

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
İLERİ DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLERİN PARAGRAF YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR UYGULAMA**

Yüksek Lisans Tezi

Esra SELVİKAVAK

Ankara-2006

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
İLERİ DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLERİN PARAGRAF YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Yüksek Lisans Tezi

Esra SELVİKAVAK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. N. Engin Uzun

Ankara-2006

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
İLERİ DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLERİN PARAGRAF YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı : Prof. Dr. N. Engin Uzun

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Cahit Kavcar

.....

Prof. Dr. N. Engin Uzun

.....

Doç. Dr. Nalan Büyükkantarcıoğlu

.....

Tez Sınavı Tarihi

ÖNSÖZ

Bu çalışma, A.Ü. TÖMER yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitim programına katılan Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyde yazma becerilerini geliştirme çalışmaları oluşturma amacını taşımaktadır.

Çalışmada A.Ü. TÖMER iki yüksek düzey başlangıç sınıfı öğrencileri yer almıştır. Çalışmaya 11 deney, 12 kontrol olmak üzere 23 yüksek düzey öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler aynı eğitim programından geçmiş ve aynı yazma etkinlikleriyle yazmayı öğrenmeye çalışmışlardır. Her iki gruba da araştırmacı tarafından seçilen konularda ikişer paragraf yazdırılmıştır.

Araştırma beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı A.Ü. TÖMER'de öğretilen beş yabancı dilin ders ve çalışma kitaplarını, bu dillerin öğretmenleriyle birlikte incelemiş ve yazma etkinlikleri açısından araştırmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında deney ve kontrol grubuna aynı konuda birer paragraf yazdırılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubu öğrencileri, araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış olan 'Let's Write' kitabının paragraf yazımı bölümünün Türkçeye uyarlanmış eğitim programı kapsamında yedi haftalık ileri düzey paragraf yazma eğitiminden geçmişlerdir. Çalışmanın dördüncü aşamasında her iki gruba da yine araştırmacı tarafından seçilmiş olan bir konuda birer paragraf yazdırılmıştır.

Araştırmacın beşinci ve son aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci paragrafları, önce araştırmacı ve tez danışmanının

ortak olarak oluşturduğu paragraf yazımı değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiş, daha sonra üçüncü bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir.

Tezin hazırlanmasında ve yazılmasında desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen ve bu çalışmaya danışmanlık yapmayı kabul eden değerli hocam Prof. Dr. N. Engin Uzun'a gösterdiği yardımlardan ve ilgiden dolayı en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Mezun olduğum okulum Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Bölümü hocalarıma, beni bu tezi yazmamda yüreklendirdikleri için çok teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe ve yabancı diller bölümlerinin sevgili okutmanlarına, tezin her aşamasında bana yardımcı oldukları ve beni destekledikleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca, bu tezin ortaya çıkışında uygulama aşamasına katılıp bana yardımcı olan sevgili öğrencilerime en içten sevgilerimi ve teşekkürlerimi bildirmek isterim. A.Ü. TÖMER'deki sevgili çalışma arkadaşlarıma tezim boyunca gösterdikleri sıcaklık ve dostluk için çok teşekkürler.

Son olarak beni bu günlere getiren, bu tezin hazırlanması ve yazımı sırasında hiçbir zaman benden desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen aileme, her zaman yanımda olduklarını bildiğim ve sonsuza kadar da bilmekten huzur ve mutluluk duyacağım anneme, babama ve sevgili ablama çok teşekkür ederim. Siz olmadan bu tez asla bitmezdi.

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Problemi	1
1.2. Tezin Amacı	2
1.3. Tezin Önemi	3
1.4. Tezin Sınırlılıkları	4
1.5. Tezin Yöntemi	5
1.6. Hipotezler.....	5
1.7. Varsayımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil, Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil.....	7
2.2. Dört Temel Dil Becerisi.....	9
2.2.1. Okuma	9
2.2.2. Dinleme	11
2.2.3. Konuşma.....	12
2.2.4. Yazma	14
2.3. Yazma Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi	15
2.4. Yazma Neden Zordur?.....	16
2.5. Yazma Süreci	18
2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Sürecini Şekillendiren Yaklaşımlar ..	21
2.6.1. Kontrollü-Serbest Yaklaşım	21
2.6.2. Serbest Yazma Yaklaşımı	22
2.6.3. Paragraf Model Yaklaşımı.....	22
2.6.4. Dilbilgisi-Sözdizim-Düzenleme Yaklaşımı	23
2.6.5. İletişimci Yaklaşım	23
2.6.6. Süreç Yaklaşımı.....	24
2.7. Yazma Öğretimi Sürecinde Materyal Kullanımı.....	25
2.7.1. Dil Sınıflarında Kullanılan Ders Kitapları	25
2.8. A.Ü. TÖMER’de Okutulan Yüksek Düzey Yabancı Dil Ders Kitaplarının Yazma Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi	27
2.8.1. Yüksek Düzey İspanyolca Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi	28
2.8.2. Yüksek Düzey İtalyanca Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi	31
2.8.3. Yüksek Düzey İngilizce Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi	33
2.8.4. Yüksek Düzey Türkçe Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi	37

2.8.5. Yüksek Düzey Almanca Dil Öğretim Seti Ders ve Çalışma Kitaplarının Değerlendirmesi.....	40
2.9. Değerlendirme	46
3. UYGULAMA	49
3.2. Değişkenler	49
3.3. Veri Toplama.....	50
3.3.1. Denekler	50
3.3.2. Araştırma Araçları	51
3.3.2.1. Paragraflar.....	51
3.3.2.2. İleri Düzey Paragraf Yazımı Öğretimi Materyali	52
3.3.2.3. Paragraf Yazımı Ölçütler ve Değerlendirme Çizelgesi.....	52
3.3.3. İleri Düzey Paragraf Yazımı Öğretimi Çerçevesinde Gerçekleştirilen Veri Toplama Yöntemi	53
4. VERİ ÇÖZÜMLEMESİ VE SONUÇLARIN YORUMLANMASI.....	57
4.1. İleri Düzey Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Analizi ve Yorumlanması.....	57
4.1.1 İleri Düzey Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Analizi	57
4.1.2 Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Yorumlanması.....	62
4.1.2.1 Değerlendiriciler-Arası Güvenirlik Testlerinin Sonuçlarının Yorumlanması	62
4.1.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının İlk Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları.....	63
4.1.2.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları.....	63
4.1.2.4 Kontrol Grubunun İlk ve Son Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları.....	64
4.1.2.5 Deney Grubunun İlk ve Son Paragraflarının Aritmetik Ortalama Değerleri Karşılaştırma Yorumları.....	64
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Birinci ve İkinci Paragraflarından Aldıkları Puanların Değerlendirme Ölçüt Çizelgesi Doğrultusunda Karşılaştırılması	65
4.2.1 Her İki Grubun Aldıkları Paragraf Puanlarının Genel Karşılaştırılması	65
4.2.2 Kontrol ve Deney Gruplarının Paragraf Puanlarının Karşılaştırılması	66
4.2.2.1 Kontrol Grubunun Birinci ve İkinci Paragraflarının Değerlendirme Ölçütlerine Göre Karşılaştırılması	67
4.2.2.2 Deney Grubunun Birinci ve İkinci Paragraflarının Değerlendirme Ölçütlerine Göre Karşılaştırılması.....	73
4.3. Özet.....	78
5. SONUÇ.....	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	90

ÖZ.....	133
ABSTRACT	135

EKLER

EK A. İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI.....	90
EK B. İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ	127
EK C. DEĞERLENDİRİCİLERİN PUANLARI	130
EK D. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI DEĞERLENDİRME SONUÇLARININ ARİTMETİK ORTALAMALARI.....	132

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Yüksek düzey İspanyolca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi	28
Tablo 2. Yüksek düzey İtalyanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi.....	31
Tablo 3. Yüksek düzey İngilizce ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi	33
Tablo 4. Yüksek düzey Türkçe ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi.....	37
Tablo 5. Yüksek düzey Almanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi.....	40
Tablo 6. Yüksek düzey Almanca çalışma kitabı yazma etkinliği çizelgesi.....	42
Tablo 7. Öğrencilerin demografik verileri.....	50
Tablo 8. Değerlendiricilerin Kontrol Grubu 1. Paragraf Sonuçlarının Karşılaştırılması	59
Tablo 9. Değerlendiricilerin Deney Grubu 1. Paragraf Sonuçlarının Karşılaştırılması	59
Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ilk paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 12. Kontrol grubunun ilk ve son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması.....	61
Tablo 13. Deney grubunun ilk ve son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması.....	62
Tablo 14. Kontrol grubunun 1. ve 2. paragraf puanlarının içerik-düzenleme, dilbilgisi, boyut ortalamaları	66
Tablo 15. Deney grubunun 1. ve 2. paragraf puanlarının içerik-düzenleme, dilbilgisi, boyut ortalamaları	66

ŞEKİLLER

Şekil 1. Yazma Üretim Aşamaları	19
Şekil 2. Yazma Süreci	20

1. GİRİŞ

1.1. Tezin Problemi

Yabancı dil ve ana dili öğretiminde temel dil öğretim becerileri arasında yer alan yazma becerisi, diğer beceriler arasında hem öğrenilmesi hem de kavranması açısından en zor beceri olarak öne çıkmaktadır. Yazma, konuşma becerisinde olduğu gibi hata yapma durumunda alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilmesi ve yapılan hataların doğrudan göze çarpması nedeniyle, çeşitli boyutlarda tam ve doğru ifade gerektiren bir beceridir. Bu nedenle yazma, öğrencilerin hiçbir zaman kendilerini tam anlamıyla rahat ve güvende hissetmedikleri bir alandır. Yazma becerisinin tam ve doğru olarak gerçekleştirilmesi için yazan kişinin dilbilgisi ve yazım-noktalama kullanımlarını doğru ve düzgün bir şekilde kullanması ve aynı zamanda sözcük seçimi, şekil ve içerik bakımından da yazının doyurucu ve doğru olması gerekmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi her dil düzeyinde ciddi bir eğitime ve doğru hazırlanmış bir ders programına bağlıdır. Başlangıç seviyesinden ileri düzeye kadar her aşamada, yazma becerisi eğitim programlarının bu alanda deneyimli öğretmenler tarafından ayrıntılı bir şekilde uygulanması gerekir. Ankara Üniversitesi TÖMER (A.Ü. TÖMER)'de kullanılan yabancı dil öğretim setlerinde (İspanyolca, İtalyanca, İngilizce, Türkçe ve Almanca) yer alan yazma etkinlikleri, özellikle yüksek ve ileri düzeylerde yazma becerisini geliştirmek ve öğretmek

adına yetersiz kalmaktadır. Yüksek ve ileri düzeyde yazma becerisi öğretme alanı, diğer düzeylere göre farklı yapılandırılmalıdır. İleri düzey yazma (Advanced Writing) adı verilen bu öğretim sistemi, ülkemizdeki bazı üniversitelerin yabancı dil hazırlık bölümlerinde uygulanmaktadır. Ancak, A.Ü. TÖMER’de kullanılan yabancı dil öğretim setlerinde yer alan yazma öğretim sistemi etkinlikleri yüksek ve ileri düzey öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılar nitelikte değildir. Bu nedenler göz önüne alındığında yüksek ve ileri dil düzeylerine sahip olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders programı geliştirme ihtiyacı doğmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin yazma eğitimi kapsamında her zaman ayrı bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir.

Araştırmacı, bağlı bulunduğu kurum olan A.Ü. TÖMER’de okutulan yüksek düzey ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin öğrencilerin bu alanda gelişmeleri adına yetersiz olduğunu saptadıktan sonra örnek bir çalışma hazırlamak amacıyla yola çıkmıştır.

1.2. Tezin Amacı

Yazma becerisini geliştirme ve öğretim aşamalarının öğretilebilirlik açısından öğretmenlere ve öğrencilere zor gelmesi nedeniyle, bu beceriyi geliştirme çalışmaları yabancı dil öğretim programlarında genellikle yeterince önem verilmeyen bir alan olmuştur. Öğrenciler temel ve orta düzeylerde çeşitli görsel, işitsel materyaller yoluyla yönlendirilerek ve güdülenerek ya da hiç yönlendirilmeden doğrudan soru sorma yöntemiyle yazma becerisinde geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler bu yöntemlerle tümce düzeyinde ilerleyebilmişler ancak paragraf yazma düzeyinde ya tümcelerle anlamlı ve kurallı bir bütün oluşturma kısmında zorlanmışlar ya da fikirlerini hiçbir şekilde bir araya

getirememişlerdir. Bu durumun nedeni öğrenciye planlı ve programlı bir yazma öğretiminin uygulanamamasıdır.

Yazma öğretimi genellikle, hem okullarda hem de özel amaçlı dil kurslarında öğretmeni dil öğretimi aşamasında en çok zorlayan alandır. Buna bağlı olarak ders kitaplarında yer alan çoğu etkinlik genellikle hızlıca geçilmekte ve öğrenci, yazma aşamasında yalnız bırakılmaktadır. Özellikle, yüksek düzey öğrencilerinin dil öğrenme kapasitelerinin gelişmiş olmasına rağmen hala yazı yazamadıkları, yani düşüncelerini yazılı olarak ifade edemedikleri görülmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler bu durumdan öncelikle kendilerini ve daha sonra da genel eğitim sistemini sorumlu tutmaktadırlar. Oysa, pek çok dil öğreticisine göre yazma becerisi, tamamen olmasa da öğretilebilir bir beceridir.

Bu çalışmanın amacı, A.Ü TÖMER’de yabancı dil eğitimi görmekte olan yüksek düzey öğrencilerinin, ileri düzey yazma adı verilen paragraf yazımı programı yardımıyla yazma becerilerini geliştirebilmek ve mevcut dil öğretim setlerinin yeniden hazırlanması sürecine katkı sağlamak amacıyla, bir yazma öğretimi uygulaması yapmak ve uygulamanın sonuçları göz önünde bulundurularak, yazma becerisini öncelikle paragraf düzeyinde geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlamaktır.

1.3. Tezin Önemi

Çalışma A.Ü. TÖMER’de uygulanan mevcut programa katkı sağlaması bakımından ve öğretmenlere yazma becerisinin öğretilebilir bir beceri olduğunu gösterebilmesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi açısından yazma becerisini kazandırma ve geliştirme adına yapılmış olan çalışmaların yetersizliğine bakacak olunursa araştırma, hem

öğretmenler hem de öğrenciler açısından kendi alanında öncü çalışmalardan biri olma özelliği de taşımaktadır.

Çalışma ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme aşamasında kendilerini ne ölçüde geliştirebileceklerini göstermesi bakımından da önem taşımaktadır

1.4. Tezin Sınırlılıkları

Bu çalışmada üç sınırlılık bulunmaktadır:

1. Tezin ilk sınırlılığı zaman kısıtlaması olmuştur. Tezin ileri düzey paragraf eğitimi uygulama kısmı genel Türkçe eğitim programını bozmamak adına, yedi haftada bitirilmek zorunda kalmıştır. Yazma eğitimi toplamda en az altı ay çalışılmalı ve bir eğitim-öğretim dönemi sürdürülmelidir.
2. Tezin ikinci sınırlılığını öğrenci sayısı oluşturmaktadır. Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelerek A.Ü. TÖMER'de yüksek düzey Türkçe eğitimi görmekte olan iki grubun öğrencilerini kapsayan ve uygulama niteliğinde olan bu tez başka yüksek düzey sınıfı olmadığı için iki grup arasında karşılaştırma yapılarak hazırlanmaya çalışılmıştır.
3. Tezde üçüncü sınırlılık öğrencilerin Türkçe seviyeleri ve güdülenmelerinin eşit olarak görülme zorunluluğudur. A.Ü. TÖMER'de uygulama kısmı gerçekleştirilmiş olan tez, birbirine Türkçe düzeyi ve yazmaya karşı duyulan güdülenmelerinin denk olduğu düşünülen öğrenciler arasında, istatistiksel verilere dayanılarak yapılan karşılaştırmalarla oluşturulmuştur.

1.5. Tezin Yöntemi

İleri düzey paragraf yazma becerisini kazandırabilme çalışmaları oluşturma amacı taşıyan bu çalışma, öncelikle dil edinimi (dil, ana dili, yabancı ve ikinci dil) üzerinde durmuş, daha sonra dört temel dil becerisini açıklamıştır. Daha sonra bu beceriler arasında yer alan yazma becerisinin, edinim sürecine ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara değinmiştir. Sonraki aşamada yabancı dil öğretiminde yazma sürecini şekillendiren yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiş ve yazma öğretimi sürecinde materyal kullanımı açıklanarak, A.Ü. TÖMER’de kullanılan dil öğretim setleri incelenmiştir.

Dil öğretim setleri incelemesinin ardından, ileri düzey paragraf yazma eğitiminin dil öğretim sürecinde yer alması gerekliliği ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu bağlamda iki yüksek düzey öğrenci grubu üzerinde araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Eğitim süresince deney grubuna yedi haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin sonucunda her iki grubun aldığı puanlar değerlendiriciler tarafından notlandırılıp istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Sonuçta ileri düzey paragraf yazımı eğitiminin dil öğretim süreci içerisindeki yeri ve önemi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.6. Hipotezler

$H_{(0)1}$: İleri düzey paragraf yazımı eğitimi almış grubun aritmetik ortalamasıyla, paragraf yazımı eğitimi almamış grubun aritmetik ortalaması arasında dikkate değer bir fark olmayacaktır.

Yukarıdaki hipotezi test edebilmek için aşağıdaki alt-hipotezlerin test edilmesi gerekmektedir:

$H_{(0)1.1}$: Deney ve kontrol grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olmayacaktır.

$H_{(0)1.2}$: Deney ve kontrol grubunun son paragraflarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olmayacaktır.

$H_{(0)1.3}$: Kontrol grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalaması ile son paragraflarının aritmetik ortalaması arasında bir farklılık olmayacaktır.

$H_{(0)1.4}$: Deney grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalaması ile son paragraflarının aritmetik ortalaması arasında bir farklılık olmayacaktır.

1.7. Varsayımlar

Bu çalışma üç varsayımdan oluşmaktadır:

1. Test edilecek yüksek düzey öğrencilerinin Türkçe seviyeleri aynıdır.
2. Test edilen öğrencilerin yazma becerisi seviyeleri aynıdır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin paragraf yazımı ile ilgili önbilgileri bulunmamaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil, Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

Dil, diğer konuşucularla iletişim kurmamızı sağlayan kurallar ve simgeler dizgesidir. Sesbilim dizgesi; sesbirimleri uygun dizimlerde birleştiren kurallardan ve vurgu, tonlama gibi birimsel öğelerden oluşur. Anlambilim dizgesi; sözcük anlamını, tümce anlamını ve düzenlem dışındaki anlamı içerir. Biçimbilim dizgesi, sözcüklerin iç düzenine ilişkindir. Sözcükler, biçimbirim adı verilen bir ya da birden fazla birimden oluşur. Biçimbirim en küçük dilbilgisel birimdir. Sözdizimi dizgesi; dilbilgisel biçimbirimleri, ad ve eylem öbekleri oluşturma ve bunları tümcelerde birleştirme kurallarını, soru ya da edilgen gibi farklı tümceler oluşturma kurallarını içerir. Edimbilim dizgesi; dilin bağlam içerisinde kullanılmasını, iletişimsel ve işlevsel amaçlara ilişkin etkileşim kuralları bilgisini içerir (James, 1986: 13; Owens, 2002: 12).

Beyinsel işlevleri yerinde olan ve olağan bir toplumsallaşma ortamı içinde büyüyen 2 yaşını doldurmuş tüm çocuklar, biçimsel eğitimden geçmeden, içinde doğdukları dil ortamında duydukları dilin dizgesini içselleştirip bu dilde yaşatları ve yetişkinlerle iletişim kurmayı başarırlar (Özsoy, 1996: 217). Bu bağlam içinde içselleştirilen dil dizgesi **ana dilidir** (mother tongue). Ana diline ilişkin temel yapılar, kullanım kural ve alanları, tam olmamakla birlikte yaşamın ilk beş yılında edinilir. 5 yaşında bir çocuk, ana dilini yetişkin ana dili konuşucusu yetkinliğinde

kullanabilir. Bununla birlikte dil alanlarında yetkinleşme, dolayısıyla dil edinimi süreci henüz tamamlanmamıştır (Özsoy, 1996: 219).

Dil edinimi, özelliği gereği kaçınılmaz ve doğaldır. Çocuklar çevrelerinde konuşulan dili edinmemeyi seçemezler. Doğal ya da doğuştan bir dürtüyle ana dillerini edinirler. Dil ediniminin bir başka özelliği de kendine özgü oluşudur. Çocuklar, ana dillerini kendilerine özgü bir biçimde edinirler. Fiziksel engeller, kişilik özellikleri, dilin edinildiği ortamda yeterli dil girdisinin olmaması gibi kimi genel ötesi koşullar çocukların ana dillerini edinmelerinde kendine özgülüğü oluşturur (Hudson, 2001: 121; Johnson, 1996: 30).

İkinci dil (D2) (second language) öğrenimi, ana dili ediniminin ardından herhangi bir dili herhangi bir düzeyde öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (Ellis, 1985: 66 ; Gas ve Selinker, 2001: 92). İkinci dil öğrenimi, yabancı dil öğrenimini içerir. İkinci dil ve yabancı dil, ortak bir dil öğrenimi çerçevesinde ele alınır; öğrenim amaçları, işlevsel özellikler ya da sınırlılıklar farklıdır. Bu bağlamda, ikinci dil ve yabancı dil için ayrı tanımlamalar yapılır.

İkinci dil, bireysel açıdan, ana dilinden başka, öğrenilmiş ya da edinilmiş herhangi bir dildir. Bu doğrultuda, ikinci dil öğrenimi, ana dili olmayan bir dilin, ana dili konuşucularının yaşadığı çevrede doğal ya da örgün eğitimle öğrenilmesini tanımlar. Toplumsal ve işlevsel açıdan ikinci dil, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan yerli olmayan dildir. Bu tanım, ikinci dilin ikidillilik bağlamında değerlendirilmesine neden olur ve ikinci dilin ediniminden söz edilir (Ellis, 1985: 70 ; Gas ve Selinker, 2001: 93). İkinci dil edinimi, ana dilinden başka bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşamın bir sonucu olarak,

ikinci dilin doğallıkla, eş zamanlı ya da sıralı edinimini içerir (Tabors, 1997: 9). Bunun yanı sıra doğuştancı yaklaşımlarda, edinim ve öğrenim iki farklı süreç olarak değerlendirilir ve bu doğrultuda ikinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasında belirgin bir ayırım yapılır. İkinci dil öğrenimi, biçimsel eğitim ortamlarında bilinçli katılımla gerçekleşen bir süreçtir (Krashen, 1985: 34).

Yabancı dil (YD) (foreign language), bir ülkede yaygın bir iletişim aracı durumunda olmayan, biçimsel eğitimle öğrenilen yerli olmayan dil olarak tanımlanır. Yabancı dil öğrenimi, ikinci dil ediniminden, ana dili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenme bağlamında farklılaşır (Ellis, 1985: 72 ; Gas ve Selinker, 2001: 95).

2.2. Dört Temel Dil Becerisi

2.2.1. Okuma

Okuma, okuyucunun verilen başlık ve konu hakkında sahip olduğu bilgi ile yazarın yazdığı arasındaki etkileşim sürecidir. D. Nunan'a göre okuma sadece dilbilgisinin bir yere kodlanmış hali değildir. İyi okurlar kendi bilgileri ve okuma parçası arasında bağlantı kurarlar (1989: 33). P. Ur, ğrencinin temel konuşma dili kazandırıldıktan sonra okumaya başlaması gerektiğini savunur. Bu durumda okuma sembolleri, çocuğun okuduğunu anlamasını sağlayacaktır. P. Ur okuduğunu anlayan ğrencilerin Rivers (1981)'a göre şu nedenlerden dolayı okumayı isteyeceklerini belirtir: Bir konuda bilgi toplamak, günlük hayatta veya iş hayatında belli bir görevi yerine getirmek, bir oyunda oynamak veya bir oyun oynamak, arkadaşlarıyla görüşmek, dünyada neler olduğunu veya neler olabileceğini anlamak ve eğlenmek için (1992: 141-142).

Dil öğrenen kişilerin okuduğunu anlayabilmesi için bazı stratejiler geliştirmesi de gerekir. D. Nunan'a göre başarılı bir okuma şunları içerir;

i. anlamı kavrayabilmek için dilbilgisini kullanabilme

ii. değişik amaçlar için farklı okuma teknikleri kullanabilme

iii. okunan materyalin içeriğini kendi temel bilgisiyle ilişkilendirebilme

iv. yazarın ne zaman kendi düşüncesini ifade ettiğini, ne zaman örneklendirme yaptığını veya özetlediğini anlama (1989: 35).

Okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmak gerekirse yazmanın iletişimi meydana getiren pek çok araçtan biri olduğu ve psikologların yapmış oldukları araştırmalarda yazmanın insan zekasının düzeyiyle çok yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisinde metin hazırdır, ama yazmada yazardan bir şeyler üretmesi beklenir ve yazar yazdıklarını sıfırdan ve özgün bir biçimde kendisi üretmek zorundadır. Yazar düşüncelerini düzgün bir sıraya koymalı, seslerle harfler arasındaki bağlantıyı kurmalı, bunları doğru olarak sıralamalı, yazdıklarını tartışmalı, savunmalı, örneklemeli ve kendi duygularını da eklemelidir (Graves, 1984: 7).

Ancak, araştırmalar yazmayla okuma arasında çok sıkı bir bağ olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalar, okuma anlama becerisiyle öğrencilerin yazmada tümceleri bir araya getirme becerisi arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu ortaya çıkarmıştır. D.H. Graves'e göre ilkokuldan sonra yazı yazmayan öğrenciler aynı zamanda ileri okuma becerisini geliştirmek adına da gerekli olan altyapıdan uzaklaşmaktadırlar. Çünkü okuma içine işitsel, görsel ve devinduyumsal sistemleri alır. Ayrıca, bu sistemlerin tümü sadece okumada değil,

aynı zamanda yazmada da daha üst düzeyde bir becerinin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (1984: 9).

2.2.2. Dinleme

Dil öğretim programlarında dinleme becerisine önem verilmesinin ve dinleme etkinliklerinin yapılmasının sebebi öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda başarılı ve doğru tepkiyi vermelerini sağlamaktır. P. Ur, dinleme egzersizlerinin “gerçek hayattakilere en yakın” olma kistasının göz önünde tutulması gerektiğini söylemektedir. Gerçek hayat durumlarının pedagojik bir avantajı öğrencilerin bu tip durumları dinlemeye yapay metinleri dinlemekten çok daha fazla yoğunlaşabilmeleridir (1992: 109).

Sınıfta yapılan dinleme gerçek hayattaki gibi değildir. Dinleme becerisine dayalı etkinlikler gerçek hayat durumlarına benzetilmeli ve o özelliklere sahip olmalıdır. P. Ur’un da belirttiği gibi sadece düz bir metnin sesli okunmuş halini öğrencilerin dinlemesi ve ilgili soruları cevaplaması pek de gerçek hayatta görülen durumlardan değildir (1992: 107).

Ö. Demircan’a göre işitsel görsel yaklaşımı savunanlar başarılı bir dinleme ve konuşma öğretiminde, görsel ögenin esas olduğuna ilişkin birçok neden ileri sürmektedirler. Ö. Demircan, ses ile birlikte gösterilen resmin basılı bir sayfadaki satırlardan hatta tek başına sesten bile daha güçlü duyusal bir etki bırakacağını söyler (2002: 199).

Dinlediğini anlama karışık bir işlemdir. L. Anderson, dinleyicinin eş zamanlı olarak aşağıdaki becerileri birbiriyle birleştirmesi gerektiğine işaret ederek dinlediğini anlama becerisinin karmaşıklığının altını çizmiştir.

- i. dinleyicinin konuşmayı çevredeki diğer seslerden ayırt etmesi

ii. dinleyicinin sözcelerin anlamını yakalaması

iii. karşılıklı dinlemede uygun davranışı gösterebilmesi (1988: 52).

Dil öğretim merkezlerinde dinleme becerisini geliştirici etkinliklerin arasında bulunan dinlediğini anlama aşamasından sonra, dinlediğini kalıcı hale getirme düzeyinde not-alma adı verilen tekniğin kullanımı esnasında, öğrenci dinlediklerini kısa olarak yazılı hale getirmeyi de başarmak zorundadır. Çünkü, öğrenci dinlediği metinle ilgili daha sonra karşılaşacağı soruları ancak yazılı hale getirdiği notlar yardımıyla tam olarak yanıtlayabilir. Bu noktada doğru not alma tekniklerinin kullanılması için dinleyicinin yazma becerisi düzeyinin de bu etkinliği doğru olarak gerçekleştirmek için yeterli olması gerekmektedir (Anderson, 1988: 54).

Öğrencilerin dinledikleri metinleri kısa ifadelerle yazıya dökmeleri, yazma etkinlikleri içinde yer alan listeleme tekniğini doğru kullanmalarını gerektirir. Ancak bu şekilde dinlediklerini yazılı olarak ifade edebilmeyi başarırlar. Yazmayla dinleme arasındaki en yakın bağlantı, öğrencilerin ne duyuyorlarsa bunu doğru ve düzgün bir biçimde yazılı dile aktarabilmeyi başarmaları doğrultusunda yaşanır (Anderson, 1988: 55).

2.2.3. Konuşma

Dört becerinin arasında “konuşma” her zaman en önemlisi olarak görülür. Bir dili bilen kişi o dili “konuşan” kişi olarak tanımlanır. Aslında bir dili bilmek dört beceriyi de içine alır. Ancak birçok yabancı dil öğrenen kişi daha çok konuşmakla ilgilenir. İşte bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin en önemli parçasıdır (Ur, 1992: 120).

M. Bygate dil öğrenen kişilerin karşılıklı konuşma ve anlaşmadaki becerilerini geliştirmeleri gerektiğini söyler. Karşılıklı konuşmada başarılı olmak ne zaman ve nasıl konuşma sırasının size veya bir başkasına geldiğini anlamayı, ne zaman bir konuyu açıklamak ve değiştirmek gerektiğini, konuşmaya bir başkasının nasıl davet edileceğini, konuşmanın nasıl sürdürülebileceğini veya kapatabileceğini bilmeyi gerektirir. Anlamda uzlaşma her iki tarafın da birbirlerini doğru anladıklarından emin olmaları demektir (1987: 67).

P. Ur'a göre başarılı konuşma etkinliklerinin özellikleri şunlardır:

- i. *öğrencinin konuşması*; etkinliklerin daha çok öğrencinin konuşmasına dayanması
- ii. *paylaşım*; sınıftaki her öğrencinin konuşmasının sağlanması
- iii. *yüksek güdülenme*; etkinliklerin konusunun öğrencilerin ilgisini çekmesi veya onları bir amaca yönlendirmesi
- iv. *dilin kabul edilebilir düzeyde olması*; öğrencilerin kendilerini ifade ederken dili düzgün kullanmaları, konular arası bağlantıları kurabilmeleri (1992: 120).

Başarılı sözlü anlaşmanın temelleri başarılı dinlemeye dayanır. Başarılı dinleme için doğala yakın dinleme etkinliklerine, eğitim süresince ağırlık verilmesi gerekir. Başarılı dinlemeden sonra ancak başarılı sözlü anlaşma sağlanabilir (Nunan, 1989: 32).

D. Nunan'a göre başarılı bir sözlü anlaşma şunları içerir:

- i. dilsel öğeleri doğru telaffuz edebilmek
- ii. vurgulamaya, tonlamaya ve dilin ritmine hakim olabilmek
- iii. söz sırası alabilmeyi becermek
- iv. anlamda uzlaşmayı sağlamak

v. dinleyip dinlediğini anlayabilmek

vi. karşılıklı konuşmanın ve uzlaşabilmenin yollarını bilmek (1989: 32).

Yazılı anlatımın oluşabilmesi için, düşüncenin var olması gerekmektedir. Bir düşüncenin iletilebilmesi için ise, sözcüklerin belirli bir düzende önce tümcelere, tümcelerin paragraflara, paragrafların ise kompozisyona dönüşebilmesi gerekir. Başka bir deyişle, yazmayı öğretme; düşünce üretmeyi, ayrıca bu düşünceleri üretilen dilde sergilemeyi öğretmedir bir anlamda.

Yazma, düşünce ile olduğu gibi konuşma ile de çok yakın bir ilişki halindedir. Her ikisi de aynı işlevi üstlenmiş, birer dilsel etkinliktir. Her ikisi de anlatmayı gerçekleştiren birer araçtır. Bununla birlikte, yazma ile konuşma arasında bazı ayrımlar vardır. Sonuçta, söz yok olur ancak yazı kalır. Düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ancak yazıyla kalıcı hale getirebiliriz. Ayrıca konuşmayı karşımızdakiyle yüz yüze olduğumuz durumlarda kullanırız. Oysa yazmayı, düşünceyi ve duyguları daha uzağa, daha geniş alanlara iletme, yaymak istediğimiz zaman seçeriz.

Konuşmada konuşmacıyla dinleyici yüz yüze olduğu için algılama kaybı yaşandığında bu iki kişi birbirlerini çeşitli sorularla takip etmeye devam ederler. Öte yandan yazmada, yazma süreci boyunca alıcı yani okuyucu yoktur; okuma sürecinde de yaratıcı yoktur. Bunun için konuşma öğretiminin içinde yazma öğretimini gerçekleştirmek güçtür. Sonuç olarak, bu iki becerinin öğretim programlarında ayrı bir şekilde öğrenciye verilmesi bu nedenledir.

2.2.4. Yazma

Yazma, genellikle konuşmanın görsel sunumu olarak görülür ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili konuşabiliyor olmalarının yeterli olduğuna inanılır.

A. Raimes'a göre, bir dili öğrenme sadece o dili konuşabiliyor olmak değildir. Çünkü hepimiz ana dilimizi konuşmayı ilk olarak evde öğrenirken yazmayı okullarda öğrenmeye çalışırız, bu sebeple konuşmayı ve yazmayı öğrenme süreci birbirine benzemez (1983: 4).

Konuşma ve yazma arasında pek çok benzerliğin bulunmasının yanı sıra birçok açıdan bu iki beceri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yazma yazıda düzenlemenin, doğruluğun, karmaşık dilbilgisel araçların üst düzeyde kullanılmasını ve sözcüklerin, dilbilgisel kalıpların ve tümce yapılarının seçiminde dikkatli olmayı gerektirir (Hedge, 1988: 5).

Hughey'e göre anlamın açık olabilmesi için yazının dikkatle ve bir tutarlılık içinde oluşturulması gerekir. Yazmada, konuşmada olduğu gibi doğrudan bir dönüt alma gerçekleşmemektedir. Bu nedenle yazar düşüncelerini tutarlı bir söylem kullanarak bir araya getirmelidir (1983: 4).

2.3. Yazma Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

A. Raimes'a göre insanlar ikinci bir dili öğrenirken onlarla iletişim kurmayı ve böylece onları anlamayı, onlarla konuşmayı, onların yazdıklarını okumayı ve onlarla yazışmayı da öğrenirler. Yazmayı öğrenmenin tek amacı insanlarla iletişim kurmayı öğrenmek değildir. Yazma öğrencilere dilbilgisel yapıları, deyimleri, sözcükleri doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme şansı vermektedir (1983: 3).

Yazma, eğitim ve öğretim sürecine çeşitli açılardan katkı sağlamaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- i. Bazı yazma türleri, farklı öğrenme şekillerini öğrenmemizi sağlar.
- ii. Yazma, bağlamı öğrenmemizi sağlar.

- iii. Yazma, bir dili öğrenirken o dili ne oranda öğrendiğimizi görmemizi sağlar.
- iv. Yazma, sınıf-içi etkinliklerinde çeşitlilik sağlar.
- v. Yazma, günlük ve resmî dilin ne anlama geldiğini ve kullanım alanlarını öğrenmemizi sağlar (Byrne, 1988: 8).

Yabancı dil öğrencilerinin yazma becerisini geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin rolü büyüktür. Sınıf içi veya dışı yazma çalışmalarında öğrencilerin gelişme gösterebilirler bile aynı puanları almaları, yazma becerisini geliştirmek için güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyen etkenlerden birisidir.

Yazma becerisi pek çok uzmana göre, öğretilbilir bir beceridir. Tabii ki, herkes başarılı birer yazar olamaz , ancak en azından eğer doğru öğretilirse herkes düşüncelerini kağıda aktarmak için eğitilebilir.

2.4. Yazma Neden Zordur?

D. Murray'e göre, tüm yazma deneyimleri bir problemi çözmek, anlamı bulmak ve bu anlamı yazıya dökebilmek için bir başlangıçtır. Yazmayı nasıl öğreteceğimizi çok iyi bilmemiz gerekmektedir. Eğer yabancı dil öğreticileri kendileri yazmayı öğretmekten ve öğretirken hata yapmaktan korkarlarsa öğrencileri de tıpkı onlar gibi sürekli hata yapmaya başlarlar (1985: 9).

Yabancı öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesi sürecinde yazma becerisini geliştirme çalışmaları sırasında zor bir süreçten geçtikleri kesindir. İleri yazma olarak değerlendirilen yazma alanını öğrenmek yabancı öğrenciler için hayli zor olmaktadır. Türkçenin dilbilimsel ve dilbilgisel özelliklerini öğrenmek bir taraftan zor olmakla birlikte, diğer taraftan yazma becerisini buna bağlı olarak geliştirme aşamalarında öğrenciler düşünmeyi,

düşünceleri bir araya getirmeyi ve kendi dillerinden çok farklı olarak tümceler oluşturmaya çalışmayı öğrenmelidirler. B. Kroll'a göre, yazma hem ana dili hem de yabancı dil konuşucuları için son derece zor baş edilen bir beceridir. Yüksek ve ileri düzeylerde yazma, özellikle dil öğrencileri için karmaşık ve zordur (1990: 140).

Yazmanın, farklı öğrenim şekilleri ve ihtiyaçlarını karşılaması açısından ve ayrıca öğrencinin bir dili öğrenirken katettiği bazı somut aşamaları takip etmek açısından eğitimdeki rolü ve yeri tartışılmaz (Byrne, 1988: 10). W. M. Rivers, özellikle yazmanın öğrencilerin ana dildeki yeterliklerinden de yararlanarak dil eğitiminde yeni problem çözme teknikleri geliştirmede, kendi kendine ve birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmada rolü olduğunu düşünmektedir (1981: 45).

Yazma becerisi, diğer bir taraftan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendikleri dili yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerini ve ürettikleri materyallerin doğruluğu üzerinde yoğunlaşmasını sağlar. Ayrıca, ikinci dilde yazma becerisini kazanma ve geliştirme çalışmalarının öğrencilerin ana dilleri üzerinde de etkisi büyüktür. (Tribble, 1996: 22).

J. R. Hayes ve L. S. Flower'a göre yazma süreci bir yazma taslağının içinde devam eden bir süreçtir, ön taslakla sona ermez. Geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin yazmayı devam eden bir süreç olarak görebilmelerini sağlayamaz (1983: 110). A. Collins ve D. Gentner'e göre ise, yazma becerisinin zor olarak görülmesinin sebebi dört temel yapısal düzeyin aynı anda yeterince karşılanması gerektiğidir. (Tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçimbilim) ve sözcük yapısı). Öğrencilerin ana dillerinde, ikinci veya yabancı dillerinde bu dört yapıyı aynı anda doğru olarak oluşturmada zorlandıkları bir gerçektir (1980: 67).

N. Özbek, yazmanın yazarın bilinçli olarak gerçekleştirdiği bir zeka davranışı olduğunu ifade etmektedir. N. Özbek'e göre, yazmada karşılaşılan zorluklar üçe ayrılmaktadır: Yazar ve okuyucu arasında etkileşimin olmaması nedeniyle yazarın okuyucunun kafasında oluşan soruları ve yazıyla ilgili fikirlerinin ne olduğunu bilmemesi, yazı dilinde konuşma dilinin tersine vücut dili, ölçü tekniğine ait özelliklerde yaşanan sorunlar ve anında dönüt almak konusundaki problemler (1995: 43).

Konuşma becerisinin aksine yazarın düşüncelerini, biçimsel olarak belli bir sıraya koyması gerekmektedir. Bu biçimsel sıralama özel bir eğitimi gerektirir. Bilişsel zorluklar başlığı altında tanımlanabilecek bu sorunları A. Raimes şu şekilde sıralamaktadır: İçerik, düzenleme, dilbilgisi, sözdizimi, sözcük seçimi, amaç ve okuyucunun dikkatini çekme süreci (1995: 45).

2.5. Yazma Süreci

Yazma grafik sembollerin bir araya getirilme işlemidir. Ancak, yazma sadece bu sembollerin bir araya getirilmesinden ibaret değildir. Sözcüklerin, ifadelerin, tümcelerin bir düzen oluşturacak şekilde belli yollar izlenerek ve anlamlı bir bütünlük içinde bir araya getirilmesi sürecidir. H. G. Widdowson, yazmayı tümcelerin kullanım sıklıklarına göre üretilmeleri olarak tanımlar. Ona göre, tümceler bir söylem yaratacak şekilde oluşturulur ve her bir tümce kendi içinde söylemin bir parçasını oluşturacak şekilde bir öneme sahiptir. Yazmayı zor bir beceri haline getiren bu sözü edilen öğelerin çeşitliliğinin fazla olmasıdır (1978: 62).

Sözü edilen ögeler şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 1. Yazma Üretim Aşamaları; (Raimes, 1983: 6)

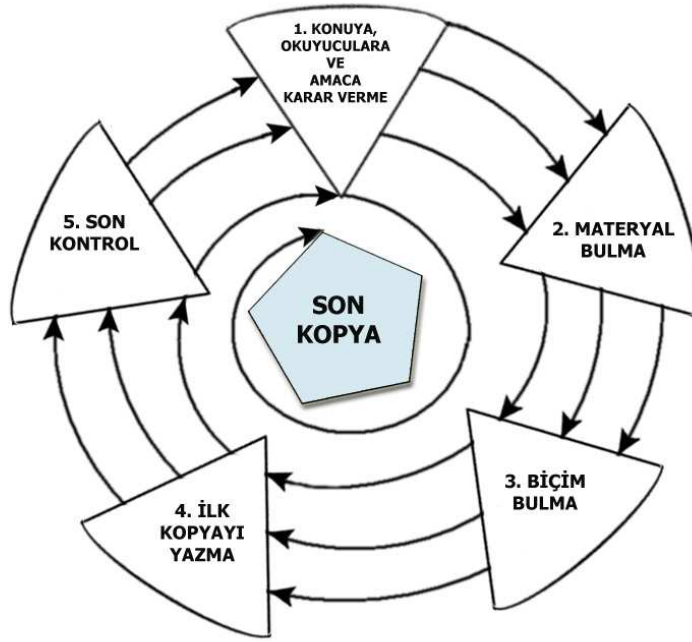
Yukarıdaki diyagram doğru bir yazı için belirlenmiş gereklilikleri anlatmaktadır. Öncelikle, yazar yazacağı konuda eğer bilgi sahibiyse düşüncelerini nasıl bir araya getireceğini belirlemek adına, bir kaç dakika kendi kendine beyin fırtınası yapmalıdır. Yazar yazacağı konuda bilgi sahibi değilse, düşünme sürecinin içine konu araştırma sürecini de katabilir. Yazma öncesi sürecini oluşturan bu aşama, yazarın düşüncelerini bir araya getirme ve belli bir düzen içinde sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, yazar belli bir amaca sahip olmalıdır. Yazar, yazacağı yazıyı hangi amaçla yazdığına ve okuyucunun yani hedef kitlenin kimlerden oluştuğuna dikkat etmelidir. Daha sonra, yazar sözcükleri doğru olarak kullanmalı, kullanmış olduğu tümce yapıları özgün bir tarz yaratabilecek doğrultuda olmalıdır.

Yazar düşüncelerini doğru bir şekilde organize edebilmeli, böylece yazıda tutarlılığı ve bütünlüğü sağlamalıdır. Yazar ayrıca, yazdığı yazıda noktalama ve

yazım kurallarına uymaya özen göstermelidir. El yazısı okunaklı olmalı, düzgün ve temiz bir şekilde yazmaya dikkat etmelidir. İyi bir yazının doğru olarak kullanılmış dilbilgisi kurallarından geçtiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Dilbilgisine bağlı olarak yazar tümce yapılarına, uzunluğuna ve içerik bakımından uygunluğa da dikkat etmeli, yazısını bitirdikten sonra yakın okuma yapmalı ve kendi hatalarını düzeltmeye çalışmalıdır (Raimes, 1983: 6-8).

A. Raimes'a göre yazma durağan değil, son derece hareketli ve akıcı bir süreçtir. Yazma, bize düşüncelerimizi keşfetmemiz ve değerlendirmemiz için fırsat tanır. Ayrıca yazma becerisi içinde pek çok farklı sürecin yer aldığı, karmaşık bir süreçtir (1983: 9).

W. E. Messenger ve P. A. Taylor yazma sürecini şu şekilde göstermektedir:



Şekil 2. Yazma Süreci (1989: 22)

Yukarıdaki diyagrama bakarak yazmanın dairesel bir şekilde yol alan birbirini sürekli takip eden bir süreç olduğunu gözlemleyebiliriz.

T. Hedge'e göre yazma süreci üç ana aşamadan oluşmaktadır. Yazma öncesi, yazma ve kontrol etme. Yazma öncesi süreçte yazar, okuyucusunun yazma amacını belirler. Bu aşamada yazar yazının düzenlenmesine ve dil kullanım şekillerine karar verir. Ayrıca, bu şekilde yazısı için uygun bir tarz da belirlemiştir. İyi bir yazar bu aşamada yazısının planını tamamlamıştır (1988: 20).

Yazmada ikinci aşamayı yazının kendisi ve elbette ki ilk taslak metni hazırlama oluşturur. Yazar bu aşamada düşüncelerini nasıl ifade edeceğini sürekli olarak düşünür ve bir yol bulmaya çalışır. Üçüncü aşamayı ise, kontrol aşaması oluşturur. Yazar yazdıklarını son olarak kontrol eder ve özellikle yazım yanlışlarının, dilbilgisel hataların ve noktalama işaretleri hatalarının olup olmadığını inceler. Ayrıca, yazar son bir okumayla da yazısında herhangi bir eksiklik olup olmadığını da kontrol etmiştir (Hedge, 1988: 21-23).

2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Sürecini Şekillendiren Yaklaşımlar

2.6.1. Kontrollü-Serbest Yaklaşım

Bu yaklaşım, özellikle dilbilgisel ve sözdizimsel biçimlerin üstünlüğünü sağlamak üzere konuşma ve yazmaya ağırlık vermektedir. Yaklaşım belli bir sırayı takip eder niteliktedir. Öğrenciye öncelikle örnek tümceler verilir, daha sonra dilbilgisel hataları olan veya sadece dilbilgisi konularını (geçmiş zamanları geniş zamana çevirme veya tekili çoğul yapma vs.) öğrenciden, öğretmenin istediği şekilde değiştirmesi beklenir. Bu şekilde kontrol sağlanan kompozisyonlar sayesinde öğrencinin hata düzeltme becerisi de gelişmiş olur. Öğrencilerin öğrendikleri dilde belli bir seviyeye ulaşmaları sonucunda (orta seviye) serbest bir şekilde bir konuda yazmaları beklenir. Sonuç olarak bu yaklaşım, özellikle

dilbilgisi ve sözdizim üzerinde durur. Ancak, yaklaşım akıcılık ve özgünlük yerine yazılanın dilbilgisel açıdan doğruluğuyla ilgilenir (Raimes, 1983: 22-25).

2.6.2. Serbest Yazma Yaklaşımı

Yaklaşım öğrencinin yazdıklarının içeriği yerine ne kadar uzunlukta yazdığıyla ilgilenir. Öğretmen bu yaklaşımı sınıf ortamında uyguladığı zaman öğrenciye çok sayıda kompozisyon ödevi verir, ancak bunlar üzerinde çok az düzeltme yapar. Yaklaşım, yazılanlarda doğruluk ve biçim yerine içerik ve akıcılıkla ilgilenir. Öncelikle verilen çalışmada öğrencinin düşüncelerini kağıda aktarabilmesi istenir, öğretmene göre dilbilgisel doğruluk ve düzenleme başarısı sonradan gelir. Yazma çalışması başlamadan önce öğretmen, öğrencilerinden on-beş dakika dilbilgisel doğruluğa ve yazım yanlışlarına dikkat etmeden serbest bir şekilde yazmalarını ister. Daha sonra öğretmen verilen kağıtlardaki dilbilgisi ve yazım yanlışlarını düzeltmez ve öğrencinin verilen konuyla ilgili düşüncelerini önemser. Hatta bazı gönüllü öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki içeriğin önemini vurgulamak adına yazdıklarını sınıfta okumalarını ister. Sonuç olarak bu yaklaşım nasıl yazıldığından çok ne yazıldığıyla ilgilenir (Ghaith, 2002: 32-34).

2.6.3. Paragraf Model Yaklaşımı

Diğer yaklaşımların tersine paragraf model yaklaşımı dilbilgisel doğruluk ve verilen konunun akıcı bir şekilde kağıda dökülmesi yerine yazılanların iyi bir şekilde organize edilip edilmediğiyle ilgilenir. Öğrenciler öğretmenin verdiği örnek paragraflar üzerinde çeşitli çalışmalar yürütürler. Örneğin, karışık halde verilmiş tümcelerini sıraya sokarlar (Raimes, 1983: 40).Yaklaşımın en çok savunduğu ve vurguladığı konu ise; farklı kültürel alt yapılardan gelmiş insanların

yazdıkları yazıları farklı şekillerde biçimlendirdikleri ve farklı düzenleme şekilleri oluşturdukları gerçektir.

2.6.4. Dilbilgisi-Sözdizim-Düzenleme Yaklaşımı

Yaklaşımın temel hedefi bir kompozisyonda aranan çeşitli özelliklerin öğrenci tarafından eşzamanlı olarak yürütülmesini sağlamaktır. Yaklaşımın savunucularına göre yazma asla farklı becerilerin ayrı ayrı değerlendirildiği ve öğretildiği bir beceri değildir. Bu sebepten yazma öğretiminde düzenleme öğretimi yapılırken aynı zamanda gerekli dilbilgisi konuları ve sözdizim çalışmaları da birlikte yürütülmelidir. Yaklaşımın ana hedefi bir konunun belli bir mesajı iletebilmesi için nasıl yazıldığı, yani şeklin birbirine başarılı bir şekilde bağlanabilmesini sağlamaktır (Raimes, 1983: 42).

2.6.5. İletişimci Yaklaşım

İletişimci yaklaşım, özellikle bir konuyu yazma amacıyla bu konunun yazıldığı okuyucuyla ilgilenir. Kompozisyon yazan öğrenciler, öğretmen tarafından sanki gerçek birer yazar gibi değerlendirilir ve onlardan amaç ve okuyucu açısından şu önemli soruları sormaları istenir:

- Ben bu kompozisyonu neden yazıyorum?

- Yazdıklarımı kim okuyacak?

Geleneksel olarak, öğrencilerin yazdıklarını okuyacak olan öğretmenlerdir. Ancak, pek çok eğitime göre de yazılanların gerçek birer okuyucu tarafından okunacağı durumlarda yazarların daha dikkatli yazdıkları görülmüştür. Bu durumun sınıf ortamına uygulanması ise, öğrencilerin yazdıklarını sadece

öğretmenlerin değil, sınıf arkadaşlarının ve öğrencilerin varsa, mektup arkadaşlarının da yazma süreci başlamadan önce öğrenciye duyurulmasıdır (Raimes, 1983: 50-52).

2.6.6. Süreç Yaklaşımı

Son zamanlarda yazma öğretimi, öğrencilerin yazdıklarından çok bu yazılanların hangi süreçler takip edilerek oluşturulduğıyla ilgilenmeye başlamıştır. Sonuçta, yazarlar kendilerine şu soruları sorarlar:

- Yazacaklarımı nasıl yazacağım? ve
- Yazmaya nasıl başlayacağım?

Yaklaşımına göre öğrencilerden yazma amaçlarını ve kimin için yazdıklarını düşünerek çok sayıda taslak yazmaları istenir. Sonuçta, yaklaşım öğrencilere oluşturdukları taslak metinde verilen konuyla ilgili düşüncelerini ve yazacaklarını belli bir düzen içinde toparlayabilme becerisini kazandırmaya çalışmaktadır. Böylece yazma, öğrenciler açısından yeni düşünceleri ve bunları ifade edebilecekleri yeni dil kalıplarını keşfetme süreci haline gelecektir.

Yazmayı öğrenme, tıpkı gerçek yazarlarda olduğu gibi öğrencilerin yazacakları konuyu ve tarzı kendilerinin seçeceği, kendi deneyimlerinden ve gözlemlerinden bahsedebilecekleri sürekli geliştirilebilir bir süreç olarak görülmektedir. Öğretmenler bu yaklaşıma göre, öğrencilere yazacaklarıyla ilgili çok geniş sorumluluk vermektedir. Yazma süreci boyunca öğretmenler yazmayı, yazma öncesi, planlama, taslak oluşturma ve yazma sonrası adları altında çeşitli

süreçler içinde yapılabilecek etkinlikler sunarak süreç bağımlı bir beceri olarak öğretmektedirler (Ghaith, 2002: 42-43).

G. Heald-Taylor'a göre, öğrencilerin yazma süreci içerisinde ürettikleri kompozisyonlardaki el yazısı ile ilgili yanlışlar, yazım yanlışları, dilbilgisel hatalar süreç dahilinde öğretmen tarafından görmezden gelenebilir. Çünkü, süreç yaklaşımının savunucularına göre, yazma süreci içerisinde zamanla öğrencilerin bu türden yanlışları mutlaka düzelecektir (1994: 37).

Yazmada süreç yaklaşımı yazarların yeteneklerine ve geliştirebildikleri yazma becerilerine bağlı olarak yazmaya karşı sürekli olumlu ve istekli olmalarını sağlamaya çalışır. Böylece, bu yöntem sayesinde ilerideki hayatlarında belki de yazar olmaya karar verebilecek yazar adayları sınıf ortamlarında yetiştirilmiş olacaktır (Heald-Taylor, 1994: 38).

2.7. Yazma Öğretimi Sürecinde Materyal Kullanımı

2.7.1. Dil Sınıflarında Kullanılan Ders Kitapları

Ders kitabı, dil öğretiminde ve öğreniminde çok önemli bir yer tutar. Özellikler öğretmenler için belli bir düzen dahilinde sunulan ders kitabı, sınıf içi etkinliklerinin yükünü azaltan bir etkidir. Öğrenciler için ise, ders kitapları seviyelerine uygun bir izlek sunduğundan dil öğrenirken yardım aldıkları en önemli materyallerden biridir.

Pek çok dil uzmanı, dil öğretiminde ve öğreniminde ders kitabı seçiminin önemli rol üstlendiğini savunmaktadır. Uzmanlar, ders kitaplarının izleklerinin öğrencinin ihtiyaçları ve öğrenim kapasiteleri dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğinde hem fikirdirler. K. Hyland , ders kitaplarının izlemesi gereken yolun

dokuz aşaması olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar: Amaç, yaklaşım, kaynakçal özellikler, taslak, düzenleme, içerik, yöntem, kullanılabilirlik ve niteliktir (2002: 13).

Ders kitaplarının dil öğretiminde önemli ve olumlu bir yer tuttuğunu savunan dil uzmanlarının yanında, olumsuz taraflarını savunan çeşitli dilbilimciler de vardır. Ders kitapları dil sınıflarında birbirinden çok farklı gelişebilen ihtiyaçları karşılamakta çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir (Swales, 1990: 66).

D. Allwright, sınıf içi ortamlarda kullanılan materyallerin sınırlı olduğundan söz etmektedir. D. Allwright'ın değerlendirmesine göre sınıf içi materyallerini kapsayan ders kitapları sınıfın yönetimini oluşturmakta, dil öğretiminin gereklerini yerine getirmekte, dil öğretim izlencesini oluşturmakta, öğretim sürecini yönlendirmekte ve dil öğretimine yardımcı olmakta yetersiz kalmaktadır (1988: 52).

Diğer taraftan L. E. Sheldon özellikle İngilizce ders kitaplarını incelediği çalışmasında, kavramsal ve işlevsel bazı eksikliklerden söz etmiştir. Bu ders kitaplarında öğrencilerin seviyesiyle, ders kitaplarının hedeflerinin uyuşmadığını gözlemlemiştir. Bu durumun da kültürel duyarlık eksikliği ve belli bir sistematige dayanmayan sözcük bilgisi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir (1987: 83).

A. Robinson, ders kitabı seçimlerinin eğitim amaçları güderek değil, bazı yararçı düşünceler göz önüne alarak (kitaplardan elde edilecek gelir gibi) gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedir (1995: 29).

Ders kitaplarının gerekliliğine ve faydalarına karşı çıkan görüşlerin yanı sıra ders kitaplarının var olması gerekliliğine inanan bir grubun varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Örneğin eğitimci T. Hutchinson, ders kitaplarının eğitimin çok

gerekli bir parçası olduğunu ve bu tür materyallerin eğitimin sürdürülebilirliği açısından faydaları bulunduğunu savunmaktadır. T. Hutchinson'a göre ders kitapları birbirinden çok farklı ihtiyaçları olan kişilerin, öğretmenlerin ve eğitim işinden para kazanan kişilerin gereksinimlerinin karşılanması açısından eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (1987: 51).

Ders kitapları öğrencilerin bir dili daha etkin ve eğlenceli yollardan öğrenmelerini sağlayarak öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimini en doğru yolla gerçekleştirmelerinde kılavuzluk yapar. Ayrıca, sürekli yenilenen baskıları sayesinde güncel öğretim yaklaşımlarını öğrencileri sunması açısından ders kitapları bu yönüyle öğretmenlere de yardımcı olmaktadır (Hutchinson, 1987: 52).

2.8. A.Ü. TÖMER'de Okutulan Yüksek Düzey Yabancı Dil Ders Kitaplarının Yazma Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi

A.Ü. TÖMER'de yabancı dil olarak okutulan İspanyolca, İtalyanca, İngilizce, Türkçe ve Almanca gibi Avrupa dillerinin öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda bu dillerin yüksek düzey ders ve çalışma kitaplarının yazma etkinlikleri açısından karşılaştırılmasıyla, bu dillerin öğrencilerinin yüksek ve ileri düzeyde yazma etkinliklerinden ne derece faydalandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu dilleri öğrenmek isteyen öğrencilerin yazma becerilerini, ders kitaplarına bağlı kalarak geliştiremedikleri, yüksek ve ileri düzeye uygun olan herhangi bir konuyla karşılaştıklarında kendilerini yazılı olarak belli bir düzenleme kapsamında kolaylıkla ifade edemedikleri, bu dilleri öğreten okutmanların görüşleri ve ders materyallerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Sonuçta, yüksek düzey ders ve çalışma kitapları, genel olarak öğrencileri belli konularda sınırladığı ve (resmî/özel mektup yazımı vs.) sürekli aynı alanlarda yazmalarını sağlamaya çalıştıkları için öğrencilerin yazma becerilerini yeterince geliştiremediği görülmüştür.

2.8.1. Yüksek Düzey İspanyolca Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Tablo 1. Yüksek düzey İspanyolca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
1	Sağlık	Sağlığımızı korumak için neler yapmalıyız?
2	Latin Amerika'da yaşam	Kişisel mektup yazma (150 sözcük).
3	Üniversite hayatı	Resmi mektup yazma. Ör: Küçük bir şirketin müdürsünüz neler yaparsınız?
4	Yeni teknolojilerin kullanımı (teknoloji), kullanımda yaşanan sorunlar	Kişisel, ticarî e-posta yazma.
5	Suç	Ülkelerdeki suç oranlarını göz önüne alarak yazma. Yazma öncesinde maddeler halinde suç haritası çıkarılması.
6	Doğa/çevre/teması /doğal afetler, çevre kirliliği	İki durumun verilmesi ve çevreyle ilgili iki protesto mektubu yazımı.
7	Aşk	Birisine kart ve akrostiş yazımı.
8	Kadınların toplumdaki yeri	Örnek olarak verilen bir mektubu dikkate alarak öğrencilerden bir derginin yöneticisine bir mektup yazmalarının istenmesi.
9	Gazetecilik/medya	Medyayla ilgili fikirleri içeren bir makale yazımı. Ör: Çeşitli skandalların verilmesi ve bunlara bakarak öğrencilerden fikirlerini yansıtmaları ve kendilerini ifade etmelerinin istenmesi.

Tablo 1. (devam) Yüksek düzey İspanyolca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

10	Sinema / film eleştirileri / bir filmi anlatmak	Film eleştirisi yapma. Yönergeler: -Film çok bilinen bir film mi, klasiklerden mi? -Yönetmeni kim? - Neden bu filmi seçtiniz? - Yönetmen ne tür teknikler kullanıyor? - Size göre başarılı olmuş mu? - Oyuncular nasıldı? - Filmin müziği nasıl / özel efektler.
11	Mutfak, yemek hazırlamak	Öncesinde ne tür yemekleri seversiniz? Test verilmesi Yazma : Öyküleme / hikaye etme, yemek konusunu kullanarak öğrencilerin başlarından geçen bir hikayeyi anlatması. Yönergeler : - Zaman zarflarını kullanarak - Hikaye havasında - Kronolojik sıraya göre anlatma.
12	Bilim - İcatlar, keşifler -Makinaların insan hayatındaki rolü -Hayal kahramanlarının insan hayatına etkisi	Yazma : Bilimsel bir makale yazımı (çeşitli dergilerden, gazetelerden veya kendi deneyimlerinden) Yönergeler: - Bilimsel konularda önemli noktaları seçin - Bir soruna değişik noktalardan bakın - Yazılarınızı ayrı ayrı paragraflar halinde yazın - Bağlaç kullanımına dikkat edin - Benzetmelere, iyelik sıfat ve zamirlerini kullanın - Noktalama işaretlerine dikkat edin.

Yüksek düzey İspanyolca dil öğretim seti içerisinde yer alan ders kitabının yazma etkinlikleri, 12 ünite boyunca ayrı bir bölüm olarak öğrenciye sunulmuştur. İspanyolca dil öğretim seti çalışma kitabında ise yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Dil öğretim setinin ders kitabında toplam 12 ünite ve 12 yazma etkinliği bulunmaktadır. Ders kitabının ünite konularına bağlı olarak yazma etkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yazma becerisini geliştirme çalışmalarının ön hazırlık bölümünü oluşturan ön yazma çalışmalarına bazı ünitelerde yer verilmiş, bazılarında ise bu durum dikkate alınmamıştır. Örneğin 1.-4. ünitelerde öğrenciden istenen yazma etkinliği öncesinde öğrenciye sunulan bir ön çalışma örneğine rastlanmıştır. Öğrenciden,

günlük ve resmî dilde mektup yazma kurallarını bilmeden sadece bu alanlarda doğrudan yazmaları beklendiği için mektup yazımı geliştirme işi, tamamen öğretmenin eğitim programında bu alanlara ne kadar yer verdiğiyle sınırlı kalmıştır.

Ders kitabının 5. ünitesinde yer alan yazma etkinliğinde önceki ünitelerden tamamen farklı olarak öğrencilerden suç ve suç oranlarıyla ilgili bir yazı yazmaları beklenmiştir. Öğrencilere yazacakları yazıların formu ve içeriğiyle ilgili fazla bilgi verilmemiş ve doğrudan yazmaları beklenmiştir.

10. üniteye kadar olan bölümlerde öğrencilerden protesto mektubu, okuyucu mektubu, makale yazımı, kart ve akrostiş yazma gibi birbirleriyle tam olarak bağlantı kuramayacakları türlerde yazılar yazmaları istenmiştir. Örneğin, protesto mektubunu veya makale yazımını öğrencilerin hangi durumlarda kullanacakları belli değildir. Öğrencilerin kendi ana dillerinde bile yazamayacakları makaleleri yabancı dil öğretimi programı içerisinde yazmalarını beklemek, yazmaya karşı olumsuz duygular besleyebilecekleri durumlar ortaya çıkarabilecektir.

Sinema konulu üniteye ise, öğrencilerden bir film eleştirisi yapmaları beklenmiş ve film yönetmeninin filminde ne tür teknikler kullandığının da içinde sorgulandığı bir eleştiri yazısı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, yüksek düzeyde bile olsalar, öğrenciler için zorlayıcı bir etkinlik olmaktan öteye geçemeyecektir.

11. üniteye, temel düzey ders kitaplarında yer alan “yemek” konusu işlenmeye çalışılmıştır. Yazma etkinliği olarak öğrencilerden yemek yapmakla ilgili bir anılarını kronolojik sırayla öyküleştirmeleri istenmiş ve ünite konusu bu düzeye uyarlanmaya çalışılmıştır. Ancak konu ne kadar zorlaştırılmaya çalışılsa da

sınırları açısından öğrencinin kolayca kaçmasını ve düzey dışı ifadeler kullanarak yazılarını daha çok temel düzeye yaklaştırma ihtimalini doğurmaktadır.

İspanyolca dil öğretim seti ders kitabının son ünitesinde diğer ünitelerde olduğu gibi öğrencilerden bir makale yazmaları istenmiştir. Kitabın son ünitesi olduğu için “bilim” konusuyla öğrenci diğer ünitelere göre biraz daha zorlanmaya çalışılmıştır. Ancak önceki ünite öğrencilerden “yemek” konusunda bir hikaye yazmaları, bu ünite ise son derece farklı ve zor bir konuda yazmaları beklenmiştir. Sonuç olarak, bu durum öğrencinin dil düzeyine uygun yazma etkinlikleri sunmada bir tutarlılık sağlamadığından mevcut düzeylerine zarar vermektedir.

2.8.2. Yüksek Düzey İtalyanca Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Tablo 2. Yüksek düzey İtalyanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
8	İnternet, bilgisayar, bilgisayar oyunları (teknoloji)	1. Bir arkadaşına (İtalyan) e-posta yazma. Bunun içinde hobilerden, bilgisayarla ve internetle ilişkilerin nasıl olduğundan, boş zamanlarda neler yapıldığından bahsetme ve bu konularda sorular sorma. İtalyan web siteleriyle ilgili bilgi isteme (80-120 sözcük). 2. Teknolojinin olumlu/olumsuz yanlarını yazma (120-180) sözcük.
9	Hırsızlık / Bir müzenin soyulması	Öyküleyici kompozisyon yazımı -Öncesinde 20 tane atasözü verme. 140-180 sözcükle öyküleyici kompozisyon yazma. (Verilen atasözlerinden biri başlarken veya bitirirken mutlaka kullanılacak.) 1. İki kısa öykü yazma. Her biri (80-100) sözcük. 2. Dört kısa öykü yazma. Her biri (40-50) sözcük (dört paragraf) -Atasözlerinden birini kullanma 3. Kilisede hırsızlık konusuyla ilgili metni tamamlama. -120-180 sözcük.

A.Ü. TÖMER İtalyanca dil öğretim seti yüksek düzey ders kitabı iki üniteyi kapsamaktadır. Yüksek düzey çalışma kitabı herhangi bir yazma etkinliği içermemektedir. Ders kitabında, yüksek düzeye ait yazma etkinliklerinin sadece iki üniteyle sınırlı kalması ve bu dilde öğrenim görmekte olan öğrencilere yüksek ve ileri düzeyde yazma becerilerini geliştirmek üzere ders dışında özel bir programla yazma eğitimi verilmemesi, öğrencilerin yazma becerilerini yeterince geliştirememelerine neden olmaktadır.

Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde yazmaya başlamadan önce etkinlik örnekleri verilmediği için öğrenciler, yüksek ve ileri düzeyde metin oluştururken nelere dikkat edecekleri, metinleri nasıl oluşturacakları hakkında fikir sahibi olamamakta ve yazma etkinliği zor bir hale gelmektedir.

Ders kitabının sekizinci ünitesinde “teknoloji” konusu işlenmekte ve öğrencilerden önce günlük dilde bir mektup örneği yazmaları istenmektedir. Ancak, günlük dilde yazılmış bir e-posta örneği kitapta yer almamaktadır. Ayrıca bu ünite de öğrencilerden teknolojinin olumlu ve olumsuz taraflarını anlatmaları istenmektedir. Öğrencilerin son derece geniş ve zor bir konu olan teknoloji, konusunda yazabilmeleri için ders programlarına dahil edilmesi gereken bir yazma eğitiminden geçmeleri gerekmektedir. Bu durum, incelenen beş dilin öğretim materyalleri için de geçerlidir. Ancak, İngilizce, Almanca ve kısmen İspanyolca dillerinin ders materyallerinde yazma becerisini öğretmek adına belirli bir çalışmanın var olmamasına rağmen öğrenciler, yazmaya başlamadan önce hedef dillerde yazılmış metin örnekleriyle karşılaşmaktadırlar. Diğer taraftan, İtalyanca ve Türkçe ders materyalleri için bu durumdan söz etmek mümkün değildir.

İtalyanca dil öğretim seti ders kitabı dokuzuncu ünite de “hırsızlık” konusu ele alınmaya çalışılmıştır. Öyküleyici kompozisyon yazımı üzerinde durulan bu ünite de öğrenciler, yüksek düzeyin son ünitesinde kompozisyon yazımına geçmektedirler. İleri düzey kompozisyon türlerinden biri olan öyküleyici yazma türü, bu alanda eğitim almayan öğrencilerin sadece kompozisyon konusu verilerek yazabilecekleri bir tür değildir.

2.8.3. Yüksek Düzey İngilizce Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Tablo 3. Yüksek düzey İngilizce ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
1	Ev hayatı	Bir işe başvurma. Özgeçmiş ve ön mektup yazma.
2	Seyahat, yolculuk	Günlük dilde mektup yazımı ve yazılan mektuplarda hata düzeltme.
3	Öykü, öyküleme	Öyküleyici yazma 1. Öykülemede zaman zarflarını kullanma.
4	Ünlüler, ünlü olaylarla ilgili bilinmeyen gerçekler	Bağlayıcı ögeler (bağlaçlar). Zıtlık, sebep-sonuç, zaman ve durum gösteren bağlaçların metinler içinde kullanımlarını göstererek yazma becerisinde kullanmayı kolaylaştırma.
5	Gelecek, gelecekle ilgili planlar	E-posta ve mektup yazımı arasındaki farklar ve e-posta yazımı günlük dilde e-posta yazarken kullandığımız ifadelerle yazma
6	Reklamlar, anketler	Anket ve rapor yazma.
7	Günlük ilişkiler	Makale yazımı : Bir konuyu savunan ve bu konuya karşı çıkan fikirleri karşılaştıran makale yazımı öğretimi.
8	Sıra dışı yerler insanlar ve anlar	Yaşadığınız şehrin en sevdiğiniz yerini tarif eden 250 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazımı. Kompozisyon dört paragraftan oluşacak : Birinci paragrafta : Şehrinizde anlatacağınız yerle ilgili genel bir bilgi ve sizin kişisel izlenimleriniz İkinci paragraf : Anlatacağınız yerin tarihiyle ilgili bilgiler verme Üçüncü paragraf : Bu yerin karakteristik özellikleriyle ilgili bilgiler yer alacak Dördüncü paragraf : Sonuç ve favori yerinizle ilgili kısa bir anekdot yazma.

Tablo 3. (devam) Yüksek düzey İngilizce ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

9	Arkadaşlık	<p>Hayatınızda sizin için önemli bir anı, işinizi, bir hobinizi, sizin için önemli birini, bir yeri veya bir olayı anlatan çeşitli notlar alma. Daha sonra bu notları bir konuşma haline getirerek yazma.</p> <p>Yazınızda;</p> <ol style="list-style-type: none">1. Önce bir başlık2. Konuya giriş tümcesi (Bugün sizedan bahsetmek istiyorum, çünkü... gibi),3. Anlatacağınız konuya bir giriş tümcesi yazacaksınız bunlar şu kalıplarla olabilir;<ul style="list-style-type: none">- Konuşmama önce biraz ön bilgi vererek başlayacağım- Ben her zamanile ilgilenmişimdir- Bildiğiniz gibi4. Sıralama sözcükleri kullanarak konuşma sürdürülmelidir.<ul style="list-style-type: none">- İlk olarak,- Benim hayatımda önemli olan5. Yeni bir konuya geçerken kullanılması gereken yapılar,<ul style="list-style-type: none">- Şu konuya geçmek istiyorum- Şu konuya geçerken- Diğer bir konuda6. Sonuçta;<ul style="list-style-type: none">- Sonuçta, şunu söylemek istiyorum- Beni dinlediğiniz için teşekkürler- Sorusu olan var mı?
10	Riske atılan hayatlar	<p>Resmî ve günlük dilde yazılmış mektuplar ve e-posta yazımı</p> <p>Resmî ve günlük dilde yazılmış mektuplarda ve e-postalarda kullanılan dilin kontrolü için iki tane resmî ve günlük dilde yazılmış mektup ve e-postadan alınmış ifade örneklerinin alıştırmaları.</p> <p>İki arkadaşın birbirine resmî bir dille yazdığı mektubun çok resmî kaçan ifadelerini mektubun sağında bulunan alternatif ifadelerle değiştirme alıştırmaları.</p> <p>Sınıftaki bir öğrenciye günlük dilde yazılacak ve 250 sözcükten oluşan bir mektup yazımı. Mektupta;</p> <ul style="list-style-type: none">- Arkadaşınızın hayatının nasıl gittiğini sorun- Kendi hayatınızı anlatın- Arkadaşınızı dışarı çağırın ve nerede ve ne zaman buluşacağınızı bildiren önerilerde bulunun.

Tablo 3. (devam) Yüksek düzey İngilizce ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

11	Hayaller	Öyküleyici yazma 2 Hayatınız boyunca istediğiniz ve peşinden koştuğunuz bir hayalinizin gerçekleştiğini ve hissettiklerinizi 250 sözcükten oluşan bir kompozisyonla anlatma.
12	Zamanın önemi	Kariyeri dolayısıyla önemli olarak gördüğünüz bir sporcu, oyuncu, şarkıcı, yazar veya bir iş adamını size göre neden önemli bir kariyere sahip olduğunu anlatan 250 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazma.

Yüksek düzey İngilizce dil öğretim seti ders kitabı toplam 12 ünite, yazma becerisini geliştirici etkinlik örnekleri sunmaktadır. Yüksek düzey İngilizce çalışma kitabında yazma etkinliği örneklerine yer verilmemiştir. Ders kitabının ilk üç ünitesinde diğer dillerin ders kitaplarında da olduğu gibi günlük dilde mektup yazımı ve öyküleyici yazma çalışmaları yer almaktadır. Diğer dil öğretim kitaplarından farklı olarak İngilizcede 1. ünite özgeçmiş yazımı çalışması yapılmıştır.

İngilizce dil öğretim setleri, yazma becerisini geliştirme etkinliklerine diğer dillere göre en fazla yer veren set olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi de bu dilde yazma becerisini geliştirici eğitim programları üzerinde yıllardır çalışılmasıdır.

İngilizce dil öğretim seti ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri, öğrencilerden etkinlik örnekleri oluşturmalarını istemeden önce örnek etkinlikler sunmaktadır. Örneğin, 4., 5. ve 6. ünitelerde yer alan e-posta ve mektup yazımı, anket ve rapor yazımı ve kompozisyon/paragraf yazımında tutarlılığın sağlanmasında önemli rolü olan bağlayıcı öğelerin bazılarının metin üzerinden öğrencilere gösterilmesi son derece yararlı bir yazma çalışması örneğidir.

7. ünite yazma çalışması zorlaşmakta ve öğrencilerden bir konuda nasıl makale yazacakları öğretilmeye çalışılmaktadır. Ancak, öğrencilerin ders programı

içinde birbirinden farklı ve her biri özel eğitim gerektiren yazma alanlarının hepsinde bilgi sahibi olmaları ve başarı göstermeleri hem öğrenci, hem de öğretmen için zor bir durumdur.

8. ve 9. ünitelerde diğer ünitelerden farklı olarak öğrencilerden bir arkadaşları ve yaşadıkları şehirle ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir.

8. üniteye kadar öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyle ilgili çeşitli çalışmalar yaptıktan sonra temel ve orta düzeylerde daha fazla karşılaştıkları konularla ilgili kompozisyon yazmaları, ders programı içinde yazma etkinliklerinin dağılımı açısından bir tutarsızlığa neden olabilmektedir.

10. ve 11. ünitelerde ilk ünitelerde de karşılaşılan mektup, e-posta yazma, öyküleyici yazma gibi etkinlikler tekrar tekrar öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yüksek ve ileri düzey yazma becerilerinin gelişmesinde tek yönlü bir ilerlemeye yol açabilmektedir. Diğer taraftan, ünitelerde yazma eğitim programlarının içinde öğrencilere öğretilmeye çalışılan bağlayıcılar ve çeşitli kalıp ifadeler (İlk olarak, benim hayatımda önemli olan vs.) yazma becerisini geliştirici niteliktedir.

İngilizce dil öğretim seti ders kitabının son ünitesinde öğrencilerden onlar için önemli olan bir ünlü hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon yazımı hakkında son üniteye kadar fazla bilgiye sahip olmayan öğrenciler, ünlü bir kişiyi anlatırken kompozisyon yazımı kurallarına dikkat etmeden temel ve orta düzeyde yazdıklarına benzer bir şekilde yazmaya devam edeceklerdir. Bu durum, yüksek düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini bu düzeye uygun bir şekilde geliştirememelerine neden olacaktır.

2.8.4. Yüksek Düzey Türkçe Dil Öğretim Seti Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Tablo 4. Yüksek düzey Türkçe ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
1	Bir başarı öyküsü	Sizce gerçek zenginlik nedir? Bu anlamda kendinizi zengin hissediyor musunuz?
2	Gizemli hikayeler	Ülkenizde de metinde anlatıldığı gibi gizemli yerler varsa özellikleriyle anlatın.
3	Edebiyat	Roman, tiyatro vb. edebî türlerin insanın hayal dünyasına ve gelişmesine katkıları nelerdir? Anlatın.
4	Teknoloji	Konu 1. Kendiniz için internette kişisel bir site kuracaksınız. Bu sitede nelerin bulunmasını istersiniz? Konu 2. İletişime niçin çok önem verilmektedir? Bunun kişiye ve topluma getirdiği veya getireceği yararlar nelerdir?
5	Yolculuk	Gördüğünüz şehirler arasında en çok beğendiğinizi yazarak anlatın.
6	Sağlık	Konu 1. Organ nakli ile ilgili kendi düşüncelerinizi ve ülkenizde bu konuyla ilgili uygulamaların nasıl olduğunu anlatın. Konu 2. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar doğrultusunda konuyla ilgili bir metin oluşturun. 1. Genom Projesi'ne kaç ülke katıldı? 2. Gen haritasının çözümlenmesiyle hayatımızda neler değişecek? 3. Sizin ülkenizde bu konuda yapılan çalışmalar var mı? 4. Konuyla ilgili kişisel düşünceleriniz nelerdir?
7	Tarihi olaylar	Savaşların, insan psikolojisi üzerinde yarattığı etkiler konusunda düşüncelerinizi yazın.
8	Neler öğrendik? / Türk pulları	İkisinden birine öncelik tanıyacaktım ama, acaba hangisine? İki de birbirinden iddialı görünüyordu. Neyse ki böyle durumlarda kafam çok çabuk çalışır! Kapıyı açıp oradakine "Bir dakika, telefonum çalıyor." dedikten sonra telefona da cevap verebilecektim. Ben de öyle yaptım ve kapıyı açtım, keşke açmaz olsaydım! 1. Kapıdaki sizce kimdi? Adam o kişiyi gördüğüne sevindi mi? Niçin? 2. Acaba telefondaki kimdi? Ne söyleyecekti? Yukarıdaki sorulara vereceğiniz yanıtları da göz önünde bulundurarak öykünün devamını siz yazın.

Tablo 4. (devam) Yüksek düzey Türkçe ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

9	Tasvir	Kendi evinizi ve mahallenizi betimleyerek bir kompozisyon yazın.
10	Sahne sanatları	Konu 1. Gösteri sanatlarının ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle olan ilgisini açıklayan bir kompozisyon yazın. Konu 2. Kendi ülkenize ait geleneksel sahne sanatlarından birini anlatın.
11	İnsanlar ve olaylar	Yakın tarihte ülkeniz açısından dönüm noktası sayılabilecek bir olayı anlatın.
12	Boş inançlar	Bir dergide okuduğunuz, batıl inançların önemli ve vazgeçilmez olduğunu savunan bir yazıya karşı kendi görüşlerinizi ifade eden bir yazı yazmanız gerekse neler yazarsınız?
13	Yazışma	(Bir şikayet dilekçesi örneği verildikten sonra) Yukarıdaki şikayet dilekçesini de dikkate alarak aşağıdaki verilere göre bir itiraz dilekçesi yazın. Yazacağınız makam : Ankara Büyükşehir Belediyesi Başkanlığı Konu : Çayyolu-Kızılay güzergahında sefer yapan otobüs sayısının diğer semtlere göre azlığı, semt sakinleri için ulaşımı büyük bir sorun haline getirdi. Acilen otobüs seferlerinin yeniden düzenlenmesi gerekiyor. İstenen : Mesai saatlerinin göz önüne bulundurularak sefer saatlerinin yeniden düzenlenmesi. Daha önceki girişimler : Yapılan şikayetler sonucunda Çayyolu-Kızılay hattında çalışan otobüslerin sayısı geçici bir süre çoğaltılmışsa da durum daha sonra eski haline döndü.
14	Liderlik	<i>Atatürk'ün lider özelliklerini göz önünde bulundurarak "Yurtta Barış, Dünyada Barış" ilkesinin önemini anlatan bir kompozisyon yazın.</i>
15	Dans ve müzik	Ülkenize ait özel bir müzik aleti var mı? Özellikleriyle yazarak anlatın.
16	Neler öğrendik? / Orta Asya İzlenimleri	Ülkenize ait bir destanla ilgili bilgileri içeren (Destanın konusu, kahramanları ve hangi zamanda geçtiğini de belirterek) bir kompozisyon yazın.

Yüksek düzey Türkçe dil öğretim seti ders kitabı iki tekrar ünitesi olmak üzere toplam 16 üniteden oluşmaktadır. Öğretim setinin çalışma kitabında yazma etkinliklerine yer verilmemiştir.

A.Ü. TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe dil öğretim seti yüksek düzey ders kitabı, yazma etkinliklerini geliştirme açısından incelenen diğer dillere göre yazma öncesi çalışmalarına yer vermemesi, yazılı metin örnekleri içermemesi ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik program dahilinde öğretilen bağlayıcılar, kalıplaşmış ifadeler, günlük ve resmî dil kullanımlarına yazma etkinlikleri kapsamında yer vermemesi nedeniyle yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalmıştır.

Dil öğretim seti ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri, öğrencilere ünitenin genel konusuyla ilgili sorular sorma yöntemiyle yazma etkinliği oluşturmaktadır. Öğrenciler birkaç ünite dışında kendilerine yöneltilen sorular yardımıyla yazacakları metinlerin kompozisyon veya paragraf olup olmadığı hakkında bilgilendirilmemişlerdir. Sonuç olarak, ortaya çıkan metinler ileri düzey yazma eğitim programı kapsamında yazma öncesi tekniklerinden biri olan serbest yazma tekniğine uygun metinler olmaktan ileri gidemeyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri bölümü öğrencilerin bu alanda gelişmelerini sağlayacak bir bölüm olmaktan uzaktadır. A.Ü.TÖMER yabancı dil olarak Türkçe okutmanları tarafından ders kitabı yazma etkinlik bölümü genellikle ödev olarak verilmekte ve ortaya çıkan metinler özellikle dilbilgisel hatalar dikkate alınarak incelenmektedir. Öğrenciler sonuçta, ders kitabındaki yazma etkinliklerini dilbilgisi alt yapılarını geliştirme çalışmaları olarak değerlendirmeye başlamaktadırlar.

Öğrenciler, yazdıkları metinlerde dilbilgisi açısından hata yapmamaya dikkat ederken fikirlerini bir araya nasıl getirecekleri ve bunları belli bir düzen dahilinde nasıl ifade edecekleriyle ilgilenmemektedirler.

İleri düzey yazma becerisini geliştirmede Türkçe dil öğretim seti ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmekten çok uzak olduğu için bu alandaki geliştirme çalışmalarının tamamı okutmanların sınıf ortamlarında yapacakları ek çalışmalara ve alan bilgilerine kalmaktadır.

2.8.5. Yüksek Düzey Almanca Dil Öğretim Seti Ders ve Çalışma Kitaplarının Değerlendirmesi

Tablo 5. Yüksek düzey Almanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
1	Haber/ler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir gazeteden/dergiden alınmış bir resmin tasvirinin öğrenciler tarafından konuşulması 2. Bu resimlere haber yazılması. Öğrencilerin adım adım bu resimlere haber yazmaları. <ol style="list-style-type: none"> 1. Adım : Kim?/Nerede?/Ne zaman? Bu sorulara cevaplar yazılıyor 2. Adım : Yazılacak metnin en fazla 100 sözcükten oluşması ve örnek haber metni yardımıyla yazılması. <p>Çalışma kitabına gönderme</p> 3. Adım : İki grubun kendi haberlerini okuması ve en iyi haberin kime ait olduğunun belirleneceği bir yarışmanın yapılması. <p>Çalışma kitabına gönderme</p>
2	Toplum	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kadın/erkek eşitliği ile ilgili bir okuyucu mektubu örneği ve bu mektupta önemli yerlerin altını çizme. 2. a Mektupta metin türünü inceleme. <ol style="list-style-type: none"> b. Mektup türünde türe ait özelliklerde eksiklikleri bulma (mektup günlük dilde yazılmışsa bu dilin özelliklerine uyuyor mu? resmî dilde yazılmışsa mektup bu dilin özelliklerine uyuyor mu?) 3. Öğrencilerin okuyucu mektubu yazması. <ol style="list-style-type: none"> 1. Adım : Kadınlarda toplumda erkeklerden daha zor durumda mı?Kadınların toplumdaki yeri nedir? Bu konular üzerinde fikir üretme. 2. Adım : Öğrenciler neden bu fikirdeler? Kadınların yaşadığı sorunlar nelerdir? (Erkeklerle oranla gelir düzeyleri nedir? ev işlerinde yaşadıkları zorluklar ve meslekî anlamda yaşadıkları zorluklar nelerdir? aile hayatında yaşadıkları zorluklar nelerdir?) 3. Adım : Öğrencilerin yukarıdaki konularda düşüncelerini toparlamaları ve mantıklı bir sıraya koymaları. 4. Adım : Yazmaya başlama.

Tablo 5. (Devam) Yüksek düzey Almanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

3	Danışma /danışmanlık hizmetleri	Bir kadının iki ayrı kişiye arkadaşına ve bir meslektaşına yazdığı mektup örneklerini okuma. (Arkadaşına yazdığı mektup günlük dilde, bankaya yazdığı mektup resmî dilde yazılmış.) Resmî dilde yazılmış boşluklu bir mektup örneği alıştırmaları. (Okuma örneği olarak verilmiş resmî mektup örneğindeki bilgilere göre doldurulacak) Çalışma kitabına gönderme
4	Edebiyat	1. Yaşlı insanlar huzurevlerinde mi yoksa yakınlarının evlerinde mi yaşamalı? Öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini öğrenme. 2. Bu konuyla ilgili bir sunum hazırlama. 1. Adım : Öğrencilerin bu iki görüş hakkında düşündüklerini kitapta yer alan sıralanmış soruları okuma. 2. Adım : Bu sorulara sırayla cevap verme ve kategorize etme. 3. Adım : Bu yanıtlar yardımıyla bir sunum hazırlama ve sunumun nasıl bir dil kullanarak yazılacağına karar verme. Çalışma kitabına gönderme
5	Suç/suç işleme	1. Üç kişinin arasında bir kumarhanede işlenen bir suçla ilgili konuşmalarını okuma. 2. Çizimleri olan bu üç kişiyle ilgili kitapta yer alan soruları partnerli bir şekilde sırayla cevaplama. 3. Çalışma kitabına gönderme. 4. Yazılan cevapları sınıfta okuma. 5. Çalışma kitabına gönderme.
6	Psikoloji	1. Yaratıcı öğrenmeyle ilgili sunum hazırlama. 2. ‘‘Focus’’ dersine bir okuyucunun yaratıcı öğrenmeyle ilgili yazdığı bir okuyucu mektubunda bulunan boşlukları doldurma. 3. Çalışma kitabına gönderme
7	Tiyatro	1. Özel bir tiyatro okuluna yapılmış başvurunun kazanıldığını bildiren bir e-posta örneği okuma 2. E-postada yer alan yapıların farkına varma, ne sıklıkla adlaştırma yapılmış işaretleme. 3. E-postaya 200 sözcükten oluşan bir cevap yazma. 4. Çalışma kitabına gönderme

Tablo 5. (Devam) Yüksek düzey Almanca ders kitabı yazma etkinliği çizelgesi

8	Bilim ve araştırma	<ol style="list-style-type: none">1. Genler üzerinde oynanmasıyla ilgili (klonlama) bir metin okuma.2. Klonlamayla ilgili aşağıdaki aşamalara dikkat ederek bir haber yazısı hazırlama.<ol style="list-style-type: none">a. Bilgi toplamab. Sınıflandırmac. Geliştirmed. Kontrol3. Çalışma kitabına gönderme
9	Konuş yapmak/ beden dili/hitap şekilleri	<ol style="list-style-type: none">1. Bir gazeteğe, bir kişinin gittiği seminerde izlediği konuşmacının, konuşmasını neden beğenmediğini anlattığı bir okuyucu mektup örneği okuma.2. Öğrencilerin dinledikleri bir konuşmayı neden beğenip/beğenmediklerini anlatan resmî dilde yazılacak bir okuyucu mektubu yazmaları.3. Çalışma kitabına gönderme
10	Resim sanatı	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerin en beğendikleri ressam ve resimleri hakkında bilgi toplayıp sınıfa getirmeleri.2. Elde edilen bilgileri ressamın hangi çağda yaşadığı, hangi akımı savunduğu, hangi ülkede yaşadığı gibi sorulara cevap verecek şekilde bir araya getirme.3. Sıralanmış bilgilerden sunum yapma.

Tablo 6. Yüksek düzey Almanca çalışma kitabı yazma etkinliği çizelgesi

Ünite	Konu	Yazma Etkinliği
1	Haber/ler	<ol style="list-style-type: none">2. Adım : Haber metni oluşturacak tümceleri (karışık olarak sıralanmış) birbirine bağlama.3. Adım : Çeşitli gazetelerden/dergilerden haber metinlerinden kolaj yapma.
2	Toplum	
3	Danışma/danışmanlık hizmetleri	Resmî ve günlük dilde yazılmış iki mektup örneğini inceleme. Mektuplar nasıl yazılmış, nasıl bir hitap kullanılmış, seçilen sözcükler nasıl farklılık gösteriyor?(sen/siz farkı, selamlama farkı, resmî ve günlük dilde yazılmış mektuplar nasıl sonlandırılıyor? vs.)
4	Edebiyat	<ol style="list-style-type: none">3. Adım : Örnek metin olarak verilmiş mektup örneğini okuma. Bir öğrencinin kardeşine yazdığı mektupta yer alan kullanım hatalarını bulma (sözcük seçimi, dilbilgisi hataları, kullanılan dilde varolan hatalar vs.)

Tablo 6. (Devam) Yüksek düzey Almanca çalışma kitabı yazma etkinliği çizelgesi

5	Suç/suç işleme	3. Çeşitli bağlaçları ve tümceleri bağlama alıştırmaları. 5. Kumarhanede işlenen suçu açıklayan gerçek metni öğrencilere sınıfta okuma.
6	Psikoloji	Boşluklar bırakarak hazırlanmış bir telefon görüşmesini doldurma.
7	Tiyatro	4. Yanlış yazılmış bir e-posta örneğinde dilbilgisi, kullanım hataları ve sözcük kullanım hatalarını bulma ve bu hataları düzeltme.
8	Bilim ve araştırma	3. Klonlamayla ilgili farklı metinler bulma ve bunlardan bir haber yazısı oluşturma.
9	Konuş yapmak / beden dili / hitap şekilleri	3. ABD'den ve Rusya'dan bir gazeteye (Almanya ve Almanlar hakkında) yazılmış iki mektup örneği okuma. 4. Almanya ve Almanlar hakkında öğrencilerin okuyucu mektubu yazmaları.
10	Resim sanatı	

Yüksek düzey Almanca dil öğretim seti ders ve çalışma kitapları, dönüşümlü olarak yazma becerisini geliştirme çalışmalarına yer verdiği ve bu çalışmaları ön etkinliklerle sürekli desteklediği için diğer dillerden farklılık göstermektedir. Ancak, dil öğretim setinin ders ve çalışma kitabında öğrencileri sürekli olarak aynı türde (günlük ve resmî dilde mektup/e-posta yazma gibi) metin yazmaya yönlendirmek bu öğretim setinin olumsuz taraflarındandır.

Almanca ders kitabı 1. ünite yazma etkinliği, öğrencilerin haber metni yazabilmelerini hedeflemektedir. Öğrencilere haber metni yazma etkinliğinin bir örneği önceden sunulmaktadır. Almanca dil öğretim seti çalışma kitabı, ders kitabındaki etkinlikleri pekiştirir niteliktedir ve ders kitabındaki etkinliklerle dönüşümlü olarak öğrenciye sunulmaktadır.

2. ünite öğrenciler okuyucu mektubu yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Ancak, yazma etkinlikleri okuyucu mektubunun nasıl yazılacağını öğretir nitelikte değildir. Yazma çalışmasında öğrenciler örnek olarak verilen okuyucu

mektubundaki eksiklikleri ve hataları saptamaya çalışmışlardır. Okuyucu mektubu yazma eğitiminden geçmemiş öğrencilerin, bu türe ait hata ve eksiklikleri ortaya çıkarmada başarısız olma ihtimalleri yüksektir. Öğrencilerden okuyucu mektubu yazarken kitapta yer alan çeşitli adımlar ve bu adımlara yöneltilen sorulara verecekleri yanıtları göz önüne alarak yazmaları istenmektedir.

2. ünite yazma etkinliğinin yazma öncesinde öğrenciyi yazmaya hazırlaması doğru bir yaklaşım olarak sunulmakta, ancak yazma etkinliklerinin adım adım öğrenciyeye öğretilmeye çalışılması öğrencinin, yazma konusunu öğreniyor olduğu izlenimine kapılmasına yol açacaktır. Gerçekte, bu adımların her biri öğrencinin kendi kendisine akıl edebileceği ve yazma sırasında kullanabileceği adımlardır. Ayrıca, dil öğretiminde pek çok öğretmen yazmaya başlamadan önce öğrenciyeye çeşitli metin örnekleri sunmakta, çeşitli sorular yönlendirerek fikirlerini sıralamalarında ve bir araya getirmelerinde yardımcı olmaktadır.

Almanca dil öğretim seti çalışma kitabı 3. ünite yazma etkinliği bölümünde, resmî ve günlük dilde yazılmış mektup örneklerine yer verilirken ders kitabı, verilen mektup örneği üzerinde yaptırdığı çalışmalarla öğrenciyi bu alanda eğitmeye çalışmaktadır. Ders kitabı ve çalışma kitabı 4. ünite, öğrenciler birbirinden farklı iki yazma etkinliği yapmaktadırlar. Daha önceki ünitelerde de öğrenciyeye öğretilmeye çalışılan mektup yazma konusu bu ünite de tekrar öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Ders kitabında ise öğrencilerden bir sunumun nasıl hazırlandığı ve bu sunum hazırlanırken nasıl bir dil kullanılması gerektiği bilgisi verilmeden sunumlarını hazırlamaları beklenmektedir. Bu noktada, Almanca ders ve çalışma kitabının sunum hazırlama konusunu öğretmenin öğrenciyeye öğretmesi gereken bir konu olarak gördüğü gerçeği ortaya çıkmaktadır.

5. ünite ders ve çalışma kitabında dönüşümlü olarak öğrenciler, verilen bir polisiye konu hakkında görüşlerini yazmaya çalışmaktadırlar. Ancak, öğrenciler yine yazacakları metin türünden habersiz bir şekilde fikirlerini bir araya getirmek zorunda kalmışlardır. Sözcük sayısı sınırı, kullanacakları dil ve ifade türleri hakkında fikirleri olmayan öğrenciler, diğer dillerin öğretim setlerinde de rastlanan serbest yazma türünde örnekler vereceklerdir.

6. ünite ders ve çalışma kitabında dördüncü üniteye olduğu gibi öğrenciler, birbirinden bağımsız yazma etkinlikleri üzerinde çalışacaklardır. Ders kitabında öğrenciler tekrar sunum hazırlamaya çalışacaklar ve diğer ünitelerde olduğu gibi yine bir okuyucu mektubu üzerinde bu defa yazarak değil, alıştırma yaparak çalışacaklardır. Çalışma kitabında ise öğrenciler bir telefon konuşmasında bulunan boşlukları doldurarak, yazma çalışmasından çok dilbilgisi alıştırması yapmaktadırlar. 7. ünite ders ve çalışma kitabı birbirleriyle bağlantılı olarak düzenlenmiştir. Öğrencilere geçmiş ünitelerde defalarca uygulanan e-posta yazma etkinliğini bu üniteye de tekrarlanmaktadır.

8. ünite ders kitabında çalışma kitabında örnek alıştırması yapılan haber yazısı hazırlama etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenciler ileri düzey bir etkinlik olan haber yazısı hazırlama konusunda genel aşamalarla yönlendirilmiş, içerik olarak neler yazacakları konusunda fazlaca özgür bırakılmışlardır.

9. ünite ders ve çalışma kitabında öğrencilere sürekli yaptırılan diğer bir yazma etkinliği tekrarlanmakta ve öğrenciler yine okuyucu mektubu yazma konusunda yönlendirilmektedirler. Öğrencilerden beklenen okuyucu mektubu yazma etkinliği, pek çok öğrenci için mümkün olmayan ancak sınırlı sayıda öğrencinin hakkında yazı yazabileceği bir konu olmaktan öteye gidememiştir.

Yüksek düzey Almanca dil öğretim seti ders ve çalışma kitabı 10. ve son ünite yazma etkinliği ders kitabında, bir önceki ünite de olduğu gibi ancak bazı öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve öğrencilerin ancak özel ilgi alanları doğrultusunda yazabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler eğer ilgilendikleri bir alansa, sevdikleri bir ressam ve onun eserleri hakkında bir sunum hazırlayacaklardır. Sunum hazırlama yazma becerisini geliştirmekten çok, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmekte ve onları bu alana yönlendirmektedir.

2.9. Değerlendirme

İleri düzey yazma adı verilen yazma sistemi yüksek ve ileri düzeydeki öğrencilerine uygulanabilecek bir eğitim programını içermektedir. Bu düzeydeki öğrenciler dil seviyeleri açısından ileri düzey yazma programını algılayabilecek ve yazılarında uygulayabileceklerdir. Ancak, mevcut eğitim sistemlerinde gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde olsun, yüksek ve ileri düzey öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yazma eğitiminden söz etmek mümkün değildir. Okullarda ve özel eğitim kurumlarında genellikle bu düzeydeki öğrencilere tek bir soru veya düz tümce verilerek öğrencilerin düşüncelerini yazmaları istenir. Bazı durumlarda ise, öğretmenler yazma öncesinde öğrencilerle yazacakları konu hakkında konuşarak onlara yardımcı olmaya çalışırlar. Ne yazık ki bu yaklaşımlar öğrencilere yeterli derecede yarar sağlamamaktadır. Öğrenciler bu şekilde kendilerini daha çok kaybolmuş hissederek yazmadan soğumakta ve zaman zaman da yazmak istememektedirler.

Dil öğretim sistemlerinin önemli bir parçası olan ders kitapları, öğrencilere yazma becerisini geliştirme adına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Tezin ikinci

bölümünde yer alan ders ve çalışma kitapları incelemelerinin sonucunda beş dilde (İspanyolca, İtalyanca, İngilizce, Türkçe ve Almanca) ileri düzey yazma etkinliklerinin Türkçe dışında birbirinden farklı olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe dil öğretim seti yüksek düzey ders kitabı diğer dillerin aksine öğrencilere yazma becerilerini geliştirici etkinlik olarak en alt düzeyde yardım eden settir. Bu sette yazma etkinlikleri yalnızca tek tümcelik soru ve tümce örnekleriyle sınırlı kalmaktadır.

İncelenen dillerin okutmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda Almanca ders ve çalışma kitabının görünüşte, diğer dillerden etkinlik sayısı ve içeriği bakımından üstün olduğu düşünülmüş ancak, daha ayrıntılı incelendiğinde bu dilde yer alan yazma etkinliklerinin de diğerlerinden içerik olarak farklı olmadığı belirlenmiştir. Almanca dil öğretim seti yalnızca, çalışma kitabında ders kitabıyla dönüşümlü bir şekilde etkinlik örneklerine yer vermesiyle diğer dil öğretim setlerinden ayrılmaktadır.

Ders kitapları genel olarak, yüksek ve ileri düzey öğrencilerine bu düzeyde yazma becerisini nasıl geliştirebileceklerini öğretmek yerine salt etkinliklerle yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, sürekli etkinlik yapmalarına rağmen hâlâ yazı yazamadıklarını görmekte ve sonuç olarak yazmayı sevmemeye devam etmektedirler.

İleri düzey paragraf yazma becerisini geliştirme aynı zamanda bu düzeyde kompozisyon yazabilmeyi de geliştirmektedir. Bu bağlamda, yüksek ve ileri düzey öğrencileri ve ana dili öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme çalışmaları yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmamalı, öğrencilerle dil öğretimi saatleri dışında ileri düzey paragraf yazımı öğretimi dersleri verilmelidir. Öğrenciler

paragraf yazımı öğretimini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmenler kompozisyon yazımı çalışmalarına başlamalıdır. Bazı dil öğretim sistemlerinde olduğu gibi öğrencilerden yazma eğitimi almadan yazı yazmalarını istemek onların yazma becerilerini geliştirmek adına yapılan en büyük yanlışlardan biri olacaktır.

3. UYGULAMA

3.1. Veri Toplama Yöntemi

Bu bölümde ilk olarak çalışmanın değişkenleri açıklanmış, daha sonra veri toplama başlığı altında çalışmaya katılan deneklerin genel profili çıkarılmış ve onlarla ilgili bilgi verilmiştir. Tezde kullanılan araçlar, uygulama süresince öğrencilere yazdırılan paragraflar, Hacettepe Üniversitesi ‘‘Let’s Write’’ yazma kitabının paragraf yazımı uygulama bölümünün Türkçe çevirisi ve Türkçeye uyarlaması (Yalçınduran, 1997: 1-43), araştırmacı ve değerlendircinin birlikte hazırladığı ileri düzey paragraf değerlendirme çizelgesidir ve ayrıca bu araçlarla ilgili alt başlıklar halinde tek tek bilgi verilmiştir. Son olarak bu bölümde, yedi hafta boyunca öğrencilere uygulanan ileri düzey paragraf yazımı öğretimi ilk haftadan başlayarak açıklanmıştır.

3.2. Değişkenler

Bu çalışma, bir bağımsız bir de bağımlı değişkeni içermektedir:

Bağımsız değişken, paragraf yazımı eğitiminin araştırma süreci içerisinde kullanılmasıdır.

Bağımlı değişken, öğrencilerin paragraf yazma eğitimi sonrasında gösterdikleri performanstır. Bu değişken, öğrencilerin performansları süreç boyunca belli ölçütler çerçevesinde değerlendirildiğinden süreklilik gösteren bir değişkendir.

3.3. Veri Toplama

3.3.1. Denekler

Çalışmada yer alan denekler A.Ü. TÖMER’de, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelip bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi alan yüksek düzey öğrencileridir. 2005-2006 öğretim yılı içinde yüksek düzeyde öğrenim gören iki sınıf bu çalışmanın gruplarını oluşturmuştur. Çalışma grubu içinde hangi kişilerin deney, hangi kişilerin ise kontrol grubu olacağı rastgele belirlenmiştir.

Denekler, 11 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 23 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 7. Öğrencilerin demografik verileri

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>
KONTROL GRUBU (12 kişi)	
Cinsiyet	
Kadın	7
Erkek	5
Yaş	
17-20	8
20-25	4
Eğitim	
Lise mezunu	8
Üniversite mezunu	4
Ülkeler	
Kazakistan	8
Türkmenistan	3
Tataristan	1
DENEY GRUBU (11 kişi)	
Cinsiyet	
Kadın	9
Erkek	2
Yaş	
17-20	8
20-25	3

Tablo 7. (Devam) Öğrencilerin demografik verileri

<i>Eğitim</i>	
Lise mezunu	8
Üniversite mezunu	3
Ülkeler	
Kazakistan	7
Türkmenistan	1
Tataristan	2
Sırbistan	1

3.3.2. Araştırma Araçları

Bu çalışmada, araştırma aracı olarak 23 öğrenci (12 kontrol, 11 deney grubu) tarafından yazılan paragraflar kullanılmıştır. Paragrafların değerlendirilmesinde ise aşağıdaki kaynak ve araçlar kullanılmıştır:

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık biriminin yazma dersleri öğretmenlerinin oluşturduğu ‘‘Let’s Write’’ yazma öğretimi kitabının paragraf yazımı uygulama bölümünün Türkçe çevirisi ve uyarlaması paragraf yazımı eğitiminde referans olarak kullanılmıştır (bkz. Ek A).

Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ileri düzey paragraf yazımı eğitimi dikkate alınarak hazırlanan paragraf değerlendirme çizelgesi (bkz. Ek B).

3.3.2.1. Paragraflar

Paragraf yazımı eğitimi boyunca deney ve kontrol gruplarına eğitimden önce ve sonra olmak üzere ikişer paragraf yazdırılmıştır. Deney grubuna ilk paragraf yazdırıldıktan sonra 7 hafta boyunca öğretmen (aynı zamanda araştırmacı) tarafından ileri düzey paragraf yazma eğitimi verilmiştir.

Paragraf konuları araştırmacı tarafından rastgele seçilmiştir. Paragraf eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarına a) ‘İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri’, paragraf eğitimi verildikten sonra deney ve kontrol gruplarına b)

‘televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri’ konuları verilmiştir.

Araştırmaya 11 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere 23 öğrenci paragraflarıyla katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine paragraf eğitimi öncesi ve sonrası olmak üzere birer paragraf, kontrol grubu öğrencilerine eğitim öncesi ve sonrası birer paragraf yazdırılmıştır. İki gruba eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere toplam 46 paragraf yazdırılmıştır.

3.3.2.2. İleri Düzey Paragraf Yazımı Öğretimi Materyali

Hacettepe Üniversitesi Hazırlık birimi yazma dersi öğretmenlerinin çeşitli yazma öğretimi kitaplarını bir araya getirerek oluşturdukları İngilizce yazma öğretimi kitabının paragraf yazımı bölümü, öğrenciler üzerinde uygulanarak ileri düzey paragraf yazımı öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (bkz. Ek A).

3.3.2.3. Paragraf Yazımı Ölçütler ve Değerlendirme Çizelgesi

Paragraf değerlendirme çizelgesi, paragrafları içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyut ölçütlerine göre toplam 40 puan üzerinden değerlendirmektedir. İçerik-düzenleme bölümü toplam 26 puan, dilbilgisi bölümü 6 puan, boyut ise 8 puan üzerinden değerlendirilmektedir. İçerik-düzenleme bölümü, ana düşünce tümcesinin, birincil ve ikincil ana düşünce tümceleri destekleyicilerinin, ana düşünce destekleyici dengesinin, bağlayıcıların, ardışıklığın, sonuç tümcesinin ve ana düşünce tekçilliğinin varlığına göre toplam 8 puan üzerinden, paragrafta bulunan ana düşünce tümcesi, birincil ve ikincil destekleyicileri, ana düşünce destekleyici dengesi, bağlayıcılar, ardışıklık ve sonuç tümcesi öğeleri iyi (2), orta (1) ve zayıf (0) puan üzerinden ve ana düşünce tekçilliği ögesi ise iyi (3), orta (2) ve zayıf (1) puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Dilbilgisi bölümünde düzey uygunluğu ve hata sıklığına göre öğrencilerin paragrafları iyi (3), orta (2) ve zayıf (1) puan üzerinden değerlendirilmiştir. Boyut bölümü ise, sözlüksel yerindelik ve yazım-noktalama iyi (3), orta (2) ve zayıf (1) ve paragraf ve tümce uzunluğu iyi (2), orta (1) ve zayıf (0) puan üzerinden değerlendirilmiştir (bkz. Ek B).

3.3.3. İleri Düzey Paragraf Yazımı Öğretimi Çerçevesinde Gerçekleştirilen Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın veri toplama yöntemi paragraf yazımı öğretimi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ait veriler, iki ana bölümden oluşan paragraf yazma öğretimi sonucunda toplanmıştır: Paragraf yazımı öncesi uygulanacak tekniklerin öğretimi, paragraf yazımı sırasında uygulanacak tekniklerin öğretimi. İki teknik de deney grubu öğrencilerinin eğitimi sırasında uygulanmıştır.

Paragraf yazımı eğitimi kontrol ve deney gruplarına verilen ilk konunun yazdırılması sürecinin ardından deney grubuna verilen ileri düzey yazma eğitimiyle başlamıştır. Eğitim toplam yedi hafta boyuca devam etmiştir. Paragraf yazma eğitimi iki ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde paragrafı oluşturmayı sağlayan ana düşünce tümcesi yazabilme hedeflenmiştir. İkinci bölümde ise oluşturulan ana düşünce tümcesinden paragraf yazabilme hedeflenmiştir.

Haftada iki gün ve üçer saatten oluşan eğitimin ilk haftasında deney grubu öğrencilerine ana düşünce tümcesi oluşturabilme aşamalarının birincisi olan, konu daraltma tekniklerine giriş yapılmıştır. Dört teknikten oluşan konu daraltma bölümünün ilk iki (serbest yazma ve listeleme) tekniği birinci hafta boyunca

öğrencilere öğretilmeye çalışılmış ve bu tekniklerle ilgili çeşitli alıştırmalar yaptırılmıştır. İlk haftada amaç paragraf eğitimine giriş yapabilmektir.

Öğrenciler ilk kez karşılaştıkları yazma eğitimi programına eğitimin başlarında kuşkuyla ve temkinli yaklaşmışlardır. Ancak konu daraltma tekniklerinden serbest yazma, özellikle öğrenciler tarafından kendilerini özgürce ifade edebilmeyi sağladığı ve yazma kurallarını düşünmelerine gerek olmadığı için çok sevilmiştir. Birinci haftanın sonunda, her öğrenciye serbest yazma ve listeleme teknikleriyle ilgili çalışmalar yaptırılmış ve ikinci haftaya bu çalışmalar öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere yorumlanmış olarak başlanmıştır.

İkinci haftada, öğrencilerle konu daraltma tekniklerinden soru sorma, kümeleme (1) ve kümeleme (2) teknikleri üzerinde çalışılmış ve öğrencilerin bu iki teknikle ilgili çalışmalarını öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Deney grubu öğrencileri konu daraltma tekniklerinden serbest yazma ve listelemeye olumlu tepki vermişlerdir.

Üçüncü haftada, deney grubu öğrencilerine paragrafın genel anlamda ne olduğundan ve doğru bir paragrafta yer alması gereken öğelerden söz edilmiştir. Ana düşünce tümcesi oluşturabilme süreçleri dahilinde öğrencilere, çeşitli etkinlikler sunulmuş ve sınıf ortamında öğretmenle birlikte bu etkinlikler çözümlenmiştir. Öğrenciler ayrıca, ana düşünce tümcesinin bileşenlerini de fark edebilmeyi öğrenmişlerdir. Ana düşünce tümcesinin öğelerini fark etmeyi başaran öğrenciler, daha sonraki aşamada çeşitli etkinliklerle yönlendirilerek ilk defa özgün ana düşünce tümcelerini yazmaya başlamışlardır. Ana düşünce tümcesini etkinlikler yardımıyla oluşturabilme aşamasında öğrencilere, çeşitli alıştırmalar sunulmuştur. Bu alıştırmalar türleri arasında okuma becerisinin etkinlik türleri

de yer almıştır. Örneğin, ana düşünce tümcesi boş bırakılmış paragraflar verilmiş ve bu boşluklar çeşitli seçenekler yardımıyla öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Diğer taraftan, bir üst aşama olarak öğrencilere yine ana düşünce tümcesi eksik paragraflar verilmiş ve bu paragrafları öğrencilerin metnin konusu doğrultusunda özgün tümceleriyle doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik çeşitleriyle, okuma becerisi ve yazma becerisi arasındaki yakın bağ öğrencilere sezdirilerek yazma becerisinde başarılı olabilmek için okuma becerisini de geliştirmeleri gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır.

Dördüncü haftada, öğrencilerle paragrafta bütünlük ilkesi çalışılmıştır. Paragrafta bütünlük ilkesini ihlal eden örnek paragraflar verilmiş ve öğrencilerin bütünlük ilkesine uymayan paragrafı bulabilmeleri sağlanmıştır.

Beşinci haftada, öğrenciler paragrafta tutarlılık ilkesini gerçekleştirebilme yollarını öğrenmişlerdir. Paragrafta tutarlılık ilkesini gerçekleştirebilmenin en önemli yolu olan bağlantı öğeleri ve bunların türleri üzerine öğretmenle birlikte çalışılmış ve bu öğelerin, paragrafta tutarlılığı nasıl yönlendirdiği üzerine öğrencilerle yorumlar yapılmıştır. A.Ü. TÖMER ders programı içinde yer alan bağlaçlar konusu sayesinde genel bilgilere sahip öğrenciler, bağlantı tümcelerini kavramakta zorluk çekmemişlerdir. Bağlantı tümcelerinin çeşitliliği çeşitli örneklerle pekiştirilmiştir.

Altıncı haftada, ileri düzey paragraf yazımı eğitiminin son aşaması olan planlama üzerinde çalışılmıştır. Paragraf yazımına geçmeden önce oluşturulması gereken son aşama olan planlama, yazmadaki yeri ve önemi göz önüne alınarak açıklanmıştır. Plan hazırlama iki şekilde ele alınmıştır. Bu iki tür öğrencilerin başta yönlendirilerek daha sonra yalnız başlarına yaptıkları planlama örnekleriyle

pekiştirilmeye çalışılmıştır. Planlama çeşitleri öğrencilere seçme şansı tanıyarak onların kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlamıştır. Eğitime katılan öğrenciler eğitimin başında planlamanın önemini tam olarak kavrayamamışlar da, altıncı haftanın sonunda plan yapmanın paragraf yazımını geliştirme adına sağladığı katkıyı kendi deneyimleriyle gözlemleyebilmişlerdir (bkz. EkA).

4. VERİ ÇÖZÜMLEMESİ VE SONUÇLARIN YORUMLANMASI

Bu bölüm, 12 kontrol grup ve 11 deney grubu öğrencisinin paragraflarının, değerlendiriciler tarafından paragraf yazımı ölçütler ve değerlendirme çizelgesi doğrultusunda değerlendirilmesi sonucu, verilen puanların aritmetik ortalamalarının ve istatistiksel sonuçların analizini ve sonuçların yorumlanmasını içermektedir.

4.1. İleri Düzey Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Analizi ve Yorumlanması

4.1.1 İleri Düzey Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Analizi

Çalışmanın veri toplama aşamasında deney ve kontrol gruplarından iki paragraf yazmaları istenmiş ve bu paragraflar üç değerlendirici tarafından puanlandırılmıştır. Değerlendiricilerden biri araştırmacının kendisi olup A.Ü. TÖMER Türkçe bölümünde okutmanlık yapmaktadır. İkinci değerlendirici tezin danışmanı olup A.Ü. Dilbilim bölümünde Doçent olarak görev yapmaktadır. Üçüncü değerlendirici ise, A.Ü. TÖMER’de İngilizce okutmanlığı yapmaktadır. Değerlendirici okutmanların ikisi de Hacettepe Üniversitesi’nden mezun olmuş, İngiliz Dilbilimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerini bitirmiş ve birer yıl süreyle yabancı dil olarak İngilizce yazma eğitimi almıştır.

İlk paragrafların yazımından sonra iki grubun paragrafları birinci ve ikinci değerlendirici tarafından ortak olarak değerlendirilmiştir. Değerlendiricilerin verdiği puanlar, puanlar tablosuna kaydedilmiştir (bkz. Ek C). Üçüncü değerlendirici ise sonuçları ayrı olarak değerlendirmiştir. Kontrol ve deney gruplarının sonuçları üzerinde **değerlendiriciler-arası güvenirlik** (inter-scorer reliability) **testi** uygulanmıştır. Ölçü aracının uygulanması ve puanlanması, değerlendirici becerisine dayalıysa ya da değerlendiricinin yorumunu gerektiriyorsa, değerlendiriciler-arası güvenirliğin hesaplanması gerekir. Bu amaçla, iki farklı değerlendiricinin aynı bireye aynı ölçü aracını uygulaması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki uyuma, istatistiksel analizlerle belirlenir (Kırcaali İftar, 2005). Bu testi uygularken değerlendiricilerin verdiği puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Değerlendiriciler-arası güvenirliği doğrulamak için **bağımsızlık t-testi** (independent samples t-test) uygulanarak değerlendiricilerin kontrol ve deney gruplarına verdikleri puanlar karşılaştırılmış ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir (bkz. Tablo 8-9).

Tablo 8. Değerlendiricilerin Kontrol Grubu 1. Paragraf Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup İstatistiği

No	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KontrolParagraf1 0	12	8.17	2.918	.842
1	12	8.00	3.045	.879

Bağımsızlık t-testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
KontrolParagraf1	Equal variances assumed	.047	.830	.137	22	.892	.167	1.218	-2.358	2.692
	Equal variances not assumed			.137	21.960	.892	.167	1.218	-2.359	2.692

Tablo 9. Değerlendiricilerin Deney Grubu 1. Paragraf Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup İstatistiği

No	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DeneyParagraf1 0	11	9.09	2.119	.639
1	11	9.64	2.580	.778

Bağımsızlık t-testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DeneyParagraf1	Equal variances assumed	.644	.432	-.542	20	.594	-.545	1.007	-2.645	1.554
	Equal variances not assumed			-.542	19.274	.594	-.545	1.007	-2.650	1.559

Deney ve kontrol gruplarının ilk paragraflarının değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması bağımsızlık t-testi uygulanarak yapılmıştır ve aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ilk paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması

Grup İstatistiği

	NO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Paragraf1	0	12	8.083	2.9529	.8524
	1	11	9.364	2.3355	.7042

Bağımsızlık t-testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Paragraf1	Equal variances assumed	.698	.413	-1.146	21	.265	-1.2803	1.1173	-3.6039	1.0433
	Equal variances not assumed			-1.158	20.589	.260	-1.2803	1.1057	-3.5825	1.0219

Deney ve kontrol gruplarının son paragraflarının değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması yine bağımsızlık t-testi uygulanarak yapılmış ve aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması

Grup İstatistiği

	NO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Paragraf2	0	12	8.1667	2.62274	.75712
	1	11	16.0000	2.09762	.63246

Bağımsızlık t-testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Paragraf2	Equal variances assumed	.905	.352	-7.861	21	.000	-7.83333	.99645	-9.90556	-5.76111
	Equal variances not assumed			-7.940	20.648	.000	-7.83333	.98653	-9.88706	-5.77961

Kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası sonuçları arasında fark olup olmadığını test etmek için kontrol grubunun ilk paragrafı ile son paragraflarının değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması **eşleştirilmiş t-testi** (paired samples test) uygulanarak yapılmıştır.

Tablo 12. Kontrol grubunun ilk ve son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması

Eşleştirilmiş t-testi

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	KontrolParagraf1	8.083	12	2.9529	.8524
	KontrolParagraf2	8.17	12	2.623	.757

Eşleştirilmiş t-testi korelasyon analizi

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	KontrolParagraf1 & KontrolParagraf2	12	.846	.001

Eşleştirilmiş t-testi

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	KontrolParagraf1 - KontrolParagraf2	-.0833	1.5787	.4557	-1.0864	.9198	-.183	11	.858

Deney grubunun ilk paragrafı ile son paragraflarının değerlendirme sonuçlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yine aynı istatistiksel yöntem (eşleştirilmiş t-testi) uygulanarak yapılmıştır.

Tablo 13. Deney grubunun ilk ve son paragraf değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması

Eşleştirilmiş t-testi

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DeneyParagraf1	9.364	11	2.3355	.7042
	DeneyParagraf2	16.000	11	2.0976	.6325

Eşleştirilmiş t-testi korelasyon analizi

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	DeneyParagraf1 & DeneyParagraf2	11	.199	.557

Eşleştirilmiş t-testi

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	DeneyParagraf1 - DeneyParagraf2	-6.6364	2.8115	.8477	-8.5252	-4.7476	-7.829	10	.000

4.1.2 Paragraf Yazımı Değerlendirme Sonuçlarının Yorumlanması

Çalışmanın varsayımlarını doğrulamak için değerlendirme sonuçları kullanılarak verilerin analizi yapılmış ve bu analiz sonuçları yorumlanmıştır.

4.1.2.1 Değerlendiriciler-Arası Güvenirlik Testlerinin Sonuçlarının Yorumlanması

Değerlendiricilerin her bir öğrencinin (12 kontrol grubu, 11 deney grubu) ilk ve son paragraflarına verdikleri puanlar (birinci ve ikinci değerlendiricinin verdiği 46 puan, üçüncü değerlendiricinin verdiği 46 puan toplam 92 puan) toplanmıştır (bkz Ek C). Puanlamanın ardından değerlendiriciler-arası güvenirliliği test etmek için değerlendiricilerin verdiği puanlar karşılaştırılmıştır. Bağımsızlık t-testi kullanılarak kontrol grubunun ilk paragraflarına değerlendiricilerin verdiği puanlar karşılaştırılmış 2-uçlu manidarlık testi (2-tailed significance test) sonucu p değeri

(0.892) değerlendiricilerin kontrol grubunun ilk paragraflarının verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$). Aynı test değerlendiricilerin deney grubunun ilk paragraflarını karşılaştırmak için de yapılmış (2-uçlu t-test sonucu $0.594>0.05$), Tablo 8 ve 9’da görüldüğü gibi değerlendiricilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının İlk Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları

Deney ve kontrol gruplarının ilk paragraflarına değerlendiricilerin verdiği puanların aritmetik ortalama sonuçları karşılaştırılmış, varsayılan varyans için 2-uçlu test sonucu 0.265, standart hata farkı 1.1173, varsayılmayan varyans için 2-uçlu test sonucu 0.260, standart hata farkı 1.1057 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ilk alt-hipotez olan $H_{(0)1.1}$: Deney ve kontrol grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olmayacaktır, kabul edilmiştir. Tablo 10’da da görüldüğü gibi iki grubun yazma becerisi seviyelerinin eşit olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.2.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları

Bağımsızlık t-testi uygulanarak deney ve kontrol gruplarının son paragraflarının aritmetik ortama sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Test sonucunda varsayılan varyans için 2-uçlu test sonucu 0.000, standart hata farkı 0.99645, varsayılmayan varyans için 2-uçlu test sonucu 0.000, standart hata farkı 0.98653 olarak bulunmuş p değeri 0.05’ten küçük olduğu için ikinci alt-hipotez olan “ $H_{(0)1.2}$: Deney ve kontrol grubunun son paragraflarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olmayacaktır.” hipotezi reddedilmiştir. Başka bir deyişle, yazma eğitimi alan deney grubu ile almayan

kontrol grubunun son paragraflarının değerlendirme sonuçlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 11).

Bu sonuç da göstermiştir ki 7 haftalık yazma eğitiminin, deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olmuş ve öğrenciler bu alanda ilerleme kaydetmişlerdir.

4.1.2.4 Kontrol Grubunun İlk ve Son Paragraf Aritmetik Ortalama Değerlerinin Karşılaştırma Yorumları

Eşleştirilmiş t-testi uygulanarak kontrol grubunun ilk ve son paragraflarının aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmış ve bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. 2-uçlu t-test sonucu 0.858 bulunmuş ($p>0.05$) ve üçüncü alt-hipotez " $H_{(0)1.3}$: Kontrol grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalaması ile son paragraflarının aritmetik ortalaması arasında bir farklılık olmayacaktır." kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle, yazma eğitimi almamış olan kontrol grubunun ilk ve son paragraf aritmetik ortalama sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. İlk ve son paragrafların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, ilk paragrafların aritmetik ortalaması 8.083 iken son paragrafların aritmetik ortalaması 8.17 olarak bulunmuş yani yazma eğitimi almayan kontrol grubunun ilk ve son paragraf arasında anlamlı olmayan çok az bir gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır (bkz Tablo 12).

4.1.2.5 Deney Grubunun İlk ve Son Paragraflarının Aritmetik Ortalama Değerleri Karşılaştırma Yorumları

Yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin ilk ve son paragraf sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Testin güvenilirlik aralığı (confidence interval level) -8.5252 ile -4.7476 arasındadır ve deney grubunun ilk ve son paragrafları sonuçları arasında

önemli bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Test sonucu 2-uçlu manidarlık testinde 0.000 olarak bulunmuş ($p < 0.05$) ve dördüncü alt-hipotez olan “ $H_{(0)1.4}$: Deney grubunun ilk paragraflarının aritmetik ortalaması ile son paragraflarının aritmetik ortalaması arasında bir farklılık olmayacaktır.” hipotezi reddedilmiştir (bkz. Tablo 13). Sonuç olarak, yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin ilk ve son paragraflarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yazma eğitimi, deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri arasında olumlu bir ilerleme sağlamıştır.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Birinci ve İkinci Paragraflarından Aldıkları Puanların Değerlendirme Ölçüt Çizelgesi Doğrultusunda Karşılaştırılması

4.2.1 Her İki Grubun Aldıkları Paragraf Puanlarının Genel Karşılaştırılması

Yedi hafta süren ileri düzey paragraf yazımı eğitiminden sonra deney grubunun birinci ve ikinci paragrafları arasında içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyut bölümlerinde önemli bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarında ise, deney grubuna göre içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyut bölümlerinde çok daha az oranda bir iyileşme göze çarpmıştır.

Deney grubunun birinci ve ikinci paragraflarının puanlarında gözlenen yükselmenin özellikle içerik-düzenleme bölümünde görülmesinin sebebi, paragraf eğitim içeriğinin içerik-düzenleme temelli olarak planlanmış olmasıdır. Deney grubunun birinci ve ikinci paragraflarının dilbilgisi ve boyut bölümlerindeki yükselmenin sebebi ise, öğrencilerin yedi haftalık eğitim boyunca temel Türkçe eğitimlerinin devam etmesi olarak açıklanabilir. A.Ü. TÖMER Türkçe dil öğretim setinin paragraf değerlendirme çizelgesinin dilbilgisi ve boyut bölümlerini

geliştirici bir nitelikte olması ise, bu puanlardaki yükselmeyi ayrıca açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarında her üç bölümde de içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyutta çok az oranda yükselmenin gözlemlenmiş olmasının nedeni ise, bu grubun deney grubu gibi bir eğitime katılmamış olmasıdır. Kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarında dilbilgisi ve boyut bölümlerindeki puan artışları, iki paragraf yazımı arasında geçen sürede öğrencilerin Türkçe dil eğitimlerinin bu alanları geliştirici özellikte olmasından dolayı ortaya çıkmıştır.

4.2.2 Kontrol ve Deney Gruplarının Paragraf Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14. Kontrol grubunun 1. ve 2. paragraf puanlarının içerik-düzenleme, dilbilgisi, boyut ortalamaları

	<i>Alınan Puan (ort.)</i>	<i>Maksimum Puan (Ort.)</i>
Kontrol Grubu 1.Paragraf		
İçerik - Düzenleme	3.5	13
Dilbilgisi	1.97	3
Boyut	2.41	4
Kontrol Grubu 2.Paragraf		
İçerik - Düzenleme	3.52	13
Dilbilgisi	2.02	3
Boyut	2.5	4

Tablo 15. Deney grubunun 1. ve 2. paragraf puanlarının içerik-düzenleme, dilbilgisi, boyut ortalamaları

	<i>Alınan Puan (ort.)</i>	<i>Maksimum Puan (Ort.)</i>
Deney Grubu 1.Paragraf		
İçerik - Düzenleme	3.63	13
Dilbilgisi	2.29	3
Boyut	3	4
Deney Grubu 2.Paragraf		
İçerik - Düzenleme	10.15	13
Dilbilgisi	2.34	3
Boyut	3.27	4

4.2.2.1 Kontrol Grubunun Birinci ve İkinci Paragraflarının Değerlendirme Ölçütlerine Göre Karşılaştırılması

Deney grubunda olduğu gibi ileri düzey paragraf eğitimine katılmamış olan kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflardan aldıkları puanlar arasında düşük oranda bir yükselme görülmüştür. Değerlendirme ölçüt çizelgesini oluşturan içerik-düzenleme en yüksek-13, dilbilgisi en yüksek-3 ve boyut bölümleri en yüksek-4 puan üzerinden puanlandırılmıştır. Tablo 14’de de görüldüğü gibi kontrol grubunun birinci ve ikinci paragrafları arasında fark edilemeyecek bir yükselme söz konusudur. Birinci paragraf önce birinci ve ikinci değerlendiricinin ortalama puan değerlendirmesi ve ikinci değerlendiricinin puan değerlendirmesiyle ortalandıktan sonra içerik-düzenleme birinci paragrafta 3.5, ikinci paragrafta 3.52 ortalama puan değerine yükselmiştir. Dilbilgisi bölümünde ise, birinci paragraf 1.97, ikinci paragrafta 2.02 ortalama puan değerine, boyut bölümünde ise birinci paragraf 2.41, ikinci paragraf 2.5 ortalama puan değerine yükselmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci paragraf puanları arasında fark edilemeyecek bir yükselme gözlenmiştir. Kontrol grubunun birinci paragraflarının puanlarının ikinci paragraf puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin, yedi hafta boyunca aldıkları Türkçe eğitimin devam etmesidir.

(No. 8) Birinci paragraf örneği

Bugünkü hayatımızda İnternet’ten daha gelişmiş başarılı ve kolay kullanılan iletişim aracı, bilgi ağırlığı sahip olan ve başka ihtiyaçları karşılayabilen araç yok gibi görünüyor. Yani dünya üzerinde bütün bilgilere sahip olan İnternet bize en yeni haberler ve bilgiler verebilir. Uzaklarda yaşayan insanlarla iletişim kurmakta da çeşitli imkanlar sunmaktadır. Günlük hayatımızda alışveriş gibi çıkan ihtiyaçları da karşılayabilir. Ama kusursuz görünmesine rağmen azı

zararları da vermektedir. İnsanların kendilerde daha kapanık olduğuna yol açabilir. On-line oyunlara dalmış çocuklara da psikolojik problemleri sunmaktadır. Yani söylemek istediğim şey İnternet'i gerçekten gerek olduğu zaman ve gerekli amaçlara için kullanacaksak kendimize kesinlikle mümkün derecede iyilikleri ve faydaları çıkartabiliriz.

Kontrol grubu birinci paragraf örneklerinden olan (No 8)'in paragrafının konusu 'İnternetin günümüz hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileriydi. Öğrencinin paragrafı, ortalama 7 puan üzerinden içerik-düzenlemeden 13/3.5, dilbilgisinden 3/1.5 ve boyuttan 4/1.75 olarak puanlandırılmıştır.

Öğrenci içerik-düzenlemeden üç değerlendiricinin ortalama puanları sonucunda 3.5 puan almıştır. İçerik-düzenlemede öğrenci, sekiz bölüm üzerinden değerlendirilmiş, ana düşünce tümcesinin var/yok ve iyi, orta ve zayıf olma durumuna göre 1 puan almıştır. Öğrencinin ana düşünce tümcesi var olmakla birlikte zayıf olarak değerlendirilmiştir. 'Bugünkü hayatımızda İnternet'ten daha gelişmiş başarılı ve kolay kullanılan iletişim aracı, bilgi ağırlığı sahip olan ve başka ihtiyaçları karşılayabilen aracı yok gibi görünüyor' Ana düşünce tümcesi net ve açık değil ve dilbilgisel anlamda yüksek ve ileri düzeye uygun değildir.

Birincil AD destekleyicileri toplam 1.5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenci bu bölümden 1 puan almıştır. "Yani dünya üzerinde bütün bilgilere sahip olan İnternet bize en yeni haberler ve bilgiler verebilir. Uzaklarda yaşayan insanlarla iletişim kurmakta da çeşitli imkanlar sunmaktadır. Günlük hayatımızda alış veriş gibi çıkan ihtiyaçları da karşılayabilir." tümcesinde birincil destekleyiciler vardır, ancak tümce ifade olarak zayıftır. Birincil destekleyiciler, ana düşünce tümcesini destekleyici niteliktedir. Ancak ana düşünce tümcesinin

içinde yer alan bilgilerin dışında, ek bilgiler de içermektedir. İkincil ana düşünce destekleyicileri, birincil ana düşünce destekleyicilerine bağlı olarak gelişmektedir. *‘İnsanların kendilerde daha kapanık olduğuna yol açabilir. On-line oyunlara dalmış çocuklara da psikolojik problemleri sunmaktadır.’* Öğrencinin ikincil ana düşünce destekleyicisi, birincil ana düşünce destekleyicilerinden bağımsız olarak oluşturulmuş. Çünkü bu tümceden önce öğrenci, ana düşünce tümcesinin içerdiği bilgilerden bağımsız yeni bilgiler oluşturduğu için ana düşünce tekçilliği kuralını ihlal etmiştir. *‘On-line oyunlara dalmış çocuklara da psikolojik problemleri sunmaktadır.’* tümcesi, öğrencinin ikincil ana düşünce tümcesidir. Bu tümcenin ikincil ana düşünce tümcesi olmasının nedeni, kendisinden önceki tümceyi açıklar nitelikte olmasıdır.

Öğrencinin ana düşünce destekleyici dengesi yoktur ve bu bölümden puan alamamıştır. Öğrencinin birincil ve ikincil ana düşünce destekleyicilerinin arasında denge bulunmamaktadır. Ayrıca öğrenci, paragrafında tümceler arasında bağlantıyı sağlayamadığı için bağlayıcılar bölümünden de puan alamamıştır.

Öğrenci ardışıklık bölümünden 1 puan almıştır. Ardışıklık ilkesini yerine getirmiş, tümceleri arasında bağlantı ve mantıksal bir sıralama oluşturabilmiştir. Ancak bu sıralama, zayıf bir şekilde oluşturulmuştur. Öğrenci, sonuç tümcesi bölümünden puan alamamıştır. Ana düşünce tekçilliği bulunmadığı için öğrenci, paragrafında bu bölümden de puan alamamıştır. *‘Ama kusursuz görünmesine rağmen azı zararları da vermektedir.’* tümcesiyle öğrenci, ikinci bir paragrafa geçmektedir. İleri düzey paragraf yazımı eğitim içeriğine göre, ana düşünce tümcesinin içinde yer alan bilgiler dahilinde paragrafta birincil ve ikincil ana düşünce destekleyicileri oluşturulur. Öğrencinin ana düşünce tümcesinde

yazdıklarının dışında kurduğu tümceler, yeni bir paragrafın ilk tümcesi haline gelmektedir. Bu nedenden dolayı öğrenci bu bölümden puan alamamıştır.

Öğrenci dilbilgisinden 1.5, düzey uygunluğu bölümünden ise 1 puan almıştır. Öğrenci bir yüksek düzey öğrencisinden beklenen ifadeleri kullanmamış, paragrafında daha çok orta düzey ifadelere yer vermiştir. Öğrenci, hata sıklığı bölümünden zayıf, yani yarım puan almıştır. Öğrencinin özellikle temel düzeyde öğrenmesi gereken dilbilgisi kurallarını tam ve doğru olarak öğrenmediği ve dilbilgisi alanında oldukça zayıf olduğu gözlenmiştir.

Boyut bölümünden öğrenci 1.75 puan almıştır. Sözlüksel yerindelik bölümünden ise, yarım puan almış ve düzeyine uygun sözcükleri kullanamamıştır. Öğrenci, paragraf ve tümce uzunluğu bölümünden de yarım puan almıştır. Bu bölümde öğrenci, tümce ve paragraf uzunluğu açısından ortalama bir uzunluk kullanmıştır. Öğrenci son bölüm olan yazım-noktalamadan yarım puan olarak değerlendiriciler tarafından zayıf olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin yazım hataları paragraf geneline bakıldığında fazla gözükmesine de yüksek düzeye uygunluk açısından önem taşımaktadır. Örneğin, ‘‘ *araçi, azı zararları, alışiverişi, yaşıyan*’’.

(No 8) İkinci paragraf örneği

Televizyon seyretmek sevenlerin arasında sık rastlanan şikayetlerinden biri televizyonda sinir bozulan reklamların aşırı miktarıdır. Aslında onlar sadece olgun insanlara değil çocuklara da zarar vermektedir. Yani çocuklar neler doğru olup olmadığını bilmeden bazı reklamları yanlış algılayabilirler. Mesela keyifle sigara içen kovuboylar, köpüklü bira yanında toplayan arkadaşlar ve bunun gibi sağlığa

zarar verebilen şeyleri denemesinin sebep oluyor. Bu yüzden bir ürün hakkında bilgi vermekle beraber onun zararları da belirtmek gerekmektedir.

Aynı öğrenci ikinci paragrafında genel puanını 9'a yükseltmiştir. İçerik düzenlemeden 4.5, dilbilgisinden 1.5, boyuttan 3 puan almıştır. Ana düşünce tümcesi bölümünden öğrenci, 1 puan almıştır. Öğrencinin ana düşünce tümcesi vardır, ancak yeterince net, tam ve yalın olmadığı için zayıftır. *'Televizyon seyretmek sevenlerin arasında sık rastlanan şikayetlerinden biri televizyonda sinir bozulan reklamların aşırı miktarıdır.'* tümcesi okuyucunun anlayabileceği açıklıkta değildir.

Öğrenci deney grubuna uygulanan yedi haftalık paragraf eğitimi boyunca Türkçe eğitimine devam etmiştir. Ancak, öğrencinin tümcelerindeki ifade eksikliği devam etmektedir. Öğrenci, birincil ana düşünce destekleyicileri bölümünden yarım puan almıştır. Öğrenci ana düşünce tümcesini destekleyebilmek için bir tane birincil destekleyici kullanmış, *'Aslında onlar sadece olgun insanlara değil çocuklara da zarar vermektedir.'* ancak, bu destekleyiciyi de kavramsal olarak doğru, yerinde, açık ve gerçekten genel mantığı kavrayarak oluşturamamıştır.

Ayrıca, bu destekleyiciyi desteklemek için *'Yani çocuklar neler doğru olup olmadığını bilmeden bazı reklamları yanlış algılayabilirler. Mesela keyifle sigara içen kovboylar, köpüklü bira yanında toplayan arkadaşlar ve bunun gibi sağlığa zarar verebilen şeyleri denemesinin sebep oluyor'* iki tane ikincil destekleyici oluşturmuş ve ikincil ana düşünce destekleyicileri bölümünden 1 puan almıştır.

Öğrenci AD destekleyici dengesini uygun ve eşit bir şekilde kuramadığı için bu bölümden yarım puan almıştır. Bağlayıcılar bölümünden ise öğrenci, *'Aslında,*

yani, mesela, bu yüzden ‘ gibi bağlayıcıları kullandığı, ancak bunları paragraf ve tümce uzunluğuna göre fazlaca kullandığı için yarım puan almıştır.

Ardışıklık bölümünden öğrenci, yarım puan almıştır. tümceler arasında ilişkileri kurarken bağlayıcıları fazlaca kullandığı ve tam olarak yerinde kullanamadığı için düşük puan almıştır.

Öğrencinin sonuç tümcesi vardır ve bu bölümden yarım puan almıştır ‘*Bu yüzden bir ürün hakkında bilgi vermekle beraber onun zararları da belirtmek gerekmektedir.*’ Ancak bu tümce, paragrafı genel olarak toparlaması, özetlemesi ve güçlü olması açılarından eksik olduğu öğrenci bu bölümden düşük puan almıştır.

Ana düşünce tekçilliği bölümünden 1 puan alan öğrenci, birinci paragrafına göre ana düşünce tekçilliğini bu paragrafında oluşturabilmiştir. Dilbilgisi bölümünden öğrenci, 1.5 puan, düzey uygunluğundan ise yarım puan almıştır. Yüksek ve ileri düzeye uygun olmayan tümceleri yüzünden öğrenci bu bölümden düşük puan almıştır. Dilbilgisel açıdan öğrenci, paragraftaki tümce sayısına göre 1/3’den fazla hata yaptığı için yarım puan almıştır.

Boyut bölümünden 3 puan alan öğrenci, sözlüksel yerindelik bölümünden 1 puan almıştır. Öğrenci sözcük seçimi ve kullanımı açısından orta düzeyde bir başarı göstermiştir. Paragraf ve tümce uzunluğu bölümünden öğrenci, yarım puan almış ve paragrafı tam olarak sonlandıramadığı için bu bölümden orta düzeyde bir puan almıştır.

Boyutun yazım-noktalama bölümünden yarım puan alan öğrenci, düzeyine uygun olmayan dikte ve yazım yanlışları ‘‘*bilirtmek gerekmektedir, reklamların, kovuboylar*’’ yapmıştır.

4.2.2.2 Deney Grubunun Birinci ve İkinci Paragraflarının Değerlendirme Ölçütlerine Göre Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencileri kontrol grubundan farklı olarak yedi hafta boyunca ileri düzey paragraf yazımı eğitimi almışlardır. Deney grubu öğrencilerinin yazmış olduğu birinci ve ikinci paragraf örnekleri arasında üç değerlendiricinin de ortak puanları dikkate alındığında kayda değer farklılıklar gözlenmiştir. İleri düzey paragraf yazımı eğitimi öğrencilerin paragraflarının özellikle, içerik-düzenleme bölümlerini doğrudan, dilbilgisi ve boyut bölümlerini ise dolaylı olarak etkilemektedir.

İleri düzey paragraf yazımı eğitim içeriği özellikle içerik-düzenleme bölümünü geliştirecek şekilde kurgulanmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun eğitim sonrası yazdığı ikinci paragraf örneklerinde, içerik-düzenleme bölümlerinin birinci ve ikinci puanları arasında anlamlı bir yükselme yaşanmış, ancak dilbilgisi ve boyut bölümlerinde eğitim içeriğinde bu bölümleri geliştirici ilave etkinlikler ve çalışmalar yapılmadığından dikkate değer bir yükselme gözlenmemiştir.

(No 2) Birinci paragraf örneği

İnternet ve Biz

İnternetin yararları ve zararları hakkında bazen konuşuyoruz, arkadaşlarımızla tartışıyoruz. Yani internetin zararları hakkında bilgimiz var. Ve onu bilerek, interneti kullanmaya devam ediyoruz. Neden? Çünkü biz internetten yararlanıyoruz o an ihtiyacımızı gideriyoruz, zararları hakkında düşünmüyoruz. Örneğin: sınav için gerekli olan bir bilgiyi araştırırken veya arkadaşımıza e-mail gönderirken internetin zararları aklımızın ucundan bile geçmiyor. Derler ki “Bir kötülüğün iyiliği, bir iyiliğin de kötülüğü olur.” Demek istediğim interneti

kullanırken iyiliğini görüyoruz ve kötülüğüne (zararına) da hazır olmalıyız. Çünkü her şey karşılıklıdır.

Deney grubu öğrencilerinden (No 2)'nin birinci paragraf konusu kontrol grubunun konusuyla aynı 'İnternetin günümüz hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri'ydi.

(No 2) birinci paragraftan, üç değerlendiricinin değerlendirme puanlarının ortalaması sonucunda toplam 8.5 puan, içerik-düzenlemeden 2.5, dilbilgisinden 2.25 ve boyuttan 3.25 puan almıştır. Deney grubu öğrencileri yedi hafta boyunca ileri düzey paragraf yazımı eğitimi aldıkları için birinci ve ikinci paragraflarında dikkate değer oranda puan farkı meydana gelmiştir.

(No2) içerik-düzenlemeden 2.5 puan almıştır. Öğrenci içerik-düzenlemenin ana düşünce tümcesi bölümünden, ana düşünce tümcesi kuramadığı için puan alamamıştır. Paragrafın tamamını etkileyen ana düşünce tümcesi yazılan paragrafı tamamıyla içine alan ve kendisinden sonra gelen tüm tümceleri de etkileyerek bir anlamda paragrafın yazılma amacı olacak şekilde kurulması gereken bir tümcedir. Öğrencinin bu nitelikleri taşıyan bir ana düşünce tümcesi bulunmamaktadır.

(No 2) birincil ve ikincil ana düşünce destekleyicileri bölümlerinden paragrafın ana düşünce tümcesi olmadığı için puan alamamıştır. Aynı zamanda öğrenci, ana düşünce destekleyicileri bölümünden de ana düşünce tümcesi bulunmadığından puan alamamıştır. Bağlayıcılar bölümünden öğrenci, çeşitli bağlayıcıları kullandığı ve 'yani, çünkü, örneğin, derler ki, ve, demek istediğim' bu bağlayıcıları orta düzeyde yerinde ve gerektiği gibi kullandığından bu bölümden 1 puan almıştır.

Öğrenci, ardışıklık bölümünden, paragrafında kurduğu tümceler arasında kavramsal olarak bir ilişki bulunduğundan, ancak bu ilişkinin yeterince güçlü olmamasından dolayı yarım puan almıştır.

(No2)'nin örnek sonuç tümcesi “*Demek istediğim interneti kullanırken iyiliğini görüyoruz ve kötülüğüne (zararına) da hazır olmalıyız. Çünkü her şey karşılıklıdır.*” paragrafın bütünüyle ilişkili olmadığından yarım puan almıştır.

Öğrenci paragrafında ana düşünce tümcesini oluşturamadığından ana düşünce tekçilliği bölümünden de puan alamamıştır. Dilbilgisi bölümünden ortalama 2.25 puan alan öğrenci, düzey uygunluğu bölümünden, tümcelerinde yüksek ve ileri düzeye uygun bazı ifadeler kullandığı ‘*Biz internetten yararlanıyoruz o an ihtiyacımızı gideriyoruz, zararları hakkında düşünmüyoruz. Örneğin: sınav için gerekli olan bir bilgiyi araştırırken veya arkadaşımıza e-mail gönderirken internetin zararları aklımızın ucundan bile geçmiyor.*’ ve bu ifadeleri düzeye uygun sözcüklerle orta düzeyde zenginleştirdiği için 1 puan almıştır. Hata sıklığı bölümünden öğrencinin dilbilgisel hatası bulunmadığından iyi bir puan (1.5) almıştır.

(No2) sözlüksel yerindelik bölümünden orta düzeyde sözcükler kullandığından 1 puan almıştır. Paragraf ve tümce uzunluğu bölümünden ise öğrenci, orta uzunlukta bir metin yazdığından yarım puan almıştır.

Son bölüm olan yazım-noktalama bölümünden ise öğrenci, yazım hatası yapmadığından ve paragrafında çok az sayıda noktalama hatası bulunduğundan iyi bir puan (1.5) almıştır.

(No2) İkinci paragraf örneği

Reklam ve Satış

Herhangi bir ürünün çabuk satılması için çeşitli şekillerde reklamlar yapılmalıdır. Mesela ürünün fiyatında indirim yaparak reklam yapılabilir. Ayrıca, insanların dikkatini daha çok çekebilmek için ünlüleri kullanarak reklamlar yapılabilir. Ünlülerle ürünün klipleri çekilebilir veya ürüne ünlünün resmi yapıştırılarak reklam yapılabilir. Aynı zamanda da dikkat çekici, parlak ambalajlar hazırlayarak reklam yapılabilir mesela ambalajın şeklini farklı biçimde tasarlayarak bununla birlikte açık, parlak, sarı, kırmızı mavi gibi renkleri ambalajda kullanarak reklam yapılabilir. Sonuçta, çeşitli şekillerde reklamların yapılması ürünün çabuk satılmasına neden olur.

İleri düzey paragraf eğitimi sonrası deney grubunun yazmış olduğu ikinci paragraflarının konusu "Reklamlar ve etkileri" ydi. (No 2) paragrafının içerik-düzenleme bölümünden 10, dilbilgisinden 2.5 ve boyuttan 3 olmak üzere toplam 15.5 puan almıştır.

Öğrenci, içerik-düzenleme bölümünden ana düşünce tümcesinin varlığından ‘*Herhangi bir ürünün çabuk satılması için çeşitli şekillerde reklamlar yapılmalıdır.*’ ancak yeterince net, tam ve yalın olmamasından dolayı 1.5 puan almıştır.

Öğrenci birincil ana düşünce destekleyicileri bölümünden, destekleyicilerin varlığı ‘*Mesela ürünün fiyatında indirim yaparak reklam yapılabilir. Ayrıca, insanların dikkatini daha çok çekebilmek için ünlüleri kullanarak reklamlar yapılabilir. Ünlülerle ürünü klipleri çekilebilir veya ürüne ünlünün resmi yapıştırılarak reklam yapılabilir. Aynı zamanda da dikkat çekici, parlak*

ambalajlar hazırlayarak reklam yapılabilir” ve bu destekleyicileri kavramsal açıdan doğru, yerinde, açık ve genel mantık kavranarak ve ana düşünceye bağlı olarak oluşturduğundan dolayı 1.5 puan almıştır.

Öğrenci ana düşünce tümcesinin hemen ardından toplam dört tane birincil ana düşünce destekleyicisi kullandığı, buna karşılık yalnızca bir tane ikincil ana düşünce destekleyicisi kullandığı için, ikincil ana düşünce destekleyicileri bölümünden daha düşük puan almıştır. Diğer taraftan, öğrenci ikincil ana düşünce destekleyicileri bölümünden, ikincil destekleyicileri birincil ad destekleyicilerine orta düzeyde bağlı olduğundan ve kavramsal olarak doğruluk, yerindelik ve açıklık ilkelerine orta düzeyde uyduğundan 1 puan almıştır.

AD destekleyici dengesi bölümünden öğrenci, birincil ve ikincil ana düşünce destekleyicilerinin sayılarının dengeli olmamasından dolayı ortalama 1 puan almıştır. Bağlayıcılar bölümünden *‘Mesela, ayrıca, aynı zamanda,’* gibi bağlayıcıları tam olarak yerinde kullanamadığı için 1 puan almıştır. Ardışıklık bölümünden ise, öğrenci 1 puan almıştır. Paragrafında tümceler arası ilişkileri tam olarak kuramadığı ve dilbilgisel bazı kullanımları sıkça tekrarladığı için öğrencinin bu bölümdeki başarısı orta düzeyde bir puanla değerlendirilmiştir.

Sonuç tümcesi bölümünden ise (No2), *‘Sonuçta, çeşitli şekillerde reklamların yapılması ürünün çabuk satılmasına neden olur.’* tümcesini paragrafın sonunda kurmuş olmasından, ancak bu tümcenin yeterince güçlü olmamasından dolayı 1 puan almıştır.

AD tekçilliği bölümünden öğrenci, *‘Herhangi bir ürünün çabuk satılması için çeşitli şekillerde reklamlar yapılmalıdır.’* tümcesiyle tekçillik ilkesini

koruduğundan, ancak bu ilkeye bağlı kalırken yeterince güçlü bir ana düşünce tümcesi kuramadığından dolayı 1.5 puan almıştır.

Dilbilgisinden toplam 2.5 puan alan öğrenci, düzey uygunluğu bölümünden kurduğu tümceleri düzeyine uygun bazı ifadelerle zenginleştirdiği ve genel olarak düzeyine uygun olarak yazdığından dolayı 1.5 puan almıştır. Hata sıklığı bölümünden ise öğrenci, dilbilgisel anlamda hatası bulunmadığından 1.5 puan almıştır. Boyut bölümünden (No 2) toplam 3 puan almıştır. Sözlüksel yerindelik bölümünden ise öğrenci, düzeyine uygun zengin ve doğru sözcükleri kullandığı için 1.5 puan almıştır.

Öğrenci, paragraf ve tümce uzunluğu bölümünden ana düşünce tümcesinde ifade ettiği düşüncelerini paragrafının tamamında yeterli uzunlukta açıklayamadığı ve çoğu birincil ana düşünce destekleyicilerini, ikincil ana düşünce destekleyicileriyle açıklayamadığı için yarım puan almıştır. Boyut bölümünün alt başlıklarının sonuncusu olan yazım-noktalamadan neredeyse hiç yazım ve noktalama hatası yapmadığından 1.5 puan alan öğrencinin, paragraf değerlendirme süreci bu puanla sona ermiştir.

4.3. Özet

Bu çalışma, A.Ü. TÖMER yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitim programına katılan Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen yüksek ve ileri düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmaları oluşturma amacını taşımaktadır.

Bu çalışma üç varsayımdan oluşmaktadır. Bunlar : a) test edilecek yüksek düzey öğrencilerinin Türkçe seviyeleri aynıdır b) test edilen öğrencilerin yazma becerisi seviyeleri aynıdır c) deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin paragraf

yazımı ile ilgili ön bilgileri yoktur. Ayrıca çalışmada bir ana hipotez ‘paragraf yazımı eğitimi almış grubun aritmetik ortalamasıyla, paragraf yazımı eğitimi almamış grubun aritmetik ortalaması arasında dikkate değer bir fark olmayacaktır.’ ve bu hipotezin alt-hipotezleri de test edilmiştir.

Çalışmada A.Ü. TÖMER iki yüksek düzey başlangıç sınıfı öğrencileri yer almıştır. Çalışmaya 11 deney, 12 kontrol olmak üzere 23 yüksek düzey öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler aynı eğitim programından geçmiş ve aynı yazma etkinlikleriyle yazmayı öğrenmeye çalışmışlardır. Her iki gruba da araştırmacı tarafından seçilen konularda ikişer paragraf yazdırılmıştır.

Araştırma beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı A.Ü. TÖMER’de öğretilen beş yabancı dilin (İspanyolca, İtalyanca, İngilizce, Türkçe ve Almanca) ders ve çalışma kitaplarını, bu dillerin öğretmenleriyle birlikte ünite ünite incelemiş ve yazma etkinlikleri açısından araştırmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında deney ve kontrol grubuna aynı konuda birer paragraf yazdırılmış, ancak paragraflar yazılırken araştırmacı hiçbir şekilde öğrencilere müdahale etmemiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubu öğrencileri, araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış olan ‘Let’s Write’ kitabının paragraf yazımı bölümünün Türkçeye uyarlanmış eğitim programı kapsamında yedi haftalık ileri düzey paragraf yazma eğitiminden geçmişlerdir. Eğitim boyunca öğrenciler verilen konuyu geliştirerek fikir oluşturma ve çeşitli teknikler yardımıyla ana düşünce tümcesi kurma ve bu tümceyi geliştirerek plan hazırlama ve en sonunda da paragraf yazma gibi aşamalarla paragraf yazımı eğitimini tamamlamışlardır. Çalışmanın dördüncü aşamasında her iki gruba da yine araştırmacı tarafından

seçilmiş olan bir konuda birer paragraf yazdırılmıştır. Bu aşamada da araştırmacı öğrencilere ve yazdıkları paragraflara hiçbir şekilde müdahale etmemiştir.

Araştırmacın beşinci ve son aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci paragrafları, önce araştırmacı ve tez danışmanının ortak olarak oluşturduğu paragraf yazımı değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiş, daha sonra üçüncü bağımsız değerlendirici tarafından her iki grubun birinci ve ikinci paragrafları değerlendirilmiştir.

Değerlendiriciler tarafından puanlandırılan deney ve kontrol gruplarının ilk paragraflarının aritmetik ortalamaları, bağımsızlık t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Test sonucu göstermiştir ki grupların aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak, iki grubun yazma becerisi düzeylerinin birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Yazma eğitimi almayan kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarının değerlendirme sonuçları eşleştirilmiş t-testi uygulanarak karşılaştırılmış ve sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Deney grubunun ilk ve son paragraf değerlendirme sonuçları yine eşleştirilmiş t-testi kullanılarak karşılaştırılmış, sonuçlar arasında anlamlı bir fark olmadığı hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun yazma eğitimi sonrası önemli bir gelişme göstermiş olduğu tespit edilmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarının ikinci paragrafları karşılaştırılmış, grupların son paragrafları arasında anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun paragraflarının kalitesinde ciddi bir gelişme kaydedildiği bağımsızlık t-testi aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın kapsamına giren bir diğer konu ise, öğrencilerin eğitim sırasında göstermiş oldukları gelişmenin paragraflarına ne şekilde yansıdığına tespit

edilmesidir. Bu amaçla, değerlendirme ölçütleri arasında bulunan içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyut bölümlerinde gösterdikleri gelişme verilen puanların dağılımı (bkz. Tablo 14-15) göz önünde bulundurularak ayrıca değerlendirilmiştir.

Değerlendiricilerin deney ve kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarına verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunun birinci ve ikinci paragraf puanları arasında özellikle içerik-düzenleme bölümünde dikkate değer bir yükselme gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birinci ve ikinci paragraf puan ortalamaları arasında özellikle dilbilgisi ve boyut bölümlerinde çok az bir yükselme yaşanmıştır. Deney grubunun birinci ve ikinci puanları arasında içerik-düzenlemedeki yükselmeye, bu gruba araştırmacı tarafından uygulanan yedi haftalık paragraf yazımı eğitimi sebep olmuştur.

Deney grubuna uygulanan ileri düzey paragraf yazımı eğitimi özellikle, içerik-düzenleme temelli olup öğrencilerin bu bölümde gelişme sağlamasını hedeflemektedir. Deney ve kontrol grupların birinci ve ikinci paragraflarının dilbilgisi ve boyut bölümlerinden aldıkları puanlar arasındaki hafif yükselme ise, her iki grubun öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe eğitimlerinin yedi haftalık eğitim programı süresince devam etmesinden kaynaklanmıştır.

Özetle, sonuçların çözümlemesi göstermiştir ki ana hipotez olan “Paragraf yazımı eğitimi almış grubun aritmetik ortalamasıyla, paragraf yazımı eğitimi almamış grubun aritmetik ortalaması arasında dikkate değer bir fark olmayacaktır.” hipotezi reddedilmiştir.

Sonuç olarak, ileri düzey paragraf yazma eğitiminin yüksek ve ileri düzey öğrencileri için ne kadar önemli ve gerekli olduğu, deney grubunun birinci ve

ikinci paragraf (özellikle eğitimin kapsamını oluşturan içerik-düzenleme bölümünde) puanlarında gözlemlenen anlamlı yükseliş ile kanıtlanmıştır.

5. SONUÇ

Yazma becerisi yabancı dil ve ana dili eğitiminde, öğrencilerin en çok zorlandıkları ve genellikle bu alanda öğretmen tarafından desteklenmedikleri ve özel bir eğitim almadıkları zaman başarısız oldukları bir alandır. Yazma becerisi pek çok eğitimci ve araştırmacı tarafından da zor olarak nitelendirilmektedir.

Örneğin, D. Murray'e göre tüm yazma deneyimleri bir problemi çözmek, anlamı bulmak ve bu anlamı yazıya dökülebilmek için bir başlangıçtır. Yazmayı nasıl öğreteceğimizi çok iyi bilmemiz gerekmektedir. Eğer yabancı dil öğreticileri kendileri, yazmayı öğretmekten ve öğretirken hata yapmaktan korkarlarsa öğrencileri de tıpkı onlar gibi sürekli hata yapmaya başlarlar (1985: 9). Ayrıca B. Kröll'a göre, yazma hem ana dili hem de yabancı dil konuşucuları için son derece zor baş edilen bir beceridir. İleri düzey yazma özellikle, dil öğrencileri için karmaşık ve zordur (1990: 140).

Pek çok araştırmacı ve dil öğreticisi tarafından zor olduğu çeşitli incelemeler ve araştırmalar yoluyla saptanan yazma becerisinin, bu çalışmanın araştırmacısının da öğretmenlik yaptığı A.Ü. TÖMER yabancı dil olarak Türkçe bölümünün yüksek düzey öğrencilerinin yazdıkları paragraflar tarafından bir kez daha doğrulanması bu çalışmanın meydana getirilme amacı olmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, A.Ü. TÖMER'de yüksek düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencilerin düşüncelerini kağıda dökme aşamasında ne kadar zorlandıklarını, ancak bir yazma eğitimi verilirse neler yapabileceklerini ve özellikle içerik-

düzenleme bölümünde ne kadar başarılı paragraflar ortaya çıkaracaklarını kanıtlamaya çalışmıştır.

Daha önce de işaret edildiği gibi, yazma becerisi edinilme ve geliştirilme açılarından diğer becerilere kıyasla öğrenciyi ve öğretmeni son derece zorlayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu beceri sadece dil öğretim setlerinin içindeki ders ve çalışma kitaplarının yazma etkinlikleri baz alınarak geliştirilmeye çalışıldığında, öğrenciler ve öğretmenler açısından öğrenilmesi ve öğretilmesi açısından daha da zorlaşmaktadır.

Çalışmanın ilk aşamasını oluşturan A.Ü. TÖMER’de okutulan mevcut yüksek düzey ders ve çalışma kitapları incelemesinin sonucunda, ortaya son derece ilginç sonuçlar çıkmıştır. Öncelikle, bu kitaplarda ilk bakışta yazma becerisini geliştirme adına yapılmış pek çok etkinlik yer alıyormuş gibi gözüke de, öğretmenlerle yapılan daha derin incelemeler sonucunda bu etkinliklerin, yüksek düzey öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede ne kadar yetersiz kaldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu kitaplarda yer alan bazı etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek yerine, onları zaten zor olan bu alandan çeşitli gereksiz etkinliklerle soğuttuğu ve hatta uzaklaştırdığı da gözlenmiştir.

Tüm bu olumsuz etkileri ortadan kaldırmak, öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyde (öncelikle paragraf aşamasında) kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak için sadece, ders kitaplarına bağlı kalmamak ve yazmayı dil öğretim programlarının bir parçası haline getirecek özel bir yazma eğitimi vermek, hem öğrenci hem de öğretmen açısından son derece yararlı olacaktır.

Bu çalışma, daha sonraki çalışmalarda öğrenci sayısı arttırılarak ve aynı eğitim program içeriği diğer yabancı dillere de çevrilerek başka yüksek düzey

gruplarında da uygulanabilir. Ayrıca, bu çalışma genel paragraf eğitiminin yanı sıra paragraf türleri eğitimi de verilerek (açıklayıcı, tartışmacı, karşılaştırmalı, öyküleyici, betimleyici vs.) genişletilebilir. Diğer taraftan, bu çalışmanın ileri düzeydeki öğrencilerle kompozisyon yazımı eğitimi uygulaması yapılarak devamı yazılabilir. Çalışma ayrıca, dil öğretimi üzerinde çalışmalarda bulunan çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi kapsamında da kullanılabilir. Eğitim süresince öğretmenlerle fikir alışverişi yapılarak yazma eğitiminin uygulanan eğitim programı dışında ayrı bir eğitimle öğrencilere verilmesi konusunda görüş birliğine varılmaya çalışılabilir.

Sonuçta, bu çalışmayla karşılaşılan tüm sınırlılıklara ve zaman kısıtlamasına rağmen yazma becerisinin, düzenli bir eğitim-öğretim programı sonucunda öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu ve genel dil öğretim programları içerisinde yer alması durumunda öğrencilerin bu alanda başarılı olacakları ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: New York Longman.

Anderson, L. (1988), *Listening*. Oxford University Press.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London: Longman.

Collins, A. & Gentner, D. (1980). *A framework for a cognitive theory of writing*. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Çimenler, M.N., Budak, S. ve Elgin, E. (1998). *ÖSS-ÖYS Türkçe Edebiyat*. Ankara.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.

Final Dergisi Dersaneleri, (2004). *ÖSS Soru ve Çözümleri*. Fdd Yayınları, Ankara.

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ghaith, G. (2002). *Writing*. American University of Beirut. <http://nadabs.tripod.com/ghaith-writing.html#nature>, [24.07.2006].

Graves, D. H. (1984). *A researcher learns to write: Selected articles and monographs*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Güven Dersane Sahipleri Derneği (1999). *ÖSS Türkçe: ÖSS Seti*. Güvender Yayınları, İzmir.

Hayes, J. R. & Flower, L.S. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. In Mosenthal, P., Tamar, L. & Walmsley S.A. (Eds.). *Research in writing*. New York: Longman.

Heald-Taylor G. (1994). *Whole Language Strategies for ESL Students*.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.

Hudson, T. (2001). *A focus on language test development: expanding the language proficiency*. Second Language Teaching & Cur, Honolulu, HI.

Hughey, J.B. et al. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. U.S.A. : Newbury House Publishers.

Hutchinson, T. (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Pearson Education Harlow, England.

James, A. (1986). *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.

Johnson, K. (1996), *Language teaching and skill learning*. Oxford, UK; Cam: Blackwell.

Kırcaali İftar, G. (2005). *Ölçme*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Ders Kitabı. <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite02.pdf>, [15.03.2006].

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing*. Research insights for the classroom, Cambridge: Cambridge University Press.

Messenger, W. E. & Taylor, P. A. (1989). *Essentials of Writing*. Canada: Prentice Hall, Inc.

Murray, D. (1985). *A writer teaches writing* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

Owens, K. (2002). *Child & adolescent development: an integrated approach*. Australia, Belm: Wadsworth/Thomson Learning.

Oyal, E. (1992). *Türkçe Dil Yeteneği ve Edebiyat*. Koza Yayınları, Ankara.

Özbek, N. (1995). *Integrating grammar into the teaching of paragraph-level composition*. English Teaching Forum.

Özsoy, A. S. (1996). *Kitle İletişim Araçları, Dil ve Anadili Öğretimi Üçlemi*. Dilbilim Araştırmaları- 1996, Hitit Yayınevi, Ankara.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Robinson, .A. (1995). *The story of writing: with over 350 illustrations, 50 incolor*. Thames and Hudson, London.

Sheldon, L. E. (1987). *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. Oxford: Modern English Publications.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tabors, P. (1997). *One child, two languages. A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Ur, P. (1992). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Yalçın, C. (2001). *ÖSS'ye Hazırlık Türkçe Sınav Denemeleri*. Palmiye Yayıncılık, Ankara.

Yalçınduran, S. (1997). *Let's Write*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Ders Kitabı.

EKLER

EK A

İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI

I. BÖLÜM

KONU DARALTMA VE FİKİR OLUŞTURMA

Hepimiz doğduğumuz andan itibaren pek çok şey öğreniyoruz. Yazma becerisini geliştirmek için öğrendiklerimizi harekete geçirmek zorundayız. Bunun için çeşitli tekniklerden yararlanabiliriz.

1 Fikir Oluşturma

Yazmaya başlamadan önce aklımızda oluşması gereken ilk aşama, fikir oluşturma aşamasıdır. Pek çok kişiye göre bu aşama aniden ve zorlanmadan gerçekleşebilir. Ancak, bu durum herkes için aynı olmaz. Kalem ve kağıdı elimize aldığımızda aklımıza gelen ilk şeyi olgunlaştırarak bir kompozisyon yazmamız çoğu zaman mümkün değildir. Bu sebeple, fikirlerimizi ön taslak haline getirip bir plan dahilinde yazmaya başlamamız en doğrusudur. Genellikle, yazma becerisinden yoksun olduğunu düşünen kişiler akıllarına yazacak fikirlerin gelmemesini bir bahane olarak kullanırlar. Fakat, günümüzde pek çok uzman yazmaya başlamadan önce fikir oluşturma aşamasının kişilere öğretilbileceğini savunmaktadır.

Diğer taraftan şu da bir gerçektir ki, kişilerin hakkında hiçbir şey bilmedikleri konular karşısında çaresiz kalabilmeleri olağan karşılanmalıdır. Aklımızdaki fikirleri yazacağımız konular doğrultusunda geliştirebilmemiz için çok çeşitli teknikler vardır, ama bu teknikleri uygulayabilmemiz için bize verilen konuya tamamen yabancı olmamız gerekmektedir.

2 Konu Daraltma

Kompozisyon veya bir paragraf yazmaya başlamadan önce verilen konuyu daraltmaya başlamalıyız. Örneğin “çevre” konusu son derece geniş bir konu olduğu için bu konuyu daraltarak, yazacağımız metnin ana tümcesi haline getirmeliyiz. Ana düşünce tümcesi kompozisyonun veya paragrafın hedef tümcesi olmalı ve bu tümce geliştirilerek metin oluşturulmaya çalışılmalıdır. Metnin konusu daraltılırken yazılacak ana tümcenin, bir metin üretilebilecek düzeyde olması gerekir. Ayrıca tümcenin, okuyucuyu etkileyebilmesi ve çarpıcı olması gerekmektedir. Farklılık ise dikkat edilmesi gereken diğer bir konudur. Farklı ve dikkat çekici tümceler, okuyucunun dikkatini çekerek metnin devamını okumasını kolaylaştıracaktır.

Çeşitli konu daraltma yöntemleri arasında en çok kullanılanlar : Serbest yazma, listeleme, soru sorma ve kümelemedir.

2.1. Konu Daraltma Teknikleri

2.1.1 Serbest Yazma

Yazma öncesi yöntemlerinden sayılan serbest yazma, yazarın konuyu genel çerçevesinden sıyırarak daraltmasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, yazmaya başlamadan önce taslak bir metin hazırlamaya yardımcı olacak bir ön hazırlık

olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, yazarı özgürce yazmak konusunda güdüleyen bir tarafı da bulunduğu serbest yazma, yazma becerisini sevdirci bir özellik taşımaktadır.

Yazarın bu yöntemde, verilen konuyla ilgili fikirlerini aklına geldiği biçimiyle, özgürce kağıda dökmesi gerekmektedir. Bu arada yazarın, fikirlerini oluştururken dilbilgisini, yazım hatalarını, mantığı ve düzenliliği görmezden gelmesi de özgürce fikir oluşturmada son derece yararlı olacaktır.

Yazar bu yöntemle 10 dk. durmadan yazmalıdır. Daha sonra yazdıklarını incelemeli ve aralarından düşünce üretebileceğine inandığı birkaç fikrin, renkli bir kalemle altını çizmelidir. Yazar, altını çizdiği fikirleri başka bir kağıt üzerinde tekrar 10 dk. kadar geliştirmeye çalışmalıdır. Sonuçta, ortaya çıkan taslakta yer alan düşünceler ele alınarak yazılacak metnin planı çıkarılabilir.

“Çevre” konulu paragraf yazması istenen öğrencinin serbest yazma yöntemini kullanarak oluşturduğu bir ön taslak metin örneği :

Örnek:

Çevre üff hiç bilmediğim bir konu, ilkokulda bize söylenen gerçekler kalmış aklımda. Yerlere çöp atma, çevreyi koru, yerlere tükürme vs. Ama bunlar çevre konusunda bir şey bildiğimi göstermez. Evet, yerlere çöp atmıyorum, yerlere tükürmüyorum, ama çevre için bir şey de yapmıyorum. Ne yapmalıyım, bilmiyorum daha doğrusu. Ne yapmalıyız? Hep birlikte düşünelim. Ben düşünmeyeyim, kardeşim düşünsün. Çünkü, o daha zeki benden. Geçen gün sınıfta en yüksek notu o almış. Ona sordum sen neden bu kadar zekisin diye? Cevap: cevap yok. Aynı aileden iki farklı kişi. Evet, ona sordum geçen gün “Çevre konusunda ne yapmalıyız?” diye. “Hepimiz birlikte hareket etmeliyiz.” dedi. Ne demek istedi anlamadım. Herhalde bir anlamı vardır. Birlikte nasıl hareket edeceğiz. Dans gibi bir şey mi bu? Ben dans etmeyi sevmem. O zaman birlikte hareket de edemeyeceğim. Ben en iyisi kardeşime sorayım. Acaba ne demek istiyor? Herhalde çok önemli bir şey bu birlikte hareket etmek. Çevre diyince aklıma kapı önüne bırakılmış çöpler, ilgisiz politikacılar, imzalanmayan protokoller ve bitmek bilmeyen yanlışlar geliyor. Ama kardeşim birlikte hareket etmek en önemlisi diyorsa, o haklıdır. Ne de olsa o benden çok daha akıllı. Ama, dur bir dakika bu kompozisyon benimse o zaman benim dediğim doğrudur.

2.1.1.1 Serbest Yazmayı Değerlendirme Süreci

Yukarıda örneği verilen serbest yazma tekniği, öğrencinin konuyu ne kadar iyi anlayıp anlamadığını gösteren bir belge olduğundan kompozisyon veya paragraf yazma sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Öncelikle, öğrenci konuyu anlamaya çalışmıştır. Daha sonra öğrenci, aklına gelenlerin doğru olup olmadığını sorgulamaya çalışmıştır. Yani öğrenci ‘‘çevre’’ konusunu kafasında daraltmaya başlamıştır. Bu daraltma süreci ancak, öğrencinin kendisini rahat bırakması ve özgür hissetmesiyle başarıyla sonuçlanabilir. Sonuç olarak, ilk aşama olan konuyu anlamaya çalışma başarıyla gerçekleştirilmiştir.

Serbest yazmanın ikinci aşaması olarak konuyla ilgili özel ve çarpıcı noktaları yakalama ve bunları fark etmeyi sayabiliriz. Öğrenci, yoğunlaşmaya başlayacağı ve daha sonra ön taslak oluşturacağı fikirleri bu aşamada oluşturmaya başlamıştır. Öğrenci ikinci aşamada ne kadar özel nokta bulabilirse, bunlar arasından birini veya birkaçını seçmesi de o kadar kolay olacaktır. En doğru yani en üretken ve önce paragraf, daha sonra da kompozisyon oluşturabilecek paragrafın veya kompozisyonun hedef (ana) tümcesi olacaktır.

Sonuç olarak, serbest yazma iki aşamada incelendiğinde öğrencinin verilen konuyu iyi anlayıp anlamadığını ve daha sonra bir paragraf ve kompozisyon oluşturabilecek ana tümceleri gelişigüzel de olsa oluşturup oluşturamadığını ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2 Listeleme

Yazma öncesi yöntemlerinden biri olan listeleme, serbest yazmada olduğu gibi bir süreç yaklaşımı içinde öğrencinin özgürce fikirlerini liste oluşturarak kağıda dökmesi işlemidir. Öğrenci, verilen konuyla ilgili aklına ne gelirse bir alışveriş listesi hazırlar gibi fikir listesi, hazırlamaktadır. Satır satır oluşturulan bu liste en sonunda paragraf oluşturacak ana tümceyi bulmayı kolaylaştırmaktadır. Öğrenci, satır atlادıkça bir önceki satırda yazdıklarına geri dönüp bakabilir. Bu yolla eğer öğrenci yazma sürecinde tıkanır, bir önceki satıra bakarak yeni düşünceler üretmeye çalışabilir. Listeleme sonucunda öğrenci, beğenmediği fikirleri karalayarak dışında tutabilir.

Örnek 1:

‘Ailesiyle birlikte farklı bir şehre taşınan bir lise öğrencisinin yaşadığı sorunlar’ konulu bir paragraf şu şekilde listelenebilir.

Eski okulumu çok severdim
12 yıldır tanıdığım arkadaşlarımı bıraktım
Yeni okulumda bir yabancı gibiydim
Okuldaki herkes bir gruba üyeydi
Şehir değiştirmeden önce günlerce uyuyamadım
Şehirden gitmemek için teyzemle yaşayıp yaşayamayacağımı sordum
Annem ve babam beni teselli etmeye çalıştılar
Eski arkadaşlarımı bir daha asla göremeyeceğimi biliyordum
Bilinmeyenden korkuyordum
Yeni okulumun tamire ihtiyacı var
Şehir değiştirdiğimiz için aileme küstüm
Ailemle günlerce kavga ettik
Yeni okulumda daha çok ödev yapıyorum
Yeni okulumda basketbol takımına giremedim

Yukarıdaki listede yer alan bazı düşünceleri yazar listeden çıkarıyor. Çünkü yazar, daha çok eski ve yeni okulu arasındaki durumla ilgili yazmak istiyor.

Yeni matematik öğretmeni bana yardım etmeye çalıştı

Yeni okulumda bana bir zavallı gibi davrandılar
Yeni okulumda öğle yemeği yemek istemiyorum, çünkü arkadaşım yok
Eski okulumda çok popülerdim, ama şimdi beni kimse tanımıyor
Yeni okulum çok eski ve çirkin

Matematik ve fen dersleri yeni okulumda çok daha zor ve notlarım düşüyor
Eski okulumda basketbol takımındaydım-yeni okulumda takımda bile değilim
Yeni okulumun basketbol maçlarına bile gitmek istemiyorum

Yukarıdaki listede ise yazar, sadece bir tümceyi çıkarıyor.

Taşınmadan önce

Eski okulumu çok severdim
12 yıldır tanıdığım arkadaşlarımı bıraktım
Şehir değiştirmeden önce günlerce uyuyamadım
Eski arkadaşlarımı bir daha asla göremeyeceğimi biliyordum
Şehirden gitmemek için teyzemle yaşayıp yaşayamayacağımı sordum
Bilinmeyenden korkuyordum

Taşındıktan sonra

Sınıf arkadaşları

Yeni okulumda bir yabancı gibiydim
Okuldaki herkes bir gruba üyeydi
Yeni okulumda bana bir zavallı gibi davrandılar
Yeni okulumda öğle yemeği yemek istemiyorum, çünkü arkadaşım yok
Eski okulumda çok popülerdim, ama şimdi beni kimse tanımıyor

Basketbol

Eski okulumda basketbol takımındaydım-yeni okulumda takımda bile değilim
Yeni okulumun basketbol maçlarına bile gitmek istemiyorum

Çevre

Yeni okulum çok eski ve çirkin
Yeni okulumun tamire ihtiyacı var

Dersler

Matematik ve fen dersleri yeni okulumda çok daha zor ve notlarım düşüyor
Yeni okulumda daha çok ödev yapıyorum

Örnek 2:

“Üniversite yılları” konusunu paragraf haline getirme aşamasında hedef tümceyi

bulma çalışmalarından listelemeye bir örnek:

Unutulmaz zamanlar yaşadım
Şimdi iş hayatı çok sıkıcı ve geçmişi özliyorum.
İyi not alan arkadaşlarıma kötü davrandım
Arkadaşlarımdan notları çöpe attım
Sonra barıştık ve anlaştık
İş yerinde çok arkadaşım yok
Üniversitemden teklif var.

Galiba yeniden okula dönüyorum.
Kirli çamaşırlar ve yurt odası
Sevdiğim kız bir başkasıyla birlikte oldu
Yeni bir aşk ve yeniden toparlandım
Mutlu bir ailem var
Hastane günlerim, okulun kafesinde zehirlendim
Bir türlü alamadığım spor ayakkabıları arkadaşlarım bana aldı
Şimdi, maaşım hiç yüksek değil
Çok çalışıyorum ve çok az maaş alıyorum
Aileme duyduğum özlem ve sık sık kaçıp memleketime gitmem
Patron sürekli dır dır ediyor
İşe geç kaldım dün
Çok iyi bir ortalamayla mezun oldum.

2.1.2.1 Listeleme Yöntemini Değerlendirme

Öğrenci, üniversite yıllarıyla ilgili hatırladıklarını karışık olarak listeliyor. Ancak, öğrenci bu listelediklerini aslında üniversite yılları ve iş hayatı yani üniversite yılları ve sonrası olarak iki bölümde sınıflandırıyor. Yazar, listeyi oluştururken aklına ilk gelenleri yazıyor. Daha sonra yazdıklarına geri dönüp hepsini tekrar okuduğunda üç tane fikrin diğerleriyle uyumsuz olduğuna karar veriyor ve bunları çiziyor. Kalanları iki grup haline getiriyor:

Üniversite yılları

Unutulmaz zamanlar yaşadım
Kirli çamaşırlar ve yurt odası
Sevdiğim kız bir başkasıyla birlikte oldu
Yeni bir aşk ve yeniden toparlandım
Hastane günlerim, okulun kafesinde zehirlendim
Bir türlü alamadığım spor ayakkabıları arkadaşlarım bana aldı
Aileme duyduğum özlem ve sık sık kaçıp memleketime gitmem
Çok iyi bir ortalamayla mezun oldum.

İş Hayatı

Şimdi iş hayatı çok sıkıcı ve geçmişi özliyorum.
İş yerinde çok arkadaşım yok
Üniversitemden teklif var.
Galiba yeniden okula dönüyorum.
Mutlu bir ailem var
Şimdi, maaşım hiç yüksek değil
Çok çalışıyorum ve çok az maaş alıyorum
Patron sürekli dır dır ediyor

İşe geç kaldım dün

Yazar bu iki grubu geliştirecek ve bu gruplarda yer alan bazı düşünceleri elemeye devam edecek, ama sonuç olarak en son listeden yer alan fikirler paragrafın ana düşünce tümcesini oluşturmaya yardımcı olacaktır.

2.1.3 Soru Sorma

Paragrafın konusunu daraltma yöntemlerinden bir diğeri ise, soru sorma yöntemidir. Bu yöntem, yazarların kendilerini bir gazeteci gibi hissetmelerine neden olabilir. Çünkü, yazar paragrafı oluşturacak düşünceleri bir araya toplayabilmek için ana konuyla ilgili çeşitli sorular sormaktadır. Bu sorulara verdiği yanıtlar paragrafı meydana getirecek tümceleri oluşturacaktır. Kısacası, konuyu daraltmaya çalışmanın diğeri bir yolu olan soru sorma doğru uygulandığında yazara son derece yardımcı olabilecek bir tekniktir.

Örnek :

“Yemek yaparken başarısız olmak” konusunun nasıl daraltılarak paragraf haline getirileceğine bir örnek:

1. Dün ne oldu?
Arkadaşlarım için hazırladığım yemek çok kötü oldu
2. Yemek neden kötü oldu?
Çünkü ben yemek yapamıyorum
3. Neden yemek yapamıyorsun?
Çünkü yemek yapmayı hiç sevmiyorum.
4. Yemek yapmayı neden sevmiyorsun?
Çünkü, yemek yapmayı zaman kaybı olarak görüyorum.
5. Yemek yapmak neden bir zaman kaybı sence?
Çünkü, hayatta daha önemli şeyler var.
6. Ne gibi?
Kitap okuma, resim yapmak, müzik dinlemek, yürümek vs.

7. Başka neler önemli senin için?

Bilmiyorum arkadaşlarımla buluşmak, ailemle zaman geçirmek

8. Peki evde yemeği kim yapıyor?

Kimse. Ben yalnız yaşıyorum ve evde yemek yemiyorum, dışarıda yemek yiyorum

9. Evde neden hiç yemek yapmıyorsun?

Çünkü, dışarıda yemek yemek çok daha az vakit alıyor.

10. En son ne zaman yemek yapmayı denedin?

Geçen gün arkadaşlarıma yaptığım yemek çok kötüydü.

11. Peki yemek kurslarına katılmayı neden hiç düşündün mü?

Düşünmedim, çünkü yemek yapmayı sevmiyorum ve bunu bir zaman kaybı olarak görüyorum.

2.1.3.1 Soru Sorma Yönteminin Değerlendirmesi

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, öğrencinin sorduğu sorular genellikle soru-cevap tarzı sorular. Çünkü, “evet-hayır” sorularının yanıtı paragrafta kullanılamayabilir. Öğrenci tabii ki paragrafın tüm tümcelerini bu sorulara verdiği yanıtlardan oluşturmayacaktır. Ancak, bu sorular paragrafın bütünlüğünü sağlayacak sırayla sorulduğunda fikir sırası paragrafta da bu şekilde gerçekleşebilir.

2.1.4 Kümeleme

2.1.4.1 Kümeleme (1)

Kümeleme, yazarın ana tümceyi oluşturabilmesi için kullandığı tekniklerden biridir. Bir konuyu geliştirmek için konuyu sayfanın tam ortasına yazmak ve bunu daire içine almak gerekir. Daha sonra, konuyla ilgili düşüncelerin kümeler halinde konuya bağlanması yerinde olacaktır. Düşüncelerin akışını hiç bozmadan kümelemeye devam edilmelidir.

2.1.4.2 Kümeleme (2)

Örneğin, kutlamalarla ilgili bir paragraf yazılacaksa, ‘‘kutlamalar’’ konusu sayfanın tam ortasına yazılmalıdır. Daha sonra, tüm kutlama (evlilik, kurtuluş günleri, yıldönümü vs.) günleri kmelenererek, konunun etrafına çizilmelidir. Son olarak, kümelerin içine o gnle ilgili düşünlerin yazılması gerekir.

II. BÖLÜM

PARAGRAF YAZMA

1. Paragraf Nedir?

Paragraf çeşitli düşüncelerin bir araya gelmesinden oluşmuş bir düşünceler birliğidir. Kısaca bir paragrafta ana düşünce tümcesi, ana düşünce tümcesine bağlı destekleyiciler ve sonuç tümcesi olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır.

Örnek 1: (1994-ÖSS)

Karagöz oyunu, Osmanlı-Türk toplumunun, yüzyıllarca yaşamış sanat dallarından biri olarak sanat tarihimize geçmiştir. Tanzimattan bu yana, özellikle Cumhuriyet döneminde yerini, Batı'dan gelen sinema ve tiyatroya bırakmıştır. Bu sanat dalı, bugün bize çok uzak ve yabancı gelen İslam uygarlığı döneminde, halkın dilini, inançlarını, geleneklerini, siyasal ve toplumsal olaylar karşısındaki düşünsel ve ruhsal durumlarını yansıtan zengin bir kaynaktır. Sonuç olarak, geçmişi tanımak ve öğrenmek isteyenler bu kaynağı değişik açılardan değerlendirebilirler (Çimenler, Budak, Elgin 1998: 363-364).

Örnek 2:

Bir toplumun çekirdeğini aile oluşturur. Aile ne kadar sağlam bir temel üzerine oturursa toplum da o kadar sağlam demektir. Ailede görülecek küçük bir bozulma tüm toplumu hasta eder. Ailenin temelini ise anne yani kadın oluşturur. Çocukların ilk okulu, evi ve öğretmeni de annesidir. Kadında görülecek küçük bir yanlışlık ya da eksiklik ailenin yıkılmasına dolayısıyla da toplumun bozulmasına neden olur. **Öyleyse bir toplumun sağlıklı olması kadınların iyi eğitilmiş olmasına bağlıdır** (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999: 137).

Yukarıdaki paragrafta ana düşünce tümcesi birinci ve sonuncu (sonuç) tümcedir.

2. Ana Düşünce Tümcesi

Ana düşünce tümcesi, her paragrafta olması gereken destekleyicilerin şekillendirdiğidir. Yukarıdaki paragrafın ana düşünce tümcesi “Karagöz oyunu, Osmanlı-Türk toplumunun, yüzyıllarca yaşamış sanat dallarından biri olarak sanat tarihimize geçmiştir.” tümcesidir. Ana düşünce tümcesi bir paragrafın en önemli tümcesidir. Bu tümce, bir öbek yapı olarak değil, tam bir tümce halinde tasarlanmalıdır. Okuyucu bu tümceye bakarak paragrafın devamının hangi konuyla ilgili olduğunu tahmin edebilmelidir.

Bir ana düşünce tümcesinde özne, yüklem ve gerektiği zaman tümleç bulunur. Bu tümceler paragrafın başında, sonunda veya hem başında hem de sonunda yer alabilir. Ana düşünce tümcesiyle ilgili en önemli özellik, paragrafın en genel tümcesi olması, tek bir düşünceyi savunması ve fazla detaya girmemesidir.

Örneğin “Karagöz oyunu, Osmanlı-Türk toplumunun, yüzyıllarca yaşamış sanat dallarından biri olarak sanat tarihimize geçmiştir.” tümcesinde

özne : Karagöz oyunu, **yüklem**: geçmiştir ve **tümleç**: Osmanlı-Türk toplumunun, yüzyıllarca yaşamış sanat dallarından biri olarak sanat tarihimize geçmiştir yapılarıdır.

Paragrafların ana düşünce tümcesini yazabilmek yazma becerisi öğretiminin en önemli aşamasıdır.

Örnek:

Yolculuk

Yolculuk türleri

Yolculuk türlerinden otobüs yolculuğu

Geçen sene Antalya'ya yaptığım otobüs yolculuğu

Antalya'ya yaptığım otobüs yolcuğunun ailem üzerindeki etkileri

Antalya'ya yaptığım otobüs yolcuğunun ailem üzerindeki psikolojik etkileri

“Yolculuk” konusu çeşitli aşamalardan geçirerek “Antalya'ya yaptığım otobüs yolcuğunun ailem üzerindeki psikolojik etkileri” haline getirilir. Yazar eğer isterse, bu tümceyi bir kez daha daraltabilir. Ancak, bu tümce bir paragraf haline getirilebilecek kadar daraltılabilmıştır.

3. Ana Düşünce Tümcesi Oluşturma

Aşağıdaki alıştırmada öğrenci, iki örnek tümce arasından ana tümceyi bularak bir paragraf oluşturabilecek tümceyi fark edebilmeyi öğrenecektir. Ana düşünce tümcesinin hangisi olduğuna karar verecek olan öğrenci, paragrafların en önemli tümcesinin özelliklerini daha iyi anlamaya başlayacaktır.

Alıştırma-1

Beslenme

1. Dengesiz beslenme insan vücuduna zarar verir.
2. Dengesiz beslenme vücutta fazla yağ birikimini sağladığı için insan vücuduna zarar verir.

Yaşlılık

1. Yaşlı insanlar hem fiziksel hem de psikolojik bakıma muhtaçtır.
2. Yaşlı insanlar bakıma muhtaçtır.

Günlük tutmak

1. Günlük tutmak duygularımı, düşüncelerimi ve inançlarımı rahatça anlatabildiğim için beni çok mutlu eder.
2. Günlük tutmak beni çok mutlu eder.

Şehir hayatı

1. Şehir hayatı günlük etkinliklerimizi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.
2. Şehir hayatı sanatsal etkinliklere gidişimizi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Televizyon

1. Televizyonun çocuklar üzerinde şiddet eğilimlerinin görülmesini arttırıcı etkileri vardır.
2. Televizyonun çocuklar üzerinde pek çok olumsuz etkileri vardır

Alıştırma-2

Bu alıştırma türü yukarıda olduğu gibi, son şekline getirilmiş ana tümceyi öğrencinin fark edebilmesini amaçlamaktadır. Bu sebeple, öğrenci üç örnek tümce arasından en az daraltılmış tümceyi bulmak için boşlukları 1'den 3'e kadar numaralandıracaktır.

1. _____ Kış turizmi ve yaz turizmi turizmcilerin yıllardır yüzünü güldürmüştür.

_____ Turizmin iki temel çeşidi üzerinde durulur.

_____ Kış turizmine göre yaz turizmi, gelen turist miktarı açısından yıllardır daha fazla rağbet görmektedir.

2. _____ Çeşitli spor dalları yıllardır insanları peşinden koşturmaya devam etmiştir.

_____ Futbol bütün spor dalları arasından insanları en çok peşinde koşturan sporların başında gelmektedir.

_____ Özellikle topla oynan sporlar kitleleri oradan oraya sürükleyip durmaktadır.

3. _____ Büyük şehirlerde otomobil sahibi olmak pahalı ve can güvenliğini tehdit eden bir hale gelmiştir.

_____ Otomobil sahibi olmanın çeşitli zararları olduğu bilinmektedir.

_____ Büyük şehirlerde otomobil sahibi olmanın çeşitli olumsuz yönleri bulunmaktadır.

4. _____ Yabancı bir dili öğrenmek çeşitli açılardan pek çok kişi için zordur.

_____ Yabancı bir dili o dilin konuşulmadığı bir ülkede öğrenmek zordur.

_____ Yabancı bir dili o dilin konuşulmadığı bir ülkede günlük hayatta kullanılmadığı için öğrenmek zordur.

5. _____ Attila İlhan insanları kendine hayran bırakan pek çok şiir yazmıştır.

_____ Attila İlhan'ın kendine özgü yazış stili ve kimsenin cesaret edemeyeceği konuları ele almasıyla insanları kendine hayran bırakmıştır.

_____ Attila İlhan kendine ait bazı özellikleriyle her zaman olduğu gibi bundan sonra da insanları etkileyecektir.

Ana düşünce tümcesinin kendi içinde iki bölümü bulunmaktadır. Konu ve konuyu açıklayan yan tümcecik bölümü.

Örnek:

Türkiye'ye göç eden yabancılar, Türk kültürünü kendi kültürleriyle birleştirerek
Konu Yan tümcecik
zenginleştirmişlerdir.

Alıştırma-3

Aşağıdaki alıştırma, ana düşünce tümcesinin içinde yer alan konu ve yan tümceciğin bulunmasını amaçlamaktadır. Öğrenci, ana düşünce tümcesini oluşturan bu iki bileşeni kolayca tespit edebilirse, kendi oluşturduğu ana tümcelerin içinde de konuyu ve yan tümceciği yazmakta zorlanmayacaktır.

1. Okullarda gereksiz bilgi yüklemesi yapmak çocukların hafızalarını geliştirir, ama onların bireysel özgürlüklerini de kısıtlar.
2. Şehir içi otobüslerde yolculuk yapan yolcular üç türe ayrılırlar: Yorgunluktan ayakta ya da koltukta uyuyanlar, buldukları herkese özel hayatını anlatanlar ve neşe kaynağı öğrenciler.
3. Şiir dünyaya daha güzel gözlerle bakmamızı ve yaşama sıkı sıkı bağlanmamızı sağlayan bir müziktir.
4. Uykudan önce çocuklara okunacak kitapları onların yaşlarına ve ilgilerine göre seçmek gerekir.
5. Televizyonda yayınlanan şiddet içerikli filmler çocukların şiddete eğilimini arttırmaktadır.
6. Renklerin, pek çok bilim adamının yaptığı çalışmalara göre insan psikolojisi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri bulunmaktadır.
7. İnsanların çevreyi sürekli kirletmeleri, geri kalmışlığın, düzensizliğin ve kültürsüzlüğün bir ifadesidir.
8. Deprem gibi milli felaketler o ülkenin insanlarını bir araya getirdiği gibi diğer ülkelerin insanlarıyla da yardımlaşma yoluyla yakınlaşılır.

9. Turizm uluslararası iletişimi sağlamaya yardımcı oluyor ve farklı kültürleri öğrenmemizi sağlıyor.

10. Yağmur, kentlerde insanlar için hem eğlence hem de kabus olabilmektedir.

11. Küresel ısınma sonucunda değişen mevsimler, günlük hayatımızı çok olumsuz yönde etkilemektedir.

Alıştırma-4

Aşağıdaki alıştırmada öğrenci, çeşitli konuları daraltarak ana düşünce tümceleri oluşturmayı öğrenecektir. İlk daraltma, öğrenciye sunulduktan sonra, öğrenci parantez içinde verilmiş olan soru tümcelerinin yardımıyla ana düşünce tümcesine ulaşmaya çalışacaktır.

1. Hazır gıdalar

Bazı hazır gıdalar insan sağlığına zarar vermektedir. (Hangi tür hazır gıdalar?)

Sağlıklı koşullarda üretilmemiş hazır gıdalar insan sağlığına zarar vermektedir.

2. Estetik ameliyat

Estetik ameliyat yaygınlaşıyor. (Nasıl? Ve kimler arasında?)

3. Ev sahipleri ve kiracılar

Ev sahipleri ve kiracılar genellikle anlaşamaz. (Neden ve hangi konularda?)

4. Öğretmenler

Bazı öğretmenlerimle eğitim hayatım boyunca anlaşamadım. (Nerede, ne zaman ve hangi derslerin öğretmenleriyle?)

5. Erkekler ve kadınlar

Erkekler mi kadınlar mı daha akıllı? (Erkekler hangi konularda, kadınlar hangi konularda daha akıllı ve niçin?)

6. Diktatörler

20. y.y.'ın diktatörleri gelmiş geçmiş en kötü diktatörleri arasında yer alır. (Hangi diktatörler?)

7. Sinema ve tiyatro

Sinema ve tiyatro arasında insanlara hissettirdikleri açısından bazı farklılıklar vardır? (Bu farklılıklar nelerdir?)

8. Gelişmekte olan ülkeler

Gelişmekte olan ülkeler pek çok problemle karşı karşıya kalmaktadır.(Bu problemler nelerdir?)

9. Politikacılar

Başarılı bir politikacı olabilmek için çeşitli özelliklere sahip olmak gerekir. (Nasıl özellikler? / Nasıl karakterlere sahip olmak gerekir?/ Kimler politikacı olabilir?)

10. Trafik

Kadınlar erkeklere göre daha az trafik kazası yapıyorlar? (Kadınlar neden trafikte erkekler göre daha az kaza yapıyorlar?)

11. Başarısızlık

Okul hayatındaki başarısızlığı iş hayatında devam ettirmemek kendimizi çeşitli konularda geliştirmeliyiz. (Hangi konularda ve neler yapmalıyız?)

12. Kışın araba kullanmak

Kışın araba kullanırken çeşitli önlemler almalıyız. (Nasıl önlemler?)

Alıştırma-5

Aşağıdaki alıştırma, verilen üç seçenek arasından paragrafın konusuna göre en uygun ana düşünce tümcesini buldurmayı hedeflemektedir. Üç seçenekte verilen ana düşünce tümcelerinden ikisi ya çok genel, ya çok dar, ya paragrafta anlatılan konuyla ilişkisiz, ya da ana düşünce tümcesinde olması gereken özellikleri taşımadığı için yanlış seçenektir. Ana düşünce tümcesini buldurmaya yönelik olan bu etkinlik öğrencinin bu tümceyi yazmasına da yardımcı olacaktır.

1. _____ . Aynı olmayı, farklı düşünmemeyi dost olmanın gerekliliklerinden biri olarak görür. Oysa ben, bırakın dost olmayı, kaçarım böyle insanlardan. Dostlarımla düşündüğümden farklı düşünen insanlar olmasını isterim. Çünkü aynaya bakmayı sevmem ben. Karşımdaki insanda kendimi görmek istemem (Final Dergisi Dersaneleri, 2004).

- a) Dostluk aynı şeyi düşünmek değildir.
- b) Birçok insan, dostlarını kendisi gibi düşünenler arasından seçmenin doğru olduğunu düşünür.
- c) İki dost farklı düşüncede olabilir.

2. _____ .İkisi de yaşamın gerçekleriyle beslenir. Röportajın gerçekliği belgelere, kanıtlara, somut olay ya da olgulara dayanmasından ileri gelir. Öyküde ise bunlar hayal gücüyle yeni bir renk, yeni bir görünüm kazanır. Öte yandan bütün anlatım türleri için geçerli olan dilin güzel ve etkili kullanımı, röportaj ve öykü için de söz konusudur (Çimenler, Budak ve Elgin, 1998).

- a) Röportajla öykü arasında bazı benzerlikler vardır.
- b) Röportaj ve öyküde dilin doğru kullanımı büyük önem taşır.
- c) Röportaj ve öykü birbirinden farklı iki türdür.

3. _____ . İnsan günlük yaşamının sıkıntıları içinde geriye dönüp baktığında, birçok şeyin zihninden silinip gittiğini görür; ya da genel bir dağınıklığın içinde bulur kendini. Yaşamın belirli bir anını yakalamakta güçlük çeker. Roman bu dağınıklığı derleyip toplarlar, insanın kaybolmasını engeller. Ayrıca bazen insanlar birbirlerine karşı açık olamazlar. Roman, insanların birbirlerinden gizlemek gereğini duydukları gerçekleri, önce yazarın kendisine sonra da okura iletebilir (Çimenler, Budak ve Elgin, 1998).

- a) Roman, insanlar için olayların kayıtlarını tutar.
- b) Roman ve okur birlikte hareket ederek gerçekleri yakalamalıdır.
- c) Roman, insana gerçeklerin arkasındaki sırları anlatma olanağı verir.

4. _____ .Her yeni gün, bizleri birtakım güçlüklerle karşı karşıya getirir. Bunları yenebilme, öncelikle

onları yenebileceğimizi düşünmeye bağlıdır. Hiçbir doktor, hastasının iyileşmeyeceğini kabul etmez. Ümidi olmasa bile elinden gelen her şeyi yapar, en son dakikaya kadar her türlü çabayı gösterir. İnsanların da günlük hayatta bu şekilde davranması gerekir. Önümüze gelen her zorlukta hemen pes edersek bu hayat nasıl geçer? (Çimenler, Budak ve Elgin, 1998).

- a) Yenilgiyi daha baştan kabul eden insanlar hiç bir zaman zafere kavuşamazlar.
- b) Ya yenilgi ya da zafer.
- c) Yenildiğini hemen kabul etmek bazı insanlara göre hata değildir.

Alıştırma-6

Aşağıdaki alıştırmada, boş bırakılan yerlere uygun gelebilecek ana düşünce tümcelerini öğrenci, tamamlayacaktır. Ana düşünce tümcesini, paragrafların konusuna uygun olarak oluşturabilmek, öğrencinin yazma becerisini geliştirmesi için önem taşımaktadır. Çünkü, öğrenci ilk kez yazma becerisine kendisini de katarak sürecin içinde yazarak var olmaya başlayacaktır.

1. _____ . Bu durum kendini çoğu kez yorgunluk olarak gösterir. Büyük şehirlerde insanların hemen hemen hepsinde kronik yorgunluk görülmektedir. Çoğumuz yorgunluk sebebiyle işimizi, gücümüzü aksatırız. İşe veya okula gitmek bile istemeyiz. Sabah zil çaldığında zili duymazdan gelmeye çalışırız. Çünkü yataktan kalkmak istemeyiz. Şehirler bu hızla büyümeye devam ettikçe pek çoğumuz yorgunluk hastalığına yakalanmaya devam edeceğiz. Bunun da sonucunda çevremizde hayattan bezmiş, mutsuz insanlar göreceğiz (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

2. _____ Her çevirmenin her yazarın kitabını başarıyla Türkçeleştirebileceğine inanmak yanlıştır. Yazar ile çevirmen arasında gizli bir bağ, bir görüş ve üslup birliği olmadıkça yapılan çeviri başarılı olamaz. Bu nedenle de belirli yazarların kitaplarını belirli çevirmenlerin Türkçeleştirmesi gerekir (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

3. _____ Bu yüzden en iyi karikatürlerinin bile zamanla unutulup gittiğini söylüyorlar. Karikatürlerinin, gazete ve dergi sayfalarından evlerin, galerilerin duvarlarına çıkmasını, kitaplarda toplanmasını istiyorlar. Ancak bu yolla adlarının unutulmayacağına, yaşayacaklarına inanıyorlar (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

4. _____ Havalardan ısınmaya başlayınca, doğanın her köşesi bir okuma yeri olur. İstedığınız yeri seçebilirsiniz. Parkta, deniz kıyısında, bir ağaç altında gönlünüzce okuyabilirsiniz. Havanın sıcaklığı sizin kitap okuma zevkinizi engellemez. Çünkü, sıcaktan bunalacağınıza yaylalara çıkabilir, eğer buralarda kendinizi yalnız hissederseniz de gürültüye ve sahile de inebilirsiniz. Plajda kitap okumanın zevki kimilerine göre çok başkadır (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

4.Paragrafta Bütünlük

İyi bir paragrafı oluşturan en önemli özellik, paragraf bütünlüğüdür. Paragraf bütünlüğü, her paragrafın tek bir düşünceyi savunması gerektiğidir. Bu da bir paragrafta bir tane ana düşünce tümcesinin olmasını gerektirir. Eğer, paragrafta ikinci bir düşünceden bahsedilmeye başlandıysa yazar ikinci paragrafta geçmiş demektir. Ana düşünce tümcesine bağlanan destekleyiciler paragraftaki düşünceyi doğrudan desteklemelidir.

Örneğin, öğrenci “kolejde eğitim görmenin olumlu tarafları” konusuyla ilgili bir paragraf yazacaksa, paragrafında sadece kolejde eğitim görmenin olumsuz taraflarından söz etmelidir. Diğer taraftan, eğer ana düşünce tümcesinin konusu “iyi bir iş bulmak”la ilgiliyse bulunan işin ücretinin yüksek olmasından da bahsedilebilir.

Paragrafta yer alan destekleyicilerin ana düşünce tümcesini açıklar nitelikte olması gerekir. Örneğin, kolejde eğitimin maliyetinin fazlalığından söz edilecekse, bu fazlalığa neden olan enflasyondan da söz edilebilir. Ancak, paragrafta enflasyonun nedenlerinden de bahsedilirse bu noktada, ana düşünce tümcesinde yer alan fikirden sapılmış olunur.

Bütünlük ilkesine tam olarak uyan bir paragrafta olması gereken üçüncü özellik sonuç tümcesidir. Paragrafın sonunda yazar, ana düşünce tümcesinde belirttiklerini farklı ifadelerle tekrar özetler veya vurgular. Sonuç tümcesinin üç temel amacı vardır:

A. Paragrafın sonuna gelindiğini işaret eder

B. Paragraftaki ana noktaları özetler ve bunları ana düşünce tümcesiyle ilişkilendirir

C. Paragrafın konusuyla ilgili son yorumu yapar ve konuyla ilgili en önemli noktaları okuyucuya bırakır.

Yukarıdaki paragrafta temel düşünce sayısı ikidir. Yani paragraf “Eleştirinin tarih içindeki önemini küçümsememeliyiz.” tümcesinden itibaren ikiye bölünebilir. Bu tümceden sonra gelen tümceler paragrafın ikinci düşüncesinin destekleyicileridir. Bu durumda anlam bütünlüğü bozulmaktadır.

Örnek 2:

Efes, Roma İmparatorluğu döneminde Asia eyaletinin başkentiydi ve en kalabalık kentiydi. Nüfusu da yaklaşık 200 bin kişiydi. Kentin merkezini öncelikle zengin Roma vatandaşları mesken tutmuştu. Merkezden uzaklaştıkça Efes’in diğer sakinleri; tüccarlar, toprak sahipleri ve işçilerdi. Tarih boyunca şehir defalarca yıkılmış yeniden yapılmıştı. Kentin en varlıklı kişileri ise Yamaç Evleri denen ve kente tepeden bakan konutlarda otururlardı (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

Yukarıdaki paragrafta bütünlük “Tarih boyunca şehir defalarca yıkılmış yeniden yapılmıştı.” tümcesiyle bozulmuştur. Efes kentinin sosyolojik özelliklerinden ve yapılanma şekillerinden bahsederken şehrin çok defa yıkılıp yeniden yapılması bilgisi paragrafta bütünlüğü bozmaktadır.

Alıştırma-7

Aşağıdaki alıştırma biçimi paragrafta bütünlük ilkesine dayanmaktadır. Verilen her iki paragraf da aynı ana düşünce tümcesine göre yazılmıştır. Ancak, biri, paragrafta bütünlük ilkesini ihlal ederken diğeri bu ilkeye bağlı kalmıştır. Öğrencinin, iki paragraf arasında bütünlük açısından farklılıkları sezmesine yönelik bu alıştırma biçimi, öğrenci kendi paragrafını oluştururken de bütünlük ilkesine dikkat etmesine yardımcı olacaktır. Öğrenci, iki paragraf arasında hangisinin bütünlük açısından doğru olduğunu bulacaktır.

Paragraf 1.

Fotoğraftakilerin tümünün yaşamasına karşın, fotoğrafın ileride bir ölüm belgesine dönüşmesi kaçınılmazdır. İstemese de, fotoğraflar bir ölüm belgesine dönüşüyor sonunda. Bizim kullandığımız ya da bizi başkalarının kullandığı bir ölüm belgesine. Fotoğraflar hüznü verir bana. Bazı hatıralarımın verdiği hüznü yaşarım fotoğraflarda. Ama sanki benden hiç kopmayacak fotoğraf çocukluk fotoğraflarımdır. Bu fotoğraflarda ölümü belgeleyecek hiçbir şey bulamayacaklar gibi gelir bana. Olsa olsa oyun dışı kalmış bir çocuğun gizli hüznünü görecekler (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999:151).

Paragraf 2.

Fotoğraftakilerin tümünün yaşamasına karşın, fotoğrafın ileride bir ölüm belgesine dönüşmesi kaçınılmazdır. İstemese de, fotoğraflar bir ölüm belgesine dönüşüyor sonunda. Bizim kullandığımız ya da bizi başkalarının kullandığı bir ölüm belgesine. Geçmişte yaşanan anılar acı, tatlı hatıralar fotoğraflar aracılığıyla geçmişin tozlu sayfalarında yerini alır. Geçmişimi hatırlamak için eski fotoğraflara her bakışta kendimi daha yaşlı hissedirim. Anılarım tarih olmuş gibi gelir bana. Hepsi sanki ölüme bir adım daha yaklaştığımın kanıtı gibi karşıma dikilirler (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999).

Alıştırma-8

Bu alıştırma biçimi ise, paragrafta bütünlüğü sağlayan en önemli öge olan destekleyicilerin ana düşünce tümceleriyle uyumlu olup olmadığını buldurmaya yöneliktir. Yani, paragrafın içinde ana düşünce tümcesiyle uyumsuz herhangi bir destekleyicinin bulunmaması gerekir. Aşağıdaki alışırmada öğrenci, önce ana düşünce tümcesini, daha sonra birincil ve ikincil destekleyicileri bulacak ve

sonuçta öğrenci anlam akışını bozan tümceyi belirlemiş olacaktır. Böylece öğrenci kendi paragrafını yazarken de tümceleri anlam açısından birbiriyle bağlayarak genel akışı bozacak bir tümce yazmamaya, ya da yazdıysa da bunu fark ederek düzeltmeye çalışacaktır.

1. Tiyatroların izleyicisinin önemli bir kesimini gençler oluşturmakta. Gençler tiyatroların kendi sorunlarıyla ilgilenmesini bekliyor. Bu durum tiyatro açısından umutsuzluğa düşmemek için bir nedendir. Başta genç kesim olmak üzere Türkiye’de hala bir tiyatro izleyicisi vardır. Gençlik tiyatroya adım attığı sürece de herhangi bir krizden söz etmek doğru değildir (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999:151).

2. Arkeoloji ve Sanat Yayınları’nın en yeni dizilerinden biri de, Antik Kentler’dir. Bu dizinin ilk kitabı olan “Assos / Behramkale”, kapsamlı bir rehber kitabının eksikliği duyulan kent hakkında bilgi edinilmesi, gezi sırasında yararlanılması için yazılmıştır. Prof. Dr. Ümit Serdaroğlu’nun hazırladığı kitaptaki harita ve planlarda hem eski yayınlardan yararlanılmış, hem de en son buluntularla ilgili olanlar verilmiş. Yazar bu kitabı kendisi gibi arkeolog olan babasına adanmış. Kitabın genişletilmiş ve yenilenmiş ikinci basımında son dönem kazı çalışmaları da anlatılıyor (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999:165).

3. Eleştiri yazmak, çok zor bir iştir ve araştırma yapmadan plansız şekilde yapılamaz. Eleştiri yazmak ne sırt üstü yatarken bile yazılabilen şiire ne de bir film izlerken yazılabilen bir öyküye benzemiyor. En usta yazarlar bile, eleştiri olmadan başarılı eserler yazamıyor. Oturup belki saatlerce, belki günlerce araştırma yapmak, sonra da belli bir plana göre eleştiri yazmak gerekiyor. Sonuç olarak

hiçbir zaman istediğiniz yazıyı yazamadığınızı, bilgi ve kültür birikiminizin yetersiz kaldığını düşüneceksiniz (Yalçın, 2001: 40-42).

4. Nasreddin Hoca'sıyla ünlü şirin bir Anadolu ilçesi olan Akşehir'de onlarca tarihi ev var. Ama içlerinden birisi adeta etnografya müzesi haline getirilmiş. Şehir, Bizans'tan günümüze kadar değişik kültürlerin kesişim noktasında bulunmuş. Orijinaline sadık kalınarak restore edilen asırlık konaktaki antika eşyaların tümü, Akşehir ve çevre köylerden toplanmış. 'Akşehir Evi' adı verilen şirin konakta, dışarıda okuyarak ilçelerine dönen on altı azimli gencin başarısı saklı (Güven Dersane Sahipleri Derneği, 1999:165).

5. Paragrafta Tutarlılık

Paragrafta tutarlılık adı verilen özellik metinde yer alan tümcelerin ana düşünce tümcesini takiben belli bir mantık sırasına uygun olarak şekillenmesi anlamına gelmektedir. Bir tümceden diğerine geçerken yazar, yumuşak geçişler yapmalı ve bağlantı ögelerini metinde özenle kullanmalıdır.

Paragrafta tutarlılık ilkesi bağlantı ögeleri kullanarak gerçekleştirilir.

Paragrafta Bağlantı Ögeleri

Sıralama ögeleri: Çeşit, sebep, neden, etki, sınıf, parça, karakteristik, yol, kategori, etken, tür, benzerlikler, farklılıklar, özellik, nitelik, biri, ikisi, kimi.

Listeleme ögeleri: Birinci, ikinci, üçüncü, bir, ilk önce, üçüncü sebep, ilk olarak.

Zaman bildiren ögeler: Önce, sonra, bu arada, şimdi, sırasında, önceleri, boyunca, henüz, hala, birden, çoğu zaman, daha sonra, önceleri, sonraları, bugün, yarın, ne zaman, bazen, sık sık, aynı zamanda, eskiden beri, şimdiye kadar, henüz, sonsuza dek, geçenlerde, düne kadar, son yıllarda, çoğunlukla, -dığı sürece,

genellikle, -ır ...maz, zaman zaman, çok geçmeden, bir keresinde, kısa sürede, arada sırada , çok kez, önceden.

Örnekleyici ögeler: Örneğin, mesela, özellikle, sözgelişi, kimi, böyle durumlarda, filanca, böyle, şöyle, öyle ki, diyelim.

Sonuç bildiren ögeler: Sonuçta, sonuç olarak, özetle, özet olarak, kısacası, özetlersek, böylece, bu, bunun üzerine, bunun sonucunda, işte, dolayısıyla, bu demektir ki, böyleyken, bunun sonucu olarak da, bundan dolayı, böyle olduğu içindir ki, sözün kısası, sözün özü, son olarak.

İlave bilgi veren ögeler: Ayrıca, ise, ve, bununla birlikte, bir de, bununla beraber, bundan başka, yanı sıra, dahası, ek olarak, öte yandan, diğer taraftan, yani, bunun yanı sıra, meğer.

Olay oluş sırasını bildiren ögeler: Önce, sonra, ilk olarak, başlangıçta, sonunda, daha sonra, öncelikle, ilk, bu kez/ defa, aylardır, başta, sonraki.

Önem sırasına göre olayları sıralayan ögeler: İlk, birinci, ikinci, ilk olarak, öncelikle.

Sebeup bildiren ögeler: Çünkü, bu nedenle, bu bakımdan, bu sebeple, bu yüzden.

Karşıtlık bildiren ögeler: ne.... ne, masına rağmen / karşın, ama, fakat, ancak, -A rağmen, oysa, farklılık, nitekim, yoksa, tam tersine, halbuki, onun yerine, yine de, gene de, buna karşın/ karşılık, aksi takdirde, ne var ki, iyi de, nasıl olsa, öyledir de, tam tersi, neyse ki, buna ters düşen, tersine, bunlara karşı, o halde, mademki, yalnız şu var ki, diğer taraftan.

Karşılaştırma / Benzerlik bildiren ögeler: hem.... hem, gibi, benzerlik, tıpkı, yahut, veya, öteki, ister....ister, kadar, gerek gerekse, aynı şekilde, adeta, sanki.

Konuya açıklık getirme ögeleri: Başka deyişle, gerçekte, doğrusu, aslında, doğrusunu söylemek gerekirse, gelgelelim, daha doğru bir deyişle, demek, mümkün olduğu kadar, onun için, bununla birlikte, şu farkla ki, gerçi, şu bir gerçektir ki, bunun içindir ki, bunu/şunu açıkça söylemek gerekirse, düşünüyorum ki, öyle sanıyorum ki, bilinmelidir ki, aslına bakarsanız, ne garip ki, zaten, nasıl ki, bu demektir ki, zaten, oysa., bunun anlamı şu ki, peki ama, doğrusunu isterseniz, asıl.

Vurgulama ögeleri: Elbette, şüphesiz, tabi ki, öyleyse, özellikle, kuşkusuz, hatta, üstelik, demek ki, hele, doğal ki, öyle ya , doğrusu, son derece, gerçekten de, kaldı ki, unutmamalıdır ki, o kadar ki, hiç kuşku yok ki, ille de, hele hele.

Tekrar bildiren ögeler: Daha önce söylediğim gibi, belirttiğim gibi.

Olandan ayırma ögeleri: Ne olursa olsun, her şeyden önce, hangi amaçla olursa olsun.

Örnek 1.

Hıristiyanlık insanın doğuştan kötü olduğunu kabul eder. Çünkü kötülük insanın içindedir ve bu ona kalıtım yoluyla ilk günahattan geçmektedir. Hıristiyan ahlak yapısı edebiyat içinde işlenirken, diğer yandan da bilimsel çalışmayı temel alan ilk bilim kurgu romanlarından sayılan Stevenson'un Dr Jekyll ve Mr. Hyde, bu görüşü temel alarak, dönemin ahlak anlayışına farklı bir bakış getirir. Marry Shelley'in Frankenstein'ı ile başlayan bu süreç, daha sonra H.C. Wells'in Dr. Moro'nun adası ile devam eder. Ancak, bu üç romanda gelecek farklı bir gelişim göstermez. Zaten yazarların amacı da geleceği anlatmak değildir. Romanın sonunda olağanüstü hal olağana dönecek, sürüp gitmesi düşünülen eski toplum

yapısı bir değişim göstermeyecektir. Bir başka deyişle yazarın, var olan düzenle pek sorunu yoktur (Oyal, 1992).

Bu paragrafta, “ancak”, “zaten”, “çünkü”, “bir başka deyişle” gibi bağlantı ögeleri, bir yandan metne yeni bilgilerin ve bu bilgileri destekleyen ya da tamamlayan açıklamaların katılmasını sağlayarak metnin ilerlemesini sağlarken, bir yandan da, tümceler arasındaki anlamsal ve mantıksal bağları kurarak birbirlerine eklenmelerini ve metnin anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlarlar.

6. Paragrafta Planlama

Paragrafta plan yapmak, mimarın bir evin planını çizmesi gibidir. Mimar, ev inşa edilmeden önce evin planını çizer. Yazar da paragrafı yazmaya başlamadan önce düşüncelerini bir plan dahilinde oluşturmalıdır.

Plan yapmayı öğrenme, yazarın yazma becerisini üç açıdan geliştirir. Birincisi, yazarın düşüncelerini bir araya getirmesine yardımcı olur. Özellikle iyi bir plan, yazarın konuyla ilgisiz düşüncelerini paragrafta bulundurmamasını sağlar, ayrıca yazarın, metnindeki destekleyicileri mantıklı bir şekilde sıralamasına imkan verir. İkincisi, plan yapmayı öğrenme yazarın daha hızlı yazmasına yardımcı olur. Başlarda plan hazırlamak, vakit alıyor gibi gözükse de bu alışkanlık gelişince yazar daha hızlı bir şekilde plan hazırlamaya başlar. Sonuncusu ise, plan hazırlamak yazarın dilbilgisini geliştirmesini sağlar.

Planlama iki şekilde yapılabilir: a. Paralel (benzer) düşünceler kuralı,

b. Eş değer düşünceler kuralı kullanılarak.

a.Paralel (Benzer) Düşünceler Kuralı

Planlama yapılırken dilbilgisel açıdan birbirlerine denk düşünceler, paralel bir biçimde yazılmalıdır. Bu düşünceler aynı şekilde numaralandırılmalı ve aynı doğrultuda alfabetik olarak sıralanmalıdır. Düşünceler tamamlanmış tümceler, isimler, sıfatlar veya tamlamalar şeklinde yazılabilir.

Örnek 1.

Balık diğer ev hayvanlarına göre beslemesi en kolay olanıdır.

- A. Az yemesi
- B. Sessiz
- C. Balıklar iyi huylu hayvanlardır

Örnek 2.

Balık diğer ev hayvanlarına göre beslemesi en kolay olanıdır.

- A. Fazla yemezler
- B. Sessizdirler
- C. İyi huyludurlar

Örnek 3.

Balık diğer ev hayvanlarına göre beslemesi en kolay olanıdır.

- A. Evde beslenmesi ekonomik
- B. Sessiz
- C. İyi huylu

Yukarıdaki örneklerden birincisi planlama açısından yanlıştır. Çünkü, örnek paralel düşünceler kuralına uymamaktadır. Aynı doğrultudaki düşünceler dilbilgisel açıdan aynı şekilde oluşturulmalıdır.

b.Eş değer Düşünceler Kuralı

İyi bir planda aynı çeşit harflerle (büyük, küçük) veya numaralarla (roma rakamı, latin rakamları) belirlenmiş düşünceler planın içinde eş değerde olmalıdır.

Örnek 1.

Bu şehrin en önemli problemlerinden biri de toplu taşıma sisteminin tam oturmamış olmasıdır.

- A. Toplu taşıma araçlarının saatleri çok değişken
- B. Otobüsler gideceklere yere geç varıyorlar
- C. Otobüsler çok fazla insan alıyor
- D. Yolcular birer kurban olarak görülüyor
- E. Şoförler araçları çok hızlı kullanıyorlar.
- F. Otobüs beklerken yolcular çok fazla zaman harcıyorlar

Örnek 2.

Bu şehrin en önemli problemlerinden biri de toplu taşıma sisteminin tam olarak oturmamış olmasıdır.

- A. Toplu taşıma araçlarının saatleri çok değişken (ana destekleyici)
 - 1. Otobüsler gideceklere yere geç varıyorlar (ikincil destekleyici)
 - 2. Yolcular duraklarda dakikalarca bekleyip vakit kaybediyorlar (ikincil destekleyici)
- B. Yolcular birer kurban olarak görülüyor (ana destekleyici)
 - 1. Otobüsler çok fazla yolcu alıyor (ikincil destekleyici)
 - 2. Şoförler araçları çok hızlı kullanıyorlar (ikincil destekleyici)

Alıştırma-9

Aşağıdaki örnekte, öğrencinin düşünceleri karışık şekilde verilmiştir. Bu düşünceler mantıklı bir sıraya konulduğunda paragrafın planı ortaya çıkacaktır.

1. Lise hayatımda yaşadığım sorunları üç ana kategoride sınıflandırabilirim:

Uyuşturucu kullanmak

Tavanı akan sınıflar

Öğrenciler

Derslerden sonra öğrencilere yardım etmek istememek

Çete kurmak
Öğretmenler
Spor salonlarındaki alet eksikliği
Binalar
Çok katı tutumlar

- A. _____
1. _____
2. _____
- B. _____
1. _____
2. _____
- C. _____
1. _____
2. _____

2. Bir restoranda bulaşıkçı olarak çalışmak yaptığım işlerden en kötüsüydü.

On saatlik vardiyalar
Mutfağın sıcaklığı
Çalışma koşulları
Asgari ücret
Her hafta değişen çalışma saatleri
Fazla mesai parası olmaması
Çalışma saatleri
Ödeme
Gürültülü ortamda çalışmak

- A. _____
1. _____
2. _____
- B. _____
1. _____
2. _____

C. _____

1. _____

2. _____

Alıştırma-10

Aşağıdaki alıştırmada yine bir önceki alıştırmada olduğu gibi metnin düşünceleri karışık halde verilmiştir. Yalnız bu alıştırmada düşüncelerden birisi eksiktir. Eksik olan düşüncelyi öğrenciler oluşturacaktır.

1. Aerobik sınıfına katılmanın pek çok yararı vardır.

Yeni arkadaşlar edinme

Stresi azaltma

Sosyal yararlar

Kalbi güçlendirme

Kişiliği özelliklerini güçlendirme

Zihinsel yararlar

Kasları güçlendirme

Değişik karakterlerdeki eğitimcilerle tanışma

A. _____

1. _____

2. _____

B. _____

1. _____

2. _____

C. _____

1. _____

2. _____

2. Okuldaki en güzel günlerim yaz tatiline çıkmadan önceki günlerdi.

Okulun hafiflemesi

Öğretmenlerin sınıf içi streslerinin azalması

Arkadaşların kendi aralarında şakalaşmaları

Ders hazırlamak için daha az vakit harcanması

Arkadaşça ortam

Daha az ev ödevi verilmesi

Tatil öncesi verilen konserlerde kurulan dostluklar

Öğrenciler tatil yaklaştığı için çok mutlu olması

Müfredatın yoğunluğunun azalması

A. _____

1. _____

2. _____

B. _____

1. _____

2. _____

C. _____

1. _____

2. _____

Alıştırma-11

Aşağıdaki alıştırmada tümceler karışık şekilde verilmiş. Öğrenciler, bunları mantıklı bir şekilde ve plan oluşturacak şekilde sıralayacaklar. Sıralamayı yaparken eş değer düşünceler kuralına dikkat edilmelidir (Aynı cinste harf ve numaralandırma).

Amerika'daki liseler çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmıştır.

Okullara maddi zarar verenlerin sayısı artıyor.

Öğretmenlik sertifikası almak zorunda olan öğretmenler sertifika sınavlarından düşük puan alıyorlar.

Resmi rakamlara göre geçen yıl okullara verilen çeşitli hasarlar ve hırsızlık olayları sonucunda 200 milyon dolar maddi zarar oluştu.

Liselerdeki bazı öğrencilerin okuma ve yazma becerileri altıncı sınıftaki öğrencilerin düzeyinde

Öğrenciler bir şey öğrenmiyorlar.

Veliler okul ücretlerinin artışını protesto ediyorlar.

Son on yılda öğretmenler tarafından ücretlerinin artışı ve çalışma saatlerinin azaltılması için çok sayıda eylem yapıldı.

Çeşitli araştırmalara göre lise öğrencilerinin sözlü ifade becerilerinde yetersizlik saptandı.

Öğretmenler de okullarda sorun yaratıyorlar.

Bazı eyaletlerdeki okul müdürleri haftada en az bir kez okullarında bir pencerenin kırıldığını ve iki daktilonun çalındığını bildirdiler.

Öğrencilerin matematik derslerindeki notları her sene daha da düşüyor.

Okullarda geleneksel para toplama sistemi bozulmaya başladı.

Bazı eyaletlerdeki okullar ödenek yetersizliğinden kapanıyor.

EK B

İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ (20 puan)

AD SOYAD =

DİL DÜZEYİ =

PUAN =

İÇERİK- DÜZENLEME		Var (1)	Yok (0)			
Ana düşünce tümcesi	Ana düşünce tümcesinin gereksiz ifadeler içermemesi, net, tam ve yalın olması.			İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)
Birincil AD destekleyicileri	Birincil Ana Düşünce destekleyicilerinin kavramsal olarak doğru, yerinde, açık ve gerçekten genel mantık kavranarak verilmesi, ana düşünceye bağlı olması, verilen fikirlerin bilgilendirici ve belli bir mantıksal sıraya göre verilmiş olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)

İkincil AD destekleyicileri	İkincil Ana Düşünce destekleyicilerinin kavramsal olarak doğru, yerinde, açık ve gerçekten genel mantık kavranarak verilmesi, birincil AD destekleyicilerine bağlı olması, verilen fikirlerin bilgilendirici ve belli bir mantıksal sıraya göre verilmiş olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
AD destekleyici dengesi	Birincil ve ikincil AD destekleyicilerinin ana düşüncenin bir bölümüne mi, yoksa hepsine mi bağlı olarak oluşturulmuş olması ya da destekleyicilerin hep aynı şekilde olmaması ve aynı türden destekleyicilerin kullanılmamış olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
Bağlayıcılar	Bağlayıcı öğelerin yerinde ve gerektiği kadar kullanılmış olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
Ardışıklık	Tümceler arası parça-bütün, karşıtlık, benzerlik gibi ilişkilerin doğru olarak kurulmuş olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
Sonuç tümcesi	Paragrafın sonuç tümcesinin paragrafın sonunda söylenmiş olması ve varlığı. Ayrıca, oluşturulmuş sonuç tümcesinin güçlü ve paragrafa uygun olarak yazılmış olması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
Ana düşünce tekçilliği	Paragrafın ana düşüncesinin tek olması, paragrafta birden fazla ana düşüncenin bulunmuyor olması.			İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)

DİLBİLGİSİ				İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)
Düzye Uygunluğu	Paragraf yazılırken kurulmuş olan tümcelerin basit olup olmamasıyla değil, basit olarak kurulmuş bir tümcenin kullanılan sözcüklerle ve bazı ifadelerle zenginleştirilmiş ve düzeye uygun hazırlanmış olması.					
Hata Sıklığı	Dilbilgisel anlamda sık hata yapılmamış olması. Hata sıklığına bakılırken toplam tümce sayısı üzerinden 3/1 oranında hata yapılmışsa : İyi, bunun üstündeki sayılarda : orta ve zayıf verilmesi.					
BOYUT						
Sözlüksel yerindelik	Düzeye uygun olarak zengin ve doğru sözcük kullanımının bulunması ve sözcük kullanımının fazla tekrarlardan uzak olması, seçilen sözcüklerde düzeye uygunluk, yerindelik ve çeşitlilik gözetilmesi.			İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)
Paragraf ve tümce uzunluğu	Paragraf ve tümce uzunluğunun dikkat çekici boyutta kısa veya aşırı uzun olmaması.			İyi (2)	Orta (1)	Zayıf (0)
Yazım-Noktalama	Paragrafta yer alan zengin dilbilgisel yapıların büyük oranda uygun ve doğru kurulmuş; neredeyse hiç yazım yanlış, noktalama işaretlerinde yanlış kullanım ve büyük-küçük harf yazımında hataların bulunmaması.			İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)

PUAN = Toplam (.....) / 2 = puan.

EK C

DEĞERLENDİRİCİLERİN PUANLARI (20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.)

1. ve 2. değerlendiricilerin puanları

No	KONTROL GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	KONTROL GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	10	1	12
2	13	2	11
3	13	3	13
4	10	4	7
5	9	5	9
6	6	6	6
7	8	7	7
8	7	8	9
9	6	9	6
10	7	10	6
11	5	11	6
12	4	12	7

No	DENEY GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	DENEY GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	7	1	15
2	8	2	16
3	12	3	13
4	10	4	17
5	7	5	12
6	9	6	18
7	9	7	17
8	12	8	17
9	7	9	15
10	12	10	18
11	7	11	19

3. değerlendiricinin puanları

No	KONTROL GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	KONTROL GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	9	1	12
2	14	2	12
3	12	3	12
4	10	4	8
5	9	5	9
6	6	6	6
7	9	7	8
8	7	8	9
9	5	9	5
10	6	10	5
11	4	11	5
12	5	12	6

No	DENEY GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	DENEY GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	6	1	14
2	9	2	15
3	13	3	13
4	11	4	16
5	7	5	13
6	9	6	18
7	10	7	17
8	13	8	17
9	7	9	15
10	13	10	18
11	8	11	19

EK D

DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN İLERİ DÜZEY PARAGRAF YAZIMI DEĞERLENDİRME SONUÇLARININ ARİTMETİK ORTALAMALARI (20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.)

No	KONTROL GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	KONTROL GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	9.5	1	12
2	13.5	2	11.5
3	12.5	3	12.5
4	10	4	7.5
5	9	5	9
6	6	6	6
7	8.5	7	7.5
8	7	8	9
9	5.5	9	5.5
10	6.5	10	5.5
11	4.5	11	5.5
12	4.5	12	6.5

No	DENEY GRUBU (1. Paragraf- İnternetin insan hayatındaki olumlu ve olumsuz etkileri)	No	DENEY GRUBU (2. Paragraf- Televizyondaki reklamların hayatımızdaki olumlu ve olumsuz etkileri)
1	6.5	1	14.5
2	8.5	2	15.5
3	12.5	3	13
4	10.5	4	16.5
5	7	5	12.5
6	9	6	18
7	9.5	7	17
8	12.5	8	17
9	7	9	15
10	12.5	10	18
11	7.5	11	19

ÖZ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLERİ DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLERİN PARAGRAF YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Selvikavak, Esra

Yüksek Lisans Tezi

Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. N. Engin UZUN

Mayıs, 2006, 146 sayfa

Bu deneysel çalışma, Ankara Üniversitesi TÖMER yabancı dil olarak Türkçe öğretim programına katılan ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen ileri düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacı taşımaktadır. Uygulamaya A.Ü. TÖMER'e devam eden 23 yüksek düzeydeki 23 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 12'si kontrol, 11'i deney grubu öğrencisidir ve bu iki gruptan deney grubu öğrencileri yedi haftalık ileri düzey paragraf eğitimi almışlardır.

Eğitime başlamadan önce her iki grup birer paragraf yazmış, daha sonra deney grubunun yedi haftalık eğitimi başlamıştır. Eğitim sonunda her iki grup birer paragraf daha yazmış ve bu paragraflar iki değerlendirici (biri araştırmacı olmak üzere) tarafından geliştirilen ileri düzey paragraf yazma değerlendirme

ölçütlerine göre puanlandırılmıştır. Paragraflar daha sonra üçüncü bir değerlendirici tarafından aynı değerlendirme ölçütlerine göre puanlandırılmış ve öğrencilerin notları istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

Analiz sonuçları paragraf yazımı eğitimi almış öğrencilerle, bu eğitimi almamış öğrenciler arasında paragraf puanları ve yazıların genel kalitesi açısından önemli bir fark olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretim yaklaşımları, yabancı dil olarak Türkçe, yazma, yazma süreci, ileri düzey yazma, paragraf yazımı.

ABSTRACT

AN APPLICATION ON THE DEVELOPMENT OF ADVANCED LEVEL STUDENTS' PARAGRAPH WRITING ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Selvikavak, Esra

Master's Thesis

Department of Linguistics (Teaching Turkish)

Advisor: Prof. Dr. N. Engin UZUN

May, 2006, 146 pages

The objective of this experimental study, is to develop the advanced writing skills of the students coming from the Central Asian Turkic Republics and attending the Turkish As a Foreign Language Course at Ankara University TÖMER. 23 advanced level TÖMER students has attended the experiment. Among these students, 12 of them were in the control group and 11 students were in the experimental group. The students taking part in the experimental group have taken an advanced paragraph writing training for seven weeks.

Before the commencement of the training, both of the groups have written a paragraph and subsequently the experimental group's paragraph writing training for seven weeks, has started. At the end of the training both of the groups have written another paragraph and these paragraphs were evaluated according to the

advanced paragraph writing assessment criteria developed by two raters (where one of them was the researcher). Later, the paragraphs were evaluated by a third rater according to the same assessment criteria and the grades of the students were statistically analyzed.

The results of this analysis indicate that there is a significant difference between the paragraph scores and the overall writing quality of the students who received paragraph writing training and those of the students who did not receive any paragraph writing training.

Keywords: Foreign language, foreign language teaching, foreign language teaching approaches, Turkish as a foreign language, writing, process of writing, advanced writing, paragraph writing..