



**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE BAĞDAŞIKLIK  
ARAÇLARININ KULLANIM DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**KÜRŞAT ARAMAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2016**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Kürşat

Soyadı : ARAMAK

Bölümü : Türkçe Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma

İngilizce Adı : A Research on Using Level of the Cohesion Devices in Teaching Turkish as a Foreign Language

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecindeki bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım bütün kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki bütün ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kürşat ARAMAK

İmza: .....

## **Jüri onay sayfası**

Kürşat ARAMAK tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Mehmet KARA .....  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Başkan:** .....  
.....

**Üye:** .....  
.....

**Üye:** .....  
.....

**Üye:** .....  
.....

Tez Savunma Tarihi: ..... / ..... / .....

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI .....

*İlk Türkçe öğretmenlerime:  
Anneme ve babama...*

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerek hazırlık gerek uygulama sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Yazma becerisi konusunda verdiği fikirlerle ufuk aan değerli hocam Sayın Arş. Gör. Mehmet Ali Bahar'a; araştırma sürecinde her konuda destek verip yönlendirmelerde bulunan ve motivasyonumun sürekliliği için sonsuz emek harcayan kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Kara'ya; uygulamalar sırasında yardımlarını esirgemeyen Okutman Haluk Güngör'e; daima beni yüreklendirerek gayretlerimi somutlaştırmama vesile olan sevgili eşime sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK  
ÖĞRETİMİNDE BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARININ  
KULLANIM DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Kürşat ARAMAK  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Ocak 2016**

**ÖZ**

Dil öğretimi üzerine yapılan birçok çalışmada yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha geç gelişen, uygulama ve geliştirme çalışmaları sırasında gerek öğretmenler gerek öğrenciler tarafından en çok zorlanılan beceri konumunda olduğu dile getirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bugüne kadar yapılan akademik çalışmalara, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere, alanda çalışanların gözlem ve deneyimlerine bakıldığında da söz konusu alanda yazma becerisinin geliştirilmesinde ciddi sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öte yandan, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) metninde, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin anlatmak istediklerini ayrıntılı olarak dile getirebildikleri yapılandırılmış metinler yazabilecekleri ifade edilmektedir. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi; fikirlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek bir bütünlük ve uyum içerisinde sunulması için metinsellik ölçütlerinden yararlanılması gerektiği bilinmektedir. Bu bağlamda, araştırmada öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bilgilendirici türdeki yazılarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra Batı’da paragraf ve metin (essay) yazma öğretiminde kullanılan ve “paragraf organize etme aracı” olarak nitelendirilen “hamburger” paragrafı ile süreç temelli yaklaşım çerçevesinde paragraf yazma etkinlikleri hazırlanmış ve 6 haftalık süreyle deney grubuna uygulanmıştır. Yapılan öntest-sontest uygulamalarıyla da söz konusu paragraf yazma etkinliklerinin, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada metinsellik ölçütlerinden tutarlılığa da kısmen değinilmiştir. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma



Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören C1 seviyesindeki 23 öğrencinin örneklem olarak alındığı araştırmada tek grup öntest-sontest yöntemini içeren deneysel model kullanılmıştır. Öntest ve sontest uygulamalarında öğrenciler tarafından oluşturulan yazılar “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı” esas alınarak puanlanmış; öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeylerine ilişkin öntest ve sontest puanları, SPSS 21 paket programında Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin, çoğunlukla zayıf olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzey ortalamalarının önteste göre sontestte daha yüksek olduğu ancak bazı bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamalarının yükselmesine rağmen kullanım düzeylerinde bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, bağdaşıklık araçlarının kullanımı, paragraf yazma etkinlikleri.

Sayfa Adedi : 119

Danışman : Doç. Dr. Mehmet KARA

**A RESEARCH ON USING LEVEL OF THE  
COHESION DEVICES IN TEACHING TURKISH AS  
A FOREIGN LANGUAGE**

**(M.S. Thesis)**

**Kürşat ARAMAK**

**GAZİ UNIVERSTY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL**

**SCIENCES**

**January 2016**

**ABSTRACT**

In most of the researches on language teaching, it is expressed that the writing skill is developed later when compared with the other language skills and that writing is the most difficult skill for both teachers and learners during practice and development. When considered the academic researches on teaching Turkish as a foreign language, conversations with learners, observations and experiences of the people in this field of study, it seems that there are serious problems about improving writing skills. On the other hand, it is explained in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that learners of level B2 and C1 are able to write constructed texts in detail about what they want to say. In order to achieve this, it is clear the necessity of using textuality criteria to present ideas in a unity and harmony by associating with each other. In this regard, it is primarily examined the level C1 students' using cohesion devices in informative texts. It is also prepared paragraph writing activities in accordance with process-based writing approach and paragraph hamburger which are used in teaching to write essay or paragraph and described as paragraph organizer in the west. These activities are applied on the experimental group for six weeks. In the light of pretest and posttest results, it is aimed to determine whether these paragraph writing activities have an effect on learners' level of using cohesion devices or not. It is partly mentioned coherence as a textuality criteria. The research has been implemented on 23 students at the level C1 in Abant İzzet Baysal University Turkish Language Teaching Application and Research Center (TOMER) in 2014-2015 academic year. The one group pretest-posttest experimental method is used. In the pretest-posttest

applications, students' writings are scored on the base of cohesion and coherence scale and these pretest and posttest scores about level of using cohesion devices are compared in SPSS 21 packet program with Wilcoxon signed-rank test. In consequence of the research, it seems that students' level of using cohesion devices in pretest and posttest is mostly insufficient. Additionally, it is determined that the averages of the level of using cohesion devices in posttest are higher than in pretest. However, it is stated that there is no change in the levels of using cohesion devices in spite of increasing in the averages.

Science Code :

Key Words : Teaching Turkish as a Foreign Language, writing skills, using cohesion devices, paragraph writing activities.

Page Number : 119

Supervisor : Assoc. Prof. Mehmet KARA

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
Jüri onay sayfası.....	iii
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZ .....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1. Problem Durumu .....	1
2. Araştırmanın Amacı .....	2
3. Araştırmanın Önemi.....	2
4. Sayıtlar .....	9
5. Sınırlılıklar.....	10
BÖLÜM II .....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve ARAŞTIRMANIN AŞAMALARI .....	11
1. Yazma Becerisine Genel Bir Bakış .....	11
2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yazma Becerisi .....	13

<b>2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmalar</b> .....	14
<b>2.1.1. Yazma Becerisinde Yaşanan Zorluklar ve Yapılan Hataların Tespitine Yönelik Araştırmalar</b> .....	14
<b>2.1.2. Yazma Kaygısı Üzerine Yapılan Araştırmalar</b> .....	21
<b>2.1.3. Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Eleştirisine Yönelik Araştırmalar</b> .....	21
<b>2.1.4. Yazma Becerisine Yönelik Farklı Strateji, Yöntem ve Teknik Denemelerine İlişkin Araştırmalar</b> .....	22
<b>2.1.5. Diğer Araştırmalar</b> .....	24
<b>3. Metinsellik Ölçütlerinden Bağdaşıklık: Tanımı, İşlevi ve Türleri</b> .....	25
<b>3.1. Gönderim</b> .....	27
<b>3.2. Değişirim</b> .....	27
<b>3.3. Eksilteli yapı</b> .....	28
<b>3.4. Bağlaçlar</b> .....	28
<b>3.5. Sözcüksel bağdaşıklık</b> .....	29
<b>4. Paragraf: Tanımı, Yapısı ve Yazma Öğretiminde Önemi</b> .....	30
<b>4.1. Ana fikir cümlesi</b> .....	31
<b>4.2. Destekleyici Cümleler</b> .....	34
<b>4.3. Sonuç Cümlesi</b> .....	35
<b>5. “Hamburger” Paragrafı</b> .....	36
<b>6. Araştırmanın Aşamaları</b> .....	38
<b>6.1. Uygulama Öncesi Hazırlıklar</b> .....	38
<b>6.2. Haftalık Uygulamalar</b> .....	41
<b>6.2.1. Birinci Hafta</b> .....	41
<b>6.2.2. İkinci Hafta</b> .....	43
<b>6.2.3. Üçüncü Hafta</b> .....	44

6.2.4. Dördüncü Hafta .....	45
6.2.5. Beşinci Hafta .....	46
6.2.6. Altıncı Hafta.....	47
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>49</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>49</b>
1. Araştırma Modeli .....	49
2. Evren ve Örneklem .....	50
3. Verilerin Toplanması.....	51
3.1. Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı.....	54
4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	56
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>57</b>
<b>BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>	<b>57</b>
1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	60
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	66
7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	67
8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>71</b>
<b>SONUÇ ve TARTIŞMA .....</b>	<b>71</b>
1. Sonuçlar .....	71
2. Tartışma ve Öneriler.....	76
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>91</b>

<b>Ek 1. Etik Komisyon Raporu .....</b>	<b>92</b>
<b>Ek 2. Genel Bilgilendirme ve Genel Onam Formu .....</b>	<b>93</b>
<b>Ek 3. Öğrenci Bilgi Formu .....</b>	<b>94</b>
<b>Ek 4. Hamburger Paragraf Yazma Etkinlikleri.....</b>	<b>99</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Düzeylere Göre Örnek Yazma Becerisi Yeterlikleri .....	6
Tablo 2. Dil Kullanıcılarının Yazılı Anlatım Becerisine İlişkin Genel Yeterlikleri.....	7
Tablo 3. Yazma Becerisi Yeterliklerinde Dikkat Çeken Kodlar ve Yorumları.....	8
Tablo 4. Öğrencilerin İlgilene Alanları .....	39
Tablo 5. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	50
Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	50
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ülkelere Göre Dağılımları .....	51
Tablo 8. Deney Grubunun Önteste İlişkin Puanları.....	53
Tablo 9. Deney Grubunun Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	57
Tablo 10. Deney Grubunun Gönderim Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	59
Tablo 11. Deney Grubunun Eksilteli Anlatım Unsurlarını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ...	60
Tablo 12. Deney Grubunun Değişiririr Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	62
Tablo 13. Deney Grubunun Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	64
Tablo 14. Deney Grubunun Kelime Bağdaşıklığını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	66



Tablo 15. Deney Grubunun Tutarlı Metin Oluşturma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sonteste Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	68
Tablo 16. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Önteste Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	69
Tablo 17. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sonteste Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	70

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Metinsellik ölçütlerinin sınıflandırılması .....	26
Şekil 2. Bağdaşıklık unsurları .....	27
Şekil 3. Paragrafın yapısı .....	31
Şekil 4. “Hamburger” paragrafı .....	36
Şekil 5. “Hamburger” paragrafı örneği .....	42
Şekil 6. Grupça paragraf değerlendirme çalışması .....	43
Şekil 7. Öğretmen değerlendirmesi.....	44
Şekil 8. Ana fikir belirleme çalışmasından bir görüntü .....	45
Şekil 9. “Çevre Kirliliği” konulu etkinlikten bir görüntü .....	46
Şekil 10. Öntestte ve sontestte bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamaları .....	72
Şekil 11. Öntestte ve sontestte bağdaşıklık araçlarının düzeylerine göre kullanımı.....	73
Şekil 12. Öntestte ve sontestte öğrencilerin metin tutarlığına ait puan ortalamaları .....	75

## SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

DİAOÖÇ	Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
YÖK	Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Uygulama ve Araştırma Merkezi
n	Frekans
p	Anlamlılık düzeyi
$\bar{X}$	Ortalama

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1. Problem Durumu

Araştırmanın ana ve alt problem cümleleri aşağıda ifade edilmiştir:

*“Hamburger” paragrafının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?*

- 1. Deney grubundaki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
- 2. Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan gönderim öğelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
- 3. Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan eksilteli anlatımları kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
- 4. Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan değiştirim ifadelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
- 5. Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan bağlama öğelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

6. *Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan kelime bağdaşıklığını kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
7. *Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, tutarlılık açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
8. *Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

## **2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek ve Batı’da paragraf ve metin (essay) yazma öğretiminde kullanılan ve “paragraf organize etme aracı” olarak nitelendirilen “hamburger” paragrafının, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmektedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığının incelenmesi ise araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca söz konusu paragraf organize etme aracı ve süreç temelli yaklaşım temel alınarak oluşturulan etkinlikler yoluyla öğrencilerin DİAOÖÇ metninde yer alan B2 ve C1 yeterliklerinde ifade edildiği gibi fikirlerini ayrıntılı olarak dile getirebildikleri yapılandırılmış metinler yazabilmelerine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

## **3. Araştırmanın Önemi**

Bu bölümde, araştırmayla ilişkisi bulunan diğer çalışmalara ait bazı bulgu ve sonuçlardan yararlanılarak hem Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların nasıl olması gerektiği vurgulanmış hem de bu çalışmaya niçin ihtiyaç duyulduğu ve çalışmanın alana sağlayacağı katkılar açıklanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde az sayıda çalışmanın yazma öğretimi konusuna eğildiği; araştırmalarda genellikle aşamalı bir yazma öğretiminin yerine öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki

hataların (dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile bunların nedenleri gibi) veya yazılı anlatım çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların, yazma becerisinde yaşanan zorlukların tespiti noktasında önemli katkılar sunduğu aşikârdır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders materyallerindeki sınırlılık ve materyallerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeylerine bakıldığında teorik çalışmaların yeni uygulamalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tok'un (2013), ders kitaplarını yazma etkinlikleri bakımından incelediği araştırmasının ön sözünde, yabancı öğrencilerin yazma konusunda sorunlar yaşaması ve motivasyonlarının düşük olması sebebiyle bu beceri üzerine yoğunlaşılması gerektiği; alanda bilhassa farklı yöntemler yardımıyla yazma çalışmalarının ilgi çekici hâle getirilerek öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiği dile getirilmektedir (s. 249). Aynı çalışmada, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmanın yazma becerisine katkılar sağlayacağı şu cümlelerden de anlaşılmaktadır:

“Öğrenciler, yazma becerilerinde diğer temel becerilere göre zorlandığı için yazma çalışmalarında farklı yöntemler kullanılarak sıradanlık kırılmalı ve çalışmalara nitelik kazandırılmalıdır” (Tok, 2013, s. 277).

Tüm (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yeni başlayanlar için çeşitli öneriler sunduğu çalışmasında; dikkat çekici ürünlerin ve yazma yöntemlerinin her seviyede en ilgisiz öğrenciyi dahi yazmaya kolayca güdüleyebileceği ve onların derse katılımlarını sağlayabileceğini ifade etmiştir (s. 1122).

Yılmaz ve Bircan (2015) ise programlarda yazma becerisiyle ilgili farklı ve ilgi çekici etkinliklere yer verilebileceğine; böylece öğrencilerin yazmaya karşı isteklerinin arttırılabileceğine değinmiştir (s. 125).

Bu çalışmada da öğrenciler için ilgi çekici nitelikte olduğu düşünülen “hamburger” paragrafının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk kez uygulanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde hazırlanan ve uygulanan yazma etkinlikleriyle de gerek alandaki öğretim elemanlarına gerek ders kitabı yazarlarına ufuk açılması hedeflenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik gerçekleştirilecek yazma öğretiminde aşamaların; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralandığı bilinmektedir (Tiryaki, 2013, s. 38). Bu bağlamda araştırmanın oluşturulma gerekçelerinden biri de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aşamalı yazma öğretiminin uygulanmasına

katkı sunma gayesidir. Burada dile getirilen aşamalılık; öğrencilerin Türkçe kullanma düzeylerinin ilerlemesine bağlı değişen ihtiyaçlar ile sahip oldukları dil yeterlikleri dikkate alınarak geliştirilen yazma öğretimi çalışmalarını; bunun yanı sıra metin oluşturmak için kelimedenden cümleye, paragraftan büyük bir metne doğru izlenen planlı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı bir metin oluşturabilmelerini sağlamak için öncelikle kelime, cümle ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapılmalıdır.

Paragraf yazmanın yabancı dil öğretimi açısından bir diğer önemi ve gerekliliği ise İngilizce öğretimi örneğinden hareketle paragraf model yaklaşımı çerçevesinde şöyle açıklanır:

“Bu yaklaşım farklı kültürlerde insanların birbirleriyle iletişimi farklı şekillerde kurup organize ettiği prensibine dayanır. Bu yüzden öğrenciler fikirlerini kendi ana dillerinde iyi bir şekilde organize etseler bile, yazının bilhassa İngilizce özelliklerini görmeleri, analiz etmeleri ve uygulamaları gerekir. (Raimes 1983, s. 8).”

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin farklı yazma alışkanlıklarına işaret eden bu görüşlerden hareketle paragraf yazma eğitiminin, öğrencilerin ortak bir yazı tarzında buluşmaları konusunda yardımcı olduğu görülmektedir. Öte yandan alandaki deneyimler ve incelenen araştırmalar, öğrencilerin kelime seçimi ve dil bilgisi kullanımı becerilerinde iyi olsalar bile paragraf ve metin oluşturmada güçlük çektiklerine işaret etmektedir. Bu durum Tok’un (2013) araştırmasında şöyle dile getirilmiştir:

“Ele alınan ders kitaplarında üniteye işlenen konuya paralel bir konunun verilerek öğrencilerden yazmalarını beklemek yeterli değildir. Bu şekilde yapılan bir çalışmada öğrenci, o konu ile ilgili belirli bir oranda kelime hazinesini genişlettiğinden yazma sürecinde daha kolay cümleler kuracaktır. Ancak öğrencilerin bu kelimeleri, terimleri ya da söz gruplarını birbirleri ile nasıl uyumlu bir şekilde kullanacağı ve nasıl tutarlı bir paragraf ya da metinler oluşturacağı konusunda yetersiz kaldıklarını söylemek mümkündür (Tok, 2013, s. 276).”

Yukarıda ifade edilen, öğrencilerin kelime ve söz gruplarını uyumlu bir şekilde kullanamamalarına ilişkin sorunun çözümü noktasında da “paragraf organizatörü” olarak nitelendirilen “hamburger” paragrafının etkili olabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde paragraf yazma çalışmalarının az sayıda olduğu görülmektedir. Bu konuda Selvikavak (2006) tarafından Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelen C1 seviyesindeki 23 öğrenci üzerinde (11 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere) deneysel yöntemle yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine

Bir Uygulama” adlı araştırmayla karşılaşılmıştır. Bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özellikle paragraf yazma becerilerinin geliştirilmesi için bir yazma ğretimi materyali hazırlanmıştır. Böylece alandaki paragraf yazmaya ilişkin ders materyali ihtiyaının karşılanmasına ve dolaylı olarak yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızın alana sağlayacağı katkılardan biri de Türkçe ğrenen yabancıların yazılı ürünlerinin, bugüne kadar yapılmış çalışmalardan farklı bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Araştırma kapsamında; Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenenlere/kullanıcılarına, ğreticilerine ve sınav uygulayıcıları ile değerlendiricilerine belirli standartlar sunarak kılavuzluk etmek amacıyla hazırlanan DİAO’deki dil yeterlikleri çerçevesinde öğrencilerin buldukları seviyede kendilerinden beklenen yazılı anlatım ve yazılı etkileşim performansları incelenmiştir. İnceleme sonrasında ise öğrencilerin önceki seviyelerde sahip olmaları gereken ve buldukları seviyelerde de gelişim göstermeleri beklenen becerileri kazanmalarına yönelik etkinlikler hazırlanması gerektiği anlaşılmıştır. DİAO’de düzeylere göre yazma becerisinde dil kullanıcılarının hangi seviyelerde hangi yeterliklere sahip olması gerektiği aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:



Tablo 1. Düzeylere Göre Örnek Yazma Becerisi Yeterlikleri

Düzeyler	Yazma Becerisine Yönelik Yeterlikleri
A1	Örneğin tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini forma işleyebilirim.
A2	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.
B1	İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metinler yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.
B2	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.
C1	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.

(TELC Language Tests. [2012]. *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*, s. 32)

Tablo 2. Dil Kullanıcılarının Yazılı Anlatım Becerisine İlişkin Genel Yeterlikleri

Düzeyler	Yeterlikler
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.
A2	“Ama, çünkü” ya da “ve” bağlaçlarını kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
C1	Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
C2	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslupla yazabilir.

(TELC Language Tests. [2012]. *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*, s. 64)

Dil öğrenenlerin dilinden aktarılan ve yukarıda yer verilen (Tablo 1), yazma becerisine ait genel yeterlikler çerçevesinde; araştırmanın evrenini oluşturan C1 düzeyindeki öğrencilerin özellikle B1 seviyesinden itibaren metin oluşturmaya yönelik etkinlikler yapabileceği görülmektedir. Öğrencilerin hangi seviyelerde nasıl bir yazılı anlatım ve etkileşim performansı sergileyebileceği konusunda fikir sunan bu yeterlikler dikkatle incelendiğinde ise içerisinde bazı kodlar bulunduğu; bu kodlar aracılığıyla metin oluşturmaya yönelik birtakım ayrıntılara ve mesajlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Benzer durum dil kullanıcıları ve öğrenenlerin yazma durumlarının betimlendiği Tablo 2’de de görülmektedir. Bahse konu kodların yorumu aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 3. Yazma Becerisi Yeterliklerinde Dikkat Çeken Kodlar ve Yorumları

Kodların Nitelikleri	Kodlar	Seviye	Yorumları
<i>Seviye gereği kazanılmış olması gereken</i>	<i>“Kendi içinde bağlantılı metinler yazabilirim.”</i>	B1	Paragrafların kendi içinde ve birbirleri arasında anlam tutarlığı ile bağdaşıklık bulunan metinler
<i>Seviye gereği kazanılmış olması gereken</i>	<i>“Açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.”</i>	B2	Fikirlerin uygun ve yeterli düzeyde açıklamalarla net biçimde ifade edildiği, ana fikir cümlesinin yardımcı fikirlerle desteklendiği metinler
<i>Seviye gereği kazanılmaya başlanılan veya gelişim gösterilen</i>	<i>“Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim.”</i>	C1	Fikirlerin uygun ve yeterli düzeyde açıklamalarla net biçimde ifade edildiği; küçük yapıda paragraflara ait ana cümlelerin buldukları paragraflardaki diğer cümlelerle tutarlılık ve bağdaşıklık yönünden uyumlu olduğu; büyük yapıda ise ana fikir cümlesinin yardımcı fikirlerle desteklenerek başarılı bir şekilde sonuca ulaştırıldığı metinler
<i>Seviye gereği kazanılmaya başlanılan veya gelişim gösterilen</i>	<i>“Benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim.”</i>	C1	Çeşitli anlatım yolları, kelime seçimi vb.nden yararlanılarak bazı fikirlerin vurgulandığı metinler

Tablo 3’te belirtilen yorumlardan hareketle metin oluşturma sürecinde C1 düzeyindeki öğrencilerden; fikirlerini gerekli ayrıntılarla destekleyerek açık bir şekilde ifade edebilecekleri, bunlardan önemli olanları ön plana çıkarabilecekleri, gerek paragraf gerek metin düzeyinde bağdaşıklık unsurlarını kullanabilecekleri tutarlı metinler yazmaları beklendiği anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında oluşturulan etkinliklerle de öğrencilerin, yukarıda belirtilen beklentilere ulaşmalarının sağlanması; bunları yaparken de yazma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen yazılı ürünlerdeki çeşitli eksikliklerin veya hataların ortadan

kaldırılması için sık dönüt ve düzeltmeler alabilecekleri bir ortam oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın önemi arasında dile getirilmesi gereken hususlardan biri de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ürünlerinin, bağdaşıklık ve tutarlılık başta olmak üzere metinsellik ölçütleri bakımından incelenmesine ilişkin yapılan çalışmaların yetersiz olmasıdır. Oysa metinsellik, dil denemeleri iletişim aracının amacına uygun olarak kullanımına hizmet etmektedir. Metinselliğin temel ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık ise yukarıdaki yeterliklerde dile getirilen “bağlantılı”lığı sağlama noktasında oldukça önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin araştırılmasının yanı sıra yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı bir uygulama denenmiştir. Araştırmada, bahse konu eksikliğin giderilmesi ve bundan sonraki yazma öğretimiyle ilgili araştırmalara yardımcı olması hedeflenmiş; önceki bölümde de belirtildiği üzere “paragraf organizatörü” olarak nitelendirilen “hamburger” paragrafının, bağlantılı metin oluşturmada önemli katkısı bulunan bağdaşıklık unsurlarının kullanımı üzerinde bir etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **4. Sayıtlar**

Araştırmada;

1. Öntest ve sontest uygulamalarının yanı sıra araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler tarafından kaleme alınan yazılı ürünlerin, onların yazma becerisindeki gerçek durumlarını yansıttığı,
2. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarında samimi davranarak kasıtlı veya nedensiz yanlışlıklar yapmadıkları,
3. Öğrencilerin uyrukları, sosyo-ekonomik düzeyleri, yazma becerisine yönelik tutumları, Türkçe öğrenme amaçları gibi diğer değişkenlerin araştırmanın sonuçlarını aynı düzeyde etkilediği,
4. Bağdaşıklık unsurlarından olan edatlar ve bağlaçları, öğrencilerin buldukları seviye gereği öğrenmiş oldukları,
5. Öğrencilerin C1 seviyesi yeterliklerine tam olarak sahip oldukları varsayılmıştır.

## 5. Sınırlılıklar

Araştırmada üç tür sınırlılık mevcuttur. Bunlardan ilki süre bakımından sınırlılıktır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, deney grubunun ders programlarını aksatmaması için 6 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma 6 haftalık bir uygulama süreciyle sınırlıdır.

Araştırmanın ikinci sınırlılığı, evren ve örnekleme ilişkin sayı ve dil öğrenme düzeyiyle ilgilidir. Araştırmaya ait uygulamalar, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 23 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında yer alan üçüncü husus ise uygulamaların, öğrenci düzeyi dikkate alınarak bilgilendirici metin türünde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Söz konusu türe ilişkin herhangi bir metin türü tasnifi yapılmamış genel olarak bilgi vermeye dayalı metinler esas alınmıştır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve ARAŞTIRMANIN AŞAMALARI

Bu bölümde, araştırmaya ait uygulamaların bina edilmesinde esas alınan temel görüşlere, açıklamalara ve çeşitli araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 1. Yazma Becerisine Genel Bir Bakış

Dil öğretimi üzerine yapılan birçok çalışmada temel dil becerilerinden yazmanın, insanlar açısından önemli bir ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 266; Özbay, 2009, s. 115; Tekşan, 2013, s. 1). İnsanoğlunun bireysel ihtiyaçlarının yanı sıra toplum içerisinde sahip olduğu çeşitli rollerin gereği olarak ortaya çıkan anlatma ihtiyacının ifade biçimlerinden biri olan yazma becerisi aynı zamanda bir dili öğrenmiş olmanın kanıtı olarak nitelendirilebilir.

Dil becerileri arasında ayrı bir öneme sahip olan yazma becerisi hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından gerek hazırlık gerek uygulama aşamalarında en çok zorlanılan; dinleme, konuşma ve okuma becerilerine göre daha geç gelişen bir beceri konumundadır. Eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan güçlükler ve karşılaşılan sorunların sebepleri incelendiğinde, bunların genellikle öğrenciden, öğretmenden, eğitim ortamından ve eğitim-öğretim sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde zorlanmalarının sebepleri araştırıldığında da sorunlara ilişkin elde edilen bilgilerin yine bu unsurlar çevresinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.

Karatay'ın (2013) "Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli" adlı çalışmasında, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda

başarısız olmalarının; onların “yazma sürecinde dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı olma ve bunlarla ilgili hata yapma korkuları, duygu ve düşünceleri sıralayamama; bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması veya bunları düzene koyamama gibi etmenlerle” açıklanabileceği ifade edilmiştir (s. 22). Hannel’ın (2008) çalışmasında dile getirilen “Yazma; fikirleri, dili, hecelemeyi, el yazısını, noktalamayı vb.ni kapsayan karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler tek bir beceride bu kadar çok amacı gerçekleştirmekte güçlük çekerler.” (s. 54) şeklindeki görüşler, yazma becerisinde yaşanan zorlukların onun karmaşık yapısıyla ilgili olduğunu göstermektedir.

Demirel (2011), yazma becerisinin “yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak” nitelendirildiğine işaret etmekte; bazı yabancı dil öğretmenlerinin bu beceriyi sınıf içi öğretim etkinliği yerine sınıf dışında bir ödev olarak gördüklerinden, kısacası sınıf içi uygulamalarda ihmal ettiklerinden söz etmektedir (s. 116). Bir başka çalışmada bu durumun, yazmanın öğretim aşamalarının öğretilebilirlik açısından hem öğrencilere hem de öğretmenlere zor gelmesinden kaynaklandığı; yazmanın zor bir beceri olmasından dolayı da derslerde bu beceriye ait etkinliklerin hızlıca geçilerek öğrencilerin yazma aşamasında tek başına bırakıldığı ifade edilmiştir (Selvikavak, 2006, s. 2,3).

Arslan ve Klicic (2015) yazma becerisinin geliştirilebilirliğinin zor olmasını, bu becerinin gelişiminin diğer dil becerilerine bağlılığından kaynaklandığını dile getirmişlerdir (s. 170).

Yukarıda anılan çalışmalardan, öğrencilerin ana dili ve yabancı dil öğretim sürecinde yazılı anlatımdaki başarısızlıklarının temelinde yazmanın karmaşık yapısı; öğrencilerin kendi iç dünyalarında yaşadıkları korkular, iyi bir yazma eğitimi almamış olmaları ile diğer dil becerilerindeki yetersizlikleri; öğretmenlerin yazma konusunda yeterli düzeyde eğitim verememelerinin olduğu görülmektedir. Özellikle yazma etkinlikleri öncesinde öğrencilerin zihinlerinin yazmaya hazır hâle getirilememesi, etkinlik sırasında neler yapacaklarının ve metin organize etme yollarının onlara öğretilmemesi; etkinlik sonunda ise öğrencilere, yazılı anlatım ürünlerindeki eksik veya hatalı yönlerinin bildirilmemesinin, yazma becerisinin geliştirilmesinde ciddi sorunların yaşanmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Alanda yapılan gözlemler sırasında da yabancı dil öğrenenlerin hedef dile ait kelime hazinelerinin yeterli olmasına ve dil bilgisi kurallarını bilmelerine rağmen hedef dilin dünyasına girerek düşüncelerini planlayamadıkları, fikirlerini planlasalar bile o dile ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerileri yeteri düzeyde kullanamadıkları görülmüştür. Bu kapsamda yazılı anlatımda başarıyı arttırmak ve yaşanan sorunları ortadan kaldırmak

amacıyla öğrencilerin metin organize etme becerileri üzerine yoğunlaşılması; yazmaya ait boyutlarda (tutarlılık, bütünlük, yazım, imlâ, dil bilgisel doğruluk vb.) sık sık dönüt ve değerlendirmelerin yapıldığı uygulamalar gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

## **2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yazma Becerisi**

Hâlihazırda, Türkiye'nin diğer ülkelerle olan tarihî ve kültürel bağları, ticaret ortaklıkları, uluslararası alandaki konumu ve çeşitli sebeplerle yurt dışından aldığı göçler nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Türk Dünyası Öğrenci Projesi çerçevesinde 1991 yılından itibaren, gençlerin ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü düzeyinde eğitim almak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmesiyle (Açık, 2008, s. 2) başlayan yabancı öğrenci kabulü, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından günümüzde de devam ettirilmektedir. Bunun yanı sıra yurt içindeki üniversitelerin bünyesinde kurulan, genel adıyla Türkçe Öğrenimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ile yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji bölümleri, askerî eğitim ataşelikleri, elçilik ve konsolosluklar, özel ve devlet okulları, çeşitli sivil toplum kuruluşları bünyesinde açılan kurslarda Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Benhür'ün (2002) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar” adlı çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üç başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar; üniversite eğitimi için Türkçe öğrenmek isteyenler (Türk Dili Bölümleri de dâhil olmak üzere eğitim dili Türkçe olan üniversiteler ile yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde okumak isteyenler), meslekî amaçlarla Türkçe öğrenenler ve diğerleri (turistler, eşleri Türk olan ev hanımları) olarak sıralanmıştır (s. 15, 16). Söz konusu çalışmadan da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme sebeplerinden biri, hatta en önemlisi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelerde okuma isteğidir. Günümüzde de Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmek isteyen yabancı öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu kapsamda birçok üniversite, yabancı öğrenci kabul yönergesi hazırlamıştır. Söz konusu yönergelerde genellikle benimsenen tutum B2 düzeyinde Türkçe bilen yabancı öğrencilerin bir yıl içerisinde C1 sertifikasına sahip olmak kaydıyla kabul edilmesidir. Bu tutum, yabancı öğrencilerin desteklenmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti



tarafından verilen ‘‘Türkiye Bursları’’ kapsamında da esas alınmakta; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) internet sayfasında bu durum aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Türkiye Bursları kapsamında ülkemizde yükseköğrenime hak kazanan öğrencilerden Türkçe bilmeyenlere 1 yıl boyunca ücretsiz Türkçe hazırlık eğitimi verilmektedir. Türkçe hazırlık eğitimi, yalnızca Türkçe eğitim veren bölüm ve programlar için değil, İngilizce ve diğer yabancı dillerle eğitim verilen bölüm ve programlara yerleşen ve Türkçe bilmeyen bütün öğrenciler için zorunludur. Türkçe hazırlık eğitimi, öğrencilerin üniversite eğitimini görecekleri illerde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) verilmektedir. 8 ay süren ve Haziran ayında sona eren Türkçe hazırlık eğitimi sonrasında öğrencilerin C1 düzeyinde Türkçe Yeterlik Belgesi alması beklenmektedir (YTB, 2015).

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde özellikle Türkiye’de öğrenim görmek isteyen yabancı öğrencilerin üniversiteye başlamaları için Türkçe dil becerilerinde ileri düzeyde yeterliklere sahip olması gerektiğı anlaşılmaktadır. Tok (2012) tarafından, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan tez çalışmasında da bu durum vurgulanmakta; yabancı öğrencilerin diğer dil becerilerine nazaran daha çok yazma becerisinde zorlandıkları ve bunun da akademik amaçla Türkçe öğrenen yabancılar için önemli bir problem olduğu ifade edilmektedir (s. i). Bu çerçevede, eğitim amacıyla Türkçe öğrenen yabancıların özellikle yazılı anlatım becerileri üzerinde önemle durulması gerektiğı görülmektedir.

## **2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi üzerine bugüne kadar yapılan araştırmaların yazma becerisinde yaşanan sıkıntılara farklı açılardan yaklaştıkları ve çeşitli çözüm önerileri sundukları görülmektedir.

### ***2.1.1. Yazma Becerisinde Yaşanan Zorluklar ve Yapılan Hataların Tespitine Yönelik Araştırmalar***

Altaş Özkan’ın (1992) ‘‘Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi’’ adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim hâl ekleri konusunda yaptıkları yanlışların tespit edildiğı,

bunların yanlış yapıma oranlarına göre gruplandığı, bu yanlışların türlerinin ele alındığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, A1-C1 seviyesindeki öğrencilerin isim hâl eklerini kullanmama; gereksiz kullanma, yanlış yerde kullanma, ünlü ve ünsüz uyumlarına göre yanlış kullanma ve yanlış öznede kullanma gibi sorunlarıyla karşılaştığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin en çok “belirtme hâl eki”nde güçlük çektikleri, buna karşılık en az yanlışın “çıkma hâl eki”nde yapıldığı; belirtme ve yönelme hâl eklerinin ise öğrenciler tarafından karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan’ın (1993) “Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri” adlı yüksek lisans tezinde, 108 öğrencinin yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle öğrencilerin sırasıyla en çok belirtme, tamlama, yönelme, kalma ve çıkma durum eklerinde hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eylemin çekimli biçiminin yanlış yazımı, belirli bir kişiye ait çekimin başka bir kişiye göre çekimlenmesi, sözcüklerin bilinmemesi ve çatı yanlışlıkları gibi hatalar yaptıkları belirlenmiş; sentaktik, fonetik, leksikolojik ve yazım yanlışlarına da değinilmiştir.

Kara’nın (2010) “Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler” adlı makalesinde, Afrika, Orta Asya, Balkanlar ve Orta Doğu’dan gelen 1324 öğrencinin anlama, okuma, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisi alanında ne gibi sorunlarla karşılaştığının ele alındığı ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan Orta Doğulu ve Arap kökenli öğrencilerin özellikle anlama ve yazma becerilerinde, Afrika ve Avrupa coğrafyasından gelenlerin ise genellikle konuşmada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Orta Doğu’dan gelen ve Arap kökenli öğrencilerin yazma alanındaki hatalarının temelinde alfabe farklılığının olduğu vurgulanmıştır (s. 661-696).

Subaşı’nın (2010) “TÖMER’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi” adlı araştırmasında, Ankara TÖMER’de temel, orta ve yüksek düzeylerde öğrenim gören 20 Arap öğrencinin kompozisyon sınav kâğıtları incelenmiş ve bulgular; diller arası hatalar, dil içi hatalar ve gelişimsel hatalar şeklinde gruplandırılmıştır. Yapılan hataların sebepleri üzerinde de durulan bu çalışmada öğrencilerin en çok diller arası hatalar olarak nitelendirilebilecek yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir (s. 7-16).

Bölükbaşı’nın (2011) “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, 20 Arap öğrenciye bir konuda yazdırılan yazılı ürünler

yanlış çözümlenmesi yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Arap öğrencilerin sırasıyla en çok yazım (%54,58), dil bilgisi (%16,39), sözcük seçimi (%15,59) ve söz dizimi yanlışları (%13,17) yaptıkları belirlenmiştir. Tespit edilen yanlışların yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre tasnif edildiğinde yazım yanlışlarının %62,2'sinin olumsuz aktarım, %37,8'i gelişimsel; dil bilgisi yanlışlarının %47,5'inin olumsuz aktarım, %52,5'inin ise gelişimsel; sözcük seçimi yanlışlarının %60,3'ünün olumsuz aktarım, %39,7'sinin gelişimsel; söz dizimi yanlışlarının %55,1'inin olumsuz aktarım, %44,9'unun gelişimsel yanlışlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (s. 1357-1367).

Alshirah'ın (2013) "Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Arap öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları genel sorunların ve yaptıkları yanlışlıkların ortaya konduğu görülmektedir.

Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" çalışmasında, orta seviyede Türkçe öğrenen 42 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki hataların, %44,46'sının yazım ve noktalama, %31'inin dil bilgisi, %14,4'ünün sözcük seçimi ve %9,9'unun söz dizimi alanında olduğu belirlenmiştir (s. 51-62).

Şahin'in (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları" adlı çalışmada, B2 seviyesindeki 23 öğrenciye bir konuda yazdırılan kompozisyonlar yanlış çözümlenmesi yaklaşımı çerçevesinde ek yanlışları bakımından değerlendirilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular yapım eki ve çekim eki başlıklarına göre tasnif edilmiş; yapılan hataların nedenlerine değinilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok zaman ekleriyle ilgili yanlışlıklar yaptıkları tespit edilmiştir (s. 433-449).

Tunçel'in (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları" başlıklı makalesinde, Belaruslu 8 lisans öğrencisine ait yazılı anlatım ürünleri incelenmiş; öğrencilerin harflerin yazımı ve noktalamada 115, eklerin yazımında 65 ve kelimelerin yazımında ise 22 hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (s. 729-745).

Başoğul ve Can (2014) tarafından Balkanlı öğrencilerin yazım ve dil bilgisi konusunda yaptıkları hataların incelendiği "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler" adlı çalışmada, farklı Balkan ülkelerinden gelen farklı seviyelerdeki toplam 200 öğrenciye, düzeylerine göre verilen

konularda metin yazdırılmıştır. Bu yazılar yazılı anlatım ölçeği ve tarama modeliyle değerlendirilmiş, bulunan hatalar dil bilgisel yapıların kullanımı ve yazım hataları şeklinde sınıflandırılmıştır. Yazım alanında en sık karşılaşılan hatanın ses temelli yazım hatası, dil bilgisi alanında ise ad durum eklerinden kaynaklanan hatalar ile isim ve sıfat tamlamalarının kullanımı konusunda yapılan hatalar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca yapılan hataların ülkelere göre dağılımlarına bakılmıştır (s. 100-119).

Boylu'nun (2014) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri" adlı araştırmasında, temel seviyedeki İranlıların yazma becerisi sürecinde ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım yanlışları hataları bakımından karşılaştıkları güçlüklerin ve yaptıkları başlıca yanlışlıkların tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda İranlı öğrencilerin hatalarının kaynağı; Türkçe ve Farsçanın farklılığına, sınıfların homojen olmamasına, kullanılan ders kitabının yurt dışında Türkçe öğretimine uygun olmamasına, dil öğrenenlerin ana dilinden hedef dile olumsuz aktarımlarına ve yurt dışında Türkçe öğrenenlerin pratik yapma fırsatlarının az olmasına dayandırılmıştır (s. 335-349).

Emiroğlu (2014) "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karşılaştığı Zorluklar" adlı çalışmasında; 13 farklı ülkeden gelen 51 yabancı öğrencinin yazılı anlatımlarında Türkçenin özelliklerine (dil bilgisi, dil özellikleri ve yazım) ait konularda ne derece zorluk yaşadıklarını belirlemeye ve öğrencilerin hatalarına ilişkin farkındalıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin "sözcükte anlam ve anlam ilişkileri" bakımından en çok eşseslilikte; "sözcük türleri ve sözcük grupları" bakımından fiilimsi, edat, bağlaç, deyim, yansıma ve ikilemelerde; "ekler" bakımından şahıs, durum, iyelik ve zaman ekleri ile ek fiilde; "ses bilgisi" bakımından ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi ve ünsüz türemesinde; "yazım özellikleri" bakımından ise büyük harflerin kullanımı, birleşik kelimelerin yazımı, düzeltme işaretinin kullanımı, satır sonunda kelimeleri bölme ve "de" ile "ki" bağlaçlarının yazımı konusunda güçlük çektikleri tespit edilmiştir (s. 99-119).

İnan'ın (2014) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki hataların tespit edilmesine çalışılmıştır. Araştırma sonucunda İranlı öğrencilerin yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar içerisinde en çok büyük ünlü uyumunda; biçim ve söz dizimi hataları içerisinde en çok söz diziminde; sözcük-anlamsal

hatalar bakımından Türkçe ve Farsça ortak kelimelerde; süreç temelli hatalar bağlamında ise unutmadan kaynaklı yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir (s. 619-649).

Kılıçarslan ve Yavuz (2014) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımında Yaptıkları Yazma Hataları” adlı makalelerinde B1-C1 seviyesindeki 29 öğrencinin “Facebook”, “WhatsUp”, “Viber” gibi sosyal medya araçlarındaki yazışmalarında yaptıkları çekim eki yanlışlarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin isim çekim eklerinde fiil çekim eklerine göre daha fazla yanlış yaptıkları; isim çekim eklerinden ise yönelme ve belirtme hâl ekleri ile iyelik eklerinde daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir (s. 863-877).

Şengül (2014) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu” başlıklı makalede 13 farklı ülkeden gelerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 45 öğrencinin alfabeyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiş ve bu sorunlar ülkelere göre tasnif edilmiştir. Araştırma sonucunda bütün öğrencilerin genellikle Türk alfabesindeki a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, s, y seslerinde güçlük çektikleri bilgisine ulaşılmıştır (s. 325-339).

Arslan ve Klicic (2015) ise “Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” adlı araştırmalarında, ilgili ülkedeki, B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 15 öğrenciye kontrollü, güdümlü ve serbest yazma çerçevesinde hazırladıkları etkinliklerden oluşan testler uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin genel olarak kontrollü ve güdümlü yazma çalışmalarında başarılı olurken serbest yazma çalışmalarında yetersiz oldukları görülmüştür. Bu etkinliklerde öğrencilerin ayrıca gereksiz çokluk eki kullanımı, özne-yüklem uyumu ve dinlediğini özetleme becerisinde güçlük çektikleri; bitişik ve ayrı kelimelerin ve “ğ, ı, o, ü” seslerinin yazımında hatalar yaptıkları belirlenmiştir (s. 169-182).

Aytan ve Güney’in (2015) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Sorunlar (Yıldız TÖMER Örnekleme)” başlıklı araştırmalarında, içerik analizi yöntemi kullanılarak yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde A1 düzeyindeki 16 öğrencinin yazılı ürünlerindeki yanlışlar belirlenmiştir. Bu yanlışlar, alınan uzman görüşleriyle “yazımsal, sesbilimsel, sözcüksel-anlamsal, sözdizimsel ve biçimsel hatalar” şeklinde sınıflandırılmıştır. Hataların ana diline göre dağılımları da incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ana dili Arapça, Farsça, Boşnakça ve Lala olan

öğrencilerin yazımsal yanlışlıkları; ana dili Shona, Hausa ve Malayca olan öğrencilerin ise biçimbilimsel yanlışlıklarının daha fazla olduğu görülmektedir (s. 277-288).

Büyükikiz (2011) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tez çalışmasında “Türkçe öğrenen yabancıların öz yeterlilik algılarının yazma becerisi üzerindeki etkisini” (s. 69) incelemiştir.

Ceran, Yıldız ve Çakın (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Yazılı ve Sözlü Anlatımlarda Yapılan Yanlışlar: Japon Örneği” adlı araştırmada, bir Japon öğretim görevlisinin sözlü ve yazılı anlatım sırasındaki hatalarının tespit edilmeye çalışıldığı; bu bağlamda söz konusu kişinin konuşmalarının kayda alındığı ve bunların daha sonra yazıya aktarıldığı görülmektedir. Yazıya geçirilen konuşmalar ve kişiye ait yazılı anlatım ürünleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiş, tespit edilen hatalar; sesbilimsel açıdan yanlışlar, biçim-sözdizimsel açıdan yanlışlar, sözcük anlamsal yanlışlar ve süreç temelli yanlışlar olarak tasnif edilmiştir. Araştırma sonucunda B1 seviyesindeki Japon öğretim elemanının sözlü anlatım hatalarının yazmadaki hatalarından daha fazla olduğu; hem sözlü hem de yazılı anlatımda en çok biçim-sözdizimsel hatalar yapıldığı gözlemlenmiştir (s. 476-494).

Deniz ve Daşöz (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Becerilerinde Gerekçeleştirme” adlı araştırmada, B1 ve B2 seviyesindeki 131 öğrencinin yazılı anlatımları gerekçeli metin oluşturma ve gerekçeleştirme yapılarının kullanım düzeyleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden 67’sinin yazılarının gerekçeleştirme içerdiği, 17’sinin konuya uygun gerekçeler sunamadıkları, 47’sinin ise konuya uygun gerekçeleştirme cümleleri ve bağlama uymayan cümleleri bir arada kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından kullanılan gerekçeleştirmeler incelendiğinde bunların bağlaçlı ve bağlaçsız gerekçeleştirmeler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bağlaç kullanımlarında ise sırasıyla en çok ekleme (105), sebep bildirme (95), zıtlık (38), açıklama (22), örneklendirme (19), zaman ve sıralama bildiren (16), koşul bildiren (8) ve ayırt edici (6) bağlaçları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (s. 1515-1526).

Esmer (2015), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen Yazılı Metinlerdeki Sözcüklerin Anlamsal Bütün Görünümlerine Yönelik Gözlemler” adlı araştırmasında, A1-B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 50 öğrencinin “Bilgisayarın olumlu ve

olumsuz özellikleri nelerdir?” sorusuna cevaben oluşturdukları yazılı ürünlerdeki sözlüksel sözcüklerin eşdizimsel örüntülerini incelemiş ve bu sözcüklerin nasıl bir anlamsal bürün görünümüne sahip olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilere ait yazılarda “bilgisayar” ve “internet” kelimeleri sıklık değerleri bağlamında düğüm sözcükler olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, bu sözcüklerin genellikle olumsuz anlamsal bürün görünümüne sahip kelimelerle eşdizimsel örüntü sergilediği, öğrencilerin anlamsal bürün görünümü konusunu göz ardı ettikleri, kelime seçimi hususuna dikkat etmedikleri ve bu sebeple kelime bağdaşıklığı bakımından zayıf ve tutarlılık bakımından yetersiz metinler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır (s. 591-605).

F. Yılmaz (2015) “Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenenlerin Yazım Alanındaki Hatalar” adlı araştırmasında, 4 farklı ülkeden gelen 27 öğrencinin yazılı anlatımlarında; harflerin yazımı konusunda 98, eklerin yazımı konusunda 71, yazım kuralları ve noktalama konusunda 54, kelime seçimi ve kelime bağdaşıklığı konusunda 52 hata tespit edildiği görülmektedir (s. 130-147).

Yılmaz ve Bircan’ın (2015) “Türkçe Öğretim Merkezi’nde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının ‘Yanlış Çözümleme Yöntemi’ne Göre Değerlendirilmesi” isimli makalelerinde, A2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin sırasıyla en çok yazım ve noktalama (%64,9), dil bilgisel (%22,09), söz dizimi (%7,1) ve kelime seçimi kaynaklı (%5,7) yanlışlıklar yapıldığı tespit edilmiştir (s. 113-126).

Hamzadayı’nın (2015) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler” adlı araştırmasında, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 32 öğrencinin birbirlerinin yazılı anlatımlarına ilişkin verdikleri geribildirimlerin doğruluk-yanlışlık ve geribildirim türleri bakımından ele alındığı görülmektedir. Araştırma sonunda öğrencilerin dil kullanımlarında çoğunlukla yanlışlıkları fark edebildikleri tespit edilmiştir (s. 287-298).

O. Yılmaz (2015a) tarafından yapılan “Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmada, 180 Kazak öğrenciye Türkçe öğrenirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yaşadıkları zorlukları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden %9,5’inin yazmayla ilgili bir sorun yaşamadıkları; %23,1’inin kelime hazinesinin zayıflığından, %14’ünün dil bilgisi kurallarını bilmediklerinden, %7’sinin yazma becerisinde pratik yapamamaktan, %6,5’inin duygu ve

düşüncelerini ifade edememekten, %3'ünün ise noktalı ve noktasız harfleri ayırt edememekten şikâyet ettikleri belirlenmiştir (s. 270, 271).

### ***2.1.2. Yazma Kaygısı Üzerine Yapılan Araştırmalar***

İşcan'ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği)” adlı araştırmasında, yazma kaygısı konusu alanda ilk defa ele alınmıştır. Veri toplama amacıyla “İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanan çalışmada, Ürdünlü 100 öğrencinin yazma becerisine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeylerin yüksek olduğu, buna karşılık bilişsel kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 135-152).

S. Maden, Dincel ve A. Maden'in (2015) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları” başlıklı makalelerinde, Giresun Üniversitesinde farklı bölümlerde okuyan 172 yabancı öğrencinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin çoğunlukla yazma becerisinde kaygılandıkları; kaygı düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, Türkçe öğrenme süresi, yabancı dil değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; uyruk, kitap okuma alışkanlıkları, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Latin alfabesi kullanan öğrencilerin diğer alfabeleri kullananlara göre yazmada daha az kaygılandıkları sonucuna ulaşılmıştır (s. 748-769).

### ***2.1.3. Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Eleştirisine Yönelik Araştırmalar***

Tok'un (2013) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi” adlı makalesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış A1-B1 düzeyindeki Yeni Hitit ve Lale ders kitaplarının, yazma becerilerine ayrılan yer ve yazma etkinliklerinde kullanılan yöntemler bakımından incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda, Lale Türkçe ders kitaplarının Yeni Hitit ders kitaplarına göre yazmaya daha fazla yer verdiği, her iki yayında da yazma etkinlik sayısının seviyeye bağlı olarak arttığı; Lale ders kitaplarında etkinlik çeşitliliğinin az olduğu ancak



Yeni Hitit ders kitaplarında güdümlü, kontrollü, yaratıcı, metin tamamlama, eleştirel yazma gibi daha fazla çeşitliliğin bulunduğu tespit edilmiştir (s. 249-279).

F. Yılmaz (2014b) ise “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasında anılan kitabı yazma yöntemleri ve yazma etkinlikleri bakımından inceleyerek bu etkinliklerin yeterli olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonunda, kitaptaki 30 yazma etkinliğinin sayısal olarak sınırlı ancak yöntem bakımından çeşitliliğe sahip olduğu; güdümlü yazma çalışmalarının sayısının fazla olmasına karşılık yaratıcı yazma çalışmalarının yetersiz olduğu ve deyimlerle ilgili herhangi bir yazılı anlatım çalışmasının bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (s. 37-48).

Dilidüzgün (2015) “Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri” başlıklı makalesinde, ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde görev niteliği taşıyıp taşımadıklarının ve bu yaklaşımın bileşenlerini ne derece karşıladıklarının tespit edilmesi amacıyla “İstanbul” Yabancılar için Türkçe ders kitaplarına ait (A1-C1) 108 etkinlik incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda temel düzeyde çoğunlukla benzetim etkinliklerine yer verildiği; orta seviyede çok az sayıda görev bulunduğu ve ileri seviyede ise girdi eksikliği olan görevlerle birlikte çok sayıda görev olduğu belirlenmiştir. Söz konusu kitaplar ayrıca eylem odaklı yaklaşıma ait iletişimsel dil yetisi, strateji, alan, tema ve metin türü bileşenleri açısından da bazı bulgular sunmaktadır (s. 16-34).

#### ***2.1.4. Yazma Becerisine Yönelik Farklı Strateji, Yöntem ve Teknik Denemelerine İlişkin Araştırmalar***

Selvikavak’ın (2006) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, beş yabancı dilin ders ve çalışma kitapları yazma etkinlikleri bakımından incelenmiştir. Öntest uygulamasının ardından araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen ‘Let’s Write’ kitabının paragraf yazımı bölümü yedi haftalık süreyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ileri düzey paragraf yazımı eğitimi alan deney grubunun birinci ve ikinci paragrafları arasında içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyut bölümlerinde önemli bir artış olduğu dile getirilmiştir.

Güvercin (2012) tarafından yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde TÖMER Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, süreç temelli yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Süreç temelli yaklaşım çerçevesinde hazırlanan program ve etkinliklerin uygulandığı araştırma sonucunda; planlı yazma modeline göre eğitim alan öğrencilerin, TÖMER modeli yazma yöntemine göre eğitim alan öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya koyulmuştur.

Güngör’ün (2013) “Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde B2 ve C1 düzeyindeki 43 öğrencinin metin özetleme düzeylerinin belirlenmesinin ardından özetlemenin öğretime ilişkin 8 haftalık bir uygulama yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya ve Hamzadayı’nın (2014) “Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları, ünsüz ses yanlışları ve bu sözcüklere gelen çekim eklerinin yazımındaki yanlışlar üzerinde düzeltici ve azaltıcı etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından önteste yapılan ünlü ses yanlışları açısından %60, ünsüz ses yanlışları açısından %65 ve sözcüklere getirilen çekim ekleri yanlışları açısından %65 oranında düzelme görüldüğü ve genel olarak öğrencilerin son teste daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (s. 1-15).

Kalfa’nın (2014) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”ne yönelik çalışmasında, modern bir teknik olan eğitici oyunlarla temel seviyedeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuş, oyunların tasnifine değinilmiş, sunulan etkinlik örnekleriyle yazmanın nasıl geliştirileceği konusu ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ise oyunların seçimi ve hazırlanmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur (s. 85-102).

Şeref ve Yılmaz’ın (2015) “Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama” isimli makalesinde, çeşitli karikatürlerle hazırlanmış dört haftalık bir etkinlik uygulanarak B1 seviyesindeki 10 gönüllü öğrencinin yazma ve konuşma becerisinin gelişimi incelenmiştir. Uygulamalarda elde edilen veriler çeşitli hatalar bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen

yazma becerisine ait bulgular öğrencilerin süreç ilerledikçe daha az hata yaptıkları sonucunu ortaya koymaktadır (s. 835-860).

O. Yılmaz (2015b) tarafından, “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmelerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama” adlı çalışmada, 32 öğrenci 16 deney 16 kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 12 saatlik yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının %46.25, deney grubundaki öğrencilerin ise %66.56 olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci başarı düzeylerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir (s. 629-640).

### ***2.1.5. Diğer Araştırmalar***

Tiryaki'nin (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi” adlı çalışmasında, söz konusu alanda yazma becerisi süreci ve aşamaları ele alınarak bu konularda önerilerde bulunulmuştur (s. 38-44).

Büyükikiz (2012) “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı makalesinde ileri seviyede (C1) Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir (s. 71).

Tüm (2015) tarafından kaleme alınan “Yabancılar Türkçe Öğretimine Yeni Başlayanlar İçin Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma” isimli makalede, başlıca yazma yöntemlerinden söz edilerek bunlara ilişkin etkinlik örnekleri sunulmuş ve yazma becerisi konusunda öğretim elemanlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur (s. 1111-1124).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan temel hataların ele alındığı; az sayıda çalışmanın yazma öğretimi konusuna eğildiği ve farklı uygulamalar ortaya koymaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca metinsellik ölçütleri konusunda yalnızca iki çalışmada kısmen kelime bağdaşıklığına değinildiği görülmektedir.

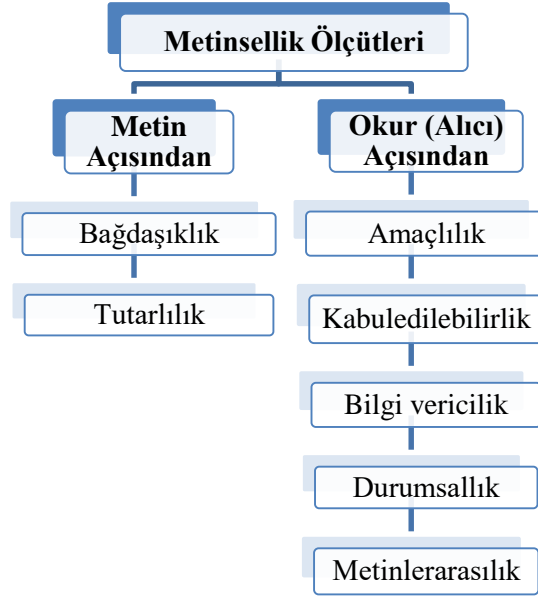
### 3. Metinsellik Ölçütlerinden Bağdaşıklık: Tanımı, İşlevi ve Türleri

Metin; iletişim aracı olarak kullanılan dilin, insanlar arasında bilgi alışverişini veya aktarımını sağlayan vazgeçilmez kanallarından biridir. Sosyal hayatta iletişim ve bildirişim etkinliklerinin gerçekleşmesinde rol oynayan metin kavramı, DİAOÖÇ metninde ise “belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem” olarak tanımlanmakta; metnin, “bir görev yerine getirilirken –destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak- dil etkinliklerinin oluşmasına” ortam hazırladığı ifade edilmektedir (TELC, 2012, s. 18). Bu bağlamda metin kavramı hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde de özenle ele alınması gereken bir konudur.

Türk Dil Kurumu (2011) tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük’te metin kavramı “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” olarak tanımlanmaktadır (s. 1667). Bu tanımda metin yazılı bir ürün olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa metin kavramı, “kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünüdür” (Karaağaç, 2013, s. 585).

Karatay’a göre (2014) “Kelime ve cümlelerin rastgele bir arada olduğu yapı, metin olarak kabul edilmemektedir. Metin özelliği göstermeyen sözcükler topluluğunun, okuyucuya dair amaçlı bir iletisi olmaz. Kendi başlarına iletileri olsa bile birbirleriyle bağlantılı yapı oluşturmadıkları için iletilerinin akılda kalıcılığı, hatırlanması oldukça güçtür.” (s. 72,73). Sözlü metin üretimi için de kabul edilebilecek bu durum, bir yazının veya sözlü ürünün metin olarak nitelendirilebilmesi ve insanlar arasında bildirişimi sağlayabilmesi için bazı temel özelliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir.

“De Beaugrande ve Dressler (1981) bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri 7 başlıkta toplamıştır. Bu özellikler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk, bilgilendiricilik ve metinlerarasılıktır.” (De Beaugrande ve Dressler’den aktaran Coşkun, 2011, s. 881). Bu ölçütlerin metnin iç özelliklerine göre ve iletişimde alıcı konumundakiler açısından olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmektedir:

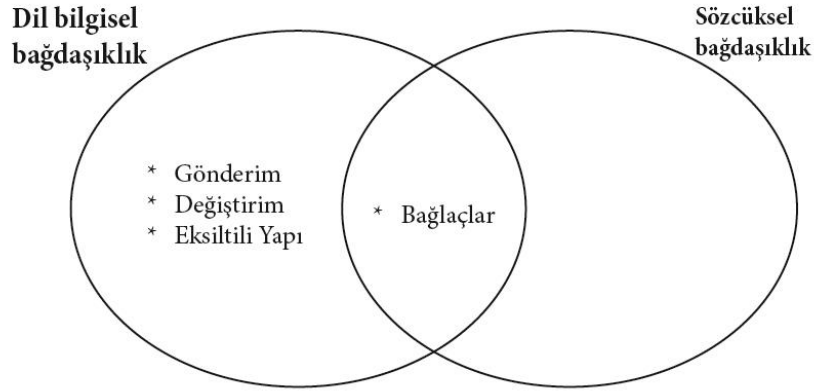


Şekil 1. Metinsellik ölçütlerinin sınıflandırılması (Karatay, H. [2014]. *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi. s. 73)

Şekil 1’de belirtildiği gibi bir anlatım ürününün metin olarak değerlendirilebilmesi için öncelikle bağdaşıklık ve tutarlılık özelliğine sahip olması gerekmektedir. Zira “Dil bilgisel bağdaşıklık, anlam ve mantık uyumunun da kaynağıdır.” (Karaağaç, 2013, s. 586).

“Bağdaşıklık bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü ifade belirtir” (Günay, 2013, s. 72). Dilbilgisi kurallarının yerinde kullanımının yanı sıra kelime seçimiyle de bir metne ait cümlelerin birbirleriyle uyum içerisinde oluşunu sağlayan geçişlerdir. Bu geçişler, yazılı veya sözlü ürünlerde verilmek istenen mesajın bir bütünlük içerisinde, anlaşılır ve doğru biçimde aktarılmasına hizmet etmektedir.

Halliday ve Hasan’ın (1976) “Cohesion in English” adlı çalışmalarında bağdaşıklığın kısmen gramerle kısmen kelimelerle sağlandığı; bu nedenle dilbilgisel (grammatical) bağdaşıklık ve sözcüksel (lexical) bağdaşıklık olmak üzere iki tür bağdaşıklıktan söz edilebileceği belirtilmektedir. Öte yandan gönderim, eksilteli yapı ve değiştirim boyutları dilbilgisel bağdaşıklık olarak ele alınırken bağlaçların temelde dil bilgisel olmasının yanı sıra sözcüksel içeriğinin de bulunması nedeniyle bu tasnifin tam ortasında yer aldığına dikkat çekilmiştir (s. 5,6). Bu durumda bağdaşıklık unsurları Şekil 2’deki gibi gösterilebilir:



Şekil 2. Bağdaşıklık unsurları

### 3.1. Gönderim

“Art gönderim ve ön gönderim olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Kişi zamirleri, ilgi, işaret ve dönüşlülük zamirleri ve ekleri, belirteçler veya işaret sıfatları bu tür gönderimde kullanılabilir dilsel araçlardır.” (Karatay, 2014, s. 74). Gönderim işlevini gerçekleştiren öğelerle ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Ayşe’yle konuşmak istemiyorum. Bu kez ona çok kırıldım. (*Şahıs zamiri*)
- Ahmet kendi başarılarıyla asla övünmez. (*Dönüşlülük Zamiri*)
- Ağaçları yok etmemeliyiz. Gelecek nesillerin onlara ihtiyacı var. (*İşaret Zamiri*)
- Benim ödevim bitti. Emre’ninkine yardım edeceğim. (*İlgi Zamiri*)
- Partide bir kız vardı ve ben bu kıızı daha önce gördüğüme emindim. (*İşaret Sıfatı*)
- İngilizce, Fransızcadan daha kolay bir dildir. (*Karşılaştırma*)

### 3.2. Değiştirim

Coşkun’a göre (2005) değiştirim, metindeki bir ögenin yerini, bir başka ögenin almasıyla oluşmaktadır. Bu unsur, “aynı”, “öyle” ve “böyle” kelimeleriyle yapılmaktadır (s. 73, 74). Değiştirmeye ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Arda çok akıllıdır. Burak da öyle. (*İsme dayalı değiştirim*)
- Onunla konuşması gerektiğini biliyordu ve öyle yaptı. (*Fiile dayalı değiştirim*)
- Daha önce hiç bu kadar gecikmemiş. Annesi öyle söylüyor. (*Cümleye dayalı değiştirim*)

### 3.3. Eksiltili yapı

“Eksilti, bir cümleden bir veya birden çok ögenin silinmesi işlemini belirtir. Bu silinme sonunda cümlenin bağlam içindeki anlamı kaybolmaz. Her dilde, kendi kullanım olanaklarından yararlanılarak birden çok cümleyi, birbirlerine bağlı olarak daha kısa söyleme biçimi vardır.” (Günay, 2013, s. 84). Bu biçimler aşağıda örneklendirilmiştir:

- A: Bu yaz tatile gidecek misin?  
B: Evet. (Bu yaz tatile gideceğim.) (*Cümlenin düşürülmesi*)
- **Soğanları** ince ince doğradı ve **(onları/soğanları)** kızgın yağa döktü. (*Ortak ögelerin düşürülmesi*)
- Ülkemiz her geçen gün **gelişmekte(dir)** ve değişmekte**dir**. (*Eklerin düşürülmesi*)

### 3.4. Bağlaçlar

“Bağlaçlar metin üretme işlevini, art arda sıralanan cümleler arasında değişik türde ilişkiler kurup anlamlı bütünler oluşturmalarıyla yerine getirmektedir.” (Aktaş, 1994, s. 64). Bu ilişkiler yazılı ve sözlü metinlerde fikirleri destekleme, açıklama, örneklendirme, pekiştirme; varsayımda bulunma; sebep-sonuç (bazen sonuç-sebeup) ve amaç-sonuç bildirme ile koşula bağlama olarak karşımıza çıkmaktadır:

- Kitabı açtı **ve** ilk cümleyi okudu. (*Ekleyici*)
- **Ya** sev **ya** terk et! (*Ayırt edici*)
- Çok sabrettim **ama** artık dayanamıyorum! (*Zıtlık*)
- Buraya geldikten **sonra** hayatım değişti. (*Zaman*)
- **Hem** ders çalışıyor **hem** müzik dinliyordu. (*Sıralama*)
- **Eğer** bana bir şans daha verirsen seni çok mutlu edeceğim. (*Koşul*)
- Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin vazgeçilmezlerindedir. **Yani**, öğretimin her aşamasında bulunur. (*Açıklama*)
- Sıvıların belirli bir kaynama noktaları vardır. **Örneğin**, su 100°C’de kaynar. (*Örneklendirme*)
- **Diyeelim ki** sana istediğin parayı vermedi, ne yapacaksın? (*Varsayım*)
- Ayakkabıları çok eskidi. **Bu yüzden** okula gitmek istemiyordu. (*Sebeup-sonuç*)
- Hayat, kitaplarda anlatılanlardan çok farklıdır. **Çünkü** kitaplar her şeyi toz pembe anlatır. (*Sonuç-sebeup*)

### 3.5. Sözcüksel bağdaşıklık

Halliday ve Hasan'ın (1979) "Cohesion in English" adlı çalışmasında sözcüksel bağdaşıklık, tekrar ve eşdizimlilik olarak iki başlıkta ele alındığı; bunlardan "tekrar"ın ise kendi içinde dörde ayrılarak değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar;

1. Aynı kelimenin tekrar edilmesi,
2. Eş veya yakın anlamlılık,
3. Üstünlük,
4. Aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımıdır (s. 288).

Aşağıda sözcüksel bağdaşıklıkla ilgili örneklere yer verilmiştir:

- **Kitap**, dil öğretimi konusunda bugüne kadar yazılmış diğer kaynaklardan daha farklı bir bakış açısıyla konuyu ele alıyor. Bu özelliğinden dolayı **kitabın** kısa sürede tükenmesi bekleniyor. (*Aynı kelimenin tekrar edilmesi*)
- Araştırma sonucunda elde edilen **bilgilerden** hareketle bu yazma tekniğinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarı düzeyine katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca bu **veriler** öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında artış olduğunu da göstermektedir. (*Eş veya yakın anlamlılık*)
- **Oda**, eşya bakımından oldukça sadeydi: bir koltuk, bir masa, bir lamba ve bir yatak... **Ortamın** karanlık oluşu ise ilham verici nitelikteydi. (*Üstünlük*)
- **Yeni nesil**, meslek seçimi konusunda yeterince bilgi sahibi değildir. Bu nedenle **gençlerimiz** bir işe sahip olabiliyor ancak bir türlü mutlu olamıyorlar. (*Aynı kavram alanına giren sözcükler*)

Yukarıda, metin içerisinde bağdaşıklık sağlayan unsurlar örneklerle ve diğer araştırmaların verilerinden hareketle açıklanmıştır. Bu unsurların metin içerisinde, fikirleri düzenleme noktasında bazı işlevlere sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra paragrafın yapısına ait ana fikir cümlesi ile destekleyici unsurlar arasında ve destekleyici unsurların kendi içerisinde bir bütünlük oluşturması bakımından da bağdaşıklık unsurlarının önemli görevleri vardır.

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle, dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağılımının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır." (Kara, 2011, s. 165). Bunun yanı sıra "yazan kişinin, yazı ile verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, iletiyi hangi kelimelerle ifade



edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekmektedir.” (Barın, 2006, s. 22). Yukarıda verilen örneklerden hareketle de öğrencilerin başarılı metin oluşturmaları ve metinler yoluyla fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri için bağdaşıklık unsurlarını başarılı bir şekilde kullanmalarını gerektiği anlaşılmaktadır.

#### **4. Paragraf: Tanımı, Yapısı ve Yazma Öğretiminde Önemi**

Paragraf, genel olarak bir veya birden fazla cümlelerin, verilmek istenen bir mesaj için çeşitli anlam ilişkileriyle ve dil yapılarıyla birliktelik oluşturduğu metin birimi olarak tanımlanabilir. Metin yapısı dikkate alındığında ise paragrafın metnin büyük yapısıyla ilgili bir kavram olduğu görülmektedir (Günay, 2013, s. 69; Güneş, 2013, s. 265).

Özdemir’e göre (2012) bir düşünce birimi olarak nitelendirilen paragrafın kullanımı, bir yazıdaki düşünce örüntüsünün belirtilmesi noktasında hem anlatıcılar hem alıcılar için bir ihtiyaçtır. Bunun yanı sıra paragraf yapma; okumayı ve anlamayı kolaylaştırır, yazıdaki düşünceleri belirli kılar ve yazıyı ilginçleştirir (s. 79-81). Kısacası yazılı anlatımda paragraf kullanımı yazar ile okuyucu arasında iletişimi kolaylaştırır ve bunun daha etkili bir biçimde gerçekleşmesine vesile olur.

Paragraf kullanımının iletişimdeki rolüne bakıldığında, temel iletişim aracı olan dilin öğretimi sırasında paragraf yazma/oluşturma öğretimine de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan paragrafın, önceki bölümde dile getirilen ve iletişimin önemli bir unsuru olarak açıklanan metnin temel parçalarından biri olması; Checkett ve Feng-Checkett’in (2001) çalışmasında da belirtildiği gibi uzun yazı türlerinin çoğunda paragraflar bulunması hasebiyle uzun metinler yazmayı öğretmeden önce paragraf yazmayı öğretmek iyi bir modeldir (s. 111).

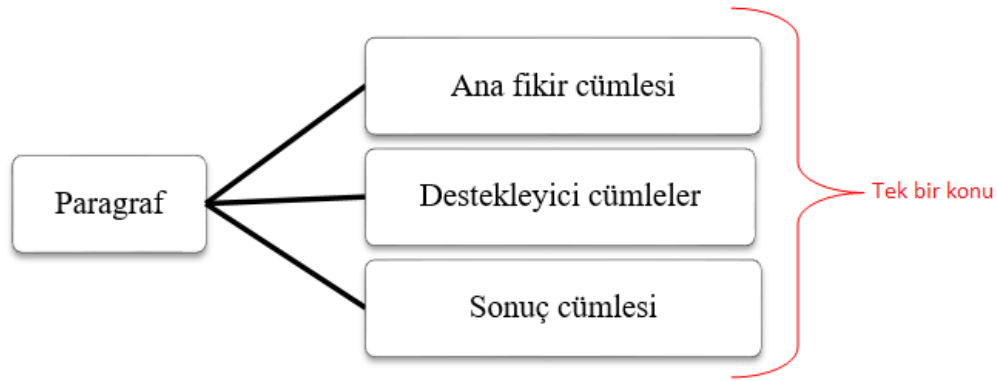
Paragraf yazma öğretiminde yapılacak ilk iş paragrafın yapısını öğrencilere kavratmaktır. Bazı çalışmalarda paragrafı oluşturan iki temel unsur “ana fikir (konu) cümlesi” ve “destekleyici cümleler” olarak nitelendirilirken (Checkett ve Feng-Checkett, 2001, s. 111; McWhorter, 2009, s. 68) bazı çalışmalarda ise paragrafın yapısı üç başlıkta ele alınmış ve yukarıdaki iki öğeye “sonuç cümlesi” de eklenmiştir (Demirel, 2007, s. 103; Reid, 1994, s. 42).

Folse, Muchmore-Vokoun ve Solomon'a göre (2010) iyi bir paragrafın dört temel özelliği vardır:

1. Paragrafta esas düşünceyi belirten bir ana fikir cümlesi bulunur.
2. Bir paragraftaki cümleler tek bir konuyla ilgilidir.
3. Paragrafın ilk cümlesi girintili yazılır.
4. Son cümle yani bitiş cümlesi paragrafı makul bir sona getirir.” (Folse, Muchmore-Vokoun ve Solomon, 2010, s. 9, 10).

Yukarıdaki açıklamadan hareketle iyi bir paragrafta, bir ana fikir cümlesinin olduğu; paragrafta yer alan cümlelerin sadece bir konuyla ilişkili olarak bir arada bulunduğu, paragrafların metinde kolayca seçilebilmesi için giriş cümlesinin metin içerisinde diğer cümlelerden farklı biçimde yazıldığı; paragraf boyunca anlatılanların özetlendiği veya konuyla ilgili çıkarımlarda ve önerilerde bulunulan bir sonuç cümlesine yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra iyi bir paragrafın, okuyucunun sindirebileceği ve takip edebileceği uzunlukta olması (McWhorter, 2009, s. 68) ve fikirleri birbirine bağlayıp metne akıcılık kazandıran cümle çeşitliliğine sahip olması gerektiği de bilinmektedir (Checkett ve Feng-Checkett, 2001, s. 111).

İyi bir paragrafın yapısına ait unsurlar Şekil 3'te şöyle özetlenebilir:



Şekil 3. Paragrafın yapısı

#### 4.1. Ana fikir cümlesi

Yazının bütününde olduğu gibi paragrafta da bir ana düşünce cümlesi vardır. Birlik ve bütünlük göz önünde tutularak paragraf bu cümle etrafında geliştirilir (Özdemir, 2012, s. 84). Dolayısıyla ana fikir cümlesi, paragrafta verilmek istenen mesajın özü, paragrafın

oluşumunu sağlayan temel unsur olarak nitelendirilebilir. Ana fikir cümlesi; “esas cümle”, “temel cümle” ve “konu cümlesi” olarak da bilinmektedir (Koç, 2009, s. 51; Pilav ve Ünal, 2012, s. 59).

Ana fikir cümlesinin paragraf içerisindeki konumu hakkında kesin bir bilgi yoktur. Bu konudaki yaygın görüş, ana fikir cümlesinin genellikle paragraf başında bulunması, bununla birlikte yazarın tutumuna göre ortada ve sonda da yer alabileceği düşüncesidir (Karatay, 2014, s. 96; McWhorter, 2009, s. 28; Özdemir, 2012, s. 85). Ana fikir cümlesinin yeri “yazarın konuyu işleme biçimine ve üslubuna” (Karatay, 2014, s. 96), “metnin karmaşıklığına ve ele alınan detayların çokluğuna” (Akyol, 2014, s. 63) bağlı olarak da değişebilmektedir. Öte yandan ana fikir cümlesinin metin içerisinde açıkça ifade edilmediği, metnin tamamına sindirildiği de bilinmektedir (Özdemir, 2012, s.86). Büyük bir metin için dile getirilen bu hususlar paragraftaki ana düşünce için de geçerlidir.

Checkett ve Feng-Checkett’a göre (2001) bir paragrafta ana fikir cümlesine ilk sırada yer vermek paragrafın konusunu organize etme noktasında yazara kolaylık sağlar (s. 111). Reid’e göre ise (1994) ana fikir cümlesinin yerini yazarın kullandığı stratejiler belirlemektedir. Bu kapsamda bazı yazarlar, hazırlık aşamasında beyin fırtınası veya zihin haritası kullanır, ana fikir cümlesine karar vermeden paragrafın diğer bölümlerini yazmaya başlar; yazarken de ana fikir cümlesini keşfederler. Bu yazarlar için ana fikir cümlesiyle yazıya başlamak onların paragraf geliştirme becerilerini sınırlandırır. Buna karşılık bazı yazarlar da hazırlık aşamasında listeleme ve soru-cevap tekniğini kullanarak konuyu düşünür ve ana fikir cümlesini oluşturur. Sonra ana fikir cümlesinden yola çıkarak fikirlerini geliştirir. Bu yazarlar için ise ana fikir cümlesini sonradan bulmak onların paragrafta odaklanmalarını zorlaştırır (s. 40, 41).

İyi bir ana fikir cümlesinin bazı temel özellikleri vardır. Langan’a göre (2010) etkileyici bir ana fikir cümlesi, paragrafın konusunu ifade eder ve yazarın konuyla ilgili düşünce ve tutumunu gösterir (s. 48). Paragrafın devamında anlatılanlar bu cümlenin açıklayıcısı, örneklendiricisi; kısacası destekleyicisi niteliğindedir.

Folse, Muchmore-Vokoun ve Solomon’a göre (2010) ise iyi bir ana fikir cümlesinin özellikleri şu şekilde tarif edilir:

- Ana fikir cümlesi paragrafın tümünü kontrol eder. Ana fikir cümlesini okuduğunuz zaman paragraftan neler bekleyeceğinizi bilirsiniz.

- İyi bir ana fikir cümlesi herkesin doğru kabul ettiği genel geçer gerçekler değildir. Örneğin, “Kütüphanede kitaplar vardır.” Kötü bir ana fikir cümlesidir. Cümledeki bilgi doğrudur ama genel bir gerçektir ve ana fikir cümlesi için iyi bir tercih değildir.
- İyi bir ana fikir cümlesi özeldir. Örneğin “Çay lezzetlidir.” cümlesi iyi bir ana fikir cümlesi değildir çünkü bu cümledeki bilgi çok geneldir. Okuyucu paragraftan ne beklediğini bilmez. Eğer çay ile ilgili iyi bir paragraf yazmak istiyorsanız ana fikir cümlelerinizi daha da daraltmalısınız. Mesela “Yeşil çayın sağlığa pek çok faydası vardır.” gibi.
- İyi bir ana fikir cümlesi aşırı özelde değildir. “Bu tek dilli sözlük 42.000’den fazla kelime içerir.” Cümlesi konuyu çok daraltır. Yazara söylenecek başka bir şey kalmaz...
- İyi bir ana fikir cümlesinin yönlendirici fikirleri (controlling idea) vardır ve bunlar da paragraftaki fikirlerin akıcılığını sağlamaya yardımcı olur (Folse, Muchmore-Vokoun ve Solomon, 2010, s. 47).

Bir başka araştırmacıya ait çalışmada, iyi bir ana fikir cümlesinin yazılmasına ilişkin kurallar açıklanırken kullanılan ifadeler de yukarıdaki görüşleri destekler niteliktedir. Reid’e göre (1982) geliştirilecek destekleyici fikirleri olmadığından ana fikir cümlesi basit bir olgu veya bilgi olmamalıdır. Bunun yanı sıra “bence, bana göre...” gibi ifadelerle başlayan fikirleri desteklemek de zordur. Bundan dolayı basit kişisel fikirler de ana fikir cümlesi olarak tercih edilmemelidir. İyi bir ana fikir cümlesi, paragraf içinde desteklenebilecek ve kanıtlanabilecek fikirlerden ve yazarın paragrafta ayrıntılı biçimde izah edebileceği ifadelerden oluşmalıdır (s. 12). Ana fikir cümlesi; açık, anlaşılır, ilgi çekici, yeterince sınırlandırılmış ve anahtar sözcükleri içeren bir şekilde olmalıdır (Koç, 2009, s. 51).

Ana fikir cümlesinin oluşturulması veya oluşturulduktan sonra düzenlenmesi noktasında öğrenciler bazı sorunlarla karşılaşabilir. McWhorter’in (2007) “Pathways for Writing Scenarios, from Sentence to Paragraph” adlı kitabında, ana fikir cümlesinin belli bir bakış açısına sahip olmadığı durumlarda beyin fırtınası, serbest yazma ve zihin haritasının kullanılarak konuyla ilgili daha fazla fikir üretilmeye çalışılması gerektiği ve bulunan fikirler üzerinde çalışılarak konuya ulaşma yollarının keşfedilebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca ana fikir cümlesinin düzenlenmesinde yazarın kendisine, ana fikir cümlesiyle ilgili olarak, özellikle “Niçin?”, “Nasıl?”, “Peki ya sonra?”, “Bu neden önemli?” gibi sorular sorması ve onları cevaplamasının yazara fikir vereceği dile getirilmektedir (s. 426).

Yukarıda sunulan bilgilerden hareketle bir ana fikir cümlesinin kalitesinin; onun açıklanabilir, örneklendirilebilir genişlikte ve genellikte bir anlam derinliğine sahip

olmasına; âdeta lokomotif görevini üstlenerek paragrafta anlatılanları taşımaya bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Destekleyici Cümleler

“Metinde ve/veya bir paragrafta okuyucuya verilmek istenen temel iletiyi, asıl mesajı destekleyen; çeşitli yönlerden tanımlayıcı, açıklayıcı bilgi ve düşüncelere yardımcı düşünce(ler) denir.” (Karatay, 2014, s. 110). Bir metinde veya paragrafta ana fikir cümlesinin lokomotif görevinde olduğu düşünüldüğünde destekleyici cümleler (yardımcı düşünceler) bu lokomotife bağlı vagonlar olarak nitelendirilebilir. Reid’e göre (1982) bu destekleyici cümleler “okuyucunun, yazarın ne demek istediğini daha açık anlamasını sağlar ve ana fikir cümlesinin geçerliliğini gösterir.” (s. 8). İletişim-dil-metin ilişkisi bağlamında destekleyici cümleler okur ile yazar arasındaki bilgi alışverişinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.

Destekleyici cümleler bir paragrafın olmazsa olmazlarından biridir. Langan’a göre (2010) “destekleyici ayrıntılar ne kadar kesin olursa okuyucu da onları o kadar ‘görür’, ‘duyar’ ve ‘hisseder’”(s. 50). Dolayısıyla bu cümlelerin kurulması, ana fikir cümlesi oluşturmak kadar önemlidir. Bir ana fikir cümlesini destekleyen cümleler çeşitli şekilde yapılabilir. Kullanılacak teknik ana fikir cümlesi ve okuyucuya bağlı olarak değişir. Hangi teknik kullanılırsa kullanılsın seçilen bilgi özel olmalıdır. Gerçekler, fiziksel tasvir (betimleme), örnekler, kişisel deneyimler destekleyici cümle oluşturmada kullanılan bazı tekniklerdendir (Reid, 1982, s. 23-28). Pilav ve Ünalın (2012) ise esas fikrin açılmasına yönelik usulleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Esas cümledeki fikir, okuyucuların gizli sorunlarını cevaplandırır mahiyette tarif ve izah yoluyla açıklanabilir.
- Esas cümledeki fikir, tasvir metodu ile açıklanarak ifade edilmek istenilen, okuyucuların gözleri önünde canlandırılır.
- Esas cümledeki fikir mukayese ve örneklerle açıklanır.
- Paragrafın esas cümlesini, deliller ve o fikri ispat eden diğer cümlelerle genişletebiliriz.
- Esas cümleyi, bunun zıddı fikirlerle açabiliriz.
- Esas cümledeki fikir, çeşitli ifadelerle tekrar edilerek paragrafı teşkil eden cümleler birbirine bağlanmış olur (Pilav ve Ünalın, 2012, s. 59).

Verilen bilgilerden hareketle destekleyici cümlelerin, ana fikir cümlesinin geçerliliğini etkileyen; yazarın paragraftaki ana fikrini, düşünceyi geliştirme yollarına başvurarak genişlettiği yardımcı düşünceler olduğu anlaşılmaktadır.

Destekleyici cümleler bir paragrafta genellikle ana fikir cümlesinden sonra yer alır. Ancak ana fikir cümlesinin konumuna bağlı olarak (önceki başlıkta ele alındığı üzere) onun da paragraf içerisindeki yeri farklılık gösterebilmektedir. Söz gelimi, ana fikir cümlesinin tündengimsel bir yaklaşımla başta yer aldığı durumlarda bu cümleler metnin ortasında yer alır; tümevarımsal bir yaklaşımla oluşturulan paragraflarda ise ana fikir cümlesi sonda olacağı için destekleyici cümleler paragrafın başında yer alır. Ana fikir cümlesinin açıkça ifade edilmediği durumlarda ise destekleyici cümleler paragrafın tamamında bulunabilir.

### **4.3. Sonuç Cümlesi**

Etkili bir paragraf yazmak için önce bir noktaya dikkat çekmek sonra bu noktayı destekleyecek özel detaylarla devam etmek ve paragrafı tamamlayıcı bir cümleyle sonlandırmak gerekir (Langan, 2010, s. 47). Bu bağlamda sonuç cümlesi, iyi bir paragrafta bulunması gereken üç temel bileşenden biri ve paragrafın son cümlesi olarak değerlendirilmektedir.

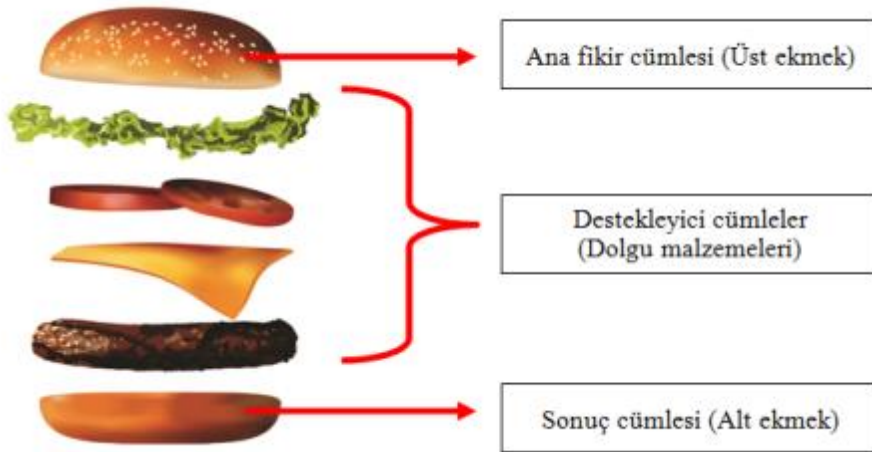
Sonuç cümlesinin görevi, paragrafı mantıklı bir sonuca ulaştırmaktır. Sonuç cümlesi; ana fikri tekrarlamak, öneri sunmak, fikir vermek, tahminde bulunmak gibi farklı şekillerde oluşturulabileceği görülmektedir (Folse, Muchmore-Vokoun ve Solomon, 2010, s. 75-76). Bunun yanı sıra okuyucuya neye önem vermesi gerektiğini hatırlatan ve paragrafın bittiğini gösteren bir kapanış cümlesi niteliğinde olduğu bilinmektedir (Koç, 2009, s. 59).

Etkili bir sonuç cümlesi oluşturmak için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sonuç cümlesinin, paragrafta olmayan başka bir konuyu tanıtmadığından emin olunmalı ve yazılan paragraf türü dikkate alınmalıdır. Zira her paragraf türünün sonuç cümlesi farklı şekilde ele alınır. Örneğin, bir kıyaslama-karşılaştırma paragrafının sonuç cümlesinde kıyaslanan veya karşılaştırılan iki unsura da yer verilmelidir (AACC, 2015).

## 5. “Hamburger” Paragrafı

Önceki bölümlerde, iyi bir paragrafta bulunması gereken temel özellikler açıklanmıştır. Etkili bir metin veya paragraf oluşturmak için paragrafta ait üç temel bileşenin özelliklerini ve bunların nasıl oluşturulacağını bilmek gerekir. Dolayısıyla iyi bir paragraf veya metin yazma öğretimi için bu bilgiler öğrencilere sunulmalıdır.

Reid (1994) akademik yazma konusunda yaptığı çalışmada, Amerika’daki ortaokul öğrencilerine, paragrafta ait giriş/ana fikir cümlesi, gövde/destekleyici cümleler ve sonuç cümlesini, “hamburger” paragrafı yoluyla öğretildiğinden söz etmektedir. Bu kapsamda ana fikir cümlesi “üst ekmek”, destekleyici cümleler “dolgu malzemeleri” ve sonuç cümlesi ise “alt ekmek” olarak nitelendirilmektedir (s. 81, 82).



Şekil 4. “Hamburger” paragrafı

Şekil 4’te görüldüğü üzere “hamburger” paragrafı, bir paragrafta bulunması gereken üç temel bileşeni somut olarak göstermektedir.

“Hamburger” paragrafı, öğrencilerin fikirlerini tutarlı bir paragrafta düzenlemelerini; kavramlar veya fikirlerin yapılandırılmasını, düzenlenmesini ve bilgilerin ilişkisini somut bir şekilde göstermeye yardımcı olur (WETA Public Broadcasting, 2015). Böylece söz konusu tekniğin, yazmaya hazırlık aşamasında çeşitli etkinliklerle öğrencilerin fikirlerini keşfetmelerinin ardından bu fikirlerden hangilerinin ayrını, hangilerinin ana fikir cümlesi olacağına karar vermelerine ve bunları sıralayarak bir paragraf oluşturmalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Harbert (2011) ikinci sınıftan lise son sınıfa, hatta daha ileriki dönemlere kadar öğretmenlerin yazmayla, özellikle de yazmada organizasyonla ilgili sıkıntılar yaşadığını dile

getirmekte; organizasyon öğretiminin, öğrencilere dil bilgisi kurallarını veya hecelemeği öğrenmekten daha zor olduğunu ifade etmektedir. Bu sorunun çözümü için çok sayıda öğretmen tarafından başarılı bir şekilde uygulanan büyüleyici numaralardan birinin de “hamburger” paragrafı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca “hamburger” paragrafının çok temel düzeyde kullanılabileceğinden bunun yanı sıra herhangi bir yaş ve düzey için de genişletilebileceğinden söz etmektedir. Kullanılacak hedef kitlenin yaşı ve yazma seviyesi ne olursa olsun, “hamburger” paragrafına ne kadar derinlik verilirse verilsin bu metodun, öğrencilerin yazılı bir metin için gerekli olan yapıyı görselleştirmelerine yardımcı olabileceğini ve zihinlerinde kalıcılık sağlayarak yıllar sonra yazı yazarken bile onlara kullanabilecekleri bir çerçeve sunma konusunda katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Richards (2008) ise “hamburger” paragrafı ve “dinozor” tekniği gibi uygulamaların, disgrafi rahatsızlığı olan öğrencilerin yazılarındaki fikirleri görselleştirmesi konusunda onlara yardımcı olduğundan söz etmektedir.

“Hamburger” paragrafının bireysel olarak, küçük bir grupla veya sınıfça yapılan etkinliklerde okuma sonrasında kullanılabileceği; bunun yanı sıra ikinci dil öğretiminde, farklı okuma becerisine sahip öğrencilerde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ve alt yaş gruplarında uygulanabileceği görülmektedir (WETA Public Broadcasting, 2015). Bu çerçevede söz konusu tekniğin, farklı kültürel zeminden gelen ve farklı yazma alışkanlıklarına sahip yabancı dil öğrencileri arasında, paragrafın yapısına ve yazmaya ilişkin somut ve ortak bir literatür oluşturma konusunda da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

“Hamburger” paragrafı kullanılırken öğrencilere önce paragrafın veya hikâyenin üç ana ögesi (giriş, destekleyici fikirler ve sonuç) öğretilir. Sonra öğrencilerden yazacakları paragrafın neyle ilgili olduğunu belli edecek bir giriş cümlesi yazmaları istenir. Giriş cümlesinin ardından konuyla ilgili fikir veren birkaç destekleyici cümle; son olarak da baştaki giriş cümlesini destekleyecek nitelikte bir sonuç cümlesi yazdırılır (WETA Public Broadcasting, 2015).

“Hamburger” paragrafının farklı bir tarzda kullanılabileceği de görülmektedir. Söz gelimi; öğrencilere başarılı birkaç paragraf örneği verilerek bunların temel bölümlerini belirlemeleri istenebilir; destekleyici cümleleri verilen paragraflara giriş cümlesi ve sonuç cümlesi yazmaları söylenebilir veya karmaşık bir paragraf verilerek bu paragrafa ait cümleleri doğru biçimde sıralatıp paragraf yeniden yazdırılabilir (WETA Public Broadcasting, 2015).



Walters'ın (2000) çalışmasında ise paragrafın bileşenlerinden bahsedilirken esasen “hamburger” paragrafının uygulanışına yönelik yönergeler sunulduğu görülmektedir. Bu yönergelerde bir paragraf örneği üzerinden akademik paragraflardaki ana fikir cümlesinin, destekleyici cümlelerin ve sonuç cümlesinin temel özelliklerinin karşılaştırmalı bir biçimde öğrencilere anlatıldığı görülmektedir.

Suhendra (2014) tarafından yapılan araştırmada, “hamburger” paragrafı öğretilen deney grubu öğrencilerinin, “hamburger” paragrafı eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre öyküleyici metin yazmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 57).

“Hamburger” paragrafının paragraf yazma öğretiminin yanı sıra özellikle beş paragraflık yazıların (essay) oluşturulmasında da kullanıldığı görülmektedir (Beare, 2015; Rizvi, 2011).

## **6. Araştırmanın Aşamaları**

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan etkinliklere, etkinliklerin hazırlanışı ve haftalık uygulamalar ile öntest ve sonteste ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **6.1. Uygulama Öncesi Hazırlıklar**

Uygulama sürecine başlamadan önce araştırmanın temellerinin oluşturulması için ilgili alanyazın taranmış, tez danışmanı başta olmak üzere alandaki uygulayıcılarla görüşülmüştür. Bunlara ek olarak uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan resmî yazışmalar (TÖMER ve Etik Komisyon ile) yapılmıştır.

Araştırma izninin alınmasından sonra öğrencilerle tanışmak için gerçekleştirilen TÖMER ziyareti sırasında, öğrencilere araştırma konusunda bilgilendirmede bulunulmuş ve EK-2’de sunulan “Genel Bilgilendirme ve Genel Onam Formu” verilmiştir. Öğrencilerin tamamı istekli biçimde araştırmaya katılacaklarını bildirerek ilgili formu imzalamışlardır.

Aynı haftanın ikinci dersinde ise öğrencilere, kendileriyle ilgili bazı bilgilerin yer aldığı (uyruk, yaş, cinsiyet, ilgi alanları...); yazma becerisi ve yabancı dil öğrenimine ilişkin durumlarının tespit edilmesi için EK-3’teki “Öğrenci Bilgi Formu” dağıtılmıştır. Bu formdan elde edilen veriler, araştırmanın şekillendirilmesinde kullanılmıştır.

Formların teslim alınmasından sonra etkinlik tasarımı için yapılan ilk iş öğrencilerin ilgili oldukları ve yazmak istedikleri alanların belirlenmesi olmuştur. Yazma eğitiminin ilkeleri incelendiğinde de yazılı anlatım çalışmalarında konu seçimi hususunda, öğrencilerin bilgi birikimlerinin olduğu, ilgi duydukları ve kendilerini ifade edebilecekleri konuların tercih edilmesi gerektiği görülmektedir (Göğüş, 1978, s. 240). Bundan dolayı öğrencilerin bilgi formunda işaretledikleri ilgi alanlarının frekans değerine bakılmıştır. İlgi alanlarının tercih edilme oranı Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin İlgi Alanları

Konular	f	%
Eğitim	13	56.5
Teknoloji	10	43.5
Sağlık	10	43.5
Spor	9	39.1
Çevre	9	39.1
Müzik	10	43.5
Sanat	8	34.8
Kültür	6	26.1
Edebiyat	6	26.1
Tarih	4	17.4
Coğrafya	4	17.4
Siyaset	4	17.4

Tablo 4’e göre öğrencilerin, sırasıyla “eğitim, teknoloji, sağlık, müzik, spor, çevre ve sanat” konularına ilgi duydukları belirlenmiştir. Öğrenciler arasında en çok tercih edilen alan ise “eğitim” olmuştur. Bu kapsamda öntest-sontest uygulamasında öğrencilere “yurt dışında eğitim almak” konusunda bir yazı yazdırılmasına karar verilmiştir. Tercih edilme oranı yüksek olan diğer alanlar ise haftalık etkinliklerin teması olarak seçilmiştir. Temaların belirlenmesinin ardından etkinliklerin planlanmasına başlanmıştır.

Etkinliklerin oluşturulmasında temel alınan ilk unsur DİAOÖÇ metni ve bu metinde belirtilen dil yeterlikleridir. Dil yeterliklerinden faydalanmak, etkinliklerin amacını oluşturma noktasında önem arz etmektedir. F. Yılmaz (2015) da çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin etkinlikleri hazırlarken, DİAOÖÇ metninde tanımlanan yazılı anlatım becerisi dil yeterliklerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır (s. 133). Dil yeterliklerine ilişkin açıklamalar “Araştırmanın Önemi” başlığında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Çakır (2010) tarafından yapılan “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” adlı çalışmada öğretim elemanlarına yazma becerisinin çözümüne yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yazma dersleri sıkıcı ders olmaktan çıkarılmalı ve bu konuda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır.
- Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır.
- Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir.
- Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır.
- Seçilecek konuların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir.
- Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri (Teacher-Student Writing Conference) sıklıkla yapılmalıdır.
- Süreçli yazma tekniklerinin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
- Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerden yazılı ürünün doğruluğu (accuracy) kadar akıcı (fluency) olmasına da önem verilmelidir.
- Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir (Çakır, 2010, s. 173).

Yukarıdaki önerilerin bir yazma dersinin nasıl olması gerektiğine ışık tuttuğu görülmektedir. Bu bağlamda etkinliklerin hazırlanmasında bu görüşlerden de istifade edilmiştir.

Araştırmanın paragraf yazmayla ilgili olması hasebiyle etkinlik tasarımında paragraf yazma sürecinin nasıl olması gerektiğine de dikkat edilmiştir. Paragraf yazma süreci aşağıdaki yönergeler çerçevesinde düzenlenmiştir:

1. Konuyu seç, ne hakkında yazacağından emin ol.
2. Konuyu okuyucunun ilgisini çekecek şekilde daralt.
3. Konuyla ilgili ayrıntıları listele.
4. Anlatmak istediğin en önemli ayrıntıları listele.
5. Ana fikir cümlede, paragrafın ana fikrini yaz.
6. Ana fikrini destekleyici ayrıntıları listele.

7. Listelediğin ayrıntıları kullanarak paragrafını yaz. (Reid, 1982, s. 20-21).

Etkinlik tasarımı, paragraf yazma sürecinin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma süreci ve yazma öğretimi aşamaları da göz önünde bulundurulmuştur. Tiryaki (2013) çalışmasında; yazma aşamalarını; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde (38); yazma sürecini ise motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve sunum/yayınlama olarak (s. 41-43) sıralamıştır. Bu kapsamda öğrencilere yazma etkinliklerinde neler öğrenebilecekleri ve bunlara nelerde ihtiyaç duyacakları açıklanmış; etkinliklere örnek paragraf göstermeyle başlanmış; hazırlıktan sunuma, yazma sürecini oluşturan basamaklar her hafta için ayrı ayrı planlanmıştır.

Güzel ve Barın'a (2014) göre yazma biçimleri; kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak sınıflandırılmalı; bunlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin her aşamasında kullanılmalıdır (s. 284). Bu bağlamda, etkinlikler hazırlanırken söz konusu yazma yöntemlerinden, seviye gereği özellikle güdümlü yazmaya başvurulmuştur.

Kılınç ve Tok'un (2012) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi" çalışmasında yazma tekniklerinin; tekrar yazma, gramer ve noktalama öğretim tekniği, cümle düzenleme tekniği, kontrollü yazma, güdümlü yazma, not çıkararak yazma, özetleyerek yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma ve eleştirel yazma olarak sıralandığı görülmektedir (s. 270-275). Etkinlik tasarımı bu yazma tekniklerinden de faydalanılmıştır. Ayrıca yazmaya hazırlık aşamasında da beyin fırtınası, listeleme, tartışma, örnek metin gösterme, video gösterme gibi farklı teknikler kullanılmıştır.

Teorik alt yapının ışığında tasarlanan etkinlikler, araştırmacı tarafından "Indesign" programı kullanılarak uygulamalara hazır hâle getirilmiştir. Bu etkinlikler EK-4'te sunulmuştur.

## **6.2. Haftalık Uygulamalar**

### **6.2.1. Birinci Hafta**

Birinci haftanın ilk ders saatinde öğrencilere paragrafın ne olduğu, paragrafın bölümleri, iyi bir paragrafın nitelikleri ve "hamburger" paragrafı anlatılmıştır. Öğrencilerin verilen bilgileri kavramalarını kolaylaştırmak için Şekil 5'te gösterilen örnek bir metin üzerinden konu tekrar edilmiştir.

 4. Okuyalım.

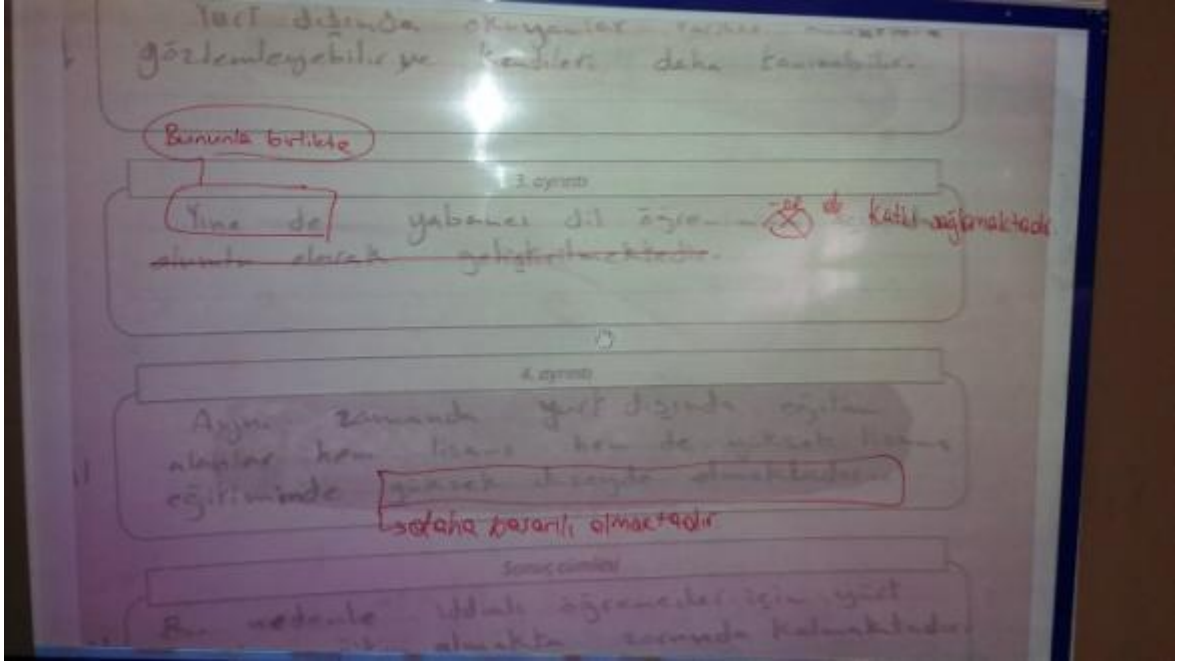


İstanbul, dünyanın en güzel şehirlerinden biridir. Onu diğer şehirlerden ayıran temel özelliklerden biri birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olmasıdır. Günümüzde de şehirde farklı milletlerden binlerce insan birarada yaşamaktadır. Bundan dolayı şehrin kültürel zenginliğine neredeyse hiçbir yerde rastlanamaz. Ancak onu dünyanın diğer şehirlerinden farklı kılan en önemli özellik Asya ve Avrupa kıtalarının birleştiği noktada bulunmasıdır. Tarihi, kültürel ve coğrafi özellikleri sayesinde dünyanın en önemli şehirleri arasında anılmaktadır.

Şekil 5. “Hamburger” paragrafı örneği

Örnek paragrafın ardından ikinci ders saatinde bir paragrafa ait karışık cümleler verilerek öğrencilerden bunları “hamburger” paragrafına göre düzenlemeleri istenmiş; sıralamayı neye göre yaptıkları sorularak cevaplar kontrol edilmiştir. Sonra öğrencilere “hamburger” paragrafı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Cümlelerini sıraladıkları paragrafta anlatılanlara sadık kalarak kendi cümleleriyle yeniden paragraf oluşturmaları söylenmiştir.

Üçüncü dersin ilk on dakikasında paragraf oluşturmaya devam edilmiş, dersin son yirmi dakikasında ise öğrencilerin yazdıkları paragraflardan seçim yapılarak bunların fotoğrafı çekilmiş ve tahtaya yansıtılmıştır. Ardından da yazılanlar; yazım, noktalama, cümle akıcılığı, kelime seçimi vb. kriterler açısından sınıfça değerlendirilmiştir (Bakınız: Şekil 6). Yapılan taslak değerlendirme sonucunda öğrencilerden paragraflarını yeniden gözden geçirmeleri ve paragraflarına son şekillerini vererek ikinci çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir. Taslak yazımı ve son düzeltme aşamasında da araştırmacı tarafından öğrencilerle bire bir ilgilenilmiştir. Paragrafların düzenlenerek yazılmasından sonra öğrencilere yazdıkları paragraflar okutulmuş ve hataları yeniden düzeltilmiştir.



Şekil 6. Grupça paragraf değerlendirme çalışması

### 6.2.2. İkinci Hafta

Derse başlarken öğrencilere teknolojiyle ilgili bazı görsellerin yer aldığı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Görsellerde neler gördükleri, bu görsellerle neler anlatılmak istendiği üzerinde tartışılmıştır. Ardından öğrencilere teknoloji hakkında neler düşündükleri sorulmuş, teknolojinin faydaları ve zararları konusunda beyin fırtınası yapılarak oluşan fikirler öğrenciler tarafından not edilmiştir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini ortaya çıkarmak ve yeni fikirler edinmelerini sağlamak üzere gerçekleştirilen bu tartışma ve beyin fırtınası işlemi sonrasında, öğrencilere giriş cümlesi ve sonuç cümlesi verilen bir paragrafın yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Bu iki cümleden hareketle bu paragrafta neler anlatılabileceği tartışılmış ve beyin fırtınası sonucunda not edilen fikirlerden hangilerini kullanabilecekleri sorulmuştur. Daha sonra öğrencilere, yazılarının taslağını oluşturmaları için süre verilmiştir. İkinci derste taslak yazımına devam edilmiştir. Bu esnada öğretmen tarafından öğrencilerin taslakları sırayla değerlendirilmiştir (Bakınız: Şekil 7). Dönüt aşamasından sonra yazılarını yeniden düzenlemeleri ve sunmaları için öğrencilere son çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Önceki derslerde olduğu gibi öğrencilere yazdıkları okutulmuş ve hataları düzeltilmiştir.

Teknolojinin insan ve toplum üzerinde bazı olumsuz etkileri olsa da çoğunlukla onun insan hayatını kolaylaştırdığı görülmektedir.

1. ayrıntı

Örneğin, zihnimizin körelmesi <sup>(ne)</sup> ve tembelleşmemize <sup>neden</sup> rağmen, toplumsal bilincimizi de artırır. <sup>olması</sup> <sup>teknoloji</sup> <sup>genellikle</sup>

2. ayrıntı

Bununla birlikte insan için en kıymetli olan zamandan vakitten tasarruf etmemiz için de faydalıdır.

3. ayrıntı

Gelişen endüstri ve insanlığın artan talep ve ihtiyaçları yüzünden bazı meslekler ve el sanatları kaybolmaya yüz tutmuş <sup>(b)</sup> olduğundan dolayı işsizlik <sup>(a)</sup> artmaya başlamış <sup>(c)</sup> <sup>(d)</sup> <sup>(e)</sup> <sup>(f)</sup> <sup>(g)</sup> <sup>(h)</sup> <sup>(i)</sup> <sup>(j)</sup> <sup>(k)</sup> <sup>(l)</sup> <sup>(m)</sup> <sup>(n)</sup> <sup>(o)</sup> <sup>(p)</sup> <sup>(q)</sup> <sup>(r)</sup> <sup>(s)</sup> <sup>(t)</sup> <sup>(u)</sup> <sup>(v)</sup> <sup>(w)</sup> <sup>(x)</sup> <sup>(y)</sup> <sup>(z)</sup> rağmen üretimsiz teknoloji <sup>teknoloji</sup> <sup>sayesinde</sup> artmıştır. Bu da teknolojinin yararlarından biridir.

4. ayrıntı

Ayrıca teknolojinin insan ve toplum üzerindeki olumlu etkilerinden en önemlisi sağlık, tıp alanlarında tedavileri kolaylaştırmasıdır.

Sonuç cümlesi

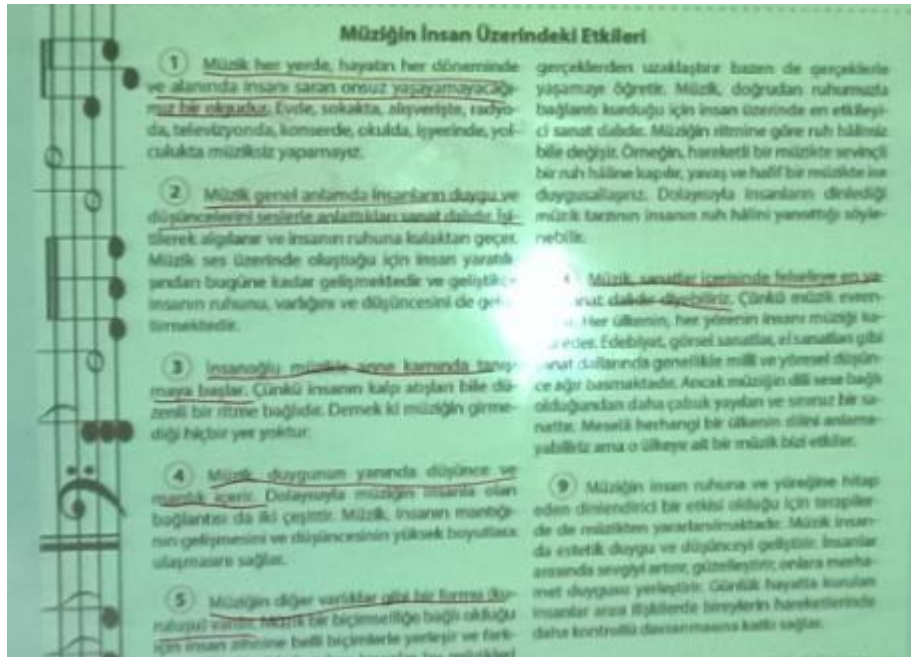
Dolayısıyla teknolojinin hem insan hem de toplum üzerindeki olumlu etkileri daha fazladır.

Şekil 7. Öğretmen değerlendirmesi

### 6.2.3. Üçüncü Hafta

Üçüncü haftadaki yapılan etkinliğin teması müzik olduğundan, sınıfa bağlama ve mey getirilmiş; iki farklı sese sahip bu enstrümanlarla birer ezgi çalınarak derse giriş yapılmıştır. Öğrencilere bu enstrümanların ve iki farklı ezginin kendilerinde nasıl bir etki oluşturduğu sorulmuştur. Metne hazırlık konuşmalarının ardından “Müziğin İnsanlar Üzerindeki Etkileri” başlıklı önceden hazırlanan bir metin öğrencilere dağıtılmıştır. Metin “sesli okuma” yöntemiyle okunduktan sonra öğrencilerden bu metnin paragraflarını incelemeleri ve

metinde neler anlatıldığını söylemeleri istenmiştir. Öğrencilere ikinci çalışma kâğıdı dağıtılarak önceki derslerde öğrendikleri “hamburger” paragrafının özellikleri hatırlatılmış, metindeki paragrafların ana fikir cümlelerini bulmaları ve bunları çalışma kâğıtlarına yazmaları söylenmiştir. Öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek amacıyla araştırmacı tarafından paragrafların ana fikir cümleleri açıklanmıştır (Şekil 8). Ardından öğrencilere üçüncü çalışma kâğıdı dağıtılarak metindeki paragraflara ait ana fikir cümlelerinden birini seçmeleri ve bu cümleye ayrıntılar bulmaları istenmiştir. Bu çalışma kâğıdına, yazacakları paragrafın taslağını oluşturmaları için öğrencilere süre verilmiştir. Taslak yazımı sırasında araştırmacı tarafından öğrencilerin hataları anında düzeltilmiş, öğrencilere oluşturulan paragraf taslaklarını yeniden gözden geçirerek düzenlemeleri ve son şeklini vermeleri söylenmiştir. Daha sonra öğrencilere yazdıkları paragraflar okutulmuştur.



Şekil 8. Ana fikir belirleme çalışmasından bir görüntü

#### 6.2.4. Dördüncü Hafta

Dördüncü hafta “Çevre” temasıyla ilgili etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Dersin giriş bölümünde öğrencilere çevre kirliliği konusunda iki video izletilmiş (Bakınız: Şekil 9) ve dağıtılan çalışma kâğıtlarına videolarda hangi kirlilik türlerinin anlatıldığını ve videolarda verilmek istenen mesajları tespit etmeleri söylenmiş; ayrıca iki videoda anlatılanlardan çıkarılabilecek ortak sonucu not etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra ortak sonucu ana fikir cümlesi olarak düzenlemeleri ve bunu “hamburger” paragrafı



taslak çalışma kâğıdına yazmaları; dinleme/izleme sırasında aldıkları notlardan hareketle de bu cümleye uygun ayrıntılar oluşturmaları söylenmiştir. Öğrencilerin taslak yazıları öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve hataları kendilerine söylenerek yazılarına son şeklini vermeleri istenmiştir. Sonra yazdıkları paragraflar öğrencilere okutturulmuştur.



Şekil 9. “Çevre Kirliliği” konulu etkinlikten bir görüntü

#### **6.2.5. Beşinci Hafta**

Beşinci haftanın teması “Sağlıklı Yaşam” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından “Sağlıklı Yaşam Elimizde” isimli bir dergi sayfası tasarlanmıştır. Bu sayfada sağlıklı yaşam için 4 altın kuraldan söz edilmiştir. Öğrencilere bu metnin okutulması ve incelenmesinin ardından konuyla ilgili “hamburger” paragrafı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden “Sağlıklı bir yaşam için yapılması gerekenler” konusunda bir paragraf oluşturmaları istenmiştir. Paragraf yazımı sırasında dersin ilk bölümünde okunan metinden faydalanmaları ve bu metindeki temel fikirlerden hareketle destekleyici ayrıntılar oluşturmaları söylenmiştir. Taslak yazımından sonra araştırmacı tarafından öğrenci yazıları kontrol edilmiş ve hataları tek tek açıklanmıştır. Ardından paragraflarına son şekli vermeleri için öğrencilere zaman tanınmıştır. Son olarak öğrencilere yazdıkları paragraflar okutturulmuş ve sınıfça paragraflardaki hatalar üzerinde tartışılmıştır.

### 6.2.6. Altıncı Hafta

Son haftanın teması “sanat” olarak belirlenmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrencilere “edebiyat” kelimesinin onlarda neler çağrıştırdıkları sorulmuştur. Alınan cevaplar tahtaya yazılmış ve çağrışımlar birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve “edebiyat” konusunda oluşturulan kelime ağını ve örnek cümleyi incelemeleri istenmiştir. Ardından “Sanat denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusu yöneltilerek öğrencilere düşünmeleri için süre tanınmıştır. Daha sonra örnek kelime ağına dikkat ederek “sanat” konusunda kendilerine ait bir kelime ağı oluşturmaları istenmiştir. Dersin sonraki aşamasında öğrencilere “hamburger” paragrafı çalışma kâğıdı dağıtılmış; oluşturdukları kelime ağından hareketle birer paragraf taslağı yazmaları söylenmiştir. Taslakların hazırlanmasından sonra öğrencilere bu taslaklar (ana fikir cümleleri, destekleyici cümleler ve sonuç cümlesi) okutturulmuştur. Hatalar ve eksiklikler üzerinde tartışılmış, öğrencilerin yanlışları bire bir düzeltilmiştir. Son olarak yazılarının son hâlini oluşturmaları için sunum kâğıtları dağıtılmıştır. Paragrafların sunumu sırasında öğrencilerden bazılarının paragraflarını okumaları istenmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 201). Ayrıca araştırma yapılan konuyla ilgili deney grubuna ön test uygulanır. Yapılan ön testin amacı, deneysel çalışmaya başlamadan önce, deney grubunun konuyla ilgili seviyelerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Son testin amacı ise, yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın deseninde ön test bulunması, deneysel çalışmanın sonuçlarının yordanması için önemlidir. Deneysel çalışmanın sonuçları, gruplara uygulanan son test aracılığıyla elde edilir. Çalışma grubuna ait ön test ve son test puanlarından elde edilen veriler, yapılan deneysel çalışmanın başarıya ulaşip ulaşmadığını belirlemeyi kolaylaştırır. Bu çalışmada da “hamburger” paragrafının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için “hamburger” paragrafı yazma uygulamalarına başlamadan önce, öntest mahiyetinde, öğrencilere “yurt dışında eğitim almak” konusunda bir metin yazdırılmış ve bu ürünler “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı” kullanılarak değerlendirilmiştir. 6 haftalık

paragraf yazma eğitim süreci sonunda ise aynı işlem, sontest uygulaması olarak yeniden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
DG	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
	Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı (Bağımlı değişken)	6 Haftalık “Hamburger” Paragrafı Yazma Uygulamaları	Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı (Bağımlı değişken)

Yukarıdaki tabloda DG, deney grubunu; O<sub>1</sub> ve O<sub>2</sub>, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

## 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 23 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde, araştırma modelinin örneklem seçimi usullerine uyulmuştur. Bilindiği üzere “Tek grup öntest-sontest modeline göre örneklem seçiminde seçkisizlik ve eşleştirme yoktur.” (Büyüköztürk vd., 2015, s. 201). Ayrıca söz konusu kurda öğrenci sayısının az olması ve bir grup bulunması sebebiyle kontrol grubu atanamamış, belirtilen öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde öğrencilerin dil öğrenme düzeylerinin yanı sıra ulaşılabilirlik ve ekonomiklik hususları da etkili olmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	52.2
	Kız	47.8
	Toplam	100.0

Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de yapılan bu araştırmanın hedef kitlesi, bir sonraki yıl üniversitede bölümlerine başlayacak olan lisans öğrencileridir. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 6'daki gibidir. Araştırmadaki deneklerin 12'sini (%52,2) erkek, 11'ini (%47,8) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımları ise Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ükelere Göre Dağılımları

	Değişkenler	f	%
Ülke	Afganistan	4	17.4
	Endonezya	1	4.3
	Filistin	1	4.3
	Gabon	1	4.3
	Gambiya	1	4.3
	Irak	2	8.7
	Kenya	1	4.3
	Kırgızistan	1	4.3
	Moritanya	1	4.3
	Rusya	1	4.3
	Somali	3	13.0
	Türkmenistan	1	4.3
	Yemen	5	21.7
	Toplam	23	100.0

Tablo 7'de belirtildiği üzere deney grubu öğrencilerinden 5'i (%21,7) Yemen'den, 4'ü (%17,4) Afganistan'dan, 3'ü (%13) Somali'den ve 2'si (%8,7) Irak'tan gelmiştir. Bunlarında dışındaki öğrencilerden (%39,2) her biri ise Endonezya, Filistin, Gabon, Gambiya, Kenya, Kırgızistan, Moritanya, Rusya ve Türkmenistan'dan gelmişlerdir. Öğrencilerin uyrukları çeşitlilik göstermekle beraber, yaş aralığı birbirine oldukça yakındır.

### 3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel varsayımı, "hamburger" paragrafının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği düşüncesidir.

Uygulamalar öncesinde deneklere doldurtulan bilgi formundan ve uzman görüşlerinden hareketle araştırmanın problem durumuna ve temel varsayımına uygun olarak deney grubu öğrencilerinden öntest mahiyetinde "Yurt Dışında Eğitim Almak" konulu bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir. Bu uygulama, deney grubunun bağdaşıklık araçlarını kullanma

ve metinlerindeki tutarlık düzeylerini belirlemek için önemlidir. Öntest sonucunda deney grubunun belirtilen konulardaki düzeylerini belirlemek için öğrencilerin yazılı anlatımları ölçekteki maddeler çerçevesinde puanlanmıştır. Deney grubunun Türkçe metin oluştururken bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metinlerindeki tutarlık düzeylerine ilişkin ön test puanları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. DeneY Grubunun Önteste İlişkin Puanları

	Değişkenler	N	Minimum	Maximum	Ortalama
Gönderim	Şahıs zamirleri	23	1.00	3.00	1.47*
	Dönüşlülük zamiri	23	1.00	3.00	1.78*
	İşaret zamirleri	23	1.00	3.00	1.69*
	İlgi zamiri	23	1.00	3.00	1.30*
	İşaret sıfatları	23	1.00	1.00	1.00*
	Karşılaştırma	23	1.00	2.00	1.39*
Eksiltili anlatım	Cümlelerin düşürülmesi	23	1.00	1.00	1.00*
	Ortak öğelerin düşürülmesi	23	1.00	1.00	1.04*
	Eklerin düşürülmesi	23	1.00	1.00	1.00*
Değiştim	İsme dayalı değiştirim	23	1.00	1.00	1.00*
	Fiile dayalı değiştirim	23	1.00	1.00	1.00*
	Cümleye dayalı değiştirim	23	1.00	3.00	1.08*
Bağlama ögeleri	Ekleyici	23	1.00	3.00	2.26*
	Ayrırt edici	23	1.00	3.00	1.21*
	Zıtlık bildiren	23	1.00	3.00	1.60*
	Zaman bildiren	23	1.00	3.00	1.21*
	Sıralama bildiren	23	1.00	3.00	1.47*
	Koşul bildiren	23	1.00	3.00	1.26*
	Açıklama bildiren	23	1.00	3.00	1.13*
	Örnekleme bildiren	23	1.00	3.00	1.13*
	Varsayım bildiren	23	1.00	1.00	1.00*
	Sebep-sonuç ilişkisi kuran	23	1.00	2.00	1.04*
	Sonuç-sebep ilişkisi kuran	23	1.00	3.00	1.95*
Kelime bağdaşıklığı	Aynı kavram alanından kelime kullanma	23	1.00	2.00	1.04*
	Tekrar	23	1.00	1.00	1.00*
	Kelime seçimi	23	1.00	1.00	1.00*
Tutarlılık	Konuya uygunluk	23	1.00	3.00	1.91*
	Ana düşünce	23	1.00	3.00	1.91*
	Metin bütünlüğü	23	1.00	3.00	2.00*
	Toplam	23			

\*1-1.66 zayıf, 1.67-2.33 orta ve 2.34-3 iyi

Tablo 8 incelendiğinde yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin çoğunlukla zayıf düzeyde oldukları söylenebilmektedir. Bu bağlamda deneklerin;



- “Gönderim” boyutu altındaki şahıs zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları ve karşılaştırmayı *zayıf*; dönüşlülük zamiri ve işaret zamirlerini *orta* düzeyde,
- “Eksilteli anlatım” boyutu altındaki cümlelerin düşürülmesi, ortak öğelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesini *zayıf* düzeyde,
- “Değiştirim” boyutu altındaki isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirimi *zayıf* düzeyde,
- “Bağlama öğeleri” boyutu altındaki ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman bildiren, sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, varsayım bildiren ve sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama öğelerini *zayıf*; ekleyici ve sonuç-sebebi ilişkisi kuran bağlama öğelerini ise *orta* düzeyde,
- “Kelime bağdaşıklığı” boyutu altındaki aynı kavram alanından kelime kullanma, tekrar ve kelime seçimini *zayıf* düzeyde kullanabildikleri görülmektedir.

Oluşturulan metinlerin tutarlılık düzeylerinin ise konuya uygunluk, ana düşüncenin varlığı, metin bütünlüğünün sağlanması bakımından *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından normal karşılanmıştır. Literatürde bağdaşıklık ve tutarlılık arasında bir ilişki olduğu bilinse de bu araştırmadaki örneklemin, yazılı anlatım ürünlerinde bazı bağdaşıklık araçlarını kullanmamış olmalarına ve bundan dolayı bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri açısından zayıf olarak değerlendirilmesine rağmen metin tutarlılığını sağlayabildikleri görülmüştür. Söz gelimi, öntest uygulamalarında öğrencilerin gönderim boyutu altındaki 1 bağdaşıklık unsurunu, eksilteli anlatım boyutu altındaki 3 bağdaşıklık unsurunu, bağlama öğeleri boyutu altındaki 1 bağdaşıklık unsurunu kullanmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonunda, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım ve metinlerindeki tutarlılık düzeylerinin ne düzeyde farklılaşacağı çalışmanın odaklandığı temel noktadır.

### 3.1. Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı

Araştırmada, öğrencilerin ön test ve son testte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen ve Karatay (2010) tarafından genişletilen "Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı" kullanılmıştır.

Ölçek, bağdaşıklık ve tutarlılık durumuna ilişkin 6 boyuttan ve toplamda 29 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracı; Coşkun (2005) tarafından yapılan doktora tez çalışması

kapsamında bağdaşıklıkla ilgili 5 boyut (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı) esas alınarak hazırlanmış ve Karatay (2010) tarafından kelime bağdaşıklığı boyutuna kelime seçimi ve ayrıca metin konusunun varlığı, metnin ana düşüncesinin varlığı ve metin organizasyonunun varlığından oluşan tutarlılık boyutu eklenerek ölçek genişletilmiştir.

“Ölçekte bağdaşıklık düzeyi metindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına göre hesaplanmaktadır.” (Coşkun, 2005, s. 25). Ayrıca ölçeğin hazırlanmasında Halliday ve Hasan’ın (1976) ortaya koyduğu metinsellik ölçütlerinin temel alındığı; öğrencilerin bağdaşıklık ögelerini kullanma ve tutarlı metin oluşturabilme düzeyini belirlemek için bunların kullanım ortalamalarının “1-1,4 zayıf; 1,5-2,4 orta ve 2,5-3 iyi” şeklinde bir değerlendirmeye tabi tutulduğu bilinmektedir (Karatay, 2010, s. 378). Bu araştırmada, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzey ortalamalarının tam olarak saptanabilmesi için yukarıda belirtilen değer aralıkları “1-1,66 zayıf; 1,67-2,33 orta; 2,34-3 iyi” şeklinde eşit aralıklı olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle öğrencilerin öntest ve sontestteki yazılı anlatım ürünlerine ait kelime sayısı ile bağdaşıklık araçlarını kullanım sayıları belirlenmiştir. Daha sonra bağdaşıklık araçlarının doğru kullanılıp kullanılmadığına ve metindeki konu, ana düşünce ve düzen durumuna bakılarak zayıf (1), orta (2) ve yüksek (3) şeklinde puanlama yapılmıştır. Öğrencilere ait yazılı anlatım ürünleri, bağdaşıklığa ait ölçütler bakımından değerlendirilirken;

- Metinlerdeki bağdaşıklık araçlarının gereksiz yere veya yanlış kullanılmış olması durumu “1”,
- Bağdaşıklık araçlarından bazılarının yerinde ve doğru kullanılmasının yanı sıra bazılarının gereksiz yere veya yanlış kullanılmış olması durumları “2”,
- Bağdaşıklık araçlarının tamamının yerinde ve doğru kullanılmış olması durumu ise “3” olarak puanlanmıştır.

Tutarlılığa ilişkin ölçütlerin (metin konusu ile ana düşüncenin varlığı ve düşünceler arasındaki uyum) puanlanmasında ise benzer bir yol izlenmiştir. Metin konusu öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak öğretmen tarafından verildiğinden “Metnin konusu var mı?” ölçütünün puanlanmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuya uygunluk esas alınmıştır.

- Metnin konuyla ilgili olmaması, ana fikir cümlesinin ve metindeki düşünceler arasında mantıklı bir düzenin bulunmaması durumu “1”,

- Metnin konuyla kısmen ilgili olması, ana fikir cümlesinin açık ve anlaşılır olmaması ve düşünceler arasında kısmen mantıklı bir düzen bulunması durumları “2”,
- Metnin konuyla ilgili olması ve metinde verilmek istenen mesajın mantıklı bir düzen içerisinde açık bir şekilde ifade edilmesi durumu ise “3” olarak puanlanmıştır.

Yapılan bu ölçümün ardından öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeylerine ilişkin ortalamaları “1-1,66 zayıf; 1,67-2,33 orta; 2,34-3 iyi” aralığına uygun olarak değerlendirilmiştir.

Puanlamalar araştırmacının yanı sıra bir alan uzmanı tarafından da belirtilen ölçek çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İki puanlayıcı arasındaki Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısının öntestte .874; sontestte ise .950 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu verilerden hareketle metinlerin puanlanmasının güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların etkisini belirlemek için yukarıda açıklanan yollarla elde edilen veriler, SPSS 21.0 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri açısından öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için söz konusu puanlar Wilcoxon işaretli sıralar testine tabi tutulmuştur. Büyüköztürk’e (2014) göre bu test, “İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır.” (s. 174). Bu çalışmada da “hamburger” paragrafının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinden ve örneklemin niceliğinden dolayı parametrik olmayan bu analiz yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin belirtilen araçların kullanım ve metinlerindeki tutarlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre öntest ve sontest puanları karşılaştırılırken; Mann Whitney U testi kullanılmıştır. “Bu test, iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder.” (Büyüköztürk, 2014, s. 165).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde; araştırmanın temel bulgularına ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “*Deney grubundaki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 9. Deney Grubunun Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut adı	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Gönderim	Öntest	23	8.65	3.75	7.50	-3.980	.000*
	Sontest	23	12.95	12.79	268.50		
Eksilteli Anlatım	Öntest	23	3.04	1.00	1.00	-3.488	.000*
	Sontest	23	4.21	8.00	104.00		
Değiştirim	Öntest	23	3.08	.00	.00	-2.070	.038*
	Sontest	23	3.78	3.00	15.00		
Bağlama Öğeleri	Öntest	23	15.30	3.50	7.00	-3.896	.000*
	Sontest	23	19.34	12.30	246.00		
Kelime Bağdaşıklığı	Öntest	23	3.04	1.00	1.00	-2.888	.004*
	Sontest	23	4.34	6.50	65.00		

\*p<0.5 anlamlı.

Tablo 9'da deney grubunun metin oluşturma sürecinde, “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nın bağdaşıklıkla ilgili boyutlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. Ölçekte, bağdaşıklıkla ilgili “gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı” olmak üzere toplam 6 boyut bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, bağdaşıklıkla ilgili altı boyuta (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı) ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ( $p < 0,5$ ). Deney grubunun;

- Ölçeğin ilk boyutu olan “Gönderim”e ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=8,65$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=12,95$ )’e yükseldiği,
- “Eksilteli anlatım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=3,04$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=4,21$ )’e yükseldiği,
- “Değiştirim” alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=3,08$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=3,78$ )’e yükseldiği,
- “Bağlama öğeleri” alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=15,30$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=19,34$ )’e yükseldiği,
- “Kelime bağdaşıklığı” alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=3,04$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=4,34$ )’e yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, yapılan uygulamaların öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmalarına olumlu yönde katkı sunduğunu söylemek mümkündür.

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan gönderim öğelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde gönderim öğelerini kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 10. Deney Grubunun Gönderim Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gönderim ögeleri	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Şahıs zamirleri	Öntest	23	1.47	10.75	21.50	-3.053	.002*
	Sontest	23	2.39	9.91	168.50		
Dönüşlülük zamiri	Öntest	23	1.78	.00	.00	-3.391	.001*
	Sontest	23	2.69	7.50	105.00		
İşaret zamirleri	Öntest	23	1.69	8.75	17.50	-2.876	.004*
	Sontest	23	2.56	9.03	135.50		
İlgi zamiri	Öntest	23	1.30	3.50	17.50	-1.050	.294*
	Sontest	23	1.47	7.50	37.50		
İşaret sıfatları	Öntest	23	1.00	.00	.00	-2.646	.008*
	Sontest	23	1.60	4.00	28.00		
Karşılaştırma	Öntest	23	1.39	5.00	15.00	-2.998	.003*
	Sontest	23	2.21	9.86	138.00		

\*p<0.5 anlamlı.

Tablo 10'da deney grubunun metin oluşturma sürecinde, gönderim ögelerini kullanma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda gönderim alt boyutunun da kendi içerisinde “şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları ve karşılaştırma” olmak üzere toplam 6 alt boyutu bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, gönderimi sağlayan şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları ve karşılaştırma araçlarına ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir (p<0,5). Deney grubunun;

- “Şahıs zamirleri”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,47$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=2,39$ )’a yükseldiği,
- “Dönüşlülük zamirleri”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,78$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=2,69$ )’a yükseldiği,
- “İşaret zamirleri”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,69$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=2,56$ )’ya yükseldiği,
- “İlgi zamiri”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,30$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,47$ )’ye yükseldiği,
- “İşaret sıfatları”nın kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,60$ )’a yükseldiği,

- “Karşılaştırma”nın kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X} = 1,39$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X} = 2,21$ )’e yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, gönderim ögelerinden;

- Şahıs zamirleri ve karşılaştırmaya ilişkin kullanım düzeylerinin *zayıftan orta* düzeye yükseldiği;
- Dönüşlülük zamiri ve işaret zamirine ilişkin kullanım düzeylerinin *ortadan iyi* düzeye yükseldiği;
- İlgi zamiri ve işaret sıfatına ilişkin kullanım düzeylerinin ise *zayıf* düzeyde kaldığı, dolayısıyla değişmediği anlaşılmaktadır. Yapılan uygulamaların bu iki bağdaşıklık unsuruna etkisinin olumlu yönde olduğunu ancak gelişimine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını göstermektedir.

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan eksilteli anlatımları kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözülmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde eksilteli anlatım unsurlarını kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 11. Deney Grubunun Eksilteli Anlatım Unsurlarını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eksilteli anlatım ögeleri	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Cümlelerin düşürülmesi	Öntest	23	1.00	.00	.00	-1.000	.317*
	Sontest	23	1.26	1.00	1.00		
Ortak ögelerin düşürülmesi	Öntest	23	1.04	1.50	1.50	-2.985	.003*
	Sontest	23	1.82	6.45	64.50		
Eklerin düşürülmesi	Öntest	23	1.00	.00	.00	-1.890	.059*
	Sontest	23	1.30	2.50	10.0		

\*p<0.5 anlamlı.

Tablo 11'da deney grubunun metin oluşturma sürecinde, eksilteli anlatım öğelerini kullanma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda eksilteli anlatım alt boyutunun da kendi içerisinde “cümlelerin düşürülmesi, ortak öğelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi” olmak üzere toplam 3 alt boyutu bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, eksilteli anlatım öğelerinden cümlelerin düşürülmesi, ortak öğelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ( $p < 0,5$ ). Deney grubunun yazılı anlatımlarındaki;

- “Cümlelerin düşürülmesi”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,26$ )’ya yükseldiği,
- “Ortak öğelerin düşürülmesi”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,04$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,82$ )’ye yükseldiği,
- “Eklerin düşürülmesi”nin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,30$ )’a yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, eksilteli anlatım öğelerinden;

- Ortak öğelerin düşürülmesine ilişkin kullanım düzeylerinin *zayıftan orta* düzeye yükseldiği;
- Cümlelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesine ilişkin kullanım düzeylerinin ise *zayıf* düzeyde kaldığı, dolayısıyla değişmediği anlaşılmaktadır. Kullanım puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında yapılan uygulamaların, bu iki bağdaşıklık unsuruna etkisinin olumlu yönde olduğunu ancak gelişimine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

Bu bulgular ışığında, yapılan uygulamaların öğrencilerin eksilteli anlatım öğelerini kullanma düzeylerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan değiştirim öğelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile



sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde değiştirim unsurlarını kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. Deney Grubunun Değiştirim Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değiştirim ögeleri	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
İsme dayalı değiştirim	Öntest	23	1.00	.00	.00	-1.732	.083*
	Sontest	23	1.26	2.00	6.00		
Fiile dayalı değiştirim	Öntest	23	1.00	.00	.00	-1.732	.083*
	Sontest	23	1.26	2.00	6.00		
Cümleye dayalı değiştirim	Öntest	23	1.08	2.50	2.50	-1.000	.317*
	Sontest	23	1.26	2.50	7.50		

\*p<0.5 anlamlı.

Tablo 12'de deney grubunun metin oluşturma sürecinde, değiştirim ögelerini kullanma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda değiştirim alt boyutunun da kendi içerisinde “isime dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirim” olmak üzere toplam 3alt boyutu bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, değiştirim ögelerinden isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirime ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir (p<0,5). Deney grubunun yazılı anlatımlarındaki;

- “İsme dayalı değiştirim”in kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,26$ )’ya yükseldiği,
- “Fiile dayalı değiştirim”in kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,26$ )’ya yükseldiği,
- “Cümleye dayalı değiştirim”in kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,08$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,26$ )’ya yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, değiştirim ögelerinden üçüne de ilişkin kullanım düzeylerinin *zayıf* düzeyde kaldığı, dolayısıyla

değişmediği anlaşılmaktadır. Kullanım puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında yapılan uygulamaların, bu üç bağdaşıklık unsuruna etkisinin olumlu yönde olduğunu ancak gelişimine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

### **5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi, “*Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan bağlama öğelerini kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde bağlama öğelerini kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 13. Deney Grubunun Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bağlama ögeleri	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Ekleyici	Öntest	23	2.26	9.00	18.00	-2.266	.023*
	Sontest	23	2.78	7.25	87.00		
Ayırt edici	Öntest	23	1.21	4.50	4.50	-1.717	.086*
	Sontest	23	1.60	3.92	23.50		
Zıtlık bildiren	Öntest	23	1.60	6.75	27.00	-1.330	.183*
	Sontest	23	1.95	7.11	64.00		
Zaman bildiren	Öntest	23	1.21	1.50	1.50	-2.420	.016*
	Sontest	23	1.73	4.93	34.50		
Sıralama bildiren	Öntest	23	1.47	4.75	19.00	-1.303	.193*
	Sontest	23	1.78	6.71	47.00		
Koşul bildiren	Öntest	23	1.26	5.00	10.00	-1.838	.066*
	Sontest	23	1.69	5.63	45.00		
Açıklama bildiren	Öntest	23	1.13	1.00	1.00	-1.838	.066*
	Sontest	23	1.43	3.50	14.00		
Örnekleme bildiren	Öntest	23	1.13	3.50	7.00	-1.613	.107*
	Sontest	23	1.47	4.83	29.00		
Varsayım bildiren	Öntest	23	1.00	.00	.00	.000	1.00
	Sontest	23	1.00	.00	.00		
Sebe-sonuç ilişkisi kuran	Öntest	23	1.04	1.00	1.00	-2.111	.035*
	Sontest	23	1.43	4.00	20.00		
Sonuç-sebe-ğ ilişkisi kuran	Öntest	23	1.95	7.75	31.00	-1.696	.090*
	Sontest	23	2.43	8.09	89.00		

\*p<0.5 anlamlı.

Tablo 13'te deney grubunun metin oluşturma sürecinde, bağlama ögelerini kullanma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda bağlama ögeleri alt boyutunun da kendi içerisinde “ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman bildiren, sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, varsayım bildiren, sebep-sonuç ilişkisi kuran ve sonuç-sebe-ğ ilişkisi kuran bağlama ögeleri” olmak üzere toplam 11 alt boyutu bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, bağlama ögelerinden 10'unailişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu (p<0,5); buna karşılık “varsayım bildiren” bağlama ögelerine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Deney grubunun yazılı anlatımlarındaki;

- “Ekleyici” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=2,26$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=2,78$ )'e yükseldiği,

- “Ayırt edici” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,21$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,60$ )’a yükseldiği,
- “Zıtlık bildiren” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,60$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,9$ )’a yükseldiği,
- “Sıralama bildiren” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,47$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,78$ )’e yükseldiği,
- “Koşul bildiren” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,26$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,69$ )’a yükseldiği,
- “Açıklama bildiren” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,13$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,47$ )’e yükseldiği,
- “Varsayım bildiren” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda da ( $\bar{X}=1,00$ ) olduğu ve değişmediği,
- “Sebe-sonuç ilişkisi kuran” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,04$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,43$ )’e yükseldiği,
- “Sonuç-sebe- ilişki kuran” bağlama ögelerinin kullanımına ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,95$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=2,43$ )’e yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin;

- Ekleyici ve sonuç-sebe- ilişki kuran bağlama ögelerine ilişkin kullanım düzeylerinin *ortadan iyi* düzeye yükseldiği;
- Zıtlık bildiren, zaman bildiren, sıralama bildiren ve koşul bildiren bağlama ögelerine ilişkin kullanım düzeylerinin *zayıftan orta* düzeye yükseldiğini;
- Ayırt edici, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, varsayım bildiren ve sebe-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerine ilişkin kullanım düzeylerinin ise *zayıf* düzeyde kaldığı, dolayısıyla değişmediği anlaşılmaktadır. Kullanım puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında yapılan uygulamaların, varsayım bildiren bağlama ögeleri dışındaki diğer bağlama ögelerinin kullanımına etkisinin olumlu yönde olduğunu ancak gelişimine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

“Varsayım bildiren” bağlama ögelerine ilişkin yukarıda belirtilen durumun ise öntest ve sontest uygulamaları sırasında bu bağlama ögelerinin kullanılmamış olmasından, dolayısıyla öğrencilere yazdırılan “Yurt Dışında Eğitim Almak” konulu bilgilendirici metin türünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

## 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, bağdaşıklığı sağlayan kelime bağdaşıklığını kullanma düzeyleri açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için deneklerin, öntest ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde kelime bağdaşıklığını kullanım düzeylerine ilişkin puanlar belirlenerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 14. Deney Grubunun Kelime Bağdaşıklığını Kullanma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kelime bağdaşıklığı	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Aynı kavram alanından kelime kullanma	Öntest	23	1.04	1.00	1.00	-3.110	.002*
	Sontest	23	1.86	6.50	65.00		
Tekrar	Öntest	23	1.00	.00	.00	.000	1.00
	Sontest	23	1.00	.00	.00		
Kelime seçimi	Öntest	23	1.00	.00	.00	-2.333	.020*
	Sontest	23	1.47	3.50	21.00		

\*p<0,5 anlamlı.

Tablo 14’te deney grubunun metin oluşturma sürecinde, kelime bağdaşıklığını kullanma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda kelime bağdaşıklığı alt boyutunun da kendi içerisinde “aynı kavram alanından kelime kullanma, tekrar ve kelime seçimi” olmak üzere toplam 3 alt boyutu bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, kelime bağdaşıklığı ögelerinden “aynı kavram alanından kelime kullanma” ve “kelime seçimi”ne ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu (p<0,5); buna karşılık “tekrar”a ilişkin deney

grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Deney grubunun yazılı anlatımlarındaki;

- “Aynı kavram alanından kelime kullanma”ya ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,04$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,86$ )’ya yükseldiği,
- “Tekrar”a ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda da ( $\bar{X}=1,00$ ) olduğu ve değişmediği,
- “Kelime seçimi”ne ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}=1,00$ ) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}=1,47$ )’ye yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, kelime bağdaşıklığı öğelerinden;

- Aynı kavram alanından kelime kullanımına ilişkin düzeylerinin *zayıftan orta* düzeye yükseldiği;
- Tekrar ve kelime seçimine ilişkin kullanım düzeylerinin ise *zayıf* düzeyde kaldığı, dolayısıyla değişmediği anlaşılmaktadır. Kullanım ortalamalarına bakıldığında yapılan uygulamaların, bu iki bağdaşıklık unsurundan kelime seçimine etkisinin olumlu yönde olduğunu ancak gelişimine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını; tekrar unsurunun kullanımına ise herhangi bir katkısı olmadığını göstermektedir.

“Tekrar” alt boyutuna ilişkin yukarıda belirtilen durumun ise öğrencilerin yazılarında tekrara yer vermediklerinden; dolayısıyla öğrencilerin kelimeler arasındaki eş anlamlılık, zıtanamlılık ve üst anlamlılık ilişkilerine yazılı anlatım çalışmalarında dikkat etmemelerinden, kullandıkları kelimelerin eş anlamlılarını, zıt anlamlılarını ve üst anlamlılarını bilmediklerinden veya bunları yeterince öğrenememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

## 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde, tutarlılık açısından öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözülmesi için deneklerin öntestte ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünleri tutarlılık açısından puanlanmış ve metin tutarlılığı düzeylerine ilişkin puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 15. Deney Grubunun Tutarlı Metin Oluşturma Düzeyleri Açısından Öntest ve Sontestte Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tutarlılık öğeleri	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Metnin konusu var mı?	Öntest	23	1.91	.00	.00	-3.787	.000*
	Sontest	23	2.86	9.00	153.00		
Metnin ana düşüncesi var mı?	Öntest	23	1.91	8.00	8.00	-3.532	.000*
	Sontest	23	2.65	9.06	145.00		
Metindeki düşünceler arasında belirli bir düzen var mı?	Öntest	23	2.00	.00	.00	-3.626	.000*
	Sontest	23	2.78	8.00	120.00		

\*p<0,5 anlamlı.

Tablo 15'te deney grubunun tutarlı metin oluşturma düzeylerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı”nda tutarlılık alt boyutunun da kendi içerisinde “Metnin konusu var mı?”, “Metnin ana düşüncesi var mı?” ve “Metindeki düşünceler arasında belirli bir düzen var mı?” şeklinde toplam 3alt boyuta ayrılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, tutarlılık öğelerinden “metinde konunun varlığı, metinde ana düşüncenin varlığı ve metindeki düşünceler arasında belirli bir düzenin varlığı”na ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir (p<0,5). Deney grubunun yazılı anlatımlarındaki;

- “Konunun varlığı”na ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}$  =1,91) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}$  =2,86)’ya yükseldiği,
- “Ana düşüncenin varlığı”na ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}$  =1,91) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}$  =2,65)’e yükseldiği,
- “Düşünceler arasında belirli bir uyumun varlığı”na ait aritmetik ortalama puanının, uygulama öncesinde ( $\bar{X}$  =2,00) iken, uygulama sonucunda ( $\bar{X}$  =2,78)’e yükseldiği görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, tutarlılık öğelerinden;

- Konunun varlığına ilişkin düzeylerinin *ortadan iyi* düzeye yükseldiği;
- Ana düşüncenin varlığına ilişkin düzeylerinin *ortadan iyi* düzeye yükseldiği;
- Düşünceler arasında belirli bir uyumun varlığına ilişkin düzeylerinin *ortadan iyi* düzeye yükseldiği anlaşılmaktadır.

Bu bilgilerden hareketle yapılan uygulamaların, öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

## 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “*Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümlenmesi için erkek ve bayan deneklerin öntestte ve sontestte oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanım ve tutarlı metin oluşturma düzeylerine ilişkin puanları Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 16. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Öntestte Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Erkek	12	10.29	123.50	-1.266	.205*
Bayan	11	13.86	152.50		

\*p<0,5 anlamlı.

Tablo 16’da deney grubunun cinsiyete göre öntestte bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilerden hareketle öntestte yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe metin oluşturma sürecinde bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metinlerindeki tutarlılık düzeylerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılığın bayanlar lehine olduğu; bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Tablo 17. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sontestte Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Erkek	12	12.25	147.00	-1.186	.853
Bayan	11	11.73	129.00		

\*p<0,5 anlamlı.

Tablo 17’de ise deney grubunun cinsiyete göre sontestte bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre öntestteki durumun aksine sontestte cinsiyet değişkeninin, yabancı öğrencilerin Türkçe metin oluşturma sürecinde bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı; bunun yanı sıra sıra ortalamalarının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, yapılan uygulamaların, yabancı öğrencilerin yazılarında bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlamaları üzerine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmanın bulgularının alandaki diğer çalışmalara ait bulgularla karşılaştırılarak yorumlanmasına, çıkarılan sonuçlara ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

#### 1. Sonuçlar

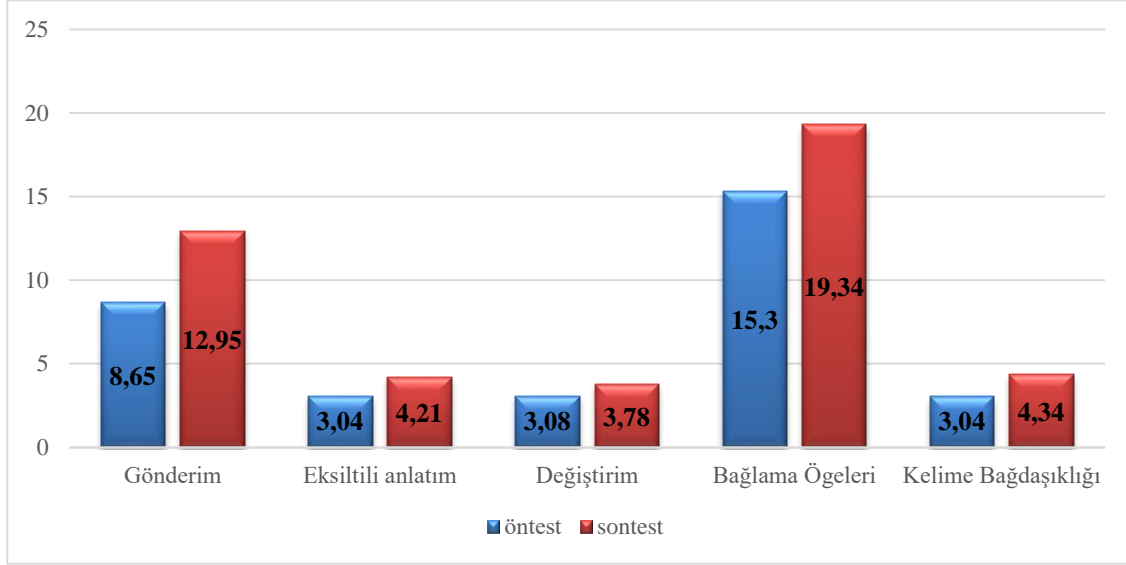
Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki 23 öğrencinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ile Batı’da “paragraf organizatörü” olarak adlandırılan “hamburger” paragrafının, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bağdaşıklık araçlarının kullanımı ve tutarlı metin oluşturma konusu, Türkçeyi akademik kariyer için öğrenenlerin öğrenim hayatlarında kendilerini yazılı olarak eksiksiz biçimde ifade edebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Öte yandan çağdaş dil öğretiminin gereği olarak yabancı dil öğrenenlerin veya kullanıcılarının iletişim sürecinde fikirlerini destekleyerek bir bütünlük oluşturacak şekilde gerek sözlü gerek yazılı olarak ifade etmelerine katkı sağlamaktadır.

“Hamburger” paragrafı uygulamaları ise öğrencilerin metin veya paragraf oluşturma sürecinde; izlenimlerini, fikirlerini veya duygularını tek bir konu etrafında düzenlemelerini, vermek istedikleri mesaj doğrultusunda çeşitli ayrıntılar sunup bunlar arasında bağ kurmalarını somutlaştırma açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle “hamburger” paragrafının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra uygulanan etkinliklerde öğrencilerin “hamburger” paragrafı

etkinliklerine sıklımadan aktif olarak katılım gösterdikleri ve yapılan etkinlikleri faydalı olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Yapılan öntest ve sontest uygulamalarına ait sonuçlara göre C1 düzeyindeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin, *çoğunlukla zayıf* olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada sontestte daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.



Şekil 10. Öntestte ve sontestte bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamaları

Şekil 10'da öğrencilerin öntestte ve sontestte bağdaşıklık araçlarını kullanım ortalamaları verilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin öntestte bağdaşıklık araçlarından en çok *bağlama ögelerini, gönderimi, değiştirimi, eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığını* kullanabildikleri; bunlardan eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığının ise aynı ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sontest sonucunda ise bu sıralamanın değişmediği ancak kelime bağdaşıklığının eksiltili anlatımdan daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

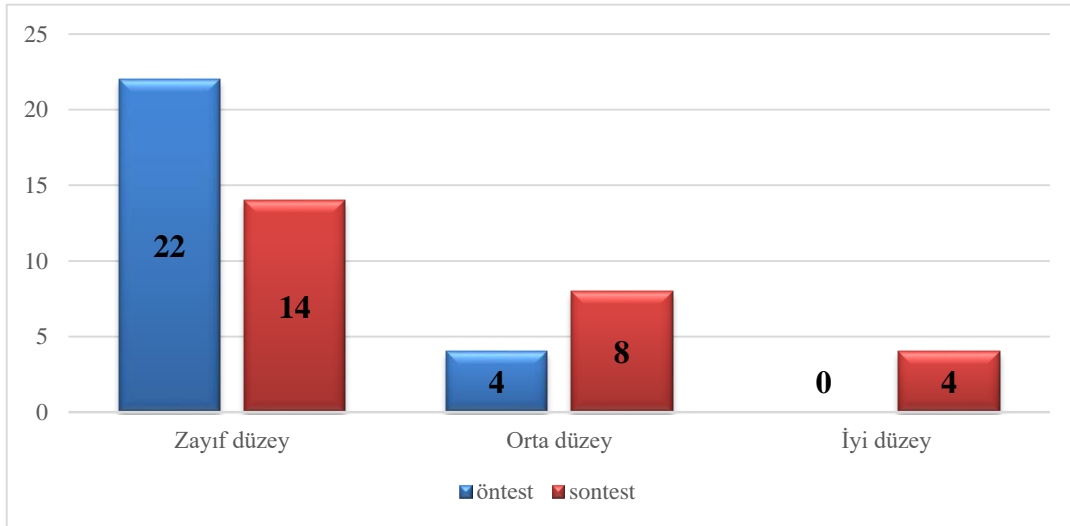
Bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde;

- Coşkun (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıralamasının çoktan aza doğru *eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim ve değiştirim* şeklinde olduğu (s. 224);
- Coşkun (2011) tarafından yapılan çalışmada, Özbek asıllı göçmen öğrencilerle Türk öğrencilerin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanımının çoktan aza

doğru eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim ve değiştirim şeklinde olduğu;

- Keklik ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada, 11. sınıfta okuyan 300 öğrencinin öyküleyici metinlerindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sırasının çoktan aza doğru bağlama ögeleri, gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim olduğu (s. 148);
- Çoban ve Karadüz (2015) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 7. sınıfta okuyan 83 öğrencinin öyküleyici metinlerindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sırlamasının çoktan aza doğru gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağdalama ögeleri, kelime bağdaşıklığı şeklinde olduğu;
- Can (2012) tarafından yapılan araştırmada, 9. ve 10. sınıfta okuyan 524 öğrencinin paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımının çoktan aza doğru kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri, eksilteli anlatım, gönderim ve değiştirim şeklinde olduğu görölmektedir (s. iv).

Ana dilinde yapılan yukarıdaki çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu çalışmaya ait bulgular karşılaştırıldığında, bağdaşıklık araçlarının kullanımlarının yaşa, eğitim düzeyine, metin türüne ve ana dili-yabancı dil öğrenme durumuna göre farklılık gösterebildiği söylenebilir.



Şekil 11. Öntestte ve sontestte bağdaşıklık araçlarının düzeylerine göre kullanımı

Şekil 11’de belirtildiği üzere öntest sonucunda, C1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin; ölçekte yer alan 26 bağdaşıklık aracından yalnızca 4’ünü (%15) orta düzeyde, 22’sini (%85) ise zayıf düzeyde kullanabildikleri belirlenmiştir. Buna karşılık sontest sonucunda

öğrencilerin bağdaşıklık araçlarından 4'ünü (%15) iyi düzeyde, 8'ini (%30) orta düzeyde, 14'ünü ise zayıf düzeyde kullanabildikleri görülmüştür.

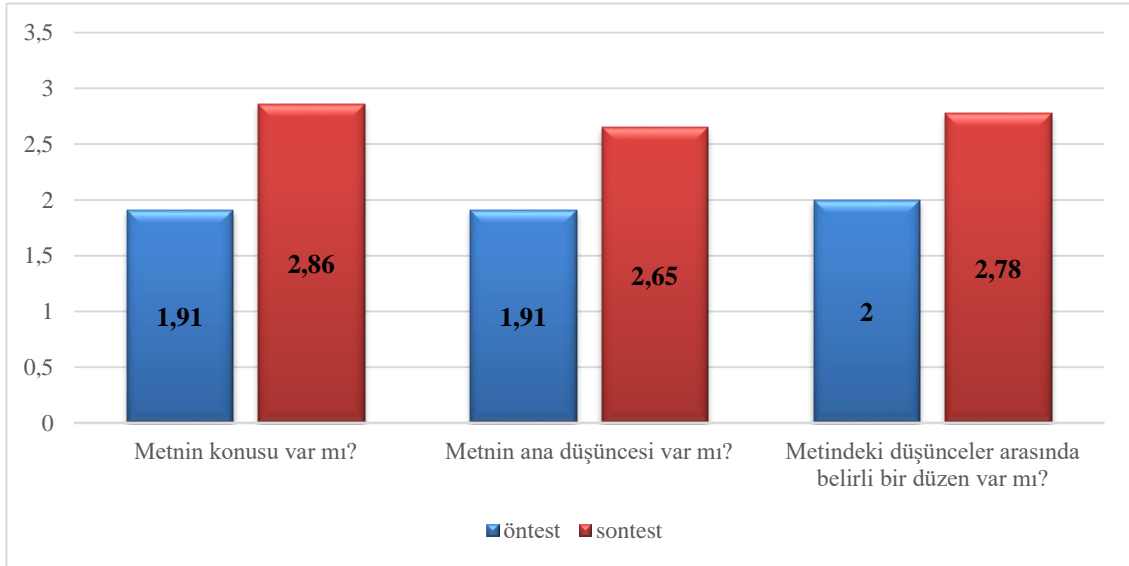
Araştırmanın bulgularına göre, “hamburger” paragrafı uygulamalarından sonra “gönderim” boyutu altındaki ilgi zamiri ve işaret sıfatına; “eksilteli anlatım” boyutu altındaki cümlenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesine; “değiştirim” boyutu altındaki isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirmeye; “bağlama ögeleri” boyutu altındaki ayırt edici, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerine; “kelime bağdaşıklığı” boyutu altındaki kelime seçimine ait kullanım ortalamalarının artmasına rağmen bu artışın düzey değiştirecek kadar etkili olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda;

- İlgi zamiri ve işaret sıfatı gibi bağdaşıklık araçlarının dil bilgisel işlevinin yeterince öğretilememiş olmasından;
- Cümlenin düşürülmesi konusunun yazılı ürünlerde daha çok öyküleyici anlatımlarda ve günlük konuşma dilinde (örneğin karşılıklı konuşmalarda) kullanılmasından; eklerin düşürülmesi konusunun ise yine dil bilgisel işlevinin kavranamamış veya yeterince öğretilememiş olmasından;
- Ayırt edici, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögeleri gibi bağdaşıklık araçlarının, ürünlerde doğru kullanılmamasından, dolayısıyla yabancı dil öğretim sürecinde yeterince öğretilememiş veya kavranamamış olmasından;
- Kelime seçimi konusunun ise öğrencilerin yeterince kelime bilgisine sahip olmamasından veya bildikleri kelimeleri yazılı anlatım sürecine aktaramamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin yazılı ürünlerinde kelime bağdaşıklığını sağlayan “tekrar”ı ve “varsayım bildiren” bağlama ögelerini kullanma konusunda herhangi bir gelişim göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin;

- “Tekrar”ı sağlayan eşanlamlılık, zıtanlamlılık, üstanlamlılık gibi kelimeler arası anlam ilişkilerini bilmedikleri veya bunları yazılı anlatım sürecine yansıtamadıkları,
- Öntest ve sontest uygulamalarında oluşturdukları “yurt dışında eğitim almak” konulu metnin türünden dolayı “varsayım bildiren” bağlama ögelerine ihtiyaç duymadıkları düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin gerek öntestte gerek son testte en çok kullandıkları bağdaşıklık aracının ise “bağlama ögeleri” olduğu görülmektedir. Bu durumun, bağlama ögelerinin yazılı ürünleri oluştururken fikirler arasında ilişkileri kuran en somut araçlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bu bağlama ögelerinden ise en çok “ekleyici” ve “sonuç-sebep ilişkisi kuran” bağlama ögelerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, Deniz ve Daşöz (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada da B1 ve B2 seviyesindeki yabancı öğrenciler tarafından Türkçe metin oluşturulurken fikirlerin gerekçelendirilmesinde en çok “ekleyici” ve “sebebe” bağlaçların kullanıldığı; eklemenin, anlatımda akıcılığı sağladığı ve sebebe bildirmenin ise gerekçelendirmenin temelini oluşturduğundan dolayı bu iki bağlama ögesinin kullanım oranının diğer bağlama ögelerine göre daha fazla olduğu ifade edilmiştir (Deniz ve Daşöz, 2015, s. 1521). Öte yandan araştırmamızda öğrencilerin “sebebe-sonuç ilişkisi kuran” bağlama ögelerinden çok “sonuç-sebebe ilişkisi kuran” bağlama ögelerini kullanmalarında, “hamburger” paragrafında ana fikir cümlesinin paragrafın girişinde yer alması, dolayısıyla sonuç ifadelerinin genellikle sebebe önce sunulmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.



Şekil 12. Öntestte ve son testte öğrencilerin metin tutarlığına ait puan ortalamaları

Şekil 12’de öğrencilerin öntestte ve son testte oluşturdukları metinlerin tutarlılığına ait ortalamaları verilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin öntestteki metinlerine göre son testteki metinlerinin tutarlılık yönünden daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile tutarlı metin oluşturma arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bilindiği üzere Karatay (2010) tarafından yapılan araştırmada da kelime

bağdaşıklığı ve bağlama öğelerinin kullanımı ile tutarlı metin oluşturma düzeyleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir (s. 382).

Araştırmada ayrıca öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yabancı öğrencilerin öntestte oluşturdukları yazılarda bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlama düzeyleri bayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuş ancak sontestte cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

## 2. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek ve “hamburger” paragrafı etkinliklerinin bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Ayrıca araştırmada dolaylı olarak, söz konusu öğrencilerin fikirlerini ayrıntılı olarak bütünlük içerisinde sunmalarının sağlanması, yazma becerisinde yaşanan sorunlara çözümler sunulması, aşamalı yazma öğretimi konusu vurgulanarak paragraf yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesine dikkat çekilmesi ve alandaki uygulayıcılara yazma becerisine farklı bir pencereden bakmalarının sağlanması hedeflenmiştir.

Bu bağlamda, yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda ve araştırmada elde edilen bulgular ile sonuçlar ışığında şu önerileri geliştirmek yerinde olacaktır:

- Yazılı anlatım süreci, ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de karmaşık bir süreçtir. Bu sebeple, yazma sürecinin iyi bir şekilde analiz edildiği farklı uygulamalar denenmeli, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı işlevsel yeni etkinliklerle zenginleştirilmelidir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında, alfabe öğretiminden metin oluşturma sürecine kadar öğrencilerin farklı yazma kültürlerinden gelmiş oldukları gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, dil öğretim seviyeleri dikkate alınarak öğrencilere Türkçe metin oluşturma mantığını kazandıracak aşamalı yazma etkinlikleri sunulmalıdır.

- Öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde ne yazacaklarını ve nasıl yazacaklarını bilmemelerinden kaynaklanan kaygılarından kurtulmalarının sağlanması için öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onlara yazılı anlatım sürecini somut adımlarla gösterebilecek farklı uygulamalar tercih edilmelidir.
- İlgili literatürde “hamburger” paragrafı geliştirilebilir bir uygulama olarak nitelendirilmiştir. Bu araştırmada, “hamburger” paragrafı süreç temelli yazma yaklaşımıyla geliştirilerek uygulanmıştır. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarda da söz konusu paragraf etkinlikleri farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir.
- Yazma çalışmalarının hazırlık aşamasında, öğrencilere örnek metinlerden hareketle kelimeler arasındaki ilişkiler ve dil bilgisi yapılarının birbirleriyle oluşturdukları uyum gösterilmeli, öğrencilerin de bu ilişkileri uygulayabilecekleri yazma etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Bu konuya, ders materyali geliştirme sürecinde de dikkat edilmelidir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanımı ve tutarlı metin oluşturma konusunda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması için yeni çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda belirli bir bölgeden gelen öğrencilerle daha zengin bir örneklem üzerinde benzer bir çalışma gerçekleştirilmeli, farklı ülkelere mensup öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri karşılaştırmalı olarak ele alınmalı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturmada yaşadıkları güçlükler tespit edilerek bunların sebepleri incelenmeli ve öğrencilerin dil seviyeleri gereği oluşturmaları beklenen farklı metin türlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri değerlendirilmelidir.





## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kıbrıs.
- Ak Başoğul, D., & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119. 06 Kasım 2015 tarihinde <http://docplayer.biz.tr/3501653-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-balkanli-ogrencilerin-yazili-anlatimda-yaptiklari-hatalar-uzerine-tespitler.html> sayfasından erişilmiştir.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. (1994). Metin oluşumunda bağlaçların yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 505 (1994/1) , 53-64. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1994s505/1994s505\\_14\\_T\\_AKTAS.pdf](http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1994s505/1994s505_14_T_AKTAS.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anne Arundel Community College (AACC), Formulating A Concluding Sentence For A Paragraph. (2015). 11 Eylül 2015 tarihinde <http://aacc.edu/supportcenter/file/formulatingaconcludingsentenceforapar.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Arslan, M., & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2) , 169-182. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1994s505/1994s505\\_14\\_T\\_AKTAS.pdf](http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1994s505/1994s505_14_T_AKTAS.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Aytan, T., & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2) , 275-288. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.ijlet.com/Makaleler/2137941493\\_Talat%20AYTAN.pdf](http://www.ijlet.com/Makaleler/2137941493_Talat%20AYTAN.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1, 21-32. 10 Kasım 2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDA/2006\\_1/2006Ibarin.pdf](http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDA/2006_1/2006Ibarin.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Beare, K., How to Write a Hamburger Essay, Comparing Paragraphs and Essays to the Beloved Hamburger. (2015). 14 Nisan 2015 tarihinde <http://esl.about.com/od/writingadvanced/a/How-To-Write-A-Hamburger-Essay.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2), 335-349. 06 Kasım 2015 tarihinde <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610> sayfasından erişilmiştir.

- 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. 30 Eylül 2015 tarihinde  
[http://turkishstudies.net/Makaleler/1590384203\\_86\\_fatma\\_b%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F.pdf](http://turkishstudies.net/Makaleler/1590384203_86_fatma_b%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, K.K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 69-80. 30 Eylül 2015 tarihinde  
[http://www.mku.edu.tr/files/25\\_dosya\\_1355326613.pdf](http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355326613.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Büyükikiz, K.K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (4) , 51-62. 30 Eylül 2015 tarihinde  
<http://anadiliegitimi.com/article/view/5000039334/5000038205> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010/1 (28), 165-176. 10 Kasım 2015 tarihinde  
[http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi\\_28/9.pdf](http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_28/9.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Ceran, D., Yıldız, D., & Çakın, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 476-494. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.ijlet.com/Makaleler/432460949\\_Dilek%20CERAN%20%20%20%20%20Derya%20YILDIZ%20%20%20%20Esra%20%C3%87AKIN.pdf](http://www.ijlet.com/Makaleler/432460949_Dilek%20CERAN%20%20%20%20%20Derya%20YILDIZ%20%20%20%20Esra%20%C3%87AKIN.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Checkett, L., & Feng-Checkett, G. (2001). *The write start with readings sentences to paragraphs*. the United States: Addison Wesley Longman.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (2), 881-899. 10 Kasım 2015 tarihinde <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/f7f660f5ef910f1645855f14d425e9edn1TAM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (49), 1-15. 10 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068665/5000063726> sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (19), 67-96. 20 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000082142/5000107670> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *English language teaching methodology*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

- Deniz, K., & Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 1515-1526. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.ijlet.com/Makaleler/1372161887\\_Kemalettin%20DEN%C4%B0Z%200%20&%20Tu%C4%9F%C3%A7e%20DA%C5%9E%C3%96Z.pdf](http://www.ijlet.com/Makaleler/1372161887_Kemalettin%20DEN%C4%B0Z%200%20&%20Tu%C4%9F%C3%A7e%20DA%C5%9E%C3%96Z.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 16-34. 06 Kasım 2015 tarihinde <http://www.jlere.com/index.php/JLERE/article/view/14/15> sayfasından erişilmiştir.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy, 2* (3), 99-119. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://ijla.net/Makaleler/913508458\\_7.pdf](http://ijla.net/Makaleler/913508458_7.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Esmer, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen yazılı metinlerdeki sözcüklerin anlamsal bürün görünümüne yönelik gözlemler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 591-605. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.ijlet.com/Makaleler/1417223505\\_El%C3%A7in%20ESMER.pdf](http://www.ijlet.com/Makaleler/1417223505_El%C3%A7in%20ESMER.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Folse, K.S., Muchmore-Vokoun, A., & Solomon, E. V. (2010). *Great writing 2: great paragraphs*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu.
- Günay, V.D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güzel, A., & Barın, E. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7 (2), 287-298. 06 Kasım 2015 tarihinde  
<http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/710/710> sayfasından erişilmiştir.
- Hannel, G. (2008). *Success with Inclusion 1001 teaching strategies and activities that really work*. Canada: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Harbert, L., Teaching Students to Write Early: the Hamburger Paragraph. (2011). 16 Nisan 2015 tarihinde  
<http://www.examiner.com/article/teachingstudentstowriteearlythehamburgerparagraph> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 619-649. 30 Eylül 2015 tarihinde  
[http://www.turkishstudies.net/Makaleler/529961412\\_40%C4%B0nanKayhan-edb\\_S-619-649.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/529961412_40%C4%B0nanKayhan-edb_S-619-649.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Journal of Language and Literature Education*, 14, 135-152. 08Kasım 2015 tarihinde  
<http://www.jllesite.org/sayilar/14/deedergisi14.pdf#page=137> sayfasından erişilmiştir.

- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2014 Bahar (20), 85-102. 10 Kasım 2015 tarihinde <http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/dergi/20sayi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696. 20 Kasım 2015 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/230/215> sayfasından erişilmiştir.
- 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. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/287/m\\_kara](http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/287/m_kara) sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385. 10 Kasım 2015 tarihinde <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000608/1038000400> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s.21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.



- Keklik, S., & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 139-157. 20 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/viewFile/5000035763/5000034685> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıçarslan, R., & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 863-877. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://turkishstudies.net/Makaleler/1037851900\\_50K%C4%B11%C4%B1%C3%A7arslanRamazan-vd-edb-863-877.pdf](http://turkishstudies.net/Makaleler/1037851900_50K%C4%B11%C4%B1%C3%A7arslanRamazan-vd-edb-863-877.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Koç, G.Ç. (2009). *Türkiye’de ve Batı’da paragraf yazma öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. Aziz Kılınç & Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s.255-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Langan, J. (2010). *Exploring writing sentences and paragraphs*. New York: McGraw-Hill.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (2), 748-769. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1871218791\\_17maden.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1871218791_17maden.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- McWhorter, K. T. (2007). *Pathways for writing scenarios from sentence to paragraph*. The United States: Pearson Education.
- McWhorter, K. T. (2009). *Expressways writing scenarios paragraphs and essays*. The United States: Pearson Education.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. (2012). *Anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi.
- Özkan Altaş, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pilav, S., & Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için sözlü ve yazılı anlatım*. Ankara: Nobel.
- Raines, A. (1983). *Tecniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Reid, J. M. (1982). *The process of composition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reid, J. M. (1994). *The process of paragraph writing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Richards, R. G, Dysgraphia: A Student's Perspective on Writing. (2015). 15 Nisan 2015 tarihinde  
<http://www.readingrockets.org/article/dysgraphia-students-perspective-writing> sayfasından erişilmiştir.
- Rizvi, K.F., Metaphorizing Grammar And Writing: Visual Learning In The English Classroom. (2011).MA TESOL Collection. 10 Kasım 2015 tarihinde  
[http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=ipp\\_collection](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=ipp_collection) sayfasından erişilmiştir.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16. 30 Eylül 2015 tarihinde  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1605/17285.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Suhendra, D. (2014). *The effect of using paragraph hamburger strategy on students' writing ability in narrative paragraph of the first year at MA Darel Hikmah Pekanbaru*. A Thesis Submitted as Partial Fulfillment of the Requirements for Getting Undergraduate Degree of English Education, Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau, Pekanbaru.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. 30 Eylül 2015 tarihinde  
[http://www.tekederigi.com/Makaleler/361907263\\_20%C5%9Feng%C3%BCI.pdf](http://www.tekederigi.com/Makaleler/361907263_20%C5%9Feng%C3%BCI.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Şeref, İ., & Yılmaz, İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 835-860. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1377175023\\_43%C5%9Eeref%C4%B0zet-vd-egt\\_S-835-860.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1377175023_43%C5%9Eeref%C4%B0zet-vd-egt_S-835-860.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter.

TELC Language Tests. (2012). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. 30 Eylül 2015 tarihinde [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. 10 Kasım 2015 tarihinde <http://anadiliegitimi.com/article/view/5000039358> sayfasından erişilmiştir.

Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 249-279. 30 Eylül 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035851/5000034773> sayfasından erişilmiştir.

Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 729-745. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.jasstudies.com/Makaleler/1608187879\\_38Tun%C3%A7elhayrettin\\_S-729-745.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/1608187879_38Tun%C3%A7elhayrettin_S-729-745.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Tüm, G. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimine yeni başlayanlar için yazma becerileri üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015, 1111-1124*. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.ijlet.com/Makaleler/1404967228\\_G%C3%BClden%20T%C3%9CM.pdf](http://www.ijlet.com/Makaleler/1404967228_G%C3%BClden%20T%C3%9CM.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Walters, F.S., Basic Paragraph Structure. (2000). 13 Nisan 2015 tarihinde <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fwalters/para.html> sayfasından erişilmiştir.
- WETA Public Broadcasting, Paragraph Hamburger. (2015). 15 Nisan 2015 tarihinde [http://www.readingrockets.org/strategies/paragraph\\_hamburger](http://www.readingrockets.org/strategies/paragraph_hamburger) sayfasından erişilmiştir.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XV, 433-449. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.johschool.com/Makaleler/132498505\\_18.%20esin\\_yagmur\\_sahin.pdf](http://www.johschool.com/Makaleler/132498505_18.%20esin_yagmur_sahin.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 37-48. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1516476467\\_4-fatih%20Y%C4%B1lmaz.pdf](http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1516476467_4-fatih%20Y%C4%B1lmaz.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe öğrenenlerin yazım alanındaki hatalar. *Route Educational & Social Science Journal*, 2 (1), 130-147. 06 Kasım 2015 tarihinde [http://www.turkcede.org/images/makaleler\\_pdf/YTO/tokat-gou-tomerde-turkce-ogrenen-ogrencilerin-yazim-alaninda-yaptiklari-hatalar.pdf](http://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/tokat-gou-tomerde-turkce-ogrenen-ogrencilerin-yazim-alaninda-yaptiklari-hatalar.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Yılmaz, F., & Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 113-126. 30 Eylül 2015 tarihinde [http://www.ijla.net/Makaleler/893092714\\_8.pdf](http://www.ijla.net/Makaleler/893092714_8.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, O. (2015<sub>a</sub>). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 37, 257-275. 06 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile/5000123194/5000113488> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, O. (2015<sub>b</sub>). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (62), 629-640. 06 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ekev/article/view/5000144061/5000131577> sayfasından erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk Dili Eğitimi. (2015). 27 Eylül 2015 tarihinde <http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/turkce-egitimi> sayfasından erişilmiştir.

## **EKLER**

## Ek 1. Etik Komisyon Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/06/2015-68389



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-604.01.02-  
Konu : Değerlendirme ve Onay

**Sayın Doç. Dr. Mehmet KARA**  
**Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanlığı - Öğretim Üyesi**

Tez Danışmanı olduğunuz Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kürşat ARAMAK'ın, daha önce onay verdiğimiz 31.03.2015 tarih ve 39239 sayılı tez çalışmasında tez konusu değişikliği olması nedeniyle, **"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde "Hamburger" Tekniğinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyine Etkisi"** başlıklı araştırma önerinizin incelenmiş ve Üniversitemiz Etik Komisyon ilkelerine uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

**e-imzalıdır**  
**Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN**  
**Komisyon Başkanı**

EK :  
1 Liste

Ankara  
Tel:0 (312) 202 69 58 Faks:0 (312) 202 46 73  
Web Adresi :<http://etikkurul.gazi.edu.tr/>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 2. Genel Bilgilendirme ve Genel Onam Formu

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda size verilen bilgileri okuyunuz. Bu bilgileri okuyup imzalayarak yazılı anlatım becerisi konusunda katılımınızla gerçekleşecek tez çalışması ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

Araştırma sürecinde önce iyi bir paragraf yazma konusunda eğitim alacak sonra sınıf içi uygulamalarla yazma becerisinde yaşadığınız problemler çözülmeye çalışılacaktır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla sizlerden bazı formlar doldurmanız, etkinliklere katılmanız ve etkinlik sürecinde/sonunda ortaya çıkan yazılı anlatımlarınızı araştırmacıyla paylaşmanız beklenmektedir. Araştırma kapsamında yapılacak etkinliklere gönüllü ve istekli katılımınız önemlidir

**Kürşat ARAMAK**

Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### GENEL ONAM FORMU

Aşağıda imzası olan ben, araştırmacı tarafından araştırma süreci hakkında bilgilendirildim. Süreçte neler yapılacağı/neler yapmam gerektiği bana açıkça anlatıldı. Kişisel bilgilerimin gizli tutulacağı ancak araştırmada gerekli olması hâlinde yaş, cinsiyet, uyruk gibi doğrudan kimliğimi ifade etmeyen bilgilerimin kullanılabilmesi belirtildi. Yazılı anlatım çalışmaları sırasında araştırmacı tarafından toplanan verilerin kullanılmasında kişisel bilgilerimin doğrudan değil kodlarla ifade edileceği (Örneğin ismimin baş harfi) söylendi. Bu formda yer alan bilgilerin güvenilir biçimde saklanacağı ifade edildi. Araştırmaya ilişkin her türlü çalışmaya gönüllü ve istekli olarak katılmayı onayladım ve kabul ettim.

Öğrencinin;

Adı-Soyadı :.....

Uyruğu :.....

Adresi :.....

Telefon :.....

İmza



### Ek 3. Öğrenci Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki bilgiler, bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen soruların tamamını samimi olarak cevaplayınız. Doğru bilgiler vermeniz araştırmamızı güçlendirecektir. Bilgileriniz gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Kürşat ARAMAK

Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A. KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğunuz : .....

Yaşınız : .....

Cinsiyetiniz : Erkek  Kız

Hobileriniz :  
.....  
.....

Aşağıdaki konulardan hangisi/hangileri daha çok ilginizi çeker?

- |                                    |                                   |                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Eğitim    | <input type="checkbox"/> Çevre    | <input type="checkbox"/> Edebiyat |
| <input type="checkbox"/> Spor      | <input type="checkbox"/> Tarih    | <input type="checkbox"/> Sanat    |
| <input type="checkbox"/> Teknoloji | <input type="checkbox"/> Coğrafya | <input type="checkbox"/> Müzik    |
| <input type="checkbox"/> Sağlık    | <input type="checkbox"/> Kültür   | <input type="checkbox"/> Siyaset  |

## B. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN BİLGİLER

Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?

1-3 ay

4-7 ay

8-11 ay

12+ ay

Niçin Türkçe öğreniyorsunuz?

Türkiye’de okumak için

Türkçe dizileri anlamak için

Türkiye’de çalışmak için

Günlük iletişim kurmak için

Türkiye’ye ve Türkçeye olan ilgimden dolayı

Dil öğrenmeyi sevdiğim için (hobi)

Türkiye’yi tanımak için

Diğer: .....

Türkçe öğrenme ihtiyacınıza/amacınıza göre en çok hangi beceriye ihtiyaç duyacağınızı düşünüyorsunuz? Niçin?

Dinleme

Okuma

Konuşma

Yazma

Çünkü.....  
.....  
.....  
.....

Türkçe öğrenirken en çok hangi beceride zorlanıyorsunuz? Niçin?

Dinleme

Okuma

Konuşma

Yazma

Çünkü.....  
.....  
.....  
.....

**Başka hangi yabancı dilleri öğrendiniz? Bu dilleri öğrenme sırasına göre aşağıya sıralayınız. Bu dilleri öğrenme amacınızı yanlarına yazınız.**

1. .... - ..... 3. .... - .....  
2. .... - ..... 4. .... - .....

**Bu yabancı dillerde en çok hangi beceride zorlandınız?**

1. Yabancı Dil:..... Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  
2. Yabancı Dil:..... Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  
3. Yabancı Dil:..... Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  
4. Yabancı Dil:..... Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma

### **C. YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN BİLGİLER**

**Kendi ana dilinizde, bir yazının nasıl yazılacağı konusunda bir eğitim aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**Öğrendiğiniz diğer yabancı dillerde, bir yazının nasıl yazılacağı konusunda bir eğitim aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**Türkçede yazılı anlatım becerisindeki durumunuzu nasıl görüyorsunuz? Niçin?**

- Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü

Çünkü.....  
.....  
.....

**Öğrendiğiniz diğer yabancı dillerde yazılı anlatım becerisindeki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?**

**Niçin?**

1. Yabancı Dil:..... Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü  
2. Yabancı Dil:..... Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü  
3. Yabancı Dil:..... Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü  
4. Yabancı Dil:..... Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü

**Türkçe yazı yazmaya nerede ihtiyaç duyacağınızı düşünüyorsunuz? Maddeler hâlinde yazınız.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Bir yazı yazarken neler yaparsınız?**

**1. Yazmaya başlamadan önce yaptıklarım:**

.....

.....

.....

.....

.....

**2. Yazarken dikkat ettiklerim:**

.....

.....

.....

.....

.....

**3. Yazdıktan sonra yaptıklarım:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Sizce aşağıdakilerden hangileri yazınızın iyi olduğunu gösterir? nem sırasına göre numaralandırınız.**

- Dil bilgisi kurallarını doğru kullanmak
- Noktalama işaretlerini doğru kullanmak
- Kelimeleri doğru yazmak
- Çok sayıda paragraf yazmak
- Yazıda yeni ve zgn düşüncelere yer vermek
- Düşünceleri, rnekler ve başka düşüncelerle desteklemek
- Okunaklı yazmak (yazının güzelliği)

## Ek 4. Hamburger Paragraf Yazma Etkinlikleri

### 1. İnceleyelim.



#### Paragraf Nedir?

- \* Aynı fikirdeki cümlelerden oluşan,
- \* Yazıdaki düşünceleri gösteren,
- \* Okumayı kolaylaştıran, yazı bölümleridir.

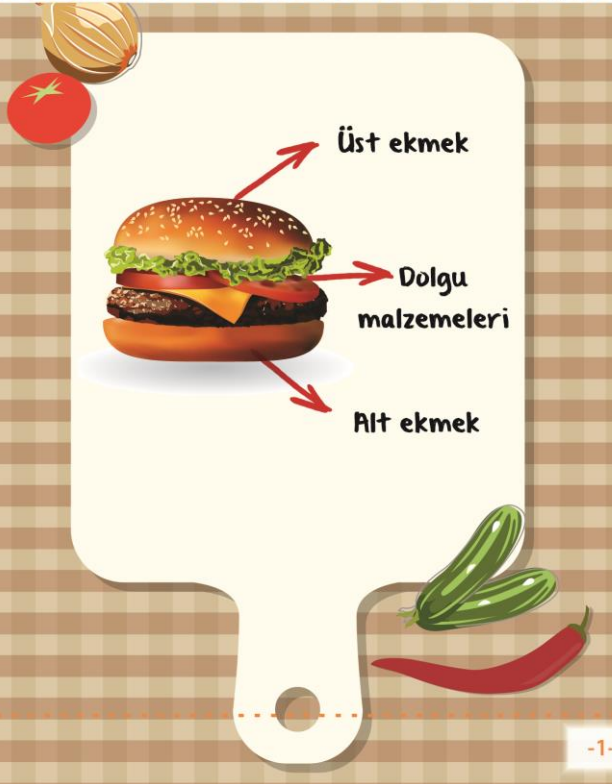
Genellikle bir yazıda ne kadar paragraf varsa o kadar düşünce vardır.

#### Paragrafın Bölümleri

Bir paragrafta genellikle üç bölüm vardır:

1. Ana fikir cümlesi
2. Destekleyici cümleler
3. Sonuç cümlesi

### 2. İnceleyelim.



İyi ve lezzetli bir hamburgerin parçaları:





### 3. Okuyalım.

#### Ana fikir cümlesi

- \* Hamburgeri hamburger yapan temel parçalardan biri üst ekmektir. Ana fikir cümlesi de bir paragraf için önemlidir. Her zaman "paragraf başı" yapılarak yazılır.
- \* Paragrafta yazarın anlatmak istediği temel düşünceyi gösterir.
- \* Ana fikir cümlesi örneklendirilebilir, açıklanabilir ve genişletilebilir olmalıdır.
- \* Türkçede ana fikir cümlesinin belli bir yeri yoktur. Paragrafın başında, ortasında veya sonunda bulunabilir. "Hamburger paragrafta" ana fikir cümlesi her zaman başta yer alır.



#### Destekleyici cümleler

- \* Bir hamburgeri lezzetli kılan içindeki malzemelerdir. Bir paragrafın ilgi çekici olması için de destekleyici cümlelere ihtiyaç vardır.
- \* Yazarın paragrafta anlatmak istediği düşünceyi açıkladığı veya örneklendirdiği cümlelerdir.
- \* Destekleyici cümleler, okurlara ana fikir cümlesiyle ilgili ayrıntılar sunar.
- \* Paragrafta birliğin sağlanması için destekleyici cümlelerin ana fikir cümlesiyle ilgili olması gerekir.
- \* Destekleyici cümleler, bazı bağlayıcı unsurlarla (öte yandan, bununla birlikte, ancak...) başlayabilir.



#### Sonuç cümlesi

- \* Hamburgerin alt ekmeği, hamburgerin içindeki malzemeleri tuttuğu için önemlidir.
- \* Paragrafın son cümlesi de paragrafta anlatılanları özetlediği için önemlidir.
- \* Sonuç cümlesi, ana fikir cümlesiyle benzerlik gösterir.



#### 4. Okuyalım.



İstanbul, dünyanın en güzel şehirlerinden biridir. Onu diğer şehirlerden ayıran temel özelliklerden biri birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olmasıdır. Günümüzde de şehirde farklı milletlerden binlerce insan birarada yaşamaktadır. Bundan dolayı şehrin kültürel zenginliğine neredeyse hiçbir yerde rastlanamaz. Ancak onu dünyanın diğer şehirlerinden farklı kılan en önemli özellik Asya ve Avrupa kıtalarının birleştiği noktada bulunmasıdır. Tarihi, kültürel ve coğrafi özellikleri sayesinde dünyanın en önemli şehirleri arasında anılmaktadır.

#### 5. Okuyalım, sıralayalım.



- I. Yurt dışında okuyan insan kendini tanımakla kalmaz, bulunduğu ülkeyi ve bu ülkede yaşayan toplumun kültürünü de yakından gözlemleme fırsatı elde eder.
- II. Bundan dolayı yurt dışında eğitim almak kendini geliştirmek isteyen insanlar için büyük bir öneme sahiptir.
- III. Yurt dışında eğitim almanın en önemli faydası ise, akademik başarının artmasına katkıda bulunmasıdır.
- IV. Bunlardan ilki, insanların kendilerini tanımalarına yardımcı olmasıdır.
- V. Yurt dışında eğitim almanın insanlara sağladığı birçok yarar vardır.
- VI. Ayrıca yabancı dil öğrenimi konusunda insanların işini kolaylaştırır.







6. Paragrafı kendi cümlelerimizle yeniden yazalım.

Ana fikir cümlesi

1. ayrıntı

2. ayrıntı

3. ayrıntı

4. ayrıntı

Sonuç cümlesi



7. Paragrafımızı inceleyelim, düzeltelim ve yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.



1. İnceleyelim, konuşalım.



Görsellerde neler görüyorsunuz?  
Sizce bu görsellerde anlatılmak istenen nedir?

2. Tartışalım, yazalım.

Teknolojinin faydaları

Blank lined area for writing the benefits of technology.

Teknolojinin zararları

Blank lined area for writing the harms of technology.



3. Paragrafa yeni ayrıntılar yazalım.

*Ana fikir cümlesi*

Teknolojinin insan ve toplum üzerinde bazı olumsuz etkileri olsa da çoğunlukla onun insan hayatını kolaylaştırdığı görülmektedir.

*1. ayrıntı*

*2. ayrıntı*

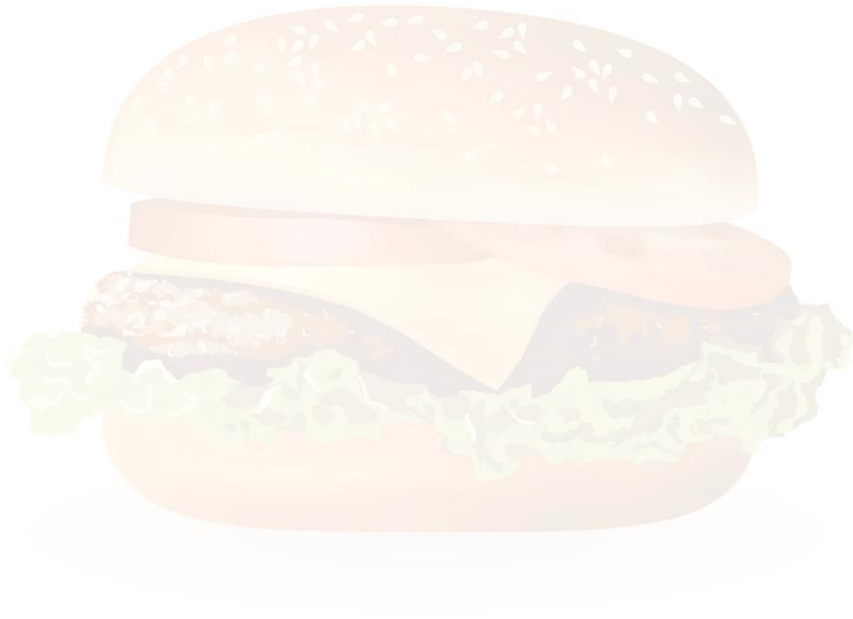
*3. ayrıntı*

*4. ayrıntı*

*Sonuç cümlesi*

Dolayısıyla teknolojinin hem insan hem de toplum üzerindeki olumlu etkileri daha fazladır.

4. Paragrafımızı düzeltelim ve yeniden yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.



## 1. Okuyalım.

### Müziğin İnsan Üzerindeki Etkileri

1 Müzik her yerde, hayatın her döneminde ve alanında insanı saran onsuz yaşayamayacağı- mız bir olgudur. Evde, sokakta, alışverişte, radyo- da, televizyonda, konserde, okulda, işyerinde, yol- culukta müziksiz yapamayız.

2 Müzik genel anlamda insanların duygu ve düşüncelerini seslerle anlattıkları sanat dalıdır. İş- tilere algılanır ve insanın ruhuna kulaktan geçer. Müzik ses üzerinde oluştuğu için insan yaratılı- şından bugüne kadar gelişmektedir ve geliştikçe insanın ruhunu, varlığını ve düşüncesini de gelişt- irmektedir.

3 İnsanoğlu müzikle anne karnında tanış- maya başlar. Çünkü insanın kalp atışları bile dü- zenli bir ritme bağlıdır. Demek ki müziğin girme- diği hiçbir yer yoktur.

4 Müzik, duygunun yanında düşünce ve mantık içerir. Dolayısıyla müziğin insanla olan bağlantısı da iki çeşittir. Müzik, insanın mantığı- nın gelişmesini ve düşüncesinin yüksek boyutlara ulaşmasını sağlar.

5 Müziğin diğer varlıklar gibi bir formu (ku- ruluşu) vardır. Müzik bir biçimselliğe bağlı olduğu için insan zihnine belli biçimlerle yerleşir ve fark- lı biçimlerde olduğundan, insanlar bu müzikleri farklı algılar. Örneğin küçük formu bir şarkı ile klasik sonat aynı seviyede algılanmaz.

6 Müzik eserlerinin biçimden başka önem- li bir yanı da türdür. Türden kasıt, müziğin farklı seslerde farklı müzik aletlerinde icra olunmasıdır. Çok çeşitli sesleri barındırır içerisinde; doğa ses- leri, insan sesleri vb. gibi. Hem insanı rahatlatan hem de insanda gerginlik yaratan bütün sesler onda mevcuttur. Bu yüzden belli bir forma sahip ancak farklı türlerde çalınan bir müzik, insanda farklı etkiler bırakır.

7 İnsanoğlu her an müzikle iç içe olduğu için çeşitli davranışlar kazanır. Müzikle dinlenme, müzikle çalışma, müzikle yürüme, müzikle uyuma, müzikle spor yapma gibi davranışlar bunlar- dan bazılarıdır. Müzik, insanlara farklı bir dünya- nın kapılarını açar ve onları orada yaşatır. Bazen

gerçeklerden uzaklaştırır bazen de gerçeklerle yaşamayı öğretir. Müzik, doğrudan ruhumuzla bağlantı kurduğu için insan üzerinde en etkileyici sanat dalıdır. Müziğin ritmine göre ruh hâlimiz bile değişir. Örneğin, hareketli bir müzikte sevinçli bir ruh hâline kapılır, yavaş ve hafif bir müzikte ise duygusallaşırız. Dolayısıyla insanların dinlediği müzik tarzının insanın ruh hâlini yansıttığı söyle- nebilir.

8 Müzik, sanatlar içerisinde felsefeye en yak- ın sanat dalıdır diyebiliriz. Çünkü müzik evrensel- dır. Her ülkenin, her yörenin insanı müziği ka- bul eder. Edebiyat, görsel sanatlar, el sanatları gibi sanat dallarında genellikle milli ve yöresel düşün- ce ağır basmaktadır. Ancak müziğin dili sese bağlı olduğundan daha çabuk yayılan ve sınırsız bir sa- nattır. Meselâ herhangi bir ülkenin dilini anlama- yabiliriz ama o ülkeye ait bir müzik bizi etkiler.

9 Müziğin insan ruhuna ve yüreğine hitap eden dinlendirici bir etkisi olduğu için terapiler- de de müzikten yararlanılmaktadır. Müzik insanda estetik duygu ve düşüncüyü geliştirir. İnsanlar arasında sevgiyi artırır, güzelleştirir, onlara merha- met duygusu yerleştirir. Günlük hayatta kurulan insanlar arası ilişkilerde bireylerin hareketlerinde daha kontrollü davranmasına katkı sağlar.

Müren YILDIZLI'nın "Müziğin İnsan Üzerindeki Etkileri" adlı yazısın- dan uyarlanmıştır.

(Kaynak: <http://murenyildizli.blogcu.com/muzigininsanuzerinde- kietkileri/6618851>, 09.04.2015 tarihinde erişilmiştir.)





## 2. Okuyalım, düşünelim, tartışalım.



## 3. a. Ana fikir cümlesinin özelliklerini hatırlayalım.

### b. Metindeki paragrafların ana fikir cümlelerini bulup yazalım.



- \* Hamburgeri hamburger yapan temel parçalardan biri üst ekmektir. Ana fikir cümlesi de bir paragraf için önemlidir. Her zaman "paragraf başı" yapılarak yazılır.
- \* Paragrafta yazarın anlatmak istediği temel düşünceyi gösterir.
- \* Ana fikir cümlesi örneklendirilebilir, açıklanabilir ve genişletilebilir olmalıdır.
- \* Türkçede ana fikir cümlesinin belli bir yeri yoktur. Paragrafın başında, ortasında veya sonunda bulunabilir. "Hamburger paragrafta" ana fikir cümlesi her zaman başta yer alır.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9



4. Metinde geçen ana fikir cümlelerinden birini seçelim ve ona ayrıntılar bulup yeni bir paragraf yazalım.

Ana fikir cümlesi

.....

.....

.....

1. ayrıntı

.....

.....

.....

2. ayrıntı

.....

.....

.....

3. ayrıntı

.....

.....

.....

4. ayrıntı

.....

.....

.....

Sonuç cümlesi

.....

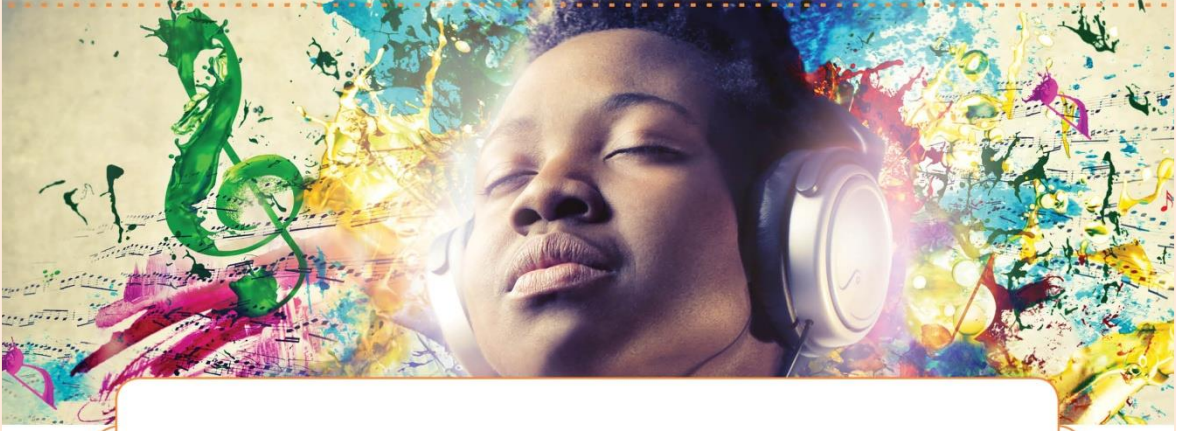
.....

.....





5. Paragrafımızı düzeltelim ve yeniden yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.





### 1. Dinleyelim/izleyelim ve yazalım.

\* Videoları dinleyelim/izleyelim.

\* Çevre kirliliğinin;

1. Hangi türleri,

2. Hangi sebepleri,

3. Hangi sonuçları anlatılıyor? Not edelim.

\* Videolardan ulaşılabilecek ortak sonuç nedir? Yazalım.



Handwriting practice area for step 1, featuring a red border and horizontal dashed lines.



Handwriting practice area for step 2, featuring an orange border and horizontal dashed lines.



Handwriting practice area for step 3, featuring a blue border and horizontal dashed lines.



Ortak sonuç: .....

Handwriting practice area for the common conclusion, featuring horizontal dashed lines.



2. a. Yukarıdaki ortak sonucu ana fikir cümlesi olarak düzenleyelim ve ilgili kutuya yazalım.  
b. Yukarıdaki notları kullanarak ana fikir cümlesine uygun ayrıntılar yazalım.

Ana fikir cümlesi

.....

.....

.....

1. ayrıntı

.....

.....

.....

2. ayrıntı

.....

.....

.....

3. ayrıntı

.....

.....

.....

4. ayrıntı

.....

.....

.....

Sonuç cümlesi

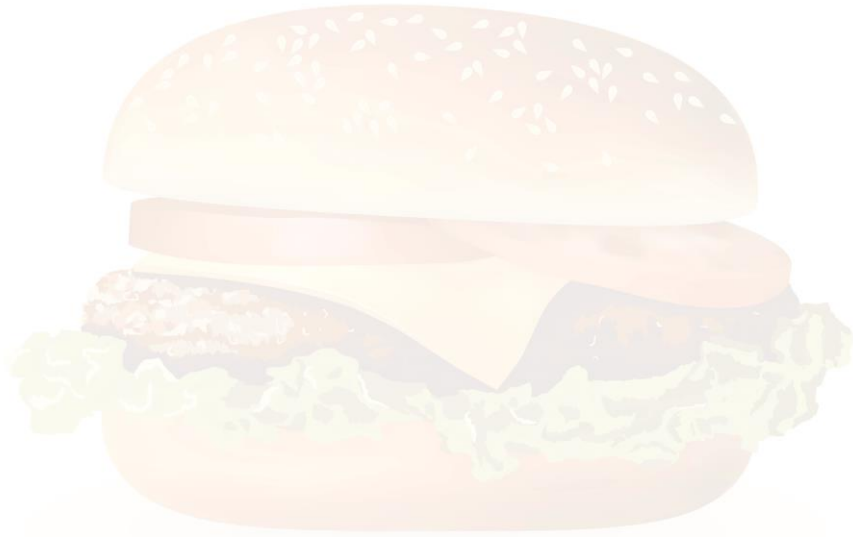
.....

.....

.....



3. Paragrafımızı inceleyelim, düzeltelim ve yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.





# SAĞLIKLI YAŞAM

ELİMİZDE

Sağlıklı yaşama dair her şey...

Haftalık Dergi

Sayı: 1

3 TL



## Sağlıklı yaşam için 4 altın kural!

İnsanoğlunun yaratılışından bugüne gündemden düşmeyen en önemli konuların başında sağlık gelmektedir. Geçmişten bugüne sağlıklı yaşam hakkında çok sayıda araştırma yapılmış ve binlerce yazı yazılmıştır. Bu yazıda sağlıklı bir yaşam için yapılması gereken en önemli dört hususu sizler için derledik.

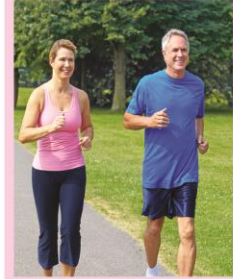
### 1. Kural: Dengeli beslenmek

Sağlığı korumak, geliştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun gereksinimi olan besin öğelerinin, yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda alınması gerekmektedir.



### 2. Kural: Stresten uzak durmak

Yapılan araştırmalarda stresin, insanların beslenme ve uyku düzeni ile zararlı alışkanlıklar edinmelerini büyük oranda etkilediği bu nedenle stresin insan sağlığını etkileyen en önemli unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



### 3. Kural: Düzenli spor yapmak

"Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." atasözünden de anlaşılacağı üzere spor yapmak sağlıklı bir yaşamın vazgeçilmez kurallarından biridir.

### 4. Kural: Zararlı alışkanlıklardan uzak durmak

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre her yıl yaklaşık 5 milyon insan sigara yüzünden hayatını kaybetmektedir.





2. Dergide yer alan bilgileri kullanarak "Sağlıklı bir yaşam için yapılması gerekenler" konusunda bir paragraf yazalım.

Ana fikir cümlesi

.....

.....

.....

1. ayrıntı

.....

.....

.....

2. ayrıntı

.....

.....

.....

3. ayrıntı

.....

.....

.....

4. ayrıntı

.....

.....

.....

Sonuç cümlesi

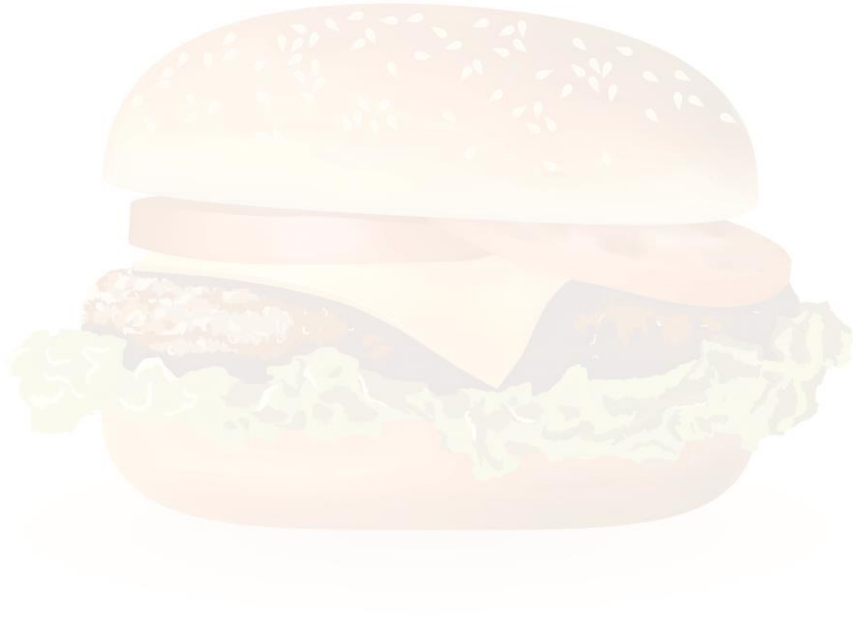
.....

.....

.....



3. Paragrafımızı düzeltelim ve yeniden yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.



1. Kelime ağını ve örnek cümleyi inceleyelim.



"Edebiyat" denilince akla ilk olarak şiir gelmektedir...

2. Düşünelim kendi kelime ağımızı oluşturalım.

Sanat





3. a. Kelime ağıımızdan yararlanarak "Sanat"la ilgili ana fikir cümlemizi ve ayrıntılarımızı oluşturalım.  
b. Paragrafımızı yazmaya başlayalım.

Ana fikir cümlesi

1. ayrıntı

2. ayrıntı

3. ayrıntı

4. ayrıntı

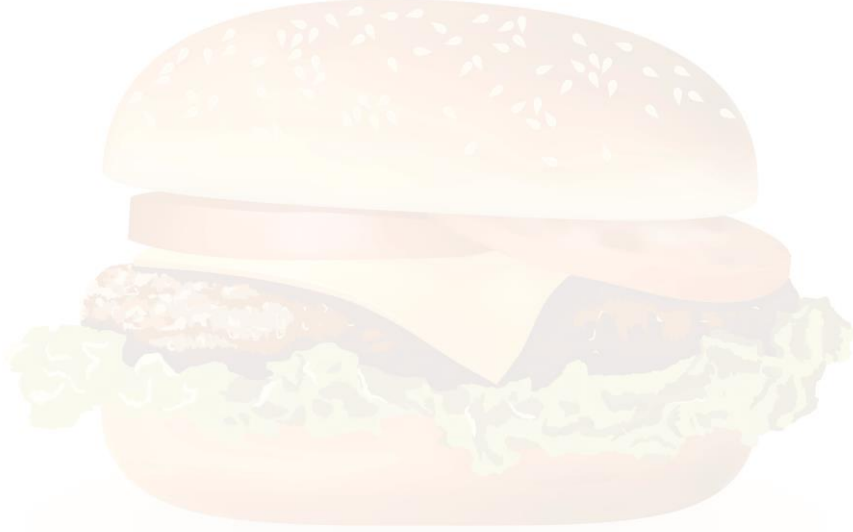
Sonuç cümlesi

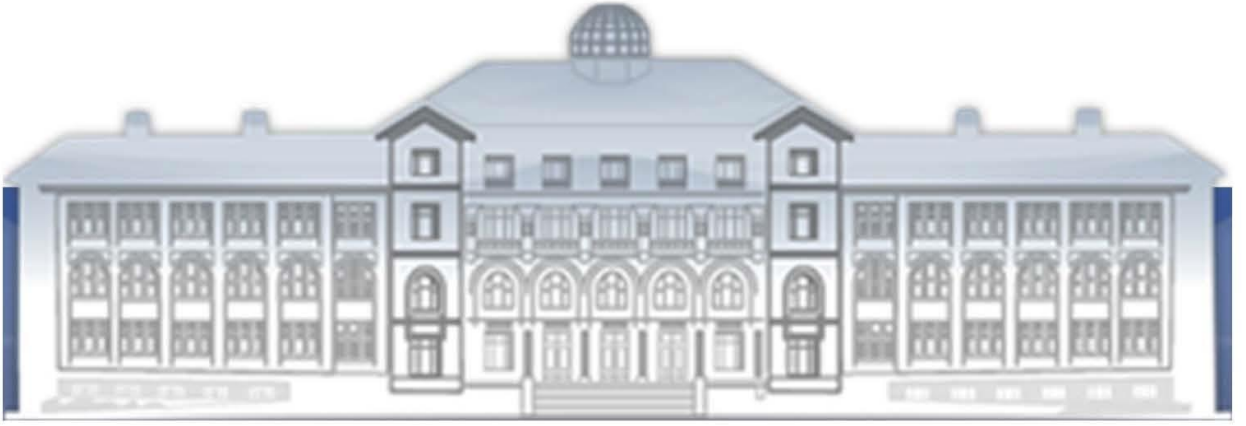


4. Paragrafımızı düzeltelim ve yeniden yazalım. Ardından paragrafımıza bir başlık bulalım.



A large, empty rectangular box with a rounded top and a thin orange border, intended for writing a paragraph and a title.





*GAZİ GELECEKTİR...*