz,

deneyimlerimiz ve hatalarımızdan öğreniriz.

Bugünlerde Tömer Kursuna katıldım. Tömerdeki
eğitim çok iyi ve faydalı. Tömer bittikten sonra
Türkçe'yi iyi şekilde konuşabilirim. İlim çok önemli.
Peygamberimiz Hz. Muhammed sa.v "ilim şinde olsa

da alınız" diyor. Her insan ilim öğrenmeli. Çünkü
ilim hayatımıza çok gerekli. Cahil insan ne faydası? ^{olur}

Vatanımızda cehalet büyük bir problemdir. Ne

Yazık ki bu problem savaştan dolayı daha yaygın

olur. Eğitilmiş birey topluma çok faydalı olur

ama eğitilmemiş birey zararlı olur.

Sonuç olarak ilim konusunda çok ilgilenmemiz

lazım. Çünkü hayatımızda ilim sahibi olmadan

hayatımızı ^{sürdüremeyiz.}

16
Adı: Zeynep Almuhammed Yaş: 19 Cinsiyet: K Mezuniyet: lise

Konu: Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?

Eğitilmiş ve Eğitilmemiş Farkları

Eğitim sadece okuldaki öğrenilen şeyler değildir. Eğitim insanı saygı ve onlara yardım etme. Eğitim insanı iyi ahlaklı olması gerekiyor.

Eğitim sadece okulda değil. Eğitim evde camıda ve üniversitede olur. Okulda yazmayı ve okumayı öğrenir. Camıda kuran okumasını, insanlara yardım etmeyi ve iyi ahlakları öğrenir.

Eğitim evden başlar. Anneler ve babalar çocuğunu iyi ve başarılı olmasını isterler bunun için çocuklarını iyi ilgilenirler.

Anneler ve babalar çocuğu küçükten iyi şeyleri öğretirler mesela yalan söylememelerini, kötü şeylerden uzak durmalarını, okulda başarılı olmalarını ve insanlara yardım etmelerini isterler.

Sonra çocuklar anneokulda öğrenmeye başlarlar.

Kişinin eğitilmiş olması gerekiyor çünkü hayat çok zor oldu.

Mesela eğitilmiş insan mağazaların, bankaların ve yolların adlarını okuyabilir ama eğitilmemiş insan hiç bir şey okuyamaz.

Eğitilmiş insan kolaylıkla iş bulabilir ama eğitilmemiş insan kolayla iş bulamaz.

İnsan eğitimini devam eder ve üniversiteden mezun olur çünkü rahat bir hayat yaşamak ister. Eğitilmiş insan çocuklarını iyi bir okulda öğretmek ister ve çocuklarına her zaman ödevlerinde yardım eder.

Eğitilmiş insan güzel bir hayat yaşamak ister bunun için çok çalışır ve işinde başarılı olur.

Bence toplumumuzun eğitimi yeterli değil çünkü şimdiye kadar bazı insanlar okuma vs yazma bilmezler.

Onlar eğitim almaları okula gitmeleri ve üniversiteye gitmeleri gerekiyor.

Eğitilmiş insan toplumumuza çok faydalı olur çünkü çocuklarını iyi ilgiler ve onlar çok iyi insanlar olurlar.

Adı: Ayşe Örcü

21

Yaş: 19

Cinsiyet: Kadın Mezuniyet: Lise

Konu: Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?

Eğitim

Günümüzde eğitim tüm insanlığın olmazsa olmaz bilgi kültürdür. Eğitim okullar, kurslar ve üniversiteler aracılığıyla fertlere hayatta ihtiyaç duyulan bilgilerdir. Eğitim bir süreçtir. Sürecinde, kişinin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu hayatta eğitim süreci yaşan boyu süren bir öğrenim sürecidir. İnsan davranışlarındaki değişme ısrar ederek. İlkokula başar önce okumayı ve yazmayı öğrenir. Daha sonra lise ve üniversite derken bir meslek sahibi olur. Eğer eğitim almamış olsaydı doğduğunu seviyede bilgi ile kalacak ve bir gelişme göstermeyecekti. Eğer insanlar okula başlamazlar ise ve eğitimsiz kalırlarsa sadece kendilerine ettirmezler. Eğitimsiz olan teknolojiyi geliştiremez ve bu konuda yurt dışına bağlı bir ülke olmuş olur. Ama eğitilmiş olan bu özelligi ile sadece bireye değil, topluma da yararlar verir. Bireyin aldığı eğitim ile ailesi ve kendisinin sağlık durumu, evlilik kararı, meslek tercihi ...vb ile ilişkilendirmek mümkündür.

Genellikle eğitim sadece okulda alınan eğitim değildir, eğitim doğuştan itibaren ölene kadar devam eder.

Adı: Hiba El Ömer

Yaş: 18

Cinsiyet: Kız Mezuniyet: Lise

KONU: İzlediğiniz bir filmin / dizinin olay örgüsünü anlatıp önemli karakterlerini tanıntınız. Filmin gerçek hayatla ilişkisini ve topluma etkisini sorgulayınız.

- Yaşlı Adam ve Köpek Balığı -

Üniversiteyken bir film izledim. İngiliz bir filmidir. Çok beğendim ve hepsini anladım. Onun adı "Yaşlı Adam ve Köpek Balığıdır". Filmde sadece iki karakter vardı. Yaşlı adam ve köpek balığı. Bu yaşlı adam güler yüzlü, alıngan, bir az uzun saçlı ve keçi gibi inatçıydı. Bir gün büyük bir balık tutmak istedi ve denize gitmeye ısrar etti. Denizde on gün süre kaldı ne yemek yedi ne de su içti. Çünkü dedi ki ya ölürüm ya da büyük bir balık tutturum. Onuncu günde büyük bir balık tuttu ve çok mutlu oldu ve plaja dönmek istedi. Dönerken uzaktan köpek balığı gözle gözlerini gördü fakat boş verdi. Çok büyük bir balık tuttuğün gemide kaymadı ~~Bu~~ ~~ve~~ ~~bu~~ denizde bıraktı ve ~~bu~~ kalın bir iple ~~ge~~ çekti. Plaja ulaştıktan sonra ~~bu~~ ipi çekmeye başladı ama ipte hiç bir şey yoktu çünkü köpek balığı onun balığını yedi. Bu yaşlı adam çok üzüldü çünkü balığı kaybetti. Yeniden boş eliyle eve döndü ve yüksek sesle "keşke denize girmeseydim" tekrar etti.

Adı Soyadı: Emine Resvani Cinsiyet: Kız Mezuniyet: Lise 29

Konu: Sevdiğiniz bir arkadaşınıza ya da yakınınıza şu anki durumunuzu ve eski günlere olan özleminizi anlatan bir mektup yazınız.

Nasılsın? Günler nasıl geçiyor? Seni çok özledim keste bir daha seninle buluşabilseydim. Suriye'yi terk ettiğimden biri sona yazmıyordum. fakat beri şimdi hayatımda olup biteni anlatan bir mektup yazıyorum Suriyelilere küçük aşan. yardım elini uzatan ve acıyan Türkiye'ye sığındık. Malatya sığına yakın bir kampta barındık. Tömer kursuna katıldım Türkçe öğrenmeye çalışıyorum. Aslında Tömerde sadece Türkçe öğreniyor değiliz. Aynı zamanda Türklerin davranış larını, Türkiye'nin kültürünü ve Türklerin nasıl düşünmesini öğreniyoruz. Tömer'e katıldıktan sonra çok arkadaş edindim. fakat birlikte geçirdiğimizi hatırlayınca kalbim sızlanıyor. Umarım bir gün Suriye'ye bir daha dönüp seni görürüm. Sende bana yaz.

Arkadaşım:

Ahmed Alali

Adı: Sivar Elyusuf Yaş: 20 Cinsiyet: Kız Mezuniyet: lise

Konu: Sevdiğiniz bir filmin, dizinin olay örgüsünü anlatıp önemli karakterleri tanıtınız. Filmin gerçek hayatla ilişkisini ve topluma etkisini sorgulayınız.

Üç yıl önce harika bir film izledim. Filmin adı "Slumdog Millionaire" 2008 yılında yönetmenlik yapılmış. Britanyalı bir filmidir. Danny Boyle tarafından yönetmenlik yapılmış. Hintli yaza romanından alınmış. Filmin kahramanları, Dev Patel, Freida Pinto. Bu film 2008 yılında Oscar ödülü kazandı.

Şimdi size kısaca film anlatayım. Jamal Malik 18 yaşında bir yetimdir. Bazı özelliklerinden esmer, Zayıf, sevimli, güçlü hafizeye sahibi, deneyimlidir. Zor deneyimlerle dolu bir hayat yaşar. O bir kafede şay hizmeti verir. Fakat önceki deneyimleri sayesinde tüm sorulara doğru cevap verir. Jamal Malik bilgi yarışmasına katıldı. Ama 20

milyon rupe kazanmak için değildi. Sevgilisini bulmak için katıldı. Çünkü sevgilisi bu programı çok severmiş ve onu takip edermiş. İnsanlar filminden çok etkilendi. Çünkü filmin hikâyesi çok etkileyiciydi. Filmin sonunu çok beğendim. Hatta beni o kadar etkiledi ki film bitince dölmeye başladım. Film izlerken çok faydalanabiliriz. Çünkü sonunda zor deneyimler bizim için yararlı olabilecektir. Ayrıca başımıza gelen olumsuzluklar bize yepyeni

Adi: Zeynep ¹⁰Almuhammed Yaş: 19 Cinsiyet: K Mezuniyet: lise

Konu: Eğitilmiş birey ile eğitilmemiş birey arasında ne gibi farklar vardır? Eğitimin kişi ve toplum için faydaları nelerdir?

Eğitilmiş ve Eğitilmemiş Farkları

Eğitim sadece okuldaki öğrenildi şeyler değildir. Eğitim insanı saygı ve onlara yardım etme. Eğitim insan iyi ahlaklı olması gerekiyor.

Eğitim sadece okulda değil. Eğitim evde ve camida ve üniversitede olur. Okulda yazmayı ve okumayı öğrenir. Camida kuran okumasını, insanlara yardım etmeyi ve iyi ahlakları öğrenir.

Eğitim evden başlar. Anneler ve babalar çocuğunu iyi ve başarılı olmasını isterler bunun için çocuklarını iyi ilgilenirler.

Anneler ve babalar çocuğu kusaktan iyi şeyleri öğretirler mesala yalan söylememelerini, kötü şeylerden uzak durmalarını, okulda başarılı olmalarını ve insanlara yardım etmelerini isterler.

Sonra çocuklar anneokulda öğrenmeye başlarlar.

Kişinin eğitilmiş olması gerekiyor çünkü hayat çok zor oldu.

Mesala eğitilmiş insan mağazaların, bankaların ve yollarını adlarını okuyabilir ama eğitilmemiş insan hiç bir şey okuyamaz.

Eğitilmiş insan kolaylıkla iş bulabilir ama eğitilmemiş insan kolayla iş bulamaz.

İnsan eğitimini devam eder ve üniversiteden mezun olur çünkü rahatlı bir hayat yaşamak ister. Eğitilmiş insan çocuklarını iyi bir okulda öğretmek ister ve çocuklarına her zaman ödevlerinde yardım eder.

Eğitilmiş insan güzel bir hayat yaşamak ister bunun için çok çalışır ve işinde başarılı olur.

Bence toplumumuzun eğitimi yeterli değil çünkü şimdiye kadar bazı insanlar okuma ve yazma bilmezler.

Onlar eğitim almaları okula gitmeleri ve üniversiteye gitmeleri gerekiyor.

Eğitilmiş insan toplumumuza çok faydalı olur çünkü çocuklarını iyi ilgiler ve onlar çok iyi insan olurlar.

KONU: İnsanlık tarih boyunca durmadan keşifler yapmakta ve yeni şeyler icat etmektedir. İcatlar, keşifler ve makinelerin insan hayatındaki rolü nedir?

Adı: Muhsan Al HSO

Yaş: 19

Cinsiyet: erkek

Mezuniyet: Lise mezun

İcatlar ^{başlar} ve keşifler insanın hayatını kolaylaştırır. Bu icatlar ükleri geliştirdi ve ilerledi. Teknolojiye ^{gittikçe} hızla ^{gittikçe} olduğu zaman insan her ^{istediğini} rahat bir şekilde yapıyor. Teknolojiye iş fırsatları arttı, fabrikalar, şirketler, okullar, hastaneler ^{ve} farklı şeyler kuruldu. Fabrikadaki makineleri ^{işin} sağlamak için çok işçilerle ihtiyaçları var ve böyle çok insan çalışacak ve işsizlik bitecek.

Bu makineler insanın tüm ihtiyaçlarını yapacak. farklı ürünleri olarak. aynı yanda zararı var bu fabrikaların dumanı havayı kirliletecek ve insana zarar verecek. Hastanelerde teknoloji aletler olduğu zaman insanların ^{yaşamak} sebebi oldu. Günümüzde hastanelerde yeni teçhizatlar var ve en zor ameliyatlara yapıyor. çok insanın hayatını ölümden kurtarıyorlar. Hayatımızda iletişim çok kullanıyoruz. İletişim olduğu zaman hayatımız daha kolay oldu her istediğimizi oturdığımız yerde yapıyoruz.

Bir konu hakkında bilgi istiyorsak internet üzerinde yapabiliriz. ^{başlar} ya da bir bilgi almak ve alışveriş yapmak ve başka işleri yapmak isteysek iletişimi ^{gittikçe} kullanarak bunları hapsini yapabiliriz.

İnsan yalnızca ve kazan yapar ya da hasta olursa ambulansı arayabilir başkasına ihtiyacı olmaz. Teknolojiye gelişti ve insana çok yardım etti ama insan bu teknolojiye salıvermek için zorluk yaşadı. Bazı insan fabrikada çalışıyor para kazanmak için çok çalışıyor ve çok saatler ayaklarını dururken çalışıyor ve bu makinelerin kokusu insanlara zarar veriyor. İnsan her istediği kazanmak için çok zorluk yaşıyor hiç bir şey kolay bir şekilde olmaz. İnsanlar saçıklarını