



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN YAPISI ODAKLI OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN YAZMA BAŞARISINA, OKUMA VE YAZMA ÖZ
YETERLİĞİNE ETKİSİ**

Mehmet SAYDAM

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi, Doktora Programı

Nisan, 2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Mehmet SAYDAM tarafından, **Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN** danışmanlığında hazırlanan **YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YAZMA BAŞARISINA, OKUMA VE YAZMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİSİ** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **08/05/2025** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN	☐
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	☐
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU	☐
	Marmara Üniversitesi Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	☐
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN	☐
	Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret

Bu doktora tezini, birçok fedakârlıkla kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'ne ve ferdi olmaktan gurur duyduğum yüce Türk Milleti'ne ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YAZMA BAŞARISINA, OKUMA VE YAZMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİSİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde; çalışmanın fikir çıkış noktası olan ve bilgisini, deneyimlerini, hoşgörüsünü, zamanını, sabrını ve annelik kimliğini tüm süreç boyunca benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e minnet ve şükranlarımı sunarım. Bunun yanı sıra doktora ders aşaması boyunca değerli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tüm hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme komitelerinde görüş ve öneriyle çalışmanın yapılandırılmasına ve tamamlanmasına katkı sağlayan sevgili hocalarım Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'ya, yoğun işlerinin arasında bana zaman ayıran Prof Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve uzun yıllardır manevi olarak her daim yanımda olan Doç.Dr. Aslı FİŞEKÇİCOĞLU'ya minnetlerimi sunarım. Tezin her aşamasında kendini yanımda hissettiren değerli aile büyüğüm, pek kıymetli hocam Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN'a ve uzun yıllar boyunca her daim yanımda olan değerli hocamız Dr. Rıfat Gürgendereli'ye teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın farklı aşamalarında manevi olarak her daim yanımda olan ve desteklerini benden esirgemeyen değerli dostum İrem ŞİMŞEK'e de teşekkürlerimi iletmeyi bir borç bilirim. Hayatımın her anında varlığını hissettiğim ve her daim hissedeceğim, varlık sebepleriyle bana güç katan desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen babam Sami SAYDAM'a, annem Bahriye SAYDAM'a ve değerli kız kardeşim Elife Nur SAYDAM'a teşekkürü her daim bir borç bilirim.

Nisan 2025

Mehmet SAYDAM

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI.....	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.2.1. Problem Cümlesi	9
1.2.2. Alt Problemler	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
1.4. VARSAYIMLAR	17
1.5. SINIRLILIKLAR.....	17
1.6. TANIMLAR	18
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	19
2.1. Dil Öğretimi ve Metin Yapısı	19
2.1.1. Metin Kavramı	19
2.1.2. Metin Oluşturma Ölçütleri	22
2.1.2.2.1. Amaca Uygunluk	24
2.1.3. Metin Yapısı.....	27
2.1.4. Metin Yapısı ve Metin Türü.....	73
2.1.5. Dil Öğretiminde Yöntem ve Metin	76
2.2. OKUMA BECERİSİ VE METİN YAPISI.....	80

2.2.1. Okuma Becerisi	80
2.2.2. Yetkin Okuma Hedefinde Okuma İlke ve Özellikleri.....	81
2.2.3. İyi Bir Okurun Okuma Süreci	83
2.2.4. D-AOBM B1 Düzeyi Okuma Kazanımları ve Metin Bilgisi	84
2.3. YAZMA BECERİSİ VE METİN YAPISI	87
2.3.1. Yazma ve Yazma Süreci	87
2.3.2. Yetkin Yazarlık Sürecinde Yazma Becerisi Eğitimi.....	89
2.3.3. İyi Bir Yazarın Yazma Süreci	90
2.3.4. Yazma Bileşenleri	93
2.3.5. D-AOBM’de B1 Yazma Kazanımları ve Metin Bilgisi.....	96
2.4. METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİ	99
2.4.1. Metin Türleri ve Okuma Etkinlikleri	100
2.4.2. Metin ve Bağlam İlişkilerini Araştırma	106
2.4.3. Düzenlemeyi Araştırma.....	109
3. YÖNTEM	123
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	123
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	124
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	125
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	127
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	128
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	128
3.3.2. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	129
3.3.3. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	130
3.3.4. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı.....	131
3.3.5. Metin Yazma Görevi.....	132
3.3.6. Nitel Veri Toplama Araçları	132
3.4. METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN TASARLANMA SÜRECİ	134
3.4.1. Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerinin Hazırlanması.....	134
3.5. VERİLERİN TOPLAMA SÜRECİ.....	155
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	158
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	158
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	162
3.7. ÇALIŞMA TAKVİMİ	163
4. BULGULAR	165

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	166
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar.....	166
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlik Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar.....	168
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlik Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar.....	175
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	187
4.2.1. Yapılan Uygulamadan Memnun Musunuz? Yanıtınız Evet ise Neden?" Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	187
4.2.2. "Uygulamada Başarılı Bulduğunuz ve Geliştirilmesinde Yarar Gördüğünüz Hususları Açıklar Mısınız?" Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	190
4.2.3. "Uygulama Sürecinde Araştırmacı ile Etkileşiminiz Nasıldı? Kısaca Açıklar Mısınız?" Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	192
4.2.4. "Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşime Girmesini Sağlayan Durumlar Nelerdir? Kısaca Açıklar Mısınız." Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	193
4.2.5. "Metnin Okuma Sürecinde Yapılmış Olan Etkinliklerin Yazma Becerinizin Gelişmesinde Etkili Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Evet ise Nasıl?" Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	195
4.2.6. "Uygulama Süreci Sonunda Elde Edilen Kazanımları Gerçek Hayata Hangi (Mesleki, Eğitim, Sosyal Ya Da Bireysel) Alanlarda Transfer Edebileceğinizi Düşünüyorsunuz? Belirtiniz." Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	197
5. TARTIŞMA.....	200
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	206
KAYNAKLAR.....	215
EKLER	233
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	257
ETİK KURUL İZİN YAZISI	258
KURUM İZNİ YAZILARI.....	259
ÖZGEÇMİŞ	260

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1.1:	Yazma becerisini oluşturan temel öğeler.....	3
Şekil 1.2:	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin türü odaklı metin yazma modeli ..	16
Şekil 2.1:	Metin unsurları.....	20
Şekil 2.2:	Gönderim etkinliği.....	32
Şekil 2.3:	Değiştirim etkinliği.....	34
Şekil 2.4:	Eksilti etkinliği.....	35
Şekil 2.5:	Bağlaç etkinliği.....	37
Şekil 2.6:	Koşutluk etkinliği	39
Şekil 2.7:	Zaman ve görünüş ögesi etkinliği.....	40
Şekil 2.8:	İşlevsel tümce görüngesi ögesi etkinliği.....	42
Şekil 2.9:	Yinelemeler etkinliği	44
Şekil 2.10:	Eşdizimsel örüntüleme etkinliği	45
Şekil 2.11:	İşlev etkinliği	48
Şekil 2.12:	Başlık etkinliği.....	49
Şekil 2.13:	Başlık etkinliği-2	50
Şekil 2.14:	Konu etkinliği	51
Şekil 2.15:	Anahtar sözcükler etkinliği.....	53
Şekil 2.16:	Ana düşünce tümcesi etkinliği.....	54
Şekil 2.17:	İçerik şeması etkinliği.....	55
Şekil 2.18:	Konu değiştirme işaretleri etkinliği	57
Şekil 2. 19:	Sözdizimsel düzlem yapısı etkinliği	59
Şekil 2.20:	Eğretilemeler etkinliği	60
Şekil 2.21:	Benzetmeler etkinliği.....	61
Şekil 2.22:	Deyimler etkinliği	62
Şekil 2.23:	Sezdirim ve çıkarsama etkinliği.....	63
Şekil 2.24:	İzlek ve örgeler etkinliğ	64
Şekil 2.25:	Kullanılan dil etkinliği.....	65
Şekil 2.26:	Kullanılan dil etkinliği-2.....	66
Şekil 2.27:	Kullanılan dil etkinliği-3.....	67
Şekil 2.28:	Anlatıcı bakış açısı etkinliği	68
Şekil 2.29:	Özet etkinliği	69
Şekil 2.30:	Sonuç tümcesi etkinliği.....	71
Şekil 2.31:	Sonuç tümcesi etkinliği-2	71
Şekil 2.32:	Üstyapı etkinliği.....	73
Şekil 3.1:	Tasarlanan metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Ders Kitabı etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel oranları.	135
Şekil 3.2:	1.Ünite (Yeni Bir Hayat) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.....	136
Şekil 3.3:	2.Ünite (İş Dünyası) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.....	139

Şekil 3.4:	3.Ünite (Her Şeyin Başı Sağlık) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.	142
Şekil 3.5:	4.Ünite (Eğitim Hayatı) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.	145
Şekil 3.6:	5. Ünite (Hayallerimiz) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.	148
Şekil 3.7:	6.Ünite (Bir Dünya Kültür) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.	151
Şekil 3.8:	Metin yapı ölçütleri doğrultusunda oluşturulmuş olan okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.	154
Şekil 3.9:	Veri toplama kaynakları.	155
Şekil 4.1:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma başarısı değişimi grafiği.	168
Şekil 4.2:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik değişimi grafiği.	171
Şekil 4.3:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) değişimi grafiği.	173
Şekil 4.4:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik ikinci alt boyut (dil bilgisi) değişimi grafiği.	175
Şekil 4.5:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik değişimi grafiği.	178
Şekil 4.6:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik birinci alt boyut (metni kavrama) değişimi grafiği.	180
Şekil 4.7:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) değişimi grafiği.	182
Şekil 4.8:	Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) değişimi grafiği.	187
Şekil 4.9:	Birinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	189
Şekil 4.10:	İkinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	192
Şekil 4.11:	Üçüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	193
Şekil 4.12:	Dördüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	195
Şekil 4.13:	Beşinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	197
Şekil 4.14:	Altıncı soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.	199

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Metin yapı ölçütleri.....	29
Tablo 3.1: Öntest-sontest kontrol gruplu desen	125
Tablo 3.2: Çalışma grubundaki katılımcıların demografik özellikleri.....	127
Tablo 3.3: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Ders Kitabı'ndaki ünite ve tema içerikleri	134
Tablo 3.4: 1. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları	137
Tablo 3.5: 2. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları. ...	140
Tablo 3.6: 3. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları. ...	143
Tablo 3.7: 4. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları. ...	146
Tablo 3.8: 5. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları. ...	149
Tablo 3.9: 6. Ünite metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçütleri dağılımları. ...	152
Tablo 3.10: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının normal dağılımını gösteren Shapiro Wilk Testi sonuçları.....	159
Tablo 3.11: Gruplar ve ölçek alt boyutlarına göre betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları.....	160
Tablo 3.12: Yazma başarısını ölçen öntest puanları için puanlayıcılar arasındaki tutarlılık (n=60).	161
Tablo 3.13: Yazma başarısını ölçen sontest puanları için puanlayıcılar arasındaki tutarlılık (n=60).	162
Tablo 3.14: Uygulamaya ilişkin iş takvimi.....	164
Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısını ölçen öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	167
Tablo 4.2: Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısını ölçen öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	167
Tablo 4.3: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	169
Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	170
Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	171
Tablo 4.6: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	172
Tablo 4.7: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik ikinci alt boyut (dil bilgisi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	173
Tablo 4.8: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik ikinci alt boyut (dil bilgisi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	174
Tablo 4.9: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	176
Tablo 4.10: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	177

Tablo 4.11: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik birinci alt boyut (metni kavrama) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri....	178
Tablo 4.12: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik birinci alt boyut (metni kavrama) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	179
Tablo 4.13: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	181
Tablo 4.14: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.	181
Tablo 4.15: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	183
Tablo 4.16: .. Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	183
Tablo 4.17: Deney grubu okuma öz yeterlik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması.	184
Tablo 4.18: Kontrol grubu okuma öz yeterlik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest ve sontest düzeylerinin karşılaştırılması.	184
Tablo 4.19: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.	185
Tablo 4.20: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.....	185
Tablo 4.21: “Yapılan uygulamadan memnun musunuz? Yanıtınız evet ise neden?” sorusu için katılımcı görüşleri.	188
Tablo 4.22: “Uygulamada başarılı bulduğunuz ve geliştirilmesinde yarar gördüğünüz hususları açıkla mısınız?” sorusu için katılımcı görüşleri.	190
Tablo 4.23: “Uygulama sürecinde araştırmacı ile etkileşiminiz nasıldı? Kısaca açıkla mısınız?” sorusu için katılımcı görüşleri.	192
Tablo 4.24: “Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan durumlar nelerdir? Kısaca açıkla mısınız.” sorusu için katılımcı görüşleri.	194
Tablo 4.25: “Metnin okuma sürecinde yapılmış olan etkinliklerin yazma becerinizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl?” sorusu için katılımcı görüşleri.	196
Tablo 4.26: “Uygulama süreci sonunda elde edilen kazanımları gerçek hayata hangi (mesleki, eğitim, sosyal ya da bireysel) alanlarda transfer edebileceğinizi düşünüyorsunuz? Belirtiniz.” sorusu için katılımcı görüşleri.....	198
Tablo 5.1: Metin yapıları açısından etkinliklerin yüzdeleri.	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 5.2: Eğitimde kullanılan okuma etkinliklerinin metin yapı bağlamında yüzdeleri	205

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
η^2	: Eta Kare Değeri
F	: Frekans Değeri
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
n	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
R	: Uygulanan İşlem
r	: Korelasyon Değeri
S	: Standart Sapma
Sd	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Ortalama Değer
z	: Standart Skor Değeri

Kısaltmalar	Açıklama
1K	: Kim?
5N	: Ne, Nasıl, Neden, Ne Zaman ve Nerede?
Bk	: Bakınız
DİLMER	: İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
ELT	: English Language Teaching
OÖY	: Okuma Öz Yeterlilik
Ö	: Öğrenci
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TR	: Türkiye
vb	: ve benzeri
vd	: ve diğerleri
YÖY	: Yazma Öz Yeterlilik
D-AOBM	:Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

ÖZET

[DOKTORA TEZİ]

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YAZMA BAŞARISINA, OKUMA VE YAZMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİSİ

[Mehmet SAYDAM]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi, Doktora Programı

[Danışman: Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN]

[Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere metin dilbilimsel bakış açısı ile metin yapı ölçütleri çerçevesinde tasarlanan okuma etkinliklerinin; yazma başarısı, okuma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (DİLMER) B1 bağımsız düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyuttaki veri toplama araçları olarak öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesi için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliği Ölçeği” (Tulumcu (2014), yazma öz yeterliklerinin belirlenmesi için “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” (Büyükkız, 2012), yazma başarılarının değerlendirilmesi için metin yazma görevi olarak verilmiş olan kompozisyonlar ve öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesinde Büyükkız (2011) tarafından hazırlanan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyuttaki veri toplama aracı olarak da bu araştırma için geliştirilen ve

uzman görüşü ile son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise metin yapı ölçütleri bağlamındaki okuma etkinlikleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilk iş olarak deney grubuna verilecek eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarına “okuma ve yazma öz yeterlilik ölçekleri” uygulanmış ve bir yazma görevi yaptırılmıştır. Bu öntestlerin tamamlanmasının ardından, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı B1 düzeyinde bulunan okuma metinlerinin tümü deney grubuna araştırma için hazırlanan metin odaklı etkinliklerle, kontrol grubuna ise kitabın etkinlikleriyle işlenmiştir. 6 haftalık eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından her iki gruba okuma ve yazma öz yeterlilik ölçekleri ve aynı yazma görevi sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

Eşleştirilmiş deney ve kontrol gruplarının metin yazma görevlerinin değerlendirilmesinde puanlayıcıların korelasyon uyum analizleri için Kendal Testi, yazma başarılarının analizleri için Karışık ANOVA Testi kullanılmıştır. Yazma öz yeterlilik ve okuma öz yeterlilik testlerinin öntest puanlarının normal dağılım gösterme durumları ile öntest ve sontest farklarının normal dağılım gösterme durumları için Shapiro Wilk Testi, normallik göstermeyen durumların analizleri için Mann Whitney-U testi, bağımsız grupların parametrik analizleri için de T-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının “yazma ve okuma öz yeterlilik” puanları arasındaki değişimlerin tespiti için ise Karışık ANOVA Testi kullanılmıştır.

Çalışmada gruplar arasındaki yazma başarısına, yazma ve okuma öz yeterlilik düzeylerine bakıldığında metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle çalışan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında B1 düzeyinde öneri niteliğinde hazırlanan metin yapısı odaklı bu okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak olan çalışmalarda, eğitici eğitimlerinde ve materyal geliştirme konusunda alana katkı sağlaması temenni edilmektedir. |

Nisan 2025 , 260. sayfa.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, okuma ve yazma öz yeterliği, yazma başarısı, metin dilbilim, metin yapısı. |

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

**THE EFFECT OF TEXT STRUCTURE-FOCUSED READING ACTIVITIES ON
WRITING SUCCESS, READING AND WRITING SELF-EFFICACY IN TEACHING
TURKISH TO FOREIGNERS**

Mehmet SAYDAM

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

Name of Programme

Supervisor: Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

In this study, it was aimed to examine the effect of reading activities designed within the framework of text linguistic perspective and text structure criteria on writing achievement, reading self-efficacy and writing self-efficacy in teaching Turkish to foreigners.

Embedded design, one of the mixed research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 60 students who learn Turkish as a foreign language at the B1 independent level at Istanbul University Turkish Language Teaching Center (DİLMER) in the 2023-2024 academic year. As the quantitative data collection tools of the study, Tulumcu (2014), “Reading Skill Self-Efficacy Scale for Turkish as a Foreign Language” was used to determine the students' reading self-efficacy, Büyükkız (2012), “Writing Skill Self-Efficacy Scale for Foreigners Learning Turkish” was used to determine their writing self-efficacy, and Büyükkız (2011), “Written Expression Rubric” was used to evaluate the compositions given to the students as text writing tasks and the composition papers of the learners. As the qualitative data collection tool of the study, a semi-structured interview form developed by

the researchers and finalized with expert opinion was used. Reading activities in the context of text structure criteria were used as the independent variable of the study.

Before the training to be given in the data collection process of the study, “reading and writing self-efficacy scales” and writing task were applied to the experimental and control groups as pretests. After the completion of the pre-tests, all of the reading texts of Yeni İstanbul B1 Turkish Textbook for International Students were taught to the experimental group with text-oriented activities and to the control group with the activities of the book. After the 6-week training period was completed, the reading and writing self-efficacy scales and the writing task were administered again as post-tests.

In order to determine the writing achievements of the paired experimental and control groups, Kendal Test was used for the correlation agreement analysis of the raters in the scoring analysis of the text writing tasks evaluated within the scope of the writing scoring achievement key, and Mixed ANOVA Test was used for the analysis of writing achievements. Shapiro Wilk Test was used for the normal distribution of the pre-test scores of the “writing self-efficacy” and reading self-efficacy tests and the normal distribution of the pre-test and post-test differences, Mann Whitney-U test was used for the analysis of non-normality, and T-Test was used for the parametric analysis of independent groups. Mixed ANOVA Test was used to determine the changes between the “writing and reading self-efficacy” scores of the experimental and control groups.

In the study, writing achievement, writing and reading self-efficacy levels between the experimental and control groups increased in favor of the experimental group working with text structure-focused reading activities in all related measurements. Within the scope of the study, the reading activities designed with a focus on text structure cover the B1 level and are in the form of practical suggestions. It is hoped that these proposed text structure-focused reading activities will contribute to the field in the studies to be conducted in teaching Turkish as a foreign language, trainer trainings and material development. |

April 2025, 260 pages.

Keywords: |Teaching Turkish to Foreigners, Reading and Writing Self-efficacy, Writing Success, Text Linguistics, Text Structure Focus.|

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına değinilmiştir. Ayrıca araştırmadaki tanımlardan da bu bölümde söz edilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğretimindeki en temel amaç, öğrencilerin farklı bağlamlarda yazılı ve sözlü olarak iletişime girebilmeleri için gerekli yetileri kazanmalarını sağlamaktır. Bunun için de dil öğrencilerinin hedef dilin sistematığı içinde söz varlığı öğelerinden yararlanarak temel dil becerilerini yerine getirebilmeleri gerekir (Uysal ve Zorpuzan, 2021). Bu bağlamda Karatay, (2011, syf. 21) bireylerin bir dilde yeterli olmalarını, anlama ve anlatmaya dayalı olan dil becerilerini aktif olarak kullanabilmesiyle açıklar. Yazma becerisi de dil öğrencilerinin bilişsel, üstbilişsel ve dilsel beceriyi aynı anda kullanmasını gerektiren karmaşık ve uzun bir süreçtir. Anlatma becerileri kapsamında metin üretme, diğer bir deyişle konuşma ya da yazma, öğrencilerin bildiklerini uygulamalarına/kontrol etmelerine, söylemlerini/dil bilgilerini otomatikleştirmeye yardımcı olur ve öğrencileri ‘anlama’nın gerçekleştiremeyeceği sözdizimsel işlemlemeye sokar (Ellis 2003, syf. 112). Konuşma becerisinde yabancı dil öğrencileri hata yapabilir, dinleyici ile girdiği etkileşim esnasında bu yanlışlar tekrar düzeltilerek söylenebilir ya da giderilebilir, iletişimde önemli bir aksama olmaz. Ancak yazma esnasında öğrenci, yazacağı dilin kullanımına olduğunca hâkim olmalıdır. Yazma becerisi, Becker-Mrotzek ve Böttcher’e (2005) göre dilsel becerilerini ve bilgileri kullanmayı gerektiren, yazma eylemini gerçekleştiren kişinin kendi metnini oluşturma becerisidir. Vygotsky (1998, syf. 145-146) ise yazı yazmayı, bilinçli bir çaba ve dil öğrencisinin bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesi olarak belirtmektedir. Bu çerçevede yazma eğitiminin ve yazı yazma sürecinin dil bilgisi kurallarını kullanma ve sözcükleri doğru yazmak olarak tanımlanmaması gerektiği, metin oluşturmada asıl olan amacın; yazarın konuyla ilgili kendi fikirleri çerçevesinde cümle meydana getirebilmesi, destekleyici cümleler ve bu cümleler arasında geçişler yapabilmesi, farklı metin türlerinde paragraflar oluşturabilmesi olduğu ifade edilebilir (Coşkun, 2011). Bu noktada önemli olan yazma amacını gerçekleştiren ve bütünlüğü

olan metinler oluşturabilmektir. Belirli iletişimsel amaçları karşılayan metinler belli dil öğelerini gerektirdiklerinden bağlam içinde dil kullanımı ile farklı metin türleri oluşur, dolayısıyla iletişimi gerçekleştirme işi metin türü bilgisini zorunlu kılar.

Yazı yazmanın en önemli işlevi dildeki mesajları semboller şeklinde kodlayıp alıcıya aktarmaktır. Yazma becerisinde yazı yazan birey dille ilgili tüm bilgi ve becerisini somutlaştırarak ifade eder. Dil öğrencilerinin dili kullanırken yapmış oldukları hatalar ve eksiklikler hedef dilin öğretimine yönelik geri dönüt vermede önemli bir faktördür. Bu geri dönüt faktörü dil öğrencisinin konuyu kavrama seviyesini, bilgisini ve bir konu hakkındaki amacını gerçekleştirmesini sağlar (Tiryaki, 2013, syf. 48). Bu açıdan bakıldığında zihinsel bir faaliyet olan yazma becerisi; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel faaliyetler sonucunda bireyin zihnindeki şemalarla var olanları tanıması ve yapılandırması sonucu ortaya bir ürün çıkartması olarak belirtilebilir (Güneş, 2007). Bilişsel faaliyetler neticesinde ortaya çıkan düşüncelerin, duyguların belirli sembol ve işaretler vasıtasıyla yazıya aktarılması tarihin eski zamanlarına dayanmaktadır. Bu da yazmanın toplumsal ve bireysel bağlamda bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Günümüzde insanların birbirleriyle yakınlaşması ve daha sık iletişim hâlinde olmasının temelinde yazı bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenen bireylerin yazma becerisinin geliştirilmesi göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Yazma hem kendisi hem de geliştirilmesi üstbilişsel olarak diğerlerinden daha çok yük gerektiren bir dil becerisidir. Bireylere yazma becerisi kazandırmak için birçok farklı yol tanımlanmıştır. Bu yolların birincisi de bireyde yazma isteği uyandırmaktır (Harmandar, 2020, syf. 21). Yazma isteği olmadan öğrencilerin böyle bir yükü kaldırabilmeleri çok kolay olmayacaktır. Dilidüzgün (2020), yazma isteğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılacak olan yazma becerisi çalışmalarının mekanik şekilde değil eleştirel bir düşünce süreci içerisinde ele alınması gerektiğini, buradan hareketle de yazma becerisinin geliştirilmesinin bireyin dil becerilerinin yardımıyla mümkün kılınacağını belirterek bu bağlamda bireyin, diğer dil becerilerinin yardımıyla kendini geliştirebileceğini ve yazmaya hazır hâle geleceğini ifade etmiştir.

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinde de olduğu gibi çok bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu yapı Şekil 1’ de gösterildiği gibi amaç, içerik, sözcük dağarcığı, söz dizimi, dil bilgisi, süreç, teknik, katılımcı, düzenleme gibi bileşenlere ayrılır. Bu bileşenler; birinin ağır basması sonucu biçimsel, işlevsel, yaratıcı, süreç odaklı, içerik odaklı, okur/tür odaklı vb. yazma yaklaşımları ortaya çıkar.



Şekil 1.1: Yazma becerisini oluşturan temel öğeler (Raimes, 1983; akt. Dilidüzgün, 2020).

Bu doğrultuda, hazırlanacak olan sınıf içi yazma etkinlikleri; Dilidüzgün (2020, syf. 54) tarafından yapılan metin sınıflandırması temel alındığında tanımlayıcı / açıklayıcı yazılar, mektup ya da güncel olay yazıları, hikâye türünde yazılar, ikna edici yazılar ve şiiri kapsayan metin türleri çerçevesinde yapılmalıdır.

Yazma bileşenlerinin çeşitliliği bu beceriyi dil becerileri içinde en zor ve dil öğretiminde de en çok zaman harcanması gereken bir beceri durumuna getirir. Bu gibi nedenlerden dolayı öğrencilere yazma için gerekli ön hazırlıkların yapılamadığı ya da yeterli dönütün verilemediği, en kötüsü de ders kitaplarında yazma etkinliklerinin ev ödevi olarak verilmesi vb. durumlar ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisinin dil öğretimindeki beceri alanları bakımından zorluğunu belirten birçok araştırma da bulunmaktadır. Yazma eylemi sırasında birçok dil yapısı aynı anda düşünüldüğünden ve kullanıldığından öğrenciler bu eylem sırasında zorlanmaktadır (Yıldırım, 2018, syf. 16).

Yazma öğretimi boyunca belli noktalarda öğrencinin deneyimleyeceği zorluk, aynı zamanda aşması gereken bir eşik olacaktır (Rijlaarsdam ve Van Den Berg, 2005, syf. 5). Literatür incelendiğinde yazma eğitiminde ürün odaklı ve süreç odaklı olmak üzere iki temel

yaklaşımdan söz edildiği görülür (Dilidüzgün, 2019, syf. 197). Öğrencinin pasif konumda olduğu ürün odaklı yazma işleminde öğretici, yazma sonunda ortaya çıkan ürünü değerlendirmektedir. Süreç odaklı yazmada ise ürün değil daha iyi bir ürün ortaya çıkması için süreçte yapılması gerekenler üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımda tüm süreçte öğrenci aktif durumdadır, öğretmen ise öğrenciyi yönlendiren bir rehber görevindedir. Süreç odaklı yazma yaklaşımlarında da farklı planlı yazma ve değerlendirme modelleri bulunmaktadır. (Çangal, 2020a, syf. 88).

Gerçek dil kullanımında dil becerilerinde bütünleşik olarak işler. Bu nedenle kazanılan yeterlilikler diğer becerilerdeki yeterliliklerin de gelişmesini doğrudan etkilemektedir. Okuma ve yazma becerileri sonradan kazanılan beceriler olduğundan dil öğrenen bireyin hedef dilde önce duyacağı, sonra konuşacağı, daha sonrasında ise okuyacağı ve yazacağı söylenebilir. Yabancı dil öğrenen kişinin okuyarak, konuşarak ya da dinleyerek iletişime geçmesi yazma becerisinin de gelişimini sağlayacaktır (Aktaş, 2021 syf. 36).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yazma becerisinin öğrenilmesi en zor beceri olduğu kabul edilebilir bir gerçektir. Pek çok araştırmacı (Alan, 2019, syf. 23; Genç 2017, syf. 40; Erol 2016, syf. 183; Durmuş, 2013 syf. 206) yazma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en son ve en zor gelişen beceri olduğu konusunda fikir birliği içerisindeyler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretiminin gerçekliğinden yola çıkıldığında, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin gelişiminin dil bilgisi kurallarının kullanımı, şekil bilgisi ve cümle bilgisi farkındalığı, söz varlığı düzeyi vb. ölçütleri dayanak alınarak sağlanabileceği söylenebilir (Baş ve Turhan, 2017 syf. 1233). Ancak yapılan çalışmaların “öğrenmek için yazma” amacıyla mı yoksa “yazmak için yazma” amacıyla mı için yapıldığı önemlidir. Bu doğrultuda günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen eylem odaklı yaklaşımda “yazmak için yazma” temel alınır. Karababa (2009, syf. 276), bu durumu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç-gereçlerinin ve ders kitaplarının yeterli olmadığını, yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin bu temel sorunlarla birleştiği noktada “yazma zor bir beceridir” düşüncesinin ortaya çıkmasının kaçınılmaz bir durum olduğunu ifade etmiştir. Ayan (2016, syf. 31), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Orta Düzey Yazma Etkinliklerinin İletişimsel Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Türkiye’de Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin temel öğrenme alanlarında yaşadıkları en büyük sorunun %40 ile yazma olduğunu ifade etmiştir. Çangal da (2020b), farklı ülkelerde

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, yurt dışında Türkçe öğrenen kişilerin yapmış olduğu en sık kullanım hatalarının yazma becerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yazma becerisi okuma, düşünme, kendini doğru şekilde ifade etme becerilerini kapsar. Bu durum çerçevesinde (Ungan,2007 syf. 462), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birbiriyle ilgili olan cümle düzeyindeki yapıları sıralı bir biçimde bir araya getirmesi gerektiğini ve bu gereklilikten dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu yargıyı destekler nitelikte bulguları olan araştırmasında Açık da (2008) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birinci sırada % 58.95 ile “bazen”, ikinci sırada % 26 ile “hiç”, üçüncü sırada % 14 ile “sık sık” oranlarında yazma becerisinde zorlandıklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla çalışma sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak % 73’ünün yazma becerisinde zorlandıklarını belirlenmiştir.

Yazma problemlerinin tespiti amacıyla yapılmış olan “Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış” isimli çalışmada Okur ve Demiriz (2019), öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar üzerinde durmuş, çalışma içeriğinde toplam 34 yazma metni incelemiş ve 228 yazma hatası tespit etmiştir. Çalışma içeriğinde yapılan yazma hatalarının Türkçenin yapısal ve sessel özellikleri etrafında kümelendiği belirtilmiştir. Dizeli ve Sonkaya (2021) ise birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yapmış oldukları dilbilimsel yazma hatalarını tespit ettikleri çalışmada birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok söz dizimsel; ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise daha çok sözcüksel ve dil bilgisel yazma hataları yaptıklarını tespit etmiştir. Orhan’ın (2018) yapmış olduğu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin sözcüksel ve söz dizimsel yazma hatalarının çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hatalar üzerine yapılmış olan çalışmada (Ak Başoğlu ve Can 2014), öğrencilerin dil bilgisel ve sözcük temelli hataları tespit edilmiştir. Çalışmada sözcük temelli yazım hatalarında bu öğrencilerin genellikle Türkçeyi ana dili olarak konuşanlar gibi hatalar yaptıkları belirtilerek “birkaç, herkes, yanlış, yalnız, her şey, bir şey, birçok, bayağı” vb. sözcüklerin yazımlarında hata yaptıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisel olarak yaptıkları hatalar ise çokluk eki, söz dizimi, isim ve sıfat tamlamaları, adlaştırma, dilek-şart kipi, ad durumu ekleri, deyimler ve eylemler/eylem çatıları, sıfatlaştırma ve ortaç, ses olayları

ve uyumu, özne ve kişi eki uyumu gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere bu hatalarının farkındalığının kazandırılması, dil bilgisel ve sözcük temelli hatalarının düzeltilmesine yönelik yazma etkinliklerinin tasarlanması önerilmiş, öğrenme-öğretme süreçlerinin hem Balkanlardaki hem de Türkiye’deki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yazma becerisinde karşılaşılan problemlerin ele alındığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ukraynalı Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler” adlı çalışmada (Karadavut, 2020), Ukraynalı öğrencilerin durum eklerinin yazımında, iyelik ve çekim eklerinin kullanımında, çokluk eki ve fiilimsi eklerinin kullanımında ve haber kiplerinin çekiminde çeşitli yazma problemleriyle karşılaştığı belirtilmiştir. Bu sorunlar karşısında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak çözüm odaklı yazma etkinliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmış ve mevcut kitaplarda bulunan etkinliklerin bu sorunlara yeteri kadar çözüm sağlamadığı belirtilmiştir.

Alan yazını tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi çerçevesinde; öğrencilerin yazma hakkındaki düşüncelerini konu edinen, yazma başarılarındaki yetersizliklerine değinen, yazma becerisine ayırdıkları zamanı inceleyen pek çok akademik çalışma olduğu da görülmektedir. Bu doğrultuda Uysal ve Zorpuzan (2021), Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerine yapılmış olan çalışmaları derlemiş ve çalışmaların model/yöntem/teknik vs. yazmaya etkisi, yazım yanlışları, yazma sorunları, yazma türleri, bağdaşıklık, aksiyon araştırması, ana diller/dil aileleri, ders kitapları, söz varlığı, tutum ve kaygı, karşılaştırma, öğrenci görüşleri, materyal tasarımı, yenilenmiş Bloom Taksonomisi konuları başlıkları altında toplandığını belirtmiştir. Bu başlıklar altında materyal tasarımı ile ilgili olarak yapılmış olan yalnızca bir yüksek lisans tezi bulunurken herhangi bir doktora tezi olmadığı ifade edilmiştir. Alan yazınındaki taramalarda, yapılan çalışmaların çoğunlukla dil öğrencilerinin yazım yanlışlarını tespit etmek amacıyla yapıldığı ve sonuç bölümlerinde bu hatalara yönelik etkinlik geliştirme, öğrenci motivasyonu sağlama, yeni ders anlatım yöntemleri kullanma, ders materyali üretme gibi başlıklar altında öneri niteliğinde sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Dil öğrencilerinin yazma becerilerinde gelişim sağlamak için yazma sürecinde farklı yaklaşımlar ortaya koymak ve içselleştirebilecekleri etkinlikleri düzenlemek gereklidir. Bu

doğrultuda tasarlanacak olan etkinliklerin öğrenme alanlarına mutlak şekilde katkı sağlayacağı belirtilebilir. Çağdaş dilbilimsel çalışmalarda dilin iletişim/etkileşim yönü ağırlık kazanmış, son yirmi yılda dil öğretimi araştırmaları metin ve söylem kavramları üzerine odaklanmaya başlamıştır. Anlama ve anlatma becerilerinin öğretiminde söyleme dayalı metin çözümleme ve metin üretme amacı ile metin yapısını temel alan etkinlikler dil öğretimi ders kitaplarında yerlerini almaya başlamıştır. Dil öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ders kitaplarında ve alıştırmaları materyallerindeki alışlagelmiş mekanik etkinlikler yerine bir modelleme alt yapısına sahip olan metin yapısı odaklı etkinliklerle ders sürecini geçirmesi, öğrenci ve öğretici özelinde yeni deneyimlere sahip olmasına, bunun yanında yazma sürecinin daha verimli geçirilmesine olanak sağlayacaktır.

Yazma, dinleme ve konuşma becerileri okuma becerisine bağlı olarak gelişen beceri alanlarıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013 syf.778). Okuma ve yazma becerileri üzerine yapılan çalışmalarda (Palmer, 2010; Shaw, 2007), okuma ve yazma becerileri arasında nicel ve nitel ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yazma ve okuma becerilerinin eşzamanlı olarak kazandırılması gereken beceriler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okuma becerisi temel alınarak tasarlanacak materyallerin, okuma becerisi başta olmak üzere yazma, dinleme ve konuşma becerilerini de geliştireceği ifade edilecek olursa Özbay'ın (2009) “Yazma becerileri, dinleme ve okuma becerileri temelinde ve sonrasında geliştirilir; çünkü öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları materyallerin çoğu bu iki beceri ile elde edilmektedir.” ifadesi bu bağlamı destekleyici nitelikte olacaktır. Buna göre alıcı becerilerin üretici beceriler için ön koşul oluşturduğu sonucuna varılabilir. Ancak ön koşul olan becerilerin doğru geliştirilmesinin yanı sıra daha önemli olan bir şey vardır. Bu da öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yapılan çalışmaların amacına ulaşabilmesi için öncelikle ders kitaplarına seçilen metinlerin bağdaşık ve tutarlı, metin türlerinin en iyi temsilcileri olması gerektiğidir. Aksi takdirde metinde anlamın nasıl kurgulandığının, metnin nasıl yapılandırıldığının ve metin türüne yönelik biçimsel yapının ortaya konulabileceği okuma etkinlikleri oluşturulması da olanaklı değildir.

Nitelikli yazı yazabilmek için nitelikli yazılar okumak gereklidir. Her yazar etkili yazı yazmayı öğrenmek için bir modele sahip olmalıdır (Borch, 2019). İçerik planı düzenlenmiş, yoğun bir kuramsal alt yapısı olan metinlerin tam olarak anlaşılması da bir yazma problemi

olarak değerlendirilir. Metnin değerlendirme ve çözümleme sürecine başlanmadan önce bakış açısının ifade biçimine, metnin kurgusunun net olarak sunulmasına, düşüncelerin aktarımının ve sıralamasının okuyucunun anlayacağı basitlikte olup olmadığına bakılmalıdır (Oostman, 2014 syf. 430). Bu doğrultuda “Metin yapısının yazara üreteceği metne ilişkin bir çerçeve sunarken metnin alıcısına da metindeki bilgileri anımsama ve metni bütüncül biçimde anlamak konusunda yardımcı olacağı söylenebilir” (Yalınkılıç, 2019 syf. 50).

Metin türleri amaçlarına göre sahip oldukları ortak yapılar bağlamında sınıflandırılır (Biber,1988). Bu doğrultudan yola çıkıldığında her metin türü ait olduğu sınıfın yapısal özelliklerini gösterir. Böylelikle yetkin okuyucu bu yapıyı çözümleyerek doğru anlama ulaşır; yazmada ise, yetkin olarak tanımlanabilecek kişiler yazacakları metin türlerinin özelliklerini gerçekleştirebilirler.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin, okuma becerisi ölçütleri bağlamında metin yapı ölçütleri ve kazanımlar arasındaki eşgüdümü karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerileri metin üretme ve metin çözümleme bağlamında değerlendirildiğinde içinde bulunduğumuz çağda hazırlanacak olan okuma etkinliklerinin metin yapısı çözümlemeye yönelik olması kaçınılmaz bir gerçektir (Dilidüzgün ve Genç, 2019a syf. 449). Okuma etkinliklerinin okuma ve yazma eğitimi işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için mutlak surette metin yapı ölçütlerini karşılaması gerekmektedir. Okuma etkinliklerinin her birinin öğrencide hangi metin bilgisini gerçekleştireceği ve bunu ne ölçüde gerçekleştirebileceği belirlenirse sistematik bir okuma eğitiminden söz edilebilir. Herhangi bir amaç taşımayan okuma etkinlikleri dil öğrencisinde metin edincine yönelik bir gelişme oluşturmayacak, buna bağlı olarak eşzamanlı olarak kazandırılması gereken okuma ve yazma eğitimi gerçekleştiremeyecektir (Dilidüzgün ve Genç, 2019b syf. 110). Türkçe derslerindeki metinlerin işlevine yönelik biçimsel yapılarını tanıma ve kullanma temelinde metindilbilimsel bir anlayışla hazırlanmış olan çalışmada Dilidüzgün (2021) dil öğretiminde metne iki yönden yaklaşılması gerektiğini ifade etmiştir; birincil olarak metnin bağlaşıklık düzeneklerini ve onların biçimsel işlevlerinin çözülmesi gerekir, ikincil olarak da onların öğrenciler tarafından anlaşılması ve kullanılması için etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu düşüncelerle şekillenen bu çalışmada metin yapısı odaklı olarak tasarlanmış okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterliliklerini, yazma başarılarını etkileme durumu saptanmaya çalışılmıştır.

Dilidüzgün (2010, syf. 89), tarafından saptanan metin yapısı ölçütlerinden yola çıkılarak hazırlanmış olan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma başarısına, yazma öz yeterliğine, okuma öz yeterliğine etkisinin araştırılacağı bu çalışma, alanda yapılmış olan çalışmalardan da bir *modelleme alt yapısına sahip olması bakımından ayrılmaktadır*. Bu çerçevede yapılacak olan mevcut çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi olduğu kadar ana dili öğretimi ders kitaplarının hazırlanmasında ve materyal geliştirmede örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada temel olarak; ilgili araştırmalarda saptanan eksiklik ve aksaklıkların iyileştirilebilir hâle getirilmesi, yakınılan problemlerin çözüme kavuşturulması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına olumlu yönde katkı sağlaması doğrultusunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere metin dilbilimsel bakış açısı ile metin yapı ölçütleri çerçevesinde tasarlanan okuma etkinliklerinin yazma başarısı, okuma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu düşünceyle, alanda yaygın olarak kullanılmakta olan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 Öğretim Seti”nde yer alan okuma metinleri için metin yapısını çözümleyici okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Yapılan okuma etkinliklerinin her birinin bir metin ölçütünü temsil etmesine önem verilmiş ve bu bağlamda yapılan çalışmalara öneri olarak sunulması amaçlanmıştır. Bu okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterliklerine, yazma başarılarına etkisi deneysel bir araştırma ile incelenmiş ve çalışma içeriklerinin alana örnek olması amaçlanmıştır. Daha sonra elde edilen bulguları desteklemek amacıyla deneysel süreçte uygulanan eğitim ve etkinlikler hakkında öğrencilerin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmada, amacıyla ilgili olarak şu soruya cevap aranmıştır:

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere metin yapısı odaklı olarak tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliliğine etkisi var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

Araştırmada tanımlanan temel probleme yönelik olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterliliği ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin uygulama sürecine, sonuçlarına ve etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çağdaş dilbilimsel çalışmalar doğrultusunda yabancı dil öğrenmenin, bir anlamda başka bir dilde sosyalleşmek anlamına geldiği görüşü yaygınlaşmıştır. Bu da, o dilde her bağlamda iletişime geçmeyi gerektirir. Bağlam içinde dil kullanımı ile metinler, metin türleri oluşmaktadır. O hâlde dil kullanımı aslında metin çözümleme ve üretme eylemidir. Çözümleme ya da anlama okuma ve dinlemeyi, üretme ya da anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini içerir. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi bu becerileri yerine getirirken kullanılması gereken bir araç olarak göz ardı edilemeyecek bir konumdur; ancak dil bilgisini öğretmeyi amaç edinme yanlısına girilmemelidir. Toplumdaki bireylerin yabancı bir dil öğrenme isteklerinin başında hedef dilde yazılı ve sözlü etkileşim kurabilmek için gerekli iletişim becerilerine sahip olup hedef dili yaşamın her noktasında kullanabilme amacı yatmaktadır.

Dil öğretiminde sözcük, dil bilgisi ve iletişim yetisi kazandırmak için yola çıkılan ve üzerinde en çok durulan beceri okuma becerisidir. Harmer (1998, syf. 88) okuma becerisinin diğer becerilerin edinilmesinde kilit rol oynadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra okuma becerisi yüksek olan dil öğrencilerinin yaratıcı cevap verme, ilginç konuları tanıtabilme, ders sürecinde tartışma yaratabilme gibi çok yönlü dönütler verebileceğini de ifade etmiştir. Okuma becerisi başta olmak üzere diğer tüm iletişim becerilerinde başarılı olmak metin yapısı

ve metin türü bilgisini içselleştirmeyi gerektirir. Bu bağlamda dil öğretiminde yapılan çalışmaların bu düşünceyi temel alması ve etkinliklerin birincil amacının bu yetileri geliştirmek olması gerektiği gerçeği yadsınamaz. Bu noktada Kinneavy ve Warriner (1993), dört temel dil becerisi içerisinde yer alan okuma ve yazmanın, konuşma ve dinleme becerilerine göre daha fazla yeterlilik gerektirdiğini belirterek bu çerçevede yazma ve okuma becerilerine yönelik yapılacak olan etkinliklerin ve çalışmaların dil öğrenimini daha yetkin hâle getirecek şekilde düzenlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Metin olma koşulları ve metin türleri metindilbilim çalışma alanıdır. Dil öğretiminde metindilbilimin bulguları dil öğretim etkinlikleri için bilimsel temel teşkil edecektir. Diğer söylem çalışmaları metinlerin içeriği, hangi bilgileri ilettikleri, neleri ve nasıl söyledikleri ve nasıl bir etki yarattıkları ile ilgilenirken metindilbilim daha çok metin oluşturmada etkili olan kurallar, metinlerin üretim ve iletişim işlevleri ile ilgilenir (Şenöz, 2005, syf. 58). Metin kavramı metni oluşturan somut dil yapılarıyla ilgiliyken ve söylem hakkında tahmin yürütülmesini olanaklı kılarken söylem “bağlam”dan yola çıkılarak metnin şekillendirildiği sosyal bir olgudur.

Metinleri okuma-anlama ve yazma, ana dili ve yabancı dil öğretiminde temel becerilerdendir. Okumayı öğrenmede metnin yapısına göre yazarın iletmek istediği mesajı bulma, metni bölümlere ayırma, tutarlılığı sağlayan unsurları arama ve belirleme gibi etkinlikler okumanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Yazma öğretiminde de önemli olan, metni oluşturan bağdaşıklık (cohesion) ve bağdaşıklık (coherence) unsurlarının yazının niteliğini nasıl etkilediği ve iyi bir yazının sahip olması gereken niteliklere dayalı olarak öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerisinin nasıl geliştirilebileceğidir. Öğrencinin bağdaşık ve tutarlı bir metin yazabilmesi doğru okuyabilmesi ile bağlantılıdır. O nedenle okunan metnin nasıl kurgulandığının, anlamın nasıl oluşturulduğunun ve metin yapısından metnin iletilisine giden yolların nasıl keşfedileceğinin metin yapısını temel alan etkinliklerle öğrenciye sezdirilmesi gerekir. Yazma eğitiminin amacı, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve iletişimsel amaçlarını ifade ettikleri metin türlerini üretebilmeleridir. Bunun için de yazılı metinlerin nasıl oluşturulduğu okuma metinlerinin çözümlenmesiyle açığa çıkarılır ve böylece öğrenci yazmada kendinden de neler beklenildiğini keşfeder. Türkiye’de yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı araştırmalarda ağırlıklı olarak öğrenci eserlerindeki dil bilgisi hataları, anlatım bozuklukları ve üslup özelliklerine bağlı sorunlar değerlendirilmiş, metin içi bağlantılara, geçişlere ve metin oluşumuna yer verilmemiştir (Coşkun, 2005, syf. 6). Bu

nedenle mevcut çalışma, yazma beceri üzerine yapılan araştırmalarda belirtilen eksik konuları kapsar nitelikte olduğu alan için önem arz etmektedir.

Dil öğrencisi dil kullanımı ile, ana dili ediniminde ilk önce dinleme metinlerine, yabancı dil öğreniminde ise hedef dilin konuşulduğu ülke(ler) dışında öğreniyorsa daha çok okuma metinlerine maruz kalarak tanışır. Dil kullanımını yansıtan ve öğrencinin bunu içselleştirebileceği okuma etkinlikleri öğrencinin diğer becerilerine, özellikle de yazma becerisine katkı sağlayacaktır. Yazma becerisine giden yol, nasıl okunması gerektiğinin sorgulanması ile başlar. Okuma metinlerinin yapısını çözümleyen okuma çalışmaları yapmadan ya da bu iki beceriyi ilişkilendirmeden öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi beklenemez. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri Dilidüzgün (2015, syf. 14) tarafından incelenmiş; bu çalışmalar biçim ve içerik olarak ele alınmış; genel öğretmekten çok sinama odaklı olduklarına dikkat çekilmiş ve birtakım önerilerde bulunmuştur.

Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında dört temel öğrenme alanı kapsamında bulunan dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerinin amaç ve hedefleri karşılama yeterlikleri ve öğrenmeye olan etkileri devamlı tartışılan ve sorgulanması gereken bir durumdur. Ders kitaplarında bulunan etkinlikler dışında öğreticiler tarafından bireysel olarak hazırlanan ek materyallerin de amaç ve içeriklerinin öğrenme sürecine katkısını araştırmak hem olanaksızdır hem de genel geçer bir durumu yansıtmayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dili olarak Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri sorgulayan, bununla birlikte dil öğretimindeki mevcut ilgili durumları inceleyen araştırmalar vardır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar incelendiğinde ilgili durum ve sonuçlar şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Metindilbilim alanında yapılmış olan çeşitli çalışmalarda metin yapı ölçütlerinden olan büyük ölçekli yapı içeriğinde ana fikrin tespiti, anahtar sözcüklerin belirlenmesi, özet çıkarma, içerik şeması küçük ölçekli yapı içeriğinde ise gönderim, değiştirim, eksilti gibi çözümlemlerde uygulanan etkinliklerde ders kitaplarının yetersiz kaldığı ifade edilmiştir (Aydın, 2022; Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022; Yılmaz, 2012). Bu doğrultuda Dilidüzgün (2020) ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki belli dil yapılarının öğretiminde uygun metin türleri ve bu metin türlerini betimleyebilecek ve çözümleyebilecek uygun etkinlik biçimlerinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Keleş (2023), Sabahattin Ali'nin "Değirmen" Hikâyesinin Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Düzeyindeki Öğrenciler İçin Uyarlanması" adlı çalışmasında metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde "Değirmen" adlı hikâyeyi metin yapı ölçütleri çerçevesinde yeniden uyarlayarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için uygun hale getirmiştir. Çalışma sonucunda metin yapısı odaklı ölçütlerin bu türlü uygulamalar çerçevesinde okuma ve yazma başarısına etkisini araştıran deneysel çalışmalar gerçekleştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Keleş (2023), çalışmasında, bu çerçevede yapılacak olan metindilbilimsel okuma ve etkinlik çalışmalarının öğrencilerin okuma ve yazma başarılarına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Şimşek ve Erdem (2021), yazma becerisi etkinlikleri açısından, kullanılan yöntem ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini ve tasarlanacak olan etkinliklerin dili işlevsel olarak kullandırmaya yönelik metin yapısı odaklı şekilde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ülper ve Nur Şirin (2020), tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin okuma başarıları üzerine gerçekleştirilmiş olan çalışmada okuma-anlama ve okuma etkinlik çözümleyebilme arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma sonucunda okuma anlama arasındaki ilişkide orta düzeyde ve anlamlı pozitif, okuma etkinlik çözümleyebilme arasındaki ilişkide ise yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Ulutaş ve Kara (2019), yapmış oldukları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarındaki okuma metinlerinin, bu metinlere bağlı metin altı etkinliklerin çoğunlukla bilgilendirici düzeyde olduğunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu bağlamda konu alanı dışına çıkamadığını belirlemişlerdir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki etkinliklerin dil gelişimine katkı sağlayacak şekilde, üst düzeyde okuma ve anlamanın gerçekleştirileceği etkinlikler çerçevesinde tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Aydoğan ve Aytekin (2019) gerçekleştirdikleri çalışma çerçevesinde; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı'ndaki okuma metinleri üzerine hazırlanan metin altı soruların öğrencilerin dikkatini çekecek yeterlilikte olmadığı ve çeşitlilik çerçevesinde sınırlı kaldığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca kitap içerisinde bulunan eşleştirme, doğru/yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli etkinliklerin ölçme ve değerlendirme açısından ölçülü şekilde dağılım göstermemektedir. Çalışmaları sonucunda okuma etkinliklerinin metindilbilimsel açıdan yeniden düzenlenmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Mantı (2017), gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı metinlerini metin yapı ölçütleri çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı metinlerinde en fazla kullandığı metin yapısı odaklı ölçütünü sözcüksel bağdaşıklık; en az kullanılan metin yapısı odaklı ölçütünü ise değiştirim olarak belirlemiştir. Mantı (2017), çalışma sonucunda dil düzeyinin ilerlemesine paralel olarak metin yapısı odaklı ölçütlerin kullanım sıklığının arttığı vurgusunu yapmış ve metin yapısı odaklı ölçütlerin kullanımlarının yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için iletişimin birimi olan metin yapısından yola çıkmak ne kadar önemli ise dil becerilerinin de aynı gerçek hayatta kullanıldığı gibi bütünleşik olarak ele alınması o kadar önemlidir. Dalioglu (2018), dil öğretiminde tüm beceri alanlarının birbirleriyle bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, dil öğretiminde en önemli materyal olan ders kitaplarının beceri alanlarına yönelik etkinliklerle bu ilkeleri yansıtmak şeklinde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Dil öğretiminde oluşturulacak etkinliklerin iki bağlamda düşünülmesi gerekmektedir: *Biçim* ve *içerik*. Biçim, daha çok kitabın dayandığı yöntemle ilgilidir; etkinlikler yapısal etkinlik ya da görev niteliği taşıyabilirler. Yapısal etkinliklerde öğrenci öğrenen durumundadır ve hedef alınan dil yapısını tekrarlayıcı alıştırmaları yapar. Görev türü çalışmalarda ise öğrenci doğal dil kullanıcısı gibi, kendine sunulan problemi çözmek için var olan dil bilgisinin tümünü işe koşar. İçerik ise, yapılan çalışmalarda öğrencide hangi yetinin geliştirilmek istendiği ile ilgilidir; ya hedef dil öğeleri sırasıyla ele alınarak öğrenciye onunla ilgili yapısal etkinlikler yaptırılır ya da öğrencide iletişim yetisini geliştirme amaçlanarak iletişim durumlarındaki dil kullanımlarından yola çıkılır. Dil kullanımı metinlerle somutlaşır. Bu nedenle öğrencinin metin oluşturma ve metin çözümleme yetisini geliştirmek gerekir. Metindilbilim metin oluşturma ölçütlerini belirleyen, metin yapısını çözümleyen, metinleri yapılarına göre sınıflayan, dilbilimin yeni bir çalışma alanıdır; kısaca, metindilbilimin çalışma konusu metindir. İletişimin sadece metinlerle gerçekleştirildiği düşüncesini temel alan dil öğretimi çalışmalarının çıkış noktası da metindir; bu nedenle dil öğeleri metin içinde gerçekleştirildikleri işlevleriyle ele alınmalıdır. O hâlde metni çalışma nesnesi yapan metindilbilim dil öğretiminde bilimsel bir temel yaratmaktadır. Bu noktada Dilidüzgün (2017), metindilbilimin sadece ana dili değil yabancı dil öğretimini de kolaylaştıracak çözümleme ve düzenlemeler yapmaya olanak tanıyacak bulgular sunduğunu belirterek, metindilbilim bağlamında ana dilini öğrenen öğrencilerin anadilde edindikleri öğrenme ve

kullanma alışkanlıklarını yabancı dil öğreniminde de sürdürecekleri için başarı düzeylerinin daha yüksek olacağını belirtmiştir. Ayrıca Demircan da (1990) aynı şekilde, metindilbilimin sadece ana dilde değil yabancı dil öğretiminde de süreci kolaylaştıracak çözümlemeler ve düzenlemeler getirdiğini belirterek ana dili öğrenme sürecindeki öğrenme ve kullanım alışkanlıklarının yabancı dil öğreniminde de başarıya etkisi olacağını ifade etmiştir.

Avşar (1996), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada metin oluşturma ölçütlerine yönelik etkinliklere dil öğretiminde yer verilmesi gerektiğini söylerken dil öğretimi araştırmalarında öğrencilerin okuyarak ya da dinleyerek anlama, konuşarak ya da yazarak anlatma becerileri gerçekleştirebilmeleri için, bağlaşıklığı sağlayan artgönderim, öngönderim, eksilteli yapılar, sezdirimler ve çıkarımlar, dil bilgisel eylem zamanları, tümcelerarası bağıntı ögeleri ve metinleri parçalara ayıran yapıları açığa çıkaracak etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

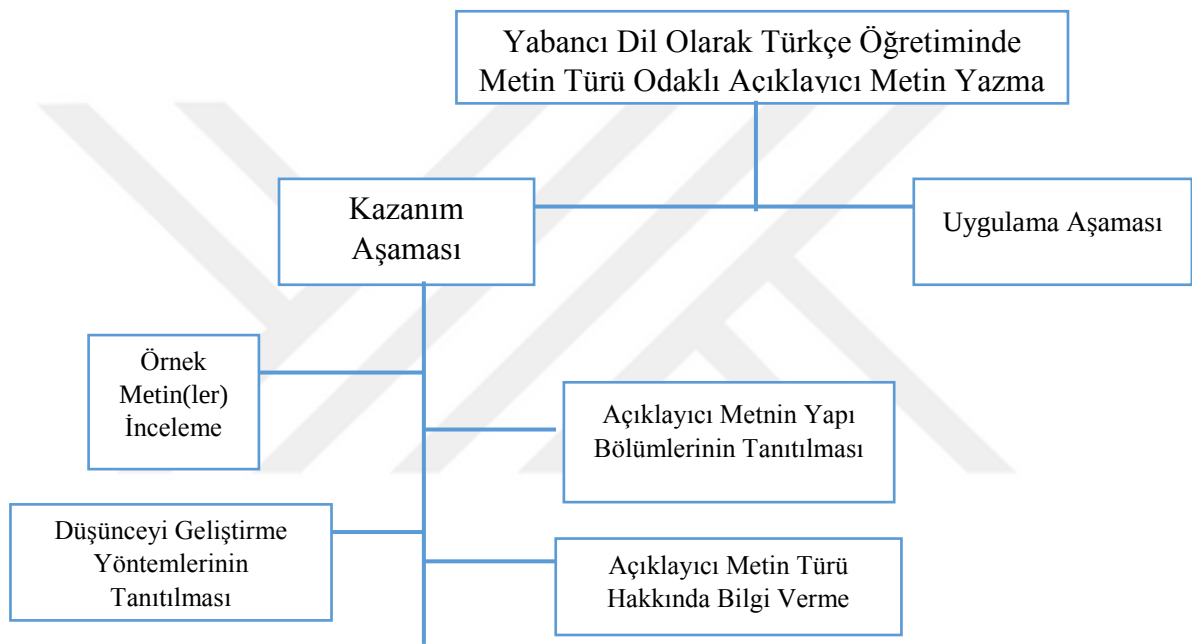
Arslan ve Kılıc (2015), “Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna- Hersek Örneği” adlı çalışmalarında, yazma becerisine yönelik etkinlik çalışmalarının diğer dil becerileriyle birlikte yapılması gerektiğini ve yazma becerisine yönelik materyal hazırlama sürecinde metinlerden yola çıkılarak etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini vurgulayarak Türkçe imlâ ve noktalama özelliklerinin de etkinlikler çerçevesinde öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Yaylı ve Bayyurt (2014), okuma ve yazma etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde bireysel olarak yürütülen beceriler olmasına rağmen işbirlikçi şekilde yürütülmeleri gerektiğini, her yazma etkinliğinin okuma etkinliğiyle başlaması gerektiğini belirterek, çok sayıda metin okuması ve etkinliği yapılarak yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Karababa ve Taşkın (2012), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine yaptıkları çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların öğreneni Türkçe kullanımına yöneltecek etkinliklere yer verme bakımından kısmen yetersiz olduklarını, kitaplarda bulunan etkinliklerin dil gelişimine yapacağı katkılar göz önünde bulundurularak yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Demirkan ve Akpınar (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Türü Odaklı Yazma Modeli” adlı çalışmalarında Şekil 1.2’ de görüldüğü gibi yazma becerisinin metin türü hakkında bilgi verme, metin türünün yapı birimlerinin ve düşüncüyü geliştirme tekniklerinin

tanıtılması ile örnek metinler üzerinden metnin yapı bölümlerini belirlemeye yönelik okuma anlama çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini ve uygulama aşamasında ise ilgili metin türüne ilişkin yazma çalışmalarına geçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretiminde metin türü odaklı bir yaklaşım benimsenmesi ve yazma çalışmalarında geçmeden önce işlenecek metinlere özgü yapısal ve dilsel özellikleri ele alan çalışmalara deneysel anlamda yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 1.2: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin türü odaklı metin yazma modeli (Demirkan ve Akpınar, 2017).

Bahsedilmiş olan çalışmaların sonuçları çerçevesinde yapılan tespitlerin iyileştirilebilir duruma getirilebilmesi, ele alınan problemlerin çözüme kavuşturulması açısından metin oluşturma ve metin yapı ölçütleri temel alınarak hazırlanmış olan etkinlikler çerçevesindeki bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ilgili bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerek ülkemizde yapılan gerekse uluslararası alanda farklı dillerde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bir model niteliğinde olması ve uygulama düzeyinde yapılması açısından mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların hem konuyla ilgili gelecekte yapılacak olan yeni araştırmalara yol gösterici olacağı hem de yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde tasarlanacak olan kitaplar ve ders materyalleri için model oluşturacağı temenni edilmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmadaki planlama, hazırlanma ve bulguların değerlendirilmesi aşamaları aşağıda belirtilen varsayımların kabulünden hareketle yürütülmüştür.

1. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı Türkçeyi en az B1 düzeyinde bilmektedir.
2. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan okuma etkinlikleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazma görevi konusu hakkında başvurulmuş olan uzman görüşleri yeterli kanıdadır.
3. Deney ve kontrol grupları özellikleri bakımından birbirine denktir.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin konuya ilişkin beceri ve görüşlerini yansıtmakta yeterlidir.
5. Deneysel çalışmalar öncesinde gerçekleştirilmiş olan pilot uygulamalar asıl uygulama için yeterli olmuş ve ön görülemeyen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamıştır.
6. Uygulama boyunca kontrol edilemeyen değişkenler her iki grubu (Deney- kontrol) eşit şekilde etkilemiştir.
7. Deney grubu öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu içeriğindeki sorularla ilgili görüşleri samimi ve gerçek fikirlerini yansıtmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıda belirtilmiş olan sınırlılıkları içermektedir:

1. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 60 öğrencinin deney ve kontrol gruplarına atanmasıyla sınırlıdır.

2. Araştırma B1 kurunun devam etmekte olduğu 6 hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları; deney ve kontrol gruplarına uygulanan form, ölçek ve metin yazma görevinden elde edilen nitel ve nicel verilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Metindilbilim: Metinlerin yapısal özelliklerini, işlevlerini, tasarım biçimlerini ve konusal gelişim süreçlerini inceleyen, bununla birlikte metinleri yalnızca dilsel özellikleri temelinde analiz etmenin ötesine geçerek, onları sosyal ve psikolojik bağlamlarıyla birlikte değerlendiren dilbilim dalıdır (Halliday ve Webster, 2014).

Metin odaklı ölçüt: Bağdaşıklık, bağlaşıklık, metin-içi dil bilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsayan yapılardır (Dilidüzgün, 2021).

Öz yeterlilik: Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapması için kendine olan inancına ya da kendi yargısı öz yeterliliktir (Arseven, 2016, syf. 63).

Okuma: Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma, öğrencilerin Türkçe metinleri anlamlandırma, yorumlama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren bir süreçtir (Fidan, 2024).

Yazma: Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma, öğrencilerin hedef dilde anlamlı, doğru ve yapılandırılmış yazılı ifadeler üretmelerini sağlama sürecidir. (Kahveci ve Şentürk, 2023)

Yabancı dil: Dilin doğal olarak konuşulmadığı bir ortamda, günlük etkileşimlerden öte derslerde öğrenilen, birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dildir (Klein, 1984).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Öğretimi ve Metin Yapısı

2.1.1. Metin Kavramı

Metin kavramından bahsetmek için öncelikle metni, metin olmayandan ayırmak gerekir. Bunun için de sözcüğün anlamlandırılmasını sağlayan alt kavramları incelemek yerinde olacaktır.

Bu kavramlardan biri “bildirişim”dir. “Bildirişim” güncel Türkçe sözlük’te (Türk Dil Kurumu, 2023), “iletişim” olarak görülmektedir. İletişim ise yazının, sözün dolayısıyla metnin ana dayanaklarından birini oluşturur. Bazı yazarlar metin tanımını bu kavrama vurgu yaparak şöyle ifade ederler:

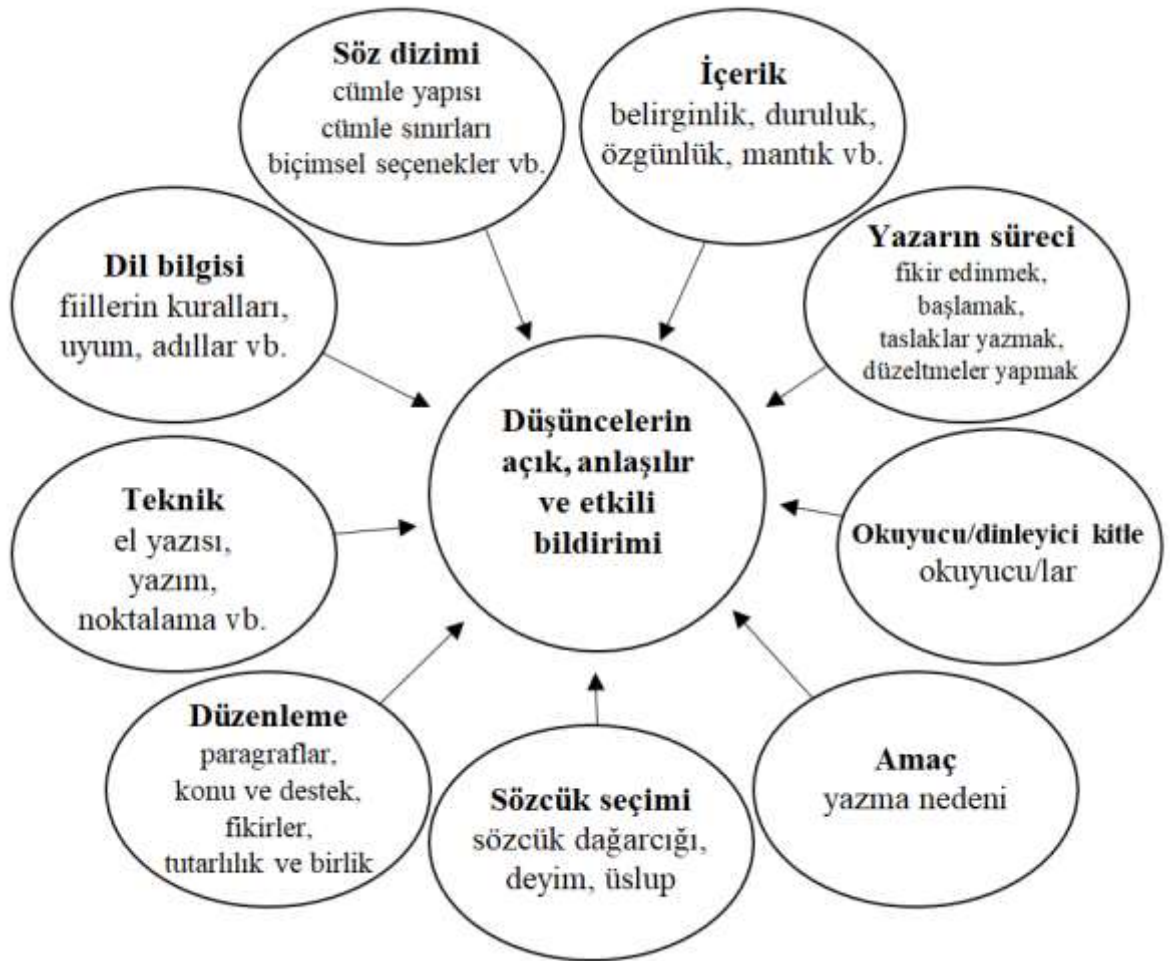
- Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2003, syf. 35).
- İletişim ve toplumsal ortamda dille meydana gelen yapılar metin olarak adlandırılır (Hartman, 1964, syf. 16).
- Bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü (Aksan, 1993, syf. 257).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere metin; toplumsal ve etkileşimsel ortamda dilin araç olarak kullanılarak dil dışı bağlamla tutarlı olarak oluşturulan ve anlam/işlev taşıyan bir iletişim aracıdır.

Metni belirli bir ölçüyle sınırlandırmaya koymak güçtür. Halliday ve Hassan (1987, syf. 1) metni örneklendirirken sözlü veya yazılı, düzyazı ya da nazım, diyalog veya monolog olarak ele almışlardır. Bu görüşe ortak olarak Green ve Lebihan (1996, syf. 8) da metnin dilin bir uzantısı olduğunu belirterek Tolstoy’un “Savaş ve Barış” eserinin veya “DUR” yazan bir yol işaretinin de birer metin olabileceğini belirtirler. Harris’e (1952, syf. 3) göre de metin, tek sözcüklik bir sözden onlarca ciltlik bir çalışmaya kadar genişleyebilir.

Metni oluşturan bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri sıralayan Alan (1994, syf. 16), metindeki cümlelerin birbirine, atıflar, bağlama edatları ya da tekrarlanmış şekilde kullanılarak bağlanmış olması gerektiğini ifade etmektedir. Demirci (2010, syf. 291), Noam Chomsky tarafından formüle edilen teori doğrultusunda her cümlenin derin ve yüzey olmak üzere iki katmanı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte metnin derin yapı adı verilen katmanının cümlelerin anlambilimsel temelini oluşturduğunu; yüzeysel yapıda ise, cümlenin en son söylenmiş ya da yazılmış hâlinin olduğunu belirtmiştir.

Raimes (1983, syf. 6) çalışmasında, Şekil I'de gösterildiği gibi bir metinde düşüncelerin açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarılması için gerekli olan unsurlara değinmiştir.



Şekil 2.1: Metin unsurları Raimes (1983, syf. 6).

Metin kavramını oluşturan alt kavramlardan en önemlileri amaçlılık ve bütünselliktir. Metinler belirli bir amaç dâhilinde oluşturulan bütünsel yapılardır. Dilidüzgün (2008, syf. 25), “metin, dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dil bilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür” diyerek iletişimin biçimsel ve anlamsal bir bütünlük içerisinde gerçekleştirilebileceğine işaret eder. Aşkın Balcı’nın (2018, syf. 19) Steinitz’den aktardığı metin tanımında “ortak yüzeysel yapı oluşumu” ifadesi ve Pfütze’nin “belli bir amaç doğrultusunda oluşan tümce miktarları” ifadesi metin kavramında amaçlılık ve bütünselliğin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Aksan ve Aksan’ın (1991, syf. 93) makalesindeki “bir bütünsellik anlatacak biçimde zamanda ve uzamda düzenlenmiş her tür tümce dizilimi” şeklindeki metin tanımı da bu alt kavramları birlikte ele almaktadır.

Metin, söylem kavramı ile de iç içe düşünülmektedir. Bazı alanlarda birbirlerinin yerine ya da aynı anlamda kullanıldıkları görülür. Ancak bu iki kavram birbirini tamamen karşılamamaktadır. Metin ile söylem arasındaki farklılığı belirtebilmek için öncelikle tümce ile sözce arasındaki farkın bilinmesi gerekmektedir. Çünkü tümceler bir araya gelerek metni, sözceler birleşerek ise söylemi oluşturur (Korkut, 2016, syf. 175).

Metin, söylemin bir anına uygun olarak oluşturulan dilsel ve anlamsal bir bütünlüktür. Söylemin bir parçasını oluşturan bağdaşık ve tutarlı dil kullanımıdır. Bununla birlikte dil-kültür ilişkisinde olduğu gibi metin-söylem ilişkisinde de kavramlar birbiri içine geçer ve birbirini besler (Zeyrek, 1996, syf. 65). Söylem içinde belirli metin parçaları bulunmaktadır. Yine metin de söylemin olduğu bağlamdan hareketle şekillenir, çözülür veya anlaşılır. Metin, söyleme göre somut ve dil odaklı bir kavram olduğundan dil üzerine yapılan çalışmalarda metin kavramı kullanılmaktadır (Dijk, 1980, syf. 24). Metin her ne kadar somut olarak ifade edilebilen sözlü ya da yazılı iletişim aracı olsa da metnin çözülmesi aşamasında bağlama ya da söyleme ilişkin bilgiler de ortaya çıkacaktır. Bu nedenle Beaudrande ve Dressler (1981) metin olanı metin olmayandan ayıran yedi ölçüt belirlemişlerdir. Bunlar metin odaklı ölçütler olarak bağlaşıklık, bağdaşıklık; bağlam odaklı ölçütler olarak da amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik ve metinlerarasılıktır. Metin çalışmaları bağlaşıklık ve bağdaşıklık üzerine yoğunlaşırken söylem çalışmalarında bağlam odaklı ölçütler üzerinden çözümleme yapılır.

2.1.2. Metin Oluşturma Ölçütleri

Metin oluşturma süreci bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine dayalı olarak şekillenen bilişsel ve dilbilimsel bir edimdir. Dressler ve Beaugrande'nin (1981) belirttiği üzere, metin yalnızca bir sözcükler bütünü değil aynı zamanda belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmiş anlamlı bir bütündür. Bu bağlamda, metin oluşturma sürecinde belirli ölçütlerin sağlanması hem yazınsal hem de akademik metinlerin yapısal ve anlamsal bütünlüğünü koruması açısından önem arz etmektedir.

Dressler (1996) metinselliği belirleyen yedi temel ölçütü; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik ve metinlerarasılık olarak ortaya koymuştur. Bu ölçütler, metinlerin yalnızca dil bilgisel olarak doğru olmasıyla değil aynı zamanda anlam açısından yapılandırılmış, mantıklı ve bağlamsal olarak uygun olmasıyla da ilgilidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Belirli ölçütlere uygun olan tümce topluluklarının, metin olarak nitelendirilebileceğini belirten Beaugrande ve Dressler (1986, syf. 3), ortaya koydukları yedi metinsellik ölçütünü barındıran metinlerin iletişimsel bir oluşum olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedirler. Ülper (2011, syf. 850) de bu bağlamda bir metnin iletişim görevini yerine getirebilmesinin kendi içinde bağdaşık ve tutarlı olmasıyla sağlanabileceği belirtmektedir.

Metin oluşturma ölçütleri, metin içindeki bilgi akışının düzenlenmesinde önemli bir kriterdir. Metinlerdeki bilginin hiyerarşik düzeni, mantıksal ilişkilerin açıkça ifade edilmesi ve okurun bilişsel işleme sürecini destekleyecek yapıların kullanılması metin oluşturma ölçütleriyle sağlanmaktadır (Titscher, Meyer, Wodak ve Vetter, 2000).

2.1.2.1. Metin Odaklı Metin Oluşturma Ölçütleri

Bir metnin, dilbilimsel analiz çerçevesinde anlamlı bir bütünlük oluşturabilmesi için belirli ölçütlere uyması gerekmektedir. Beaugrande ve Dressler'in (1981) *metindilbilim* çalışmalarında ortaya koyduğu "metinsellik" ölçütleri, bir metnin yapı ve anlam bakımından hangi şartları yerine getirmesi gerektiğini belirlemektedir. Metin odaklı ölçütler, dilin kullanımına yönelik kuralları düzenlerken metnin anlam üretimindeki rolünü de vurgular. Bu ölçütler, bir metnin hem dilsel hem de anlam bilimsel olarak tutarlı ve bütünlük içinde olmasını sağlar.

2.1.2.1.1. Bağlaşıklık

Bağlaşıklık temel olarak metnin derin yapısında bulunan kavramlar ve ilişkiler düzeni olarak ele alınır. Bir bakıma bağlaşıklık, dilsel ve dil bilgisel uyum olarak da nitelendirilebilir. Bu

bağlamda Halliday ve Hasan (1976), bağlaşıklık, metnin anlamlı bir bütün olarak anlaşılabilmesi için gereken dilsel öğelerin birbirine nasıl bağlandığını açıklayan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Beaugrande ve Dressler (1988, syf. 49) tarafından kısa-süreçli olarak değerlendirilen metnin yüzeysel yapısındaki dil bilgisel açıdan bağımlı yapılar, sözdiziminin ana öğeleri olan sözcük öbekleri, yan tümceler ve ana tümceler anlamı ve kullanımı çıkarmak için temel belirtkelerdir. Çünkü metindeki bağlaşıklık bağları metnin içerik şemasını oluşturan düşünsel bağları belirginleştirirken; düşünsel bağlar da metin tutarlılığını yansıtmaktadır. (Uzun-Subaşı, 2003a, syf. 30). Van Dijk (1997), bağlaşıklığın sadece dilsel bir unsur olmayıp, söylem üretimi ve anlam yaratımında merkezî bir rol oynadığını vurgular. Van Dijk'e göre, bağlaşıklık mekanizmaları, anlamın dilsel göstergeler aracılığıyla nasıl sistematik olarak yapılandırıldığını gösterir. Bu süreç, metnin çeşitli unsurlarının birbirine nasıl bağlandığını anlamak açısından önemli rol oynamaktadır. Hoey (1991), bağlaşıklığın yapısal bağlamından ayrı olarak bilişsel süreçlerdeki önemine de dikkat çekmiştir. Hoey'nin yapmış olduğu çalışmalarda metindeki dilsel işaretler ve bağlaşıklık unsurlarının, okuyucunun dikkatini belli noktalara yönlendirmekle kalmadığı, aynı zamanda metni daha hatırlanabilir hâle getirdiğini belirterek bağlaşıklık unsurlarının okuyucunun zihinsel modelini şekillendirdiğini ve bu model üzerinden metnin anlamını daha derin bir şekilde kavramasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bağlaşıklık öğeleri bu çerçeveler doğrultusunda temel olarak dil bilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık olarak iki madde altında incelenmektedir. Dilidüzgün (2007) bu kategorilendirmeyi dil bilgisel bağdaşıklık öğelerini gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce görüngesi ve sözlü anlatım bağlamında titremleme olarak belirtirken sözcüklesel bağdaşıklık öğelerini yineleme ve eşdizimsel örüntüleme olarak belirtmektedir. Yazılı anlatımda gönderim, bağlama unsurları ve sözcük bağdaşıklığı sıkça kullanılırken sözlü anlatımda eksiltme ve değiştirim daha yaygındır (Witte ve Faigley, 1981).

2.1.2.1.2. *Bağdaşıklık*

Bağdaşıklık, bir metnin veya söylemin mantıksal ve anlamsal bütünlüğünü ifade etmektedir. Metindilbilim ve söylem analizi çalışmalarında bağdaşıklık okuyucunun ya da dinleyicinin bir metni anlamlandırabilmesini sağlayan içsel bir tutarlılığa işaret etmektedir. Beaugrande ve Dressler (1981), bağdaşıklık, bir metnin tutarlı ve anlamlı olması için gerekli olan temel ilkelerden biri olarak tanımlarlar. Dijk (1977, syf. 93); bağdaşıklık; “Her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliği” olarak belirtmektedir.

Gutwinski (1976, syf. 26), yaptığı çalışmada bağdaşıklık terimini, metindeki cümleler ve cümlecikler arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanmıştır. Ona göre, dilin dilbilgisel katmanında meydana gelen bu ilişkiler, daha geniş olan göstergebilim katmanındaki söylem yapısını yansıtan belirli yapı unsurlarıyla ilgilidir. Bağdaşıklık araçları, bir metinde bulunan bir öge ile o metnin anlaşılmasını sağlayan başka bir öge arasındaki anlamsal bağı ifade etmektedir. Bir metindeki iki öge arasındaki bu anlam bağı, bazen metnin içinde yer alabilirken bazen de bir öge metnin dışından bir referans olabilir.

Bir metnin bağdaşık olması, yeni bilgilerin önceki bilgilerle bağlantılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşmektedir (Günay, 2003, syf. 102). Bu nedenle metin öncelikli olarak düşünsel olarak düzenlenmesi gerekirken dilsel kodlama bu işlemde sonra gelmelidir. Böylece metindeki dilsel ve dil bilgisel uyum, anlamsal-mantıksal uyumun ortaya konuluşunda metin alıcısına ipuçları verecektir (Uzun-Subaşı, 2003b, syf. 11).

2.1.2.2. Bağlam Odaklı Metin Oluşturma Ölçütleri

Metin oluşturma sürecinde bağlam, metnin yapısal ve anlamsal bütünlüğünü belirleyen temel unsurlardandır. Metnin işlevsel olabilmesi, metnin yalnızca dilbilgisel doğruluğuyla değil aynı zamanda bağlam odaklı yapı ölçütlerine uygun olup olmamasıyla da ilgilidir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu bağlamda metnin içeriği iletişim ihtiyaçları ve metnin üretildiği bağlam doğrultusunda şekillendirildiğinde, metnin anlam aktarımı daha güçlü hâle getirilecektir (Günay, 2007).

Bağlam odaklı yapı ölçütleri, metnin anlaşılabilirliğini ve bütünlüğünü sağlamak açısından önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda metnin üretildiği sosyal ve kültürel bağlam ile hedef kitlenin beklentileri arasında uyum sağlanmadığında, metnin iletişimsel işlevi zayıflayabilir (Fairclough, 1992). Bu nedenle, bağlamın metin üzerindeki etkisi, metin oluşturma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

2.1.2.2.1. Amaca Uygunluk

Amaçlılık, bir metnin üreticisinin hedefleri ile doğrudan ilişkilidir. Her metnin bir amacı vardır ve bu amaç, genellikle metnin okuyucu ile kurduğu etkileşimde kendini gösterir. Bilgi verme, estetik bir zevk uyandırma, ikna etme ya da eğlendirme gibi çeşitli hedefler, metnin yazılma nedenleri arasında sayılabilir. Metnin amacı, içeriğin şekillenmesinde önemli bir rol oynar ve bu amacın başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, metnin etkili olmasını sağlar (Kerimoğlu, 2016, syf. 238).

Austin ve Searl, söz-eylem kuramı ile dilin düzsöz, edimsöz ve etkisöz olarak edimlerini tanımlayarak edimbilime katkı sağlamıştır. Paul Grice, bu durumu geniş perspektifli düzenleme ile metni üreten kişilerin konuşmada izleyecekleri bir ‘ilkeler (maxims) bütünü’ ortaya koymuştur (Beaugrande ve Dressler, 1988, syf. 118).

"İşbirliği İlkesi'ni oluşturan ilkeler, Searl tarafından oluşturulan edimler gibi kural değil, başarılı bir iletişim için ideal düzeyde kurallar belirleyen strateji ve ilkelerdir. Grice, iş birliği prensibini şu şekilde tanımlar: "Konuşmaya katkın konuşmanın geçtiği durumda, karşılıklı konuşmanın amacına uygun, gerektiği kadar olsun." İşbirliğine bir kişinin öneri ya da yardım gereksinimi olduğunda başvurulur. İşbirliği İlkesi'ne göre karşılıklı konuşmadaki alt ilkeler şunlardır:

1. Nitelik (Quality): Konuşmada doğru bilgiler sunulmalı, yanlış olduğuna inanılan ya da dayanağı olmayan hiçbir şey söylenmemeli.

2. Nicelik (Quantity): Konuşmaya katkının 'bilgiselliği', gerektiği kadar olmalıdır. Bilgisellik, yeri geldiğinde yeni ya da tahmin edilemeyecek bilgiyi iletmekle ilgilidir.

3. Bağıntı (Relation): 'İlgili olma' iki noktayı işaret eder: Hangi bilgilerin konuyla ilgili olduğu ve amaca ulaşmak için hangi bilgilerin faydalı olduğu.

4. Tarz (Manner): Bu ilkeyi uygulamaya koymanın yolları şunlardır:

- Amaçlarınızı, söylediklerinizle yalın bir şekilde sunun.

- Belirsiz açıklamalardan kaçının, yani seçilmiş ve düzenlenmiş içeriği yüzeysel yapıya aktarmada belirsizlik yaratacak noktalara dikkat edin.

"- Dilsel açıklamalar farklı durumlarda farklı anlamlara gelebildiği için yanlış anlaşılmaktan(ambiguity) kaçının.

- Söyleyecekleriniz kısa zaman alsın.

- Anlatacaklarınızı, kolay anlaşılmasını sağlayacak bir sıraya dizin" (Dilidüzgün, 2008).

2.1.2.2.2. Kabul Edilebilirlik

Bir metnin kabuledilir olabilmesi için uygun bir durum bağlamında iletişimsel amacına uygun bir biçimde bağlaşıklık ve tutarlı olması gerektiği söylenebilir.

Günay (2017, syf. 136) metinlerin, okuyucu tarafından anlama, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerine uygun bir biçimde algılanması gerektiğini belirtir. Beaugrande ve Dressler (1981), metnin kabul edilebilirliğini metnin kalitesine, tutarlılığına, anlaşılabilir olmasına ve bilgi aktarımı sağlamasına, diğer taraftan da okuyucunun beklentilerine ve hazır bulunuşluğuna bağlı olduğunu belirtmektedir. Günay (2003) ise metnin kabuledilirlik durumunu okuyucunun kendi öznel yanlarından (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.), diğer taraftan da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili durumlarla ilgili olması olarak belirtmektedir.

2.1.2.2.3. Duruma Uygunluk

Durumsallık kavramının bir metnin yer aldığı çevre ve onu üreten ya da tüketen insanlar tarafından yüklenen anlamlarla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Karatay'a göre (2014), bir metnin anlamı, içinde bulunduğu çevrenin etkilerine maruz kalır ve bu nedenle durum,

metnin anlaşılmasında belirleyici bir rol oynar. Aynı metin, farklı durumlarda farklı anlamlar kazanabilir; bu da durumsallık ilkesinin bir sonucudur. Örneğin, bir edebî metin, yazıldığı dönemin toplumsal olaylarıyla ilişkilendirildiğinde farklı bir anlam taşıyabilir, ancak başka bir zaman diliminde bu anlam değişebilir. Bu, metnin zamansal ve mekânsal bağlamını göz önünde bulundurmanın önemini ortaya koymaktadır. Vater (2001, 58), metnin durumsallığıyla ilgili açıklamalarını “Dil öğrenimi gören üniversite öğrencilerine biçim bilimi anlatırken “kemik yapısı” hakkında bilgi vermek beklenilmeyen bir olaydır, ya da tıp öğrenimi görmekte olan üniversite öğrencilerine “biçim bilim” anlatmak ilgili öğrencilerin beklentilerine cevap vermemektir” örneğini kullanarak durumsallığın önemini açıklamaktadır.

2.1.2.2.4. Bilgisellik

Her metin, içinde belli bir bilgi barındırır ve bu bilgi hem okuyucunun bilgi birikimine hem de metin üreticisinin kullandığı dil ve anlatım biçimine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda bilgisellik, bir metnin okuyucuya aktardığı bilgilere dayanır ve bu bilgiler, metnin değerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. İçerik cümleleri, metnin bilgi yönünden zengin olan bölümleridir ve okuyucunun zihinsel süreçlerini harekete geçirir. Bu cümleler, işlevsel cümlelerden daha fazla bilişsel etki yaratır ve okuyucuda daha derin bir anlam ve duygusal bağ kurulmasına olanak tanır. İşlevsel cümleler ise metni bir bütün olarak tutar ve içerik cümlelerinin anlamını destekler. Ancak, içerik ve işlevsel cümleler birlikte kullanıldığında bir anlam bütünlüğü oluştururlar (Genette, 1997).

Bilgisellik ya da bilişsellik olarak da bilinen bu özellik, metnin tek başına bir anlam taşımadığını, ancak okuyucunun mevcut bilgileri ile metnin sunduğu bilgilerin etkileşimi sonucunda anlam kazandığını vurgular (Lüleci, 2010, syf. 54). Yani bir metnin anlamı, okuyucunun bilgi düzeyi ve metnin sunduğu bilgilerle etkileşim kurma becerisine bağlıdır. İnsanlar bir durumu ya da olayı anlamlandırırken sahip oldukları bilgi birikimine ve inançlarına başvurmaktadır. Bu bağlamda, gerçek dünyanın metinsel iletişimin altında yatan en temel inanç kaynağını oluşturduğu söylenebilir.

2.1.2.2.5. Metinlerarasılık

Metinlerarasılık, bir metnin, önceki metinlerle, kültürel yapılarla ya da toplumsal referanslarla nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimle nasıl yeni anlamlar kazandığını gösterir (Kristeva, 1986). Kristeva (1980) bu kavramı, Mikhail Bakhtin’in “diyalog” kavramına dayanarak geliştirmiştir. Kristeva, her metnin başka metinlerin yankılarını içerdiğini ve bu anlamda hiçbir metnin izole bir yapı olarak değerlendirilemeyeceğini öne sürerek, metinlerarasılığın

bir metnin öncül metinlerle nasıl diyalog kurduğunu ve bu diyaloglar aracılığıyla yeni anlam katmanları oluşturduğunu; bu açıdan bakıldığında, metinlerarası ilişkilerin, bir metnin içeriğinin anlamlandırılmasında kilit bir rol oynadığını belirtir.

Pfister (1985), metinlerarasılığın gelişi güzel bir yapıya sahip olmadığını, metinlerarasılığın oluşması için metinlerin “iletişimsel, seçici, yapısal, göndergesel, diyalogsal ve yazara göre dönüşümsel” olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda metinlerarasılığın göndergesel ve tipolojik olarak iki farklı yapısının olduğunu ifade etmektedir.

Gerard Genette (1997), ise metinlerarasılığı beş ana başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar; intertekstüalite (metin içi ilişki), hypertextuality (bir metnin başka bir metne dayalı olması), arşitextuality (türler arası ilişkiler), metatextuality (bir metnin başka bir metin hakkında yorum yapması), ve paratextuality (başlıklar, dipnotlar gibi metni destekleyen unsurlar). Genette’nin bu sınıflandırması, metinlerarasılığın çok katmanlı yapısını ve metinler arasında nasıl çeşitli bağlantılar kurulabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, bir metin başka bir metne doğrudan atıfta bulunarak ya da bir edebi türü yeniden yorumlayarak farklı anlam alanları yaratabilmektedir. Metinlerarasında bulunan bu tür ilişkiler, okuyucunun metni anlama sürecini derinleştirecek ve okuyucunun farklı metinlerle olan bilgi birikimini devreye sokarak zenginleştirici bir okuma deneyimi sunacaktır.

Roland Barthes (1977), metinlerarasılığın sadece metinler arası ilişkilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda okurun aktif katılımını gerektiren bir süreç olduğunu savunmaktadır. Barthes’a göre, okur, bir metni anlamlandırırken önceden okuduğu diğer metinlerden edindiği bilgi ve deneyimleri kullanır. Böylece, her okuma eylemi, metinlerarası bir ilişki yaratır. Barthes’ın bu yaklaşımı, metinlerarasılığı sadece yazılı metinler arasındaki bir bağ olarak değil aynı zamanda okurun anlam kurma sürecinde oynadığı aktif rolü de içeren dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Bu durum, metinlerin çok katmanlı anlamlara sahip olabileceğini ve bu anlamların okurun bilgi birikimine bağlı olarak sürekli değişebileceğini göstermektedir.

2.1.3. Metin Yapısı

Metin yapısı; sesler, sözcükler ve tümcelerden oluşuyor gibi görünse de farklı katmanlarının olduğunu söylemek mümkündür. Uzun-Subaşı (2006, syf. 696), bu katmanları üçe ayırır ve küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst metinsel yapı olarak adlandırır. Ona göre “ardışık sözcükler arasındaki dilbilgisel bağıntıların varlığı küçük ölçekli yapıyı; sözbilimsel yapılanmayı sağlayan ve metindeki sözcüklerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını

etkileyen mantıksal bağıntıların bütünlüğü büyük ölçekli yapıyı; metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen söylemsel bağıntılar ise üstmetinsel yapıyı” oluşturmaktadır.

Metinler yapısal, anlamsal ve işlevsel olarak birbirlerine bağlantılı sözcelerden meydana geldiğinden birbirleriyle ilişkili ve örtüşmekte olan üç farklı yapı düzlemi ortaya çıkmıştır (Uzun-Subaşı, 2006, syf. 696). Metin yapısı; sesler, sözcükler ve tümcelerden oluşuyor gibi görünse de farklı katmanlarının olduğunu söylemek mümkündür. Uzun-Subaşı (2006, syf. 690), bu katmanları üçe ayırır ve küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst metinsel yapı olarak adlandırır.

Buradan hareketle metin yapısı kavramını metinde yer alan düşünce, fikir ve önermeler arasındaki anlamları ve birbirleri arasındaki ilişkileri gösteren yapılar olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca bu yapılar, metinde yer alan düşünce ve iletilerin okuyucuya iletilmek üzere metin oluşturucusu tarafından ne şekilde organize edildiğini de göstermektedir (Kaygısız, 2018, syf. 828).

Yapılan araştırmalar sonucunda tüm metinlere uygulanabilecek nitelikte, metinlerdeki sözceler arasındaki dilsel- dilbilgisel bağlantıları gerçekleştiren küçük ölçekli yapı ölçütleri ve metinlerin anlamsal bütünlüğü sağlayan büyük ölçekli yapı ölçütleri belirlenmiştir. Üst yapı kategorileri metin türlerine göre farklılık gösterdiği için bu bağlamda metinlere uygulanabilecek bir ölçüt oluşturulamamıştır (Dilidüzgün, 2010, syf. 89). Metin türlerinin iletişim amaçlarına koşut dilsel-dilbilgisel özelliklerini belirleme, çözümleme etkinlik oluşturma için geliştirilen model Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Metin yapı ölçütleri (Dilidüzgün, 2010, syf. 89).

Üstyapı	
Küçük Ölçekli Yapı	Büyük Ölçekli Yapı
Dilbigisel Bağdaşıklık - Gönderim İç Gönderim Dış Gönderim - Değiştirim - Eksilti - Bağlaçlar - Koşutluk - Zaman ve Görünüş - İşlevsel Tümce görüngesi (Vurgu) - Titreleme Sözcüksel Bağdaşıklık - Yineleme - Eşdizimsel Örüntüleme	- İşlev - Başlık - Konu - Anahtar Sözcükler - Ana Düşünce Tümcesi - Konu Değişimi Belirleyicileri - İçerik Şeması - Biçem - Özet - Sonuç Tümcesi

2.1.3.1. Küçük Ölçekli Yapı

Bir metin incelenirken öncelikle küçük ölçekli yapı üzerinden hareket edilir. Çünkü küçük ölçekli yapı sözcükler, sözcük grupları, cümleler ve bunlar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Zira metnin anlamlandırma süreci de yüzeysel olarak alt katmandan üst katmanlara doğru gidebilir. Yani küçük ölçekli yapı bir anlamda metni anlamlandırmanın temel taşlarındandır. Metindilbilimde "küçük ölçekli yapı", bir metnin daha küçük dilsel ve anlam birimlerinden oluşan iç yapısını ifade eder (Günay, 2007, syf. 67-68). Bu kavram, cümle düzeyinde ya da cümleler arası bağlamda metin içerisindeki bağlantılar, ilişkiler ve yapıların incelenmesini içerir. Van Dijk ve Kintsch (1983), metin işleme modelinde küçük ölçekli yapıların, özellikle cümleler arasındaki bağdaşıklık ilişkilerinin ve mikro düzeydeki anlam organizasyonunun, metnin anlaşılabilirliği üzerinde kritik bir etkisi olduğunu vurgular. Küçük ölçekli yapı, bir metnin yerel düzeydeki dilsel örgütlenmesini ifade eder ve bağdaşıklık ile tutarlılık gibi unsurların analizine odaklanır. Beaugrande ve Dressler (1981), bir metnin metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık, küçük ölçekli yapının temelini oluşturduğunu belirtir. Bu bağlamda, bağdaşıklık; bağlaçlar, referanslar ve zamir gibi dilsel işaretlerin kullanımıyla

metindeki anlam birimlerinin birbirine bağlanmasıdır. Ayrıca Taboada ve Mann (2006), Rhetorical Structure Theory (RST) çerçevesinde, metindeki küçük ölçekli yapıların, cümleler arası ilişkiler üzerinden makro yapıya nasıl katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. Bu teoriye göre, her bir küçük ölçekli yapı, metnin genel anlam hiyerarşisine katkı sağlayan bir anlam birimi olarak görülür.

2.1.3.1.1. Dil bilgisel Bağlılık

Metnin yüzey yapısıyla ilişkili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütü bağlantılıdır. Bir metindeki yüzey bileşenlerinin dilbilgisel biçim ve koşullara göre bir diğerine bağlı oluşu yani yapı öğelerinin birbirine bağımlı olması metinde bağlantılı ölçütünün önemini ortaya koymaktadır (İşeri, 2022, syf. 120).

Dilbilgisel bağlantılı düşünceler arasındaki ilişkilerin sözcükler, sözcük öbekleri, tümceler ve eylem zamanları arasında kurulan dilbilgisel bağlarla kurulmasını sağlar (Dilidüzgün, 2008, syf. 58). Dilbilgisel bağlantılı, metin içerisindeki ilişkilerin yüzeysel düzeyde düzenlenmesi anlamına gelirken bu düzenleme genellikle metnin daha derin anlam ilişkilerine (bağdaşlığa) temel oluşturur. Beaugrande ve Dressler (1981), bağlantılı, dilbilgisel öğeler aracılığıyla metindeki cümlelerin bir araya gelmesini sağlayan bir mekanizma olarak görmektedir. Dilbilgisel bağlantılı, Eggins (2004)'e göre yalnızca metnin dilsel düzeyde anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda metnin tutarlılığına da katkıda bulunmaktadır. Eggins (2004), bağlantılı araçlarının, özellikle anlatı ve açıklayıcı metinlerde olayların sıralanmasını ve bilgi akışını düzenlemek için kritik öneme sahip olduğunu vurgular. Thompson (2004), dilbilgisel bağlantılı, metnin anlam akışını düzenleyen dilsel bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Bu mekanizma, bağlaçların cümleler arası ilişkileri netleştirmesi, zamirlerin referans sağlaması ve yer değiştirme gibi araçların tekrarı önlemesi gibi işlevleri içerir. Thompson'a göre, özellikle akademik metinlerde dil bilgisel bağlantılı araçlarının etkin kullanımı, okuyucunun argümanların ilerleyişini anlamasını kolaylaştırır. Bu tür araçların doğru uygulanması, metinlerin hem mikro (cümle içi) hem de makro (metin geneli) düzeyde anlamlı bir bütünlük oluşturmasını sağlar. Schiffrin (1987), bağlantılı, konuşma ve yazılı metinlerde dilsel öğeler arasındaki anlamlı ilişkilerin oluşturulmasında kritik bir bileşen olarak görmektedir. Schiffrin'e göre, bağlantılı unsurlarının eksikliği, bir metni yalnızca cümleler yığını hâline getirebilir ve bu durum, okuyucunun metni anlamasını önemli ölçüde zorlaştırır. Widdowson (2007), bu

noktada dilbilgisel bağlaşıklık öğelerinin özellikle farklı bağlamlarda metnin anlaşılabilirliğini artırarak iletişimsel etkinliği destekleyeceğini belirtmektedir.

Dilbilgisel bağlaşıklık; gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce görüngesi, titremleme alt kavramlarını içerisinde barındırır. Bu unsurların bir arada kullanımı, metnin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini artırır, aynı zamanda metnin genel anlamına da katkıda bulunur (Demirhas, 2024).

Gönderim:

Metinlerde anlam bütünlüğünü sağlamak, olası anlam karışıklıklarını önlemek ve anlatım akıcılığını desteklemek amacıyla gönderim öğeleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Gönderim, metindeki dilsel birimlerin anlamsal ilişkilerini kurarak bağdaşıklık sağlayan bir mekanizma olup, aynı unsurun tekrar edilmesi yerine farklı bir dilbilgisel yapı aracılığıyla anımsatılmasını ifade etmektedir (Karahana, 2016, syf. 87). Bu süreç, metin içindeki öğeler arasında anlamsal bağların oluşturulmasını ve böylece metnin daha tutarlı bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır. Özellikle, yeni kullanılan ifadeler, metnin önceki bölümlerinde yer alan sözcüklere, cümlelere ya da paragraflara gönderimde bulunarak içerik ilişkisini güçlendirmektedir (Balyemez, 2010, syf. 137-138). Bu bağlamda, gönderim öğelerinin kullanımı, metnin anlam bütünlüğünün korunmasına ve okuyucunun metni daha kolay takip edebilmesine katkıda bulunmaktadır.

Gönderim bazı dilbilgisel unsurlar kullanılarak yapılır. Gönderimde kullanılan öğeler tek başlarına sözlüksel bir anlam taşımaz, anlamsal değerlerini, metinde başka bir öğeyle kurdukları gönderim ilişkisi sayesinde kazanır (Uzun Subaşı 2004, syf. 30).

Gönderim yapılan şey, metin içindeyse buna “iç gönderim”, metin dışında yer alıyorsa buna da “dış gönderim” denir. İç gönderim ise kendi arasında “artgönderim” ve “öngönderim” olarak ikiye ayrılır (Akçataş, 2001). Örneğin “**Mehmet** antrenmanlarını düzenli yapar. **O** iyi bir sporcudur.” cümlelerinde adıl ile ilk cümledeki kişiye “artgönderim” yapılmıştır. “Diyette iken hiçbir tatlıyı yemeyeceğine söz verdiği halde **onu** yedi. **Baklavadan** asla vazgeçmezdi.” cümlelerinde ise yine adıl kullanılarak kendinden sonraki cümleye “öngönderim” yapılmıştır. Bununla birlikte gönderim sadece adılar vasıtasıyla yapılmak zorunda değildir. “**Müzik** harika bir sanattır. Dinlendiriciliği, eğlendiriciliği ve matematiği insana haz verir.” cümlelerinde de iyelik eki ile gönderim yapılmıştır.

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metni anlayabilmelerinin yanı sıra dili etkili ve akıcı bir şekilde kullanabilmeleri için “gönderim” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda aşağıdaki etkinlikte; öğrencilere “gönderim” öğelerinin tek başına anlamları olmadığı ve metinde daha önce geçmiş kişiler, nesneler, olaylar vb. yerine kullanılarak aynı sözcüklerin yinelenmesinin önüne geçildiği, bu şekilde konu bütünlüğü sağlandığı gibi metnin akıcılığının da arttırıldığı sezdirilmektedir. Öğrencilerin gönderim öğelerinin metinde nelerin yerine kullanıldığını bulmaları, metni anlayabilmelerini sağlayıp anlayıp anlamadıklarını da sınavı bir işlev taşımaktadır. Deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin okudukları metindeki gönderim öğelerini anlamlandırmalarının amaçlandığı Ünite 1C 5. etkinliğin (Şekil 2.2) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

İkinci Vatanım Türkiye

Benim adım: Sohail. Beş saatlik bir uçuştan sonra Lahore'dan İzmir'e geldim. Yeni bir hayat, yeni bir şehir ve kültür beni bekliyordu. Hoş bulduk İzmir. Havalimanında herkes güler yüzlüydü. Dikkatimi ilk bu çekti. Yurdum Borneo'daydı. Havalimanından çıkıp doğrudan oraya gittim. Yurdum çok güzeldi ve benim gibi farklı ülkelerden öğrenciler vardı. Orada diğer Pakistanlı öğrencilerle tanıştım. İlk gün yurta dinlendik ve ertesi gün Pakistanlı arkadaşlarla İzmir'in en güzel yeri Konak'a gittik. Orada sahilde yürürken güzel bir kafe gördük ve kahvaltı yapmak için oraya oturduk. Kahvaltıda bizi hem mutlu etti hem de şaşırttı. Kahvaltıda çeşit çeşit yiyecekler vardı. Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı? Bilmiyorduk. Kahvaltıda Türk çayı değil kahve istediniz.

Garsonun o bakış hala gözümün önünde. Çok sonra öğrendim ki Türkler çay olmadan kahvaltı yapmıyorlardı. Bizler Pakistan'da kahvaltıda sütlü çay içiyorduk ama Türkiye'de çaya süt koymak pek iyi bir fikir değildi. Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar. Gittikçe Türk kültürüne alışıyordum. Bir gün markete gittim ve çalışanlardan biri arkamdan "Hocam, hocam!" diye seslendi. Bana neden öyle seslendi? Anlamadım. Ben öğretmen değildim. "Hocam" kelimesi samimi bir hitapmış, sonradan anladım. Türkçeyi yavaş yavaş öğreniyordum ama sokak dili bazen derslerdeki Türkçeden farklı olabiliyordu. Örneğin İzmir'de ümite "gevrek", çekirdeğe "çigdem", domatese "domat" diyorlardı.

Ben ve Pakistanlı arkadaşlarım Türkiye'de kriket oynamak istiyorduk ama Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi. Hatta Türklerin çoğu kriketi hiç bilmiyordu. Bizler Türk arkadaşlarımıza kriket öğrettik ve şimdi haftada bir kere kriket maç yapıyoruz. Tabii ki onlar da bize futbolu öğrettiler.

Bugün Türkiye'deki son günüm. Türkiye'de dört yılıma geçirdim. Yarın sabah ülkeye dönüyorum. Artık ikinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir. Sizce Pakistan'a giderken yanınıza ne götürüyorsunuz? Tabii ki "Türk çayı".

Aşağıdaki sözcükler metinde hangi ifadeler yerine kullanılmıştır yazınız.

orada (X2) bu (X2) oraya(X2) öyle (X1) Bizler (X2) Onlar (X1)

Şekil 2.2: Gönderim etkinliği.

Metinde iki kez artgönderim ögesi olarak kullanılan “orada” yer belirteci ile ilk kullanımda “Yurt”, ikinci kullanımda ise “Konak semti” ne artgönderimde bulunulmuştur. “Bu” gösterme sıfatı ile “Türkiye’de çaya süt koymak pek iyi bir fikir değildi. Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.” tümcesindeki “fikir” sözcüğüne artgönderimde bulunulurken “Kahvaltıda çeşit çeşit yiyecekler vardı. Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mı?” tümcesinde “çeşit çeşit yiyecekler” sözcük grubuna “bu

kadar büyük” artgönderim yapılarak “kadar” ilgeci ile belirteç oluşturulmuştur. Metinde geçen “oraya” belirteçleri ile ilkinde Bornova’daki “Yurt”a, ikincisinde ise sahilde bulunan “Kafe”ye artgönderimlerde bulunulmuştur. Metinde geçen “öyle” belirteci de “Hocam, hocam!” ifadesine artgönderim yapmaktadır. Metinde, “Pakistanlı arkadaşlarım ve ben” sözcük grubuna da “bizler” kişi adılı ile iki kez artgönderimde bulunulmuştur. Son olarak etkinlikte “onlar” kişi adılı ile metindeki “Türk arkadaşlar” ögesine artgönderimde bulunulmuştur.

Değiştirim:

Değiştirim bir ögenin yerini başka bir ögenin kullanılmasıyla metin içi bağdaşıklığı sağlayan dilbilgisel bir süreçtir (Halliday ve Hasan 1976). Değiştirim ögesini Durmuş (2013), kaynak metin ile hedef metin arasında dilbilimsel değişiklikler yoluyla kurulan bir ilişki olarak ifade etmiştir. Ayrıca, Türkbey (2017), değiştirim ögesinin metnin dilbilgisel ve anlamsal yapısını güçlendiren temel unsurlardan biri olduğunu vurgulayarak, bu ögenin metindeki söylemsel ilişkileri kurduğunu ve böylece okuyucunun metni anlamlandırma sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Coşkun (2005), değiştirim yoluyla metindeki ögelerin yer değiştirmesinin metnin bütünlüğünü koruduğunu belirtmiş, değiştirim ögesinin ada dayalı değiştirim, eyleme dayalı değiştirim ve tümceye dayalı değiştirim olarak üç ana başlık altında ele almıştır.

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metnin yüzeysel yapısında yapılan değişiklikler aracılığıyla (ad, durum, eylem, tümce vb.) herhangi bir ögenin yerine başka bir öge kullanarak anlamı ya da içeriği bozmadan metni yeniden yapılandırabilmeleri için “değiştirim” ögelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin okudukları metindeki değiştirim ögelerini kullanarak metni yeniden yapılandırmalarının amaçlandığı Ünite 1C 11. etkinliğin (Şekil 2.3) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcükler metinde hangi cümle ve ifadeleri karşılamaktadır? Yazınız.

1. Hamdi Ulukaya da onlardan biri.
2. Amerika'yı merak edip gitti, şimdi Amerika'nın en başarılı on iş adamından biri ve kırk yaş altındaki iş adamları arasında en parlak girişimci olarak anılıyor.
3. Hâlâ da öyle.
4. Ben de fırsatı başkalarıyla paylaşmak istedim.

Şekil 2.3: Değiştirim etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilere metinden seçilmiş 4 tümce sunulmuştur. Bu doğrultuda tümcelerde bulunan altı çizili sözcükler; “biri” ve “başkalarıyla” ada dayalı olarak “öyle” ise niteleme belirteci olarak değiştirim ögesi işlevinde tümcelerde yer almıştır. Bu bağlamda öğrencilerden etkinlik içeriğinde “ada” ve “niteleme belirteci” dayalı olarak sunulmuş öğelerin metin içerisindeki hangi öğelerin yerine kullanıldığını metin bağlamında yazmaları amaçlanmaktadır.

Eksilti:

Eksilti; bir cümlelerin bazı öğelerinin, metnin anlam bütünlüğü bozulmadan atılması durumudur. Bu, metin içindeki gereksiz tekrarları önleyerek anlatımın akıcılığını artırır (Öztürk (2018). Eksiltili anlatım, metinde önceki cümleyle veya cümlelerle geriye dönük ilişki kurmak için kullanılır ve metindeki her cümlelerin bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğini gösterir (Vardar, 1988). Bu doğrultularda (Günay, 2013), metinlerde kullanılan eksilti öğelerinin metnin bağdaşıklığını güçlendirdiği ve gereksiz tekrarları önleyerek anlatımı daha akıcı hâle getirdiği belirtmiştir. Ayrıca, Dilidüzgün (2017, syf. 57), eksilti düzeneğinin, eksiltile öğenin çıkarımsal olarak tamamlanabileceği şekilde işletilmesi gerekliliğini aksi takdirde metin içinde yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda, tekrara düşmeyerek metnin niteliğini arttırmak amacıyla eksilti kullanılabileceği ifade edilebilir. Örneğin:

- Derse girecek misin?—Evet. (**derse gireceğim**)
- İkimiz de düştük. Benim ayağım kötü. Selim’in ki (**Selim’in ayağı**) iyi.

- Boğaz’da yemeğe gidecek miyiz?— (**Boğaz’da yemeğe**) Gideceğiz.

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin yazma çalışmalarında gereksiz tekrarlarla düşmemeleri ve akıcılığı sağlayabilmeleri için “eksilti” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metin içinde geçen durumları anlam kaybına yol açmayacak şekilde belirtebilmelerinin amaçlandığı Ünite 2C 5. etkinliğin (Şekil 2.4) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

“Meslek Seçimi” metninden alınan aşağıdaki tümceleri inceleyiniz. Altı çizili sözcükler tümcelerden atılırsa tümcelerin anlamlarında değişiklik oluyor mu? Yanlarına (Anlamı bozulur - Anlamı bozulmaz) şeklinde yazınız.

1)Aileler her zaman çocuklarının doktorluk, avukatlık gibi saygın meslek seçimlerini ister. (.....)

2)Bir insan kendi özelliklerini düşünmeden rastgele seçim yaptığı zaman başarısız, mutsuz olur. (.....)

3)Ergenlik döneminde özgüven eksikliği, kararsızlık, fizyolojik değişiklikler, macera yaşama isteği gibi özellikler gençlerin meslek tercihlerini etkiler. (.....)

4)Uzmanlara göre, kişinin işini sevmesi ve iş yerinde mutlu olması için kendi niteliklerine göre meslek seçmesi gerekir. (.....)

Şekil 2.4: Eksilti etkinliği.

Etkinlikte öğrencilere metinden alınmış altı çizili 4 tümce sunulmuştur. Öğrencilerden etkinlikte altı çizili olarak yer alan “çocuklarının”, “kendi”, ve “gençlerin” sözcüklerinin söz konusu tümcelerde bulunmaması durumunda mantıksal ve anlamsal açıdan bir kayba yol açıp açmadığını tespit etmeleri beklenmektedir.

Bağlaçlar:

Bağlaçlar, metin içindeki farklı öğeler arasında mantıksal ve anlamsal ilişkiler kuran yapılardır (Özkan 2004). Bağlaçları, Akbayır (2013: 92), sözcükleri, sözcük gruplarını, tümce ya da paragrafları biçimsel ve anlamsal açıdan bağlayan, aralarında irtibat kurmaya yarayan dilbilgisel unsurlar olarak tanımlamıştır.

Bağlaçlar metin içindeki söz öbeklerini, cümleleri, paragrafları birbirine dilbilgisel ve anlamsal olarak bağladıklarından hem bağlaşıklığa hem de bağdaşıklığa katkıda bulunurlar. Bu bağlamda Halliday ve Hasan tarafından bağlaçlar dört grupta incelenmektedir:

- Ekleyici (additive): ve, ve de, ne...ne, veya, bundan başka, üstelik, örneğin, böylece, aynı şekilde, diğer yandan vb.
- Çeliştirici (adversative): fakat, ama, sadece, yine de, buna rağmen, aslında, lakin, öte yandan, aynı zamanda, onun yerine, en azından vb.
- Nedenleyici (causal): bu nedenle, böylece, bundan dolayı, çünkü, bu sebepten, sonuç bu durumda, bu şartlar altında, aksi halde vb.
- Zaman belirteci (temporal): (ondan) sonra, aynı anda, (bundan) önce, sonunda, ilk önce, daha sonra, (en) sonunda, öncelikle, az sonra, gelecek sefer, başka zaman, bu arada, -e kadar, şimdiye kadar, kısaca vb. (Halliday ve Hasan, 1976, syf. 242-243)

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinleri anlamlandırabilmeleri için tümcelerdeki önermeleri birbirlerine bağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu anlamlandırabilme sürecinin önemli bir bölümü de bağlaçlar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin, okuma etkinliklerinde okuduğu metindeki olayları ve durumları belirleyebilmeleri bununla birlikte bu olay ve durumlar arasındaki anlamsal ilişkileri açık bir şekilde belirginleştirmeleri için “bağlaçlar” üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin okudukları metindeki bağlaçları kullanarak metindeki ardışık sözcelerin yerlerini belirlemelerinin ve bu sözceler yoluyla metinde vurgulanmak istenen anlam ilişkilerini ortaya koymalarının amaçlandığı Ünite 1C 4. Etkinliğin (Şekil 2.5) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

. Metinde yer alan boşlukları metnin anlamı bozmayacak şekilde “ve” “ya da” “ama” bağlaçlarıyla doldurunuz.

Benim adım Sohaib. Beş saatlik bir uçuştan sonra Lahore'dan İzmir'e geldim. Yeni bir hayat, yeni bir şehir ve kültür beni bekliyordu. Hoş bulduk İzmir. Havalimanında herkes güler yüzlüydü. Dikkatimi ilk bu çekti. Yurdum Bornova'daydı. Havalimanından çıkıp doğrudan **oraya** gittim. Yurdum çok güzeldi (1) benim gibi farklı ülkelerden öğrenciler vardı. **Orada** diğer Pakistanlı öğrencilerle tanıştım. İlk gün yurttan dinlendik (2) ertesi gün Pakistanlı arkadaşlarla İzmir'in en güzel yeri Konak'a gittik. **Orada** sahilde yürürken güzel bir kafe gördük (3) kahvaltı yapmak için **oraya** oturduk. Kahvaltı bizi hem mutlu etti hem de şaşırttı. Kahvaltıda çeşit çeşit yiyecekler vardı. Türkler **bu** kadar büyük bir kahvaltudan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı? Bilmiyorduk. Kahvaltıda Türk çayı değil kahve istedim.

Garsonun o bakışı hala gözümün önünde. Çok sonra öğrendim ki Türkler çay olmadan kahvaltı yapmıyorlardı. **Bizler** Pakistan'da kahvaltıda sütlü çay içiyorduk (4) Türkiye'de çaya süt koymak pek iyi bir fikir değildi. Türk arkadaşlarım **bu** fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar.



Gittikçe Türk kültürüne alışıyordum. Bir gün markete gittim (5) çalışanlardan biri arkamdan “Hocam, hocam!” diye seslendi. Bana neden **öyle** seslendi? Anlamadım. Ben öğretmen değildim. “Hocam” kelimesi samimi bir hitapmış, sonradan anladım. Türkçeyi yavaş yavaş öğreniyordum (6) sokak dili bazen derslerdeki Türkçeden farklı olabiliyordu. Örneğin İzmir'de simite “gevrek”, çekirdeğe “çigdem”, domatese “domat” diyorlardı.

Ben (7) Pakistanlı arkadaşlarım Türkiye'de kriket oynamak istiyorduk (8) Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi. Hatta Türklerin çoğu kriketi hiç bilmiyordu. **Bizler** Türk arkadaşlarımıza kriket öğrettik (9) şimdi haftada bir kere kriket maçı yapıyoruz. Tabii **ki onlar** da bize futbolu öğrettiler.

Bugün Türkiye'deki son günüm. Türkiye'de dört yılımı geçirdim. Yarın sabah ülkeme dönüyorum. Artık ikinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir. Sizce Pakistan'a giderken yanımda ne götürüyorum? Tabii ki “Türk çayı”.

Şekil 2.5: Bağlaç etkinliği.

Etkinlikte, metin içinde bulunan “Yurdum çok güzeldi ve benim gibi farklı ülkelerden öğrenciler vardı.” ifadesinde öğrencilerden iki farklı yargıyı oluşturan eş görevli tümceleri birbirine “ve” bağlacı vasıtasıyla bağlamaları istenmektedir Aynı şekilde “İlk gün dinlendik

ve ertesi gün Pakistanlı arkadaşlarla İzmir'in en güzel yeri Konak'a gittik." ifadesinde de öğrencilerden eş görevli tümceleri "ve" bağlacı ile bağlamaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerden iki yargı arasındaki zaman sıralaması ve ardışıklık ilişkisini belirleyerek gerçekleşmiş olan iki eylemi bir bütün olarak anlamlandırmaları amaçlanmıştır. "Orada sahilde yürürken güzel bir kafe gördük ve kahvaltı yapmak için oraya oturduk." ifadesinde öğrencilerin "ve" bağlacı vasıtasıyla iki yargı arasındaki zamansal ardışıklığı oluşturmaları amaçlanmıştır. "Bizler Pakistan'da kahvaltıda sütlü çay içiyorduk ama Türkiye'de çaya süt koymak pek iyi bir fikir değildi." tümcesinde öğrencilerden burada bulunan iki karşıt durumu tespit ederek "ama" bağlacını kullanmaları istenmiştir. Metinde bulunan "Türkçeyi yavaş yavaş öğreniyordum ama sokak dili bazen derslerdeki Türkçeden farklı olabiliyordu." ifadesinde öğrencilerden iki karşıt durumu tespit etmeleri bununla birlikte beklenmedik bir durumla karşılaşma ya da çelişki ilişkisini belirleyerek "ama" bağlacını kullanmaları istenmiştir. Aynı şekilde metinde bulunan "Ben ve Pakistanlı arkadaşlarım Türkiye'de kriket oynamak istiyorduk ama Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi." ifadesinde öğrencilerden iki farklı yargı tümcesini karşıtlık ve çelişki bağlamında anlamlandırmaları; "ama" bağlacıyla iki yargı arasındaki çelişki ve uyumsuzluk durumunu tespit ederek ilgili bağlacı kullanılmaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden tümce içinde bulunan "Ben ve Pakistanlı arkadaşlarım" sözcük grubunda yer alan "ve" bağlacı ile tümcedeki iki özneyi birleştirmeleri istenmiş, bu sayede birliktelik ve eşitlik ilişkisi kurmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerden aynı metinde bulunan "Bizler Türk arkadaşlarımıza kriket öğrettik ve şimdi haftada bir kere kriket maçı yapıyoruz." tümcesindeki iki farklı yargıyı "ve" eş görevli bağlacı ile tamamlamaları istenerek bu yargılar arasındaki zaman sıralaması ve nedensellik ilişkisini ortaya koymaları beklenmektedir.

Koşutluk:

Koşutluk sözdizimsel yapılar, sözcük öbekleri veya cümlelerin benzer biçimde düzenlenmesiyle ortaya çıkan, bu doğrultuda metne akıcılık sağlayan yapılardır (Dilidüzgün, 2008). Ayrıca, metinlerde kullanılan koşutluk öğeleri metnin dilbilgisel yapısını düzenlerken aynı zamanda metne anlamsal bir derinlik de kazandırmaktadır (Poe, 2015).

Koşutluk, aynı yapının farklı sözcüklerle yinelenmesi olarak tanımlanabilir. Metinler bu sayede anlamsal olarak zenginleşir, akıcılığı sağlanır. Bu zenginleştirilmiş yineleme işlemi genellikle şiir, dua veya reklam gibi metinlerde bulunmaktadır (Korkmaz, 2009).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinlerde bulunan belirli yapıları anlamsal, biçimsel ve biçimsel olarak zenginleştirerek metinlerde yer alan ifadeler arasındaki geçişleri sağlayabilmeleri için “koşutluk” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin okudukları metindeki “koşutluk” öğeleri vasıtası ile ardışık sıralanan tümcelerın benzerlik ya da farklılıklarını, anlam ve mantık tutarlılıklarını çözmelerinin amaçlandığı Ünite 2A 4. etkinliğin (Şekil 2.6) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Bu paragrafı iki paragraf yapmak istiyorsunuz, ikinci paragraf hangi cümleyle başlar? İşaretleyiniz.

Herkes iyi bir işte, iyi bir maaşla çalışmak ister. () İş yerinin yakın olmasını, mesai saatlerinin uygun olmasını ve nazik patronlarının olmasını herkes ister. () Ama bunları isterken “Benim bu işyerine nasıl bir faydam olacak?” sorusunu aklımızdan bile geçirmeyiz. () Sadece maaşımızı zamanında ödemelerini, izin günlerimizin sayısını ve ofisteki rahatımızı düşünürüz. () Beş yıllık iş hayatındaki çalışmalarım bana şunu öğretti : “Hiçbir iş korkunç değildir.” Kendinize güveniyor musunuz? O zaman her yerde başarılı olabilirsiniz. () İş yerimde birçok farklı kişilik ile karşılaştım ve mesai arkadaşlarımı sürekli inceledim. () Şimdi kısaca bu kişilik özelliklerinden bahsetmek istiyorum.

Şekil 2.6: Koşutluk etkinliği.

Etkinlikte metinden alınmış bir paragraf öğrencilere sunulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerden paragrafı okuyarak anlamsal bakımdan çözümleyebilmeleri bununla birlikte tümceler arasındaki anlam ve mantık tutarlılıklarını fark ederek ifadeler arasındaki geçişi sağlayabilmeleri beklenmektedir.

Zaman ve Görünüş:

Metinlerde zaman kullanımı, okuyucunun metni daha rahat anlamlandırmasını sağlar. Yazar, metindeki duruma, olaylara veya işleyişe göre geniş zaman, geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zamanı kullanabilir. Ancak, bu zamanlar kullanılan metin türüne göre farklı işlevler kazanabilir. Örneğin, bir romanda geçmiş zaman içinde geçen olaylar çeşitli hâle geldiğinde, şimdiki zaman ifadeleri içeren cümleler okuyucunun karşısına çıkabilir. Ancak bu ifadeler yine geçmiş zaman bağlamında değerlendirilmektedir (Gürgün, 2016).

Görünüş zamandan daha farklı bir işleve sahiptir. Görünüş bir olayın süreye nasıl yayıldığını göstermektedir. Görünüş işlevi ‘biterlik’ ve ‘bitmezlik’ olarak iki açıdan incelenebilir. Olayların sürekliliklerini, genel geçerliklerini ya da sık sık yinelenediklerini gösteren görünüşe

‘bitmezlik’, olayların bir kezlik gerçekleşip bitmesine ve ardından başka olayların gelmesine ‘biterlik’ denir (Dilidüzgün, 2017, syf. 61). Örneğin “Müzik dinlerken aklıma ödevlerim geldi.” cümlesinde ‘müzik dinlemek’ bitmezlik ifadesi, ‘aklıma ödevlerim geldi’ ise biterlik ifadesidir.

“Zaman” kavramı; metinlerde yer alan kişilerin durumlarının ve konumlarının anlamlandırılmasına, olayların mantık çerçevesinde sıralanmasına yardımcı olurken “görünüş” kavramı ise olayların belirli bir süre içerisinde nasıl yayıldığını göstermektedir. Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinlerde yer alan ifadeler arasındaki ilişkileri öncelik ve sonralık bakımından açıklayarak metinlerindeki olayların sıralanmasını, bağlamını ve vurgusunu belirgin hâle getirebilmeleri için “zaman ve görünüş” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin okudukları metinden seçilmiş tümceleri zaman ve görünüş ögesi çerçevesinde yeniden anlamlandırmalarının amaçlandığı Ünite 5A 5. etkinliğin (Şekil 2.7) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdaki cümle hangi anlama geliyor, işaretleyiniz.

Boş vaktim olsa onunla buluşurum.

- (...) Onunla buluşurum, boş vaktim var.
- (...) Onunla buluşamam, boş vaktim yok.

Şekil 2.7: Zaman ve görünüş ögesi etkinliği.

5A bölümü 5. etkinlikte (Şekil 2.7) “Boş vaktim olsa onunla buluşurum.” tümcesi öğrencilere dilbilgisel olarak koşul/şart eki olan “sa” eki ile sunulmuş böylelikle tümceyi söyleyen kişinin zamanı olması şartıyla diğer kişiyle buluşabileceği belirtilmiştir. Etkinlikte aynı tümcenin geniş zaman ekinin olumlu “-ur” ve olumsuz “-ma” ekleriyle yeniden düzenlenmiş hâli öğrencilere seçenek olarak sunulurken ilk tümcede geçen “sa” koşul/şart ekinin anlamsal olarak doğru kullanımının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İşlevsel Tümce Görünüşü:

İşlevsel tümce görüncesi, metinlerde bilgi akışını düzenlemek, belirli öğeleri vurgulamak ve anlatımın etkisini artırmak için kullanılan önemli bir dilbilimsel araçtır. Bu yapı, hem yazılı hem de sözlü anlatımlarda etkin bir şekilde kullanılabilir ve metnin bağlaşıklığını güçlendirir (Halliday ve Matthiessen, 2014). Bu kavram, özellikle yeni bilginin cümlede sonunda yer alması eğilimiyle ilgilidir (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Çoğu dilde, yeni bilgi genellikle cümlede sonuna yerleştirilir. Konuşma dilinde, konuşmacı bu vurguyu ses tonu veya vurgu ile belirtebilirken yazılı dilde bu vurgu, söz diziminin değiştirilmesi veya noktalama işaretleriyle ifade edilir (Günay, 2007). Örneğin, "Ayşe, Ali'yi dışarı çıkardı." cümlede vurgulanan durum ile "Ali'yi, Ayşe dışarı çıkardı." cümlede vurgulanan durum aynı değildir. Bu farklılık, işlevsel tümce görüncesi ile bilgi yapılarının metinde nasıl düzenlendiğini göstermektedir (Firbas, 1992).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metindeki odak noktaları belirlemeleri ve iletişimsel işlevleri analiz etmeleri amacıyla 'işlevsel tümce görüncesi' öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metinlerde karşılaştıkları tümceleri anlamsal ve biçimsel açıdan kavrayarak, vurgulanmak istenen düşünceler doğrultusunda metni anlamlandırmalarının amaçlandığı Ünite 5C 8. etkinliğin (Şekil 2.8) içeriği ise şu şekilde açıklanabilir:

Metni kapatınız. Aşağıda, okumuş olduğunuz metinden sözcüklerin yerleri değiştirilmiş bazı cümleler bulunmaktadır. Bu cümleleri inceleyiniz ve anlamı bozulmayacak şekilde "aynı sözcükleri" kullanarak yeniden yazmaya çalışınız.

* Ne yapmalısınız bu ürünle ilgili?

* Satın aldıktan kısa bir süre sonra geldi ürünüm.

* Bu kırığı görür görmez o internet sitesine ulaşmaya çalıştım, defalarca şikayet e-postası yazdım, para iadesi talep ettim ama geri dönüş yapmadılar bana.

* Defalarca şikayet ettim ama cevapsız kaldı hepsi.

* İki gün içinde geldi kargom.

* _____

* _____

* _____

* _____

* _____

a) Cümleleri arkadaşlarınızla karşılaştırınız. Hangi kelimelerin yerlerini değiştirdiğiniz aşağıdaki kutucuğa yazınız. Neden?

varmış					

Örnek: "varmış" kelimesini değiştirdim çünkü:

b) Öğretmeninizden cümlelerin doğru hâlini tahtaya yazmasını isteyiniz.

Şekil 2.8: İşlevsel tümce görüngesi ögesi etkinliği.

Etkinlikte öğrencilere metinden alınmış ve sıra düzeni değiştirilmiş olan 5 tümce sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerden ilk olarak sıra düzeni bozulmuş olan tümceleri kendi dil yeterlilikleri çerçevesinde anlamsal ve dilbilgisel bir düzene koymaları istenmiştir. Öğrencilerden, etkinliğin "a" bölümünde ise sıralaması değiştirilen sözcüklerin belirtilmesi ve neden değiştirildiğinin açıklanması beklenmektedir. İlgili etkinliğin "b" bölümünde ise tümcelerin kontrolü ve karşılaştırılması amacıyla öğretmen tarafından tekrar yazılması istenmiştir.

Titreleme:

Titreleme, Vardar (2002, syf. 195)'a göre tümcenin ezgisini oluşturan ve seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki ögeler üstünde yer alan yükseklik değişikliklerine verilen addır. Buradan hareketle titrelemenin konuşmada ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin bazı sözcük gruplarındaki giderek artan ton öfkeye işaretir. Ya da bilgi verilecek bazı noktalarda ton düşebilir. Sözlü dilde titreleme çözümlemeleri yapılabilir. Bu nedenle çalışmanın amacına dayalı olarak bu ölçüt için etkinlik hazırlanmamıştır.

Sözcüksel Bağlılık:

Metin oluşturmada sözcüklerin seçimi önemli bir yer tutar. Hangi sözcüklerin hangileriyle kullanıldığı, birbirlerine uyumu, sözcük tekrarının niteliği sözcüksel bağlılıkla ilgilidir. Bu noktada gereksiz yinelenmelerden kaçınmak, anahtar sözcükleri ilişkilendirebilmek, aynı kavram alanının içerisindeki doğru sözcükleri kullanabilmek önem arz etmektedir.

Sözcüksel bağlılık iki başlık altında incelenmektedir:

Yineleme:

Yineleme, belirli ögelerin çağrışımlar oluşturacak biçimde bir düzenlemede kullanılmasıdır (İşeri, 2022, syf. 124). Yineleme okurun karşına farklı şekillerde çıkabilir. Örneğin “**Ahmet** iyi çocuktur. Fakat **Ahmet**’in bir zaafı vardı. **Ahmet** herkesi kendi gibi görür ve ona göre hareket ederdi.” cümlelerinde aynı sözcüklerin yinelenmesi vardır. Bu tür yineleme şiirlerde ve reklam metinlerinde de okuyucunun karşısına sık sık çıkmaktadır. Yineleme aynı sözcüklerin yinelenmesi ile olabileceği gibi sözcüklerin eş/yakın/zıt anlamlarıyla, altterim-üstterim ilişkileriyle ve genel adlandırmalarla da gerçekleştirilebilir.

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin tümceler arasındaki bağlantılar kurarak konu sürekliliğini sağlamaları amacıyla “yineleme” ögelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin yakın anlamlı sözcükleri kullanarak metnin akıcılığını ve bütünlüğünü sağlamalarının amaçlandığı Ünite 4B 3. etkinliği (Şekil 2.9) içeriği ise şu şekilde açıklanabilir:

Metinde geçen aşağıdaki sözcükleri yakın anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. ilişkin | a. biçim |
| 2. akran | b. açık |
| 3. kavram | c. nesnel |
| 4. örneğin | ç. yaşıt |
| 5. yanı sıra | d. konsept |
| 6. nitelik | e. birlikte |
| 7. objektif | f. fikir |
| 8. belirgin | g. mesela |
| 9. şekil | ğ. kalite |
| 10. düşünce | h. ait |



Şekil 2.9: Yinelemeler etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilerden “ilişkin”, “akran”, “kavram”, “örneğin”, “yanı sıra”, “nitelik”, “objektif”, “belirgin”, “şekil” ve “düşünce” sözcüklerini ilgili okuma metninde eş anlamlı olarak sunulmuş olan “biçim”, “açık”, “nesnel”, “yaşıt”, “konsept”, “birlikte”, “fikir”, “mesela”, “kalite” ve “ait” sözcükleriyle eşleştirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerden yakın anlamlı sözcük bilgilerini kullanarak metnin bütününe kavramaları ve metin bağlamında sözcüklerin anlamlarını çözümlemeleri amaçlanmıştır.

Eşdizimsel Örüntüleme:

Eşdizimsel örüntüleme, dilbilimde belirli sözcüklerin belirli bağlamlarda sistematik olarak bir arada kullanılma eğilimini ifade eden bir kavramdır. Bu yapı, sözcük dizilimlerinin rastlantısal değil belirli bir düzen içinde ortaya çıktığını gösterir (Sinclair, 1991). Eşdizimsel örüntüler, bir dilin doğal kullanımını anlamada önemli bir araç olup, metindilbilim ve sözlüksel sözdizim çalışmaları açısından temel yapı taşlarındandır (Hoey, 2005). Örneğin “Sabah **hastaneye** geldiğimde içimi bir huzursuzluk kaplamıştı. Rutin devam ediyor; **hemşireler**, **doktorlar** işlerini yapıyordu. Aniden bir **ambulans** sireni duyuldu. **Acil** hareketlendi. **Hasta bakıcılar**, hemşireler, doktorlar kapıya yığıldı. 3-5 **sedyenin** teker sesi birbirine karıştı. Kazadan getirilen hastalara **tampon** yapılıyor, **ilk müdahâle alanına** götürülüyorlardı.” paragrafında aynı kavram alanına ait sözcükler bağlama uygun şekilde kullanılmıştır.

“Bir **düşün** yahu. Allah aşkına sen neden **akletmezsın** böyle şeyleri. Unutma ki insan **fikirleriyle** vardır bu hayatta.” cümlelerinde aynı kavram alanına giren sözcüklerle oluşturulan eşdizimsel örüntülemeden söz edilebilir.

Okuma etkinliklerinde; öğrencilerin aynı bağlam ve kavram alanında yer alan sözcükleri kullanarak metinlerdeki olaylar, durumlar, yerler, kişiler ve nesneler hakkında zihinsel şemalar oluşturup metni bu şekilde anlamlandırmaları amacıyla "eşdizimsel örüntüleme" öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin metnin bağlamından yola çıkarak yer ve kişileri şematik olarak anlamlandırabilmelerinin amaçlandığı Ünite 6B 2. etkinliğin (Şekil 2.10) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdaki tanımlardan yararlanarak Türkiye'nin bölgelerini eşleştiriniz ve "Yörüklerin" yaşadığı bölgeyi işaretleyiniz.

"Akdeniz bölgesi Türkiye'nin güneyindedir, doğusunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi batısında Ege Bölgesi, kuzeyinde İç Anadolu Bölgesi, kuzeydoğusunda Doğu Anadolu Bölgesi vardır. Türkiye'nin en kuzeyinde Karadeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesinin hemen batısında ise Marmara Bölgesi bulunmaktadır."

"İç Anadolu Bölgesi"tanımlarından yararlanarak Türkiye haritası üzerinde Yörüklerin nerede yaşadıklarını işaretleyiniz.

"Yörükler, Akdeniz bölgesinde Toros dağlarında yaşayan göçebelendir."

() a. Akdeniz Bölgesi	() e. İç Anadolu Bölgesi
() b. Doğu Anadolu Bölgesi	() f. Karadeniz Bölgesi
() c. Ege Bölgesi	() g. Marmara Bölgesi
() d. Güneydoğu Anadolu Bölgesi	

Şekil 2.10: Eşdizimsel örüntüleme etkinliği.

Etkinlikte, Türkiye'deki coğrafi bölgeler, numaralandırılmış bir şekilde Türkiye haritası üzerinde sunulmuştur. Bu etkinlik kapsamında, ilgili Türkiye haritasının altında, coğrafi bölgeler yönle ilişkili tanımlarla bağlam içinde açıklanmıştır. Ayrıca, metinde yer alan bilgiye göre "Yörüklerin" Akdeniz Bölgesi'nde, Toros Dağları'nda yaşadığı belirtilmiştir. Etkinlikte, öğrencilerden verilen yön tanımlarını kullanarak Türkiye'nin bölgelerini şematik olarak eşleştirmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, metinde topluluk adı olarak geçen "Yörükler" hakkında sağlanan bilgilerden faydalananak yaşadıkları bölgeyi kişi-yer bağlamında şematik olarak göstermeleri beklenmektedir.

2.1.3.2. *Büyük Ölçekli Yapı*

Büyük ölçekli yapı, metin çözümlemelerinde küçük ölçekli yapıdan yola çıkılarak metnin anlam öbeklerinin belirlendiği yapısıdır. Küçük ölçekli yapı, metnin yüzey yapısındaki dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık unsurlarını içerirken büyük ölçekli yapı, metnin derin yapısındaki anlamsal ve kavramsal ilişkileri kapsar. Bu bağlamda, büyük ölçekli yapı, metnin genel temasını ve ana düşüncesini belirleyerek okuyucunun metni daha derinlemesine kavramasına olanak tanır (Gürgün, 2016).

Metin üretiminde ve analizinde büyük ölçekli yapıların dikkate alınması, metnin iletişimsel amacının ve etkisinin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Özellikle yazınsal metinlerde, büyük ölçekli yapılar aracılığıyla yazarın vermek istediği mesaj ve temalar daha belirgin hâle gelir. Bu nedenle, büyük ölçekli yapıların incelenmesi, metnin derin anlam katmanlarına ulaşmada kritik bir öneme sahiptir (Bulut Murat, 2023).

Bu şekilde metindeki büyük ölçekli yapı, metnin genel anlam ve düzenini ortaya koymaya yarayan bir mekanizmadır. Aynı zamanda bu yapı, oluşumun nasıl yapılandığı sorusuna en doğru yaklaşan model olma özelliğini göstermektedir. Bu bağlamda Dilidüzgün (2017, syf. 70), büyük ölçekli yapıların işlevlerini iki maddede açıklamaktadır:

1. Karmaşık küçük ölçekli bilgiyi düzenlemek.
2. Karmaşık bilgiyi indirgemek.

2.1.3.2.1. *Büyük Ölçekli Yapı Ölçütleri*

Metinlerin yapısal, anlamsal ve işlevsel çözümlemeleri, anlam bütünlüğünü sağlamak ve metnin temel yapısını ortaya koymak için büyük ölçekli çözümleme gerektirir. Bu çözümlemenin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için belirli ölçütler geliştirilmiştir. Büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütleri; işlev, başlık, konu, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcesi, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, biçem, özet ve sonuç tümcesi olmak üzere on temel bileşenden oluşmaktadır (Dilidüzgün, 2008).

Bu ölçütler, büyük ölçekli yapının sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlamak amacıyla belirlenmiş ve detaylı olarak şöyle incelenmiştir:

İşlev:

Metinler, farklı işlevler üstlenebilir; ancak bu işlevlerden biri genellikle baskın olup metnin türünün belirlenmesine yardımcı olur. Metinde yer alan çeşitli söz eylemler, bağdaşıklık

ilişkileri sayesinde bütünlük oluşturur. Bu söz eylemler arasındaki temel ilişkiler, metnin türü ve işlevini belirgin hâle getirir. Metnin biçimsel ve anlamsal yapısı, işlevsel üst yapıya bağlı olarak şekillendiğinden, metin çözümlemelerinde işlevin belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir (Keçik ve Subaşı, 2004).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinlerin biçimsel ve anlamsal yapısını belirleyerek metinleri anlamlı ve tutarlı olarak kavramalarını sağlamak amacıyla "işlev" ölçütünün üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin metne hazırlık aşamasında karışılacakları metne yönelik dilsel unsurlara (sözcükler, tümceler, paragraflar vb.), metnin genel amacına ve anlamsal yapısına ön hazırlık sağlamalarının amaçlandığı Ünite 6A 2. etkinliğin (Şekil 2.11) içeriği şu şekilde açıklanabilir:



Aşağıdaki resimlerde farklı beden dili hareketleri vardır. Bu beden dili hareketleri hangi anlama gelmektedir, biliyor musunuz? Resimlerin altına anlamlarını bildiklerinizi yazınız.



Şekil 2.11: İşlev etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilere görseller aracılığıyla 6 beden dili hareketi sunulmuştur. Etkinlik çerçevesinde öğrencilerden bu beden dili hareketlerinin taşıdığı anlamların ilgili görsellerin altına yazılması istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin “Farklı Kültürlerde Beden Dilleri” adlı metnin anlamsal yapısına, işlevsel olarak hazırlık yapması beklenmektedir.

Başlık:

Başlık, yoğun metin içeriğine hazırlayıcı bir ön unsurdur. Başlığa metnin konusuna yönelik tahminler yapma amacı yüklenir. Bu sayede okuyucuya metne yönelik bir ön izlenim imkânı

sunulur. Ayrıca başlık okuyucu üzerinde merak uyandırıcı ve metni okumaya yönelik güdüleyici bir işleve de sahip olmalıdır.

Başlık, aynı zamanda okurda metni okuma isteği uyandırması yönüyle de bir ‘çağrı işlevi’ taşımaktadır. Başlıkta belirtilen konu ile metnin içeriğinin örtüşebilmesi için gönderimsel ilişkilerin doğru kullanılması gerekmektedir. Bir metne başlık verebilmek için büyük ölçekli yapısının çözümlenmiş olması gerekir. Bu duruma dikkat edilmezse başlık, metnin içeriğini tam olarak yansıtmayabilir (Uzun, 2004).

Başlıkların bu işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için, başlığı oluşturan dil öğelerinin, metnin içeriğini en iyi şekilde yansıtmaları ve metin türüne uygun, dikkat çekici bir şekilde oluşturulması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2008).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilere metnin içeriği hakkında kısa bilgiler vererek metne yoğunlaşmalarını sağlamak, bununla birlikte metnin genel anlamıyla ilgili kısa bilgiler aktarmak amacıyla “başlık” üzerine bu işlevleri sezdirenen etkinlikler yapılabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin metnin içeriğini dikkate alarak, metinde anlatılmak istenen düşünceleri tam olarak ifade edebileceği ilgi çekici yeni başlıklar oluşturabilmelerinin amaçlandığı Ünite 4C 3. etkinliğin (Şekil 2.12) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdaki haberleri okuyunuz. Haberlerle başlık önerilerini eşleştiriniz

- Ders Dinlemek Hiç Bu Kadar Yorucu Olmamıştı
- Ne Zaman Başladı Ne Zaman Bitti?
- Aramak ama nerede?
- Dinleyici Köpekler
- Hatırlamanın Kolay Yolu
- Başarı ve Para İlişkisi



Şekil 2.12: Başlık etkinliği.

Bu alt başlıklar yerine siz daha ilginç alt başlıklar koyabilir misiniz? Arkadaşlarınızla gruplar halinde çalışınız ve aşağıdaki tabloya karar verdiğiniz kendi başlıklarınızı yazınız.

Grup Adları	1. Başlık	2. Başlık	3. Başlık
1.			
2.			
3.			
	4. Başlık	5. Başlık	6. Başlık
1.			
2.			
3.			

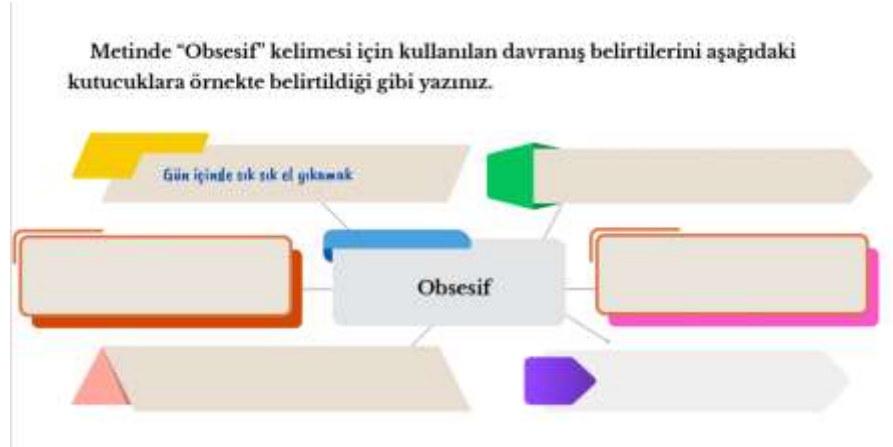
Şekil 2.13: Başlık etkinliği-2.

Etkinlikte aynı bölümde bulunan Şekil 2.13'teki 2. etkinlikteki metinlerle başlıkları eşleştirme etkinliğindeki mevcut başlıklara alternatif olarak yeniden başlık oluşturma çalışması bulunmaktadır. Bu doğrultuda sınıf içerisinde oluşturulacak 3 farklı gruptan metnin içeriğini dikkat çekici ve ilginç şekilde ifade edebilecek 6 farklı başlık oluşturmaları beklenmektedir.

Konu:

Metnin üzerine inşa edildiği asıl kavram konudur. Yazar öncelikle konuyu belirleyerek metni oluşturmaya başlar ve anlatmak istediklerini de bu konu etrafına dizerek anlatır. Yani konu yazara bir anlatım ortamı hazırlar. Konu seçilirken öncelikle hitap edilecek kitle ve metnin türü göz önünde bulundurulur. Ardından seçilen konu sınırlandırılarak daha denetlenebilir hâle getirilir ve metin yazımına geçilir. Ayrıca alt konularla da asıl konu desteklenebilir (Uzun, 1995).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilere metin aracılığıyla iletilmek istenen düşünceler metnin arka planında veya belirli bağlamlar içerisinde çeşitli ayrıntılarla sunulmaktadır. Bu düşüncelerin etkili bir şekilde aktarılabilmesi için metinlerde "konu"nun belirlenmesi üzerine durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, metnin konusuna yönelik destekleyici tümcelerın öğrenciler tarafından belirtilmesinin amaçlandığı Ünite 3C 6. etkinliğin (Şekil 2.14) içeriği şu şekilde açıklanabilir:



Şekil 2.14: Konu etkinliği.

Etkinlikte, metinde bir hastalık çeşidi olarak anlatılan “obsesif” sözcüğü öğrencilere bir kavram olarak sunulmuştur. Öğrencilerden metin içerisinde bu kavramla ilgili belirtileri “konu”yu destekleyici tümceler şeklinde yazmaları beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler:

Anahtar sözcükler, metnin temel kavramlarını belirleyerek konu bütünlüğünü sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Anahtar sözcükler, metindeki en belirgin kavramları öne çıkararak içerik organizasyonunu güçlendirir ve okuyucunun metni daha sistemli bir şekilde anlamasına yardımcı olur (Özdemir, 2022).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilere metnin içeriğini yansıtabilecek temel sözcükler üzerinde durularak, metnin tutarlılığını sorgulayabilecekleri “anahtar sözcükler”in işlevi sorgulanabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin metinlerin genel içeriğiyle ilgili temel sözcükleri tespit edebilmelerinin ve buradan hareketle de metnin özet içeriğini oluşturabilmelerinin amaçlandığı Ünite 4C 6. etkinliğin (Şekil 2.15) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Her haberi bir cümlede özetleyiniz. Özetlemeden önce cümlelerde kullanacağınız dört anahtar sözcüğü belirleyiniz.

Örnek:

İngiltere'deki bir ortaokulda, ders sürelerini 8 dakikaya indirdiler. Okul yöneticileri, "Beynin bilgileri hafızaya kaydetmesi için kısa süreli ve aralıklarla eğitim vermek gerekiyor. Öğrencilerimizin 40-50 dakika boyunca sınıfta kalmaması için kısa ve sık dersler planladık. Okulda günde 30 ders yapıyoruz," dedi.

Anahtar sözcükler: Kısa süreli ve sık ders, hafızaya kaydetmek, bilgi
Haberin özeti: Kısa süreli ve sık derslerle bilgiler hafızaya kaydedilir.

2.

İngiliz bilim insanlarına göre hafızayı güçlendirmek için gözler çok önemli. Günde yarım dakika gözleri sağa sola hareket ettirmek beynin iki tarafını çalıştırıyor ve hafızayı %10 güçlendiriyor. Dr. Andrew Parker, "Sınavda önemli bir bilgiyi hatırlamak için bu hareketi deneyebilirsiniz," dedi.

Anahtar sözcükler:
Haberin özeti:

3.

ABD'de bir lise, öğrencilerinin ders çalışmaları için ilginç bir yöntem uyguluyor: Dersten sonra kursa katılan öğrencilere saatte 8 dolar ödüyor. Okul yönetimi, "Öğren ve Kazan" adlı okul sonrası eğitim programındaki başarılı öğrencilere ikramiye de veriyor. 15 haftalık programın amacı, öğrencilere para ödemenin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini görmek. Okul müdürü "Öğrencilerimizin performansını artırmak için her yolu denememize rağmen sonuç alamadık. Bu yöntemden umutluyuz," dedi.

Anahtar sözcükler:
Haberin özeti:

4.
Google faydalı mı? Bilim insanları şüpheli. İngiliz Brighton Üniversitesi'nden Tara Brabazon, "Bilgiye Google arama motoruyla ulaşmak tıpkı ayaküstü yemek yemek gibi." diyor. Medya uzmanı Brabazon'a göre, öğrenciler bilgiyi, kaynağını bilmeden ve üzerinde düşünmeden kullanıyorlar. Bu da onların beyin faaliyetlerini ve düşünme kapasitelerini zayıflatıyor. Brabazon, kendi öğrencilerine okuldaki ilk yıllarında Google ve Wikipedia'yı kullanmaktansa kitaplara, makalelere ulaşmalarını öneriyor.

Anahtar sözcükler:
Haberin özeti:



5.
Almanya'nın Neumark şehrinde bir ilkokulun spor öğretmenine göre öğrenciler ayakta daha iyi öğreniyorlar. Öğretmenin bu araştırmasından sonra okulda ayakta eğitim yapılıyor. Sınıfta öğretmen de ayakta duruyor. Şu an sadece deneme aşamasında olmasına rağmen proje iyi sonuçlar veriyor. Bu projenin bütün eyaletlerde uygulanması planlanıyor.

Anahtar sözcükler:
Haberin özeti:

6.
Finlandiya'daki eğitim kurumları son derece sıra dışı bir yöntem uyguluyor. Özel eğitilmiş köpekler, çocukların okuma alışkanlıklarının gelişmesine yardım ediyor. Çocuklar köpeklerle çalışarak okuma alışkanlıklarını geliştiriyor. Köpeklerle okuma etkinlikleri fikrini eğitimci Maarit Haapasaari bulmuş. Haapasaari, "Bu egzersizler, çocuğun özgüvenini geliştiriyor ve okuma alışkanlığı kazandırıyor." diyor. Dinleyici köpekler, birden fazla okulu ziyaret ederek, çok sayıda öğrencinin okuma etkinliğine eşlik ediyorlar.

Anahtar sözcükler:
Haberin özeti:

Şekil 2.15: Anahtar sözcükler etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilere örnek bir haber metni sunularak metne ait 4 anahtar sözcük ve metnin özeti aktarılmıştır. Öğrencilerden bu örnek etkinlik çerçevesinde 6 farklı haber metnine 4 anahtar sözcük yazması ve bu bağlamda metnin özetini oluşturması beklenmektedir.

Ana Düşünce Tümcesi:

Bir metnin ana düşüncesi, "üzerinde durmak, söz söylemek üzere seçilen konudan kalkarak öne sürülen, açıklanan, savunulan temel görüştür (Adalı, 1982, syf. 10). Ana düşünce tümcesi

metnin büyük ölçekli önermelerinin başıdır. Büyük ölçekli yapıdaki diğer önermeler ana düşünce tümcesiyle ilişkili olmak durumundadır (Smith, 2010). Ana düşünce tümceleri genellikle metnin sonunda bulunur. Fakat bazen metnin başında da görülebilir. Yazarın tercihinin göre belirgin bir ana düşünce tümcesi konulmayıp bu durum okuyucuya da bırakılabilir (Widdowson, 2007).

Okuma etkinliklerinde öğrencilerin metinlere yönelik bilgi edinme, anlama, analiz etme, değerlendirme süreçlerini belirlemek amacıyla “ana düşünce tümcesi”ni belirleme çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin atasözleri aracılığıyla metnin büyük yapısında aktarılmak istenen temel savı anlamlandırmalarının amaçlandığı Ünite 4A 13. etkinliğin (Şekil 2.16) içeriği ise şu şekilde açıklanabilir:

Metindeki konuyu aşağıdaki atasözlerinden hangisi en iyi şekilde karşılamaktadır?
İşaretleyiniz.

- a) Akıl yaşta değil baştadır.
- b) Geç olsun da güç olmasın.
- c) Bilmemek ayıp değil, öğrenmemek ayıp.
- d) Ağaç yaşken eğilir.

Şekil 2.16: Ana düşünce tümcesi etkinliği.

Etkinlik içeriğinde öğrencilere 4 farklı tümce sunulmuştur. Metnin genel planında ve anlamsal boyutunda vurgulanmak istenen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her yaşta yapılabileceği konusu “a” seçeneğinde bulunan “Akıl yaşta değil baştadır.” atasözüyle doğrudan bağdaşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerden eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her yaşta yapılabileceği savını “Akıl yaşta değil baştadır.” atasözüyle ana düşünce bağlamında eşleştirmesi beklenmektedir.

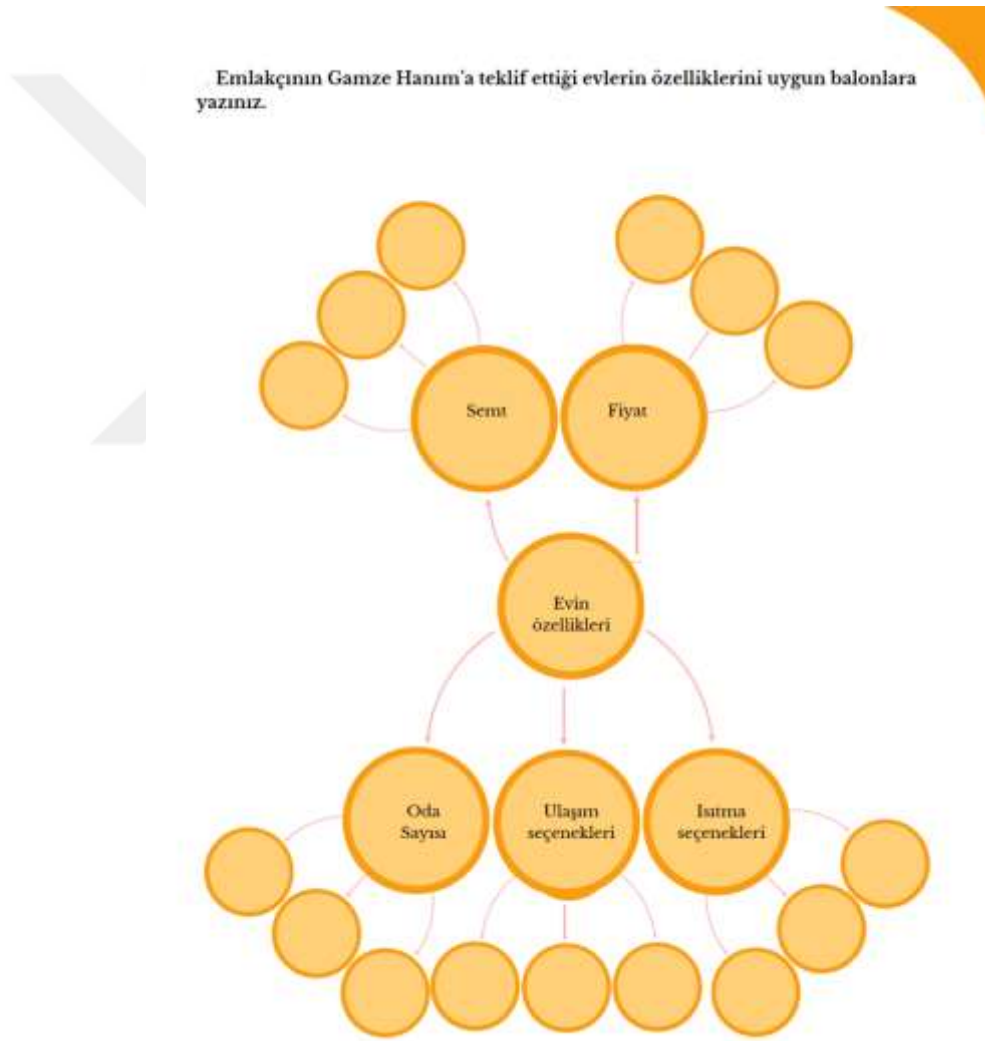
İçerik Şeması:

İçerik şeması, metindeki bilgilerin sistematik bir şekilde örgütlenmesini sağlayarak, metnin içeriğini daha anlaşılır hâle getirir. Bununla birlikte içerik şeması, metnin mantıksal örgüsünü belirleyen bir çerçeve sunarak, metindeki bilgi akışını düzenler ve okuyucunun metni takip etmesini kolaylaştırır (van Dijk ve Kintsch, 1983). Bu bağlamda, Uzun-Subaşı, metnin iki şemaya yönelik bir düzen içerdiğini vurgulamıştır:

- 1- Metinde ele alınan olgular ve kavramlar, içerik şeması aracılığıyla bütünleştirilir ve konu gelişimi bu yapı çerçevesinde biçimlenir.

- 2- Metin türüne bağlı olarak biçimsel yapı, retorik kodlama şemasıyla düzenlenir ve metnin organizasyonuna katkı sağlar (Uzun, 2003, syf. 26).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin hedef dildeki iletişimsel amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve metinde ifade edilmek istenen düşünceleri tutarlı, anlamlı bir biçimde düzenleyebilmeleri için metinlerin içerik şemalarının çıkarılmasının önemi üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, metinde geçmekte olan ana kavramlardan yola çıkılarak bu kavramlara bağlı alt kavramların iletişim odaklı çerçevede belirtilmesinin amaçlandığı Ünite 1A 5. etkinliği (Şekil 2.17) içeriği şu şekilde açıklanabilir:



Şekil 2.17: İçerik şeması etkinliği.

Etkinlik kapsamında, metnin anlamsal düzenini oluşturan temel kavramlar (evin özellikleri, semt, fiyat, oda sayısı, ulaşım seçenekleri ve ısıtma sistemleri) içerik şeması oluşturacak modeller haline getirilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerden metnin anlam bütünlüğünü

sağlayacak ve metni bir modelleme çerçevesinde yapılandırabilecek önermeler geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, bu önermeleri düşünsel olarak organize ederek modelleme süreci içerisinde tutarlı bir biçimde aktarmaları hedeflenmektedir.

Konu Değişimi Belirleyicileri:

Metin içerisindeki farklı bölümlerin veya konuların birbirinden ayrılmasını ve okuyucunun bu geçişleri fark etmesini sağlayan dilsel unsurlardır. Bu belirleyiciler, metnin yüzey yapısında konu değişimlerini işaret ederek okuyucunun metni daha kolay takip etmesine ve anlamlandırmasına yardımcı olur. Örneğin, paragraflar, zaman belirteçleri veya mekân değişiklikleri gibi ifadeler, konu değişimi belirleyicileri olarak işlev görür (Dilidüzgün, 2021).

İlkin, önce, vaktiyle, daha sonra, nihayet, ertesi gün, o vakitler Ankara’da... gibi zamanın, yerin, muhtemel çevrenin değişimini belirten sözcükler ya da metne giren yeni katılımcılar, görüş açısını değiştirme, farklı yüklem dizisi kullanma gibi belirleyicilerle konunun değiştiği anlaşılabilir. Bununla birlikte, ‘fakat’, ‘öte yandan’, ‘bununla beraber’, ‘aslında’, ‘dahası’ gibi büyük ölçekli yapıda işlevsel özellikleri olan bağlaçlar da büyük ölçekli önermeleri belirtmek için kullanılmakta ve metni bağdaşık kılmaktadırlar (Dijk, 1977).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinlerdeki paragraflar arasındaki konu değişimlerini takip edebilmeleri için “konu değişimi belirleyicileri”nin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin metin içerisinde anlatılan farklı konuları / olayları belirlemelerinin, söylem belirleyicileriyle metnin akıcılığını sağlayabilmelerinin ve metinde geçen eylemler ile zaman değişimlerini fark edebilmelerinin amaçlandığı Ünite 4A 4. etkinliğin (Şekil 2.18) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

İşıl Çağlamaz'ın hikâyesini okuyunuz. Boşlukları aşağıdaki ifadelerle tamamlayınız.

yıllar önce, uzun yıllar, sonuç olarak, sonra, şimdi, bu sebeple



İşıl Çağlamaz (59) Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi / Grafik Tasarım Bölümü 1. Sınıf Öğrencisi.

..... (a) adliyede çalıştım ve oradan emekli oldum. 1988'de eşim vefat ettikten
 (b) hayatımda büyük bir boşluk oldu. Çocuğum da yok. Yurt dışında yaşamaya karar verdim. Rusya'ya gittim ve orada yaşadım. Ama sonra memleketimi çok özledim, Türkiye'ye döndüm. Çok boş vaktim vardı. Düşündüm ve üniversite okumaya karar verdim. Sınavlara girdim ve kazandım. Hayatım boyunca tek hayalim tasarımcı olmaktı. (c) bu bölümü okumalıydım ama okuyamadım. Çünkü eğitim konusunda bu kadar bilinçli değildim. Hiçbir şey için geç değil. (d) grafik tasarım bölümünde 1. sınıf öğrencisiyim. Sınıf arkadaşlarım torunum yaşındalar ama onlarla iletişimim iyi. Ben onlara çok şey danışıyorum ve onlar da benden çok tavsiye alıyorlar. Benden yaşça küçük öğretmenlerimin sorularına yanlış cevap vermek beni korkutuyor.
 (e) derslere düzenli gidiyorum ve düzenli çalışıyorum.
 (f) yaşımın büyük olması benim öğrenme arzumu ve çalışma isteğimi durduramadı.

Şekil 2.18: Konu değişimi belirleyicileri etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilerin “yıllar önce”, “uzun yıllar” ve “şimdi” gibi konu değişimi belirleyicilerini kullanarak metin içerisindeki zaman değişimlerini fark edebilmeleri ve belirleyicileri bu bağlamda kullanabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin “sonra” konu değişimi belirleyicisini anlamsal düzlemde uygun şekilde kullanarak metindeki akıcılığı sağlaması beklenmektedir. Etkinlik kapsamında, öğrencilerin “bu sebeple” bağlayıcısını kullanarak metindeki iki tümce arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmeleri beklenmektedir. Son olarak ise öğrencilerden “sonuç olarak” bağlayıcısı aracılığıyla önceki paragraflarla bütünsel bir anlam ilişkisi oluşturabilmeleri böylelikle metnin sonuç paragrafına geçiş yapabilmeleri beklenmektedir.

Biçem:

Biçem, metinler oluşturulurken sadece yazarın tasarımlarıyla ortaya çıkan sözdizimsel yapılar değildirler. Metinlerin aynı zamanda önemli iletişimsel işlevleri vardır. Bu işlevler gerçekleştirilirse ancak o zaman nitelikli bir metinler ortaya çıkar. Çünkü yazar veya konuşucu dilsel yapıları ve bunların kullanılış biçimlerini iletişimsel amacına göre seçer. İşte

biçem de iletişimsel amacın ortaya çıkmasını sağlayan en önemli faktörlerdendir. Biçem, Dijk'e göre (1988, syf. 73), “*Aynı şeyi farklı yollardan söyleme*”dir.

Bir yazınsal metnin biçiminin betimlenmesi aynı zamanda o metnin bağlamıyla, dilin içinde kullanıldığı ortamın koşullarıyla yakından ilişkilidir. Yazarların ve eserlerinin biçimleri bağlam ve ortamlara göre farklılıklar gösterirler (Erden, 2010, syf. 16). Örneğin bazı yazarlarda fiil cümleleri, bazı yazarlarda ise isim cümleleri sıklıkla görülür. Aynı şekilde farklı isim türlerinin kullanımı yazarlara göre değişmektedir. Yine edat ve bağlaç kullanımı da yazarların biçemi hakkında fikir verir. Zira bunların hepsi metnin akıcı ve kolay anlaşılabilir olmasını etkileyecektir. Biçemin iyiliğinden bahsedilecekse akıcılık ve kolay anlaşılabilirlik önem arz eder.

Metinlerin farklı biçimsel özellikler taşımasını sağlayan yapılar sözdizimsel düzlemle ilgili yapılar, anlamsal düzlemle ilgili yapılar, kullanılan dil ve anlatıcı bakış açısı ve tutumu olarak sayılabilir (akt. Dilidüzgün, 2017, syf. 82). Sözdizimsel düzlemle ilgili yapılar temelde küçük ölçekli yapıyı oluşturan dilsel öğelerdir. Bunlar metnin anlam ve işlevinin anlaşılmasında yardımcıdırlar. Anlamsal düzlemle ilgili yapıların içeriğinde kavramların doğru kullanımı, söz sanatları, betimlemeler, sezdirimler, konunun belirlenmesi vardır. Bunların kullanılmasıyla metin biçimsel olarak zenginleşir ve okuyucu da imgeler dünyasında kaliteli bir anlatıma kavuşur. Kullanılan dil kavramı ele alındığında cümlelerin ve sözcüklerin anlaşılabilirliği ve yapıları, yazım kuralları düşünülebilir. Anlatıcı bakış açısı ve anlatım tutumu metnin çözümlenmesi açısından önemlidir. 5N1K soruları ve anlatıcı bakış açısına hâkim olan okuyucu metni daha kolay çözümleyerek anlamlandırır.

Sözdizimsel Düzlem Yapısı:

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metinlerdeki öğelerin dilbilgisel kurallara uygun olarak dizilimini ve bu dizilimler arasındaki bağlantıların nasıl kurulduğunu belirleyebilmeleri amacıyla “sözdizimsel düzlem yapısı” öğelerine yer verilebilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metindeki tümceleri dilbilgisel olarak doğru ve tutarlı bir şekilde düzenleyebilmelerinin amaçlandığı Ünite 5A 7. etkinliğin (Şekil 2.19) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

#Keşke annem dağınıklığımdan sürekli

Keşke bazı insanlar kitaplarımı ödünç aldıktan sonra zamanında Arkadaşlar hediye etmiyorum, ödünç veriyorum.

İlk alıştırmada yer alan 3. ve 11. durumları -se, -sa yapısıyla farklı şekilde ifade ediniz.

Aşağıda verilen sözcük ve sözcük gruplarını metindeki boşluklara yerleştiriniz.

a) bıraksa	f) ödesem	j) olmasa
b) telefonla oynamasalar	g) güneşlensek	k) şikayet etmese
c) kayıt olsam	h) uyumasa	l) dünyayı gezsem
d) geç kalmasa	ı) ücretsiz olsa	m) bırakmasalar
e) geri verse	i) hiç olmasa	n) dönebilsek

Şekil 2.19: Sözdizimsel düzlem yapısı etkinliği.

5A ünitesinin 1. etkinliği (Şekil 2.19), ilgili sözcük ve sözcük gruplarını metindeki boşluklara yerleştirme etkinliği olarak “konu” yapısı bağlamında hazırlanmıştır. Bu etkinlikte ilişkili çalışmanın 5A bölümü 7. etkinliği ise (Şekil 2.19), 1. etkinlikten seçilen iki tümcenin dilek kipi (-sa, -se) yapısıyla yeniden ifade edilmesi çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu doğrultularda öğrencilerden metinlerde karşılaştıkları sözcük ve sözcük gruplarını dilbilgisel ve anlamsal açıdan tutarlı bir şekilde yeniden oluşturmaları beklenmektedir.

Eğretilmeler:

Eğretilmeler, metnin anlam örgüsünü kurmada ve söylemsel ilişkileri düzenlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede eğretilmeler metinde yer almakta olan soyut kavramların somut terimler aracılığıyla açıklanmasını sağlayarak metindeki kavramsal geçişleri ve anlam bütünlüğünü düzenlemektedir (Lakoff ve Johnson, 1980). Eğretilmeler, akademik ve anlatsal metinlerde, dilsel ve bilişsel bir strateji olarak metnin büyük ölçekli yapısının şekillendirilmesine katkıda bulunur (Charteris-Black, 2004).

Okuma etkinliklerinde öğrencilerin metinlerde bulunan soyut kavramları somut şekilde, somut kavramları ise soyut şekilde yeniden anlamlandırarak bu kavramlar arasındaki benzerlik ilişkilerini çözümleyebilmeleri için “eğretilme”nin işlevleri üzerinde durulabilir. Eğretilmeler, öğrencilerin metinlerin anlam örgüsünü güçlendirebilmeleri, anlatımı zenginleştirebilmeleri ve metindeki örtük anlamları derinleştirmeleri için kullanılır (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin günlük hayatta karşılarına çıkabilecek kavramları metaforik olarak anlamlandırabilmelerinin amaçlandığı Ünite 4A 16. etkinliğin (Şekil 2.20) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıda Mustafa, Gürol ve Işıl'ın bazı ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadeleri Mustafa, Gürol ve Işıl'ın okuduklarını bölümleri göz önünde bulundurarak inceleyiniz. Bu cümleleri kim söylemiş olabilir? Cümlelerin ve ilgili görsellerin yanına Mustafa (M), Gürol (G) ve Işıl (I) olarak belirtiniz.

1. Ülkeler arasında trafik ışığı olacağım. ()
2. Hücreler yaşamın sahne arkasındaki minik fabrikalara benziyor. ()
3. Bütün dünyayı barış köprüsüyle birbirine bağlayabiliriz. ()
4. Hayat boş bir tuval ve yeni bir fikirlerimi tüm renklerle boyayacağım. ()
5. Doğanın kalp atışlarını doktor gibi dinleyeceğim. ()
6. Binalar, şekillerin ve renklerin diliyle benim mesajlarımı iletiyor. ()



()
()



()
()



()
()

Şekil 2.20: Eğretilmeler etkinliği.

Etkinlikte, metinde hayat hikâyeleri ve şu an okumakta oldukları üniversite bölümleri belirtilen [Mustafa (Biyoloji Bölümü), Gürol (Uluslararası İlişkiler Bölümü) ve Işıl (Grafik Tasarım Bölümü)] kişilerin belirtmiş oldukları metaforik anlam içeren bazı tümceler ve bu tümcelerle ilgili olabilecek görseller sunulmuştur. Etkinlik içeriğinde öğrencilerden ilgili tümceleri metaforik olarak anlamlandırarak görselleştirebilmeleri bununla birlikte bu anlamlandırma ve görselleştirme işlemini metinle bağdaştırabilmeleri beklenmektedir.

Benzetmeler

Benzetmeler; metnin anlam örgüsünü zenginleştiren ve kavramsal ilişkileri yapılandıran önemli söylemsel unsurlardır. Benzetmeler, bir kavramın başka bir kavram üzerinden anlaşılmasını sağlamak için kullanılan bilişsel yapılarıdır. (Lakoff ve Johnson, 1980). Metin

içerisindeki benzetmeler, metnin hem yüzeysel yapısında hem de derin anlam boyutunda metnin bağdaşıklığını ve anlam sürekliliğini destekleyen araçlar olarak belirtilebilir (Gibbs, 1994). Metin içerisinde bulunan benzetme yapıları soyut kavramların somutlaştırılmasını, kavramlar arası ilişkilerin daha açık hâle getirilmesini ve okuyucunun metni daha iyi anlamlandırmasını sağlamaktadır (Gentner ve Holyoak, 1997). Bu bağlamda, metnin büyük ölçekli yapısında metin içi benzetme yapılarının metindeki kavramsal geçişleri ve söylem stratejilerini belirleme açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilebilir (Coulson ve Oakley, 2000).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metindeki kavramları, durumları veya fikirleri etkileyici ve anlamlı bir şekilde ifade edebilmeleri için “benzetmeler” üzerinde durulabilir. Benzetmeler, metinlerde okuyucunun zihninde net bir görsel ya da anlam oluşturmayı kolaylaştırır ve bu sayede metnin anlaşılabilirliği ve ilgi çekiciliği artar. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde metin içerisinde geçmekte olan tanımları öğrencilerin zihninde kalıcı hâle getirebilmelerinin amaçlandığı Ünite 2A 7. etkinliğin (Şekil 2.21) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Bu kişilik özelliklerine sahip kimselere siz bir ad verseniz, bu ne olurdu? Siz bu kişileri neye benzetirdiniz? Yazınız.

Örnek: İngiliz Anahtarı: İngiliz anahtarı gibi olan kişiler güneşe benzer. Çevresine birden çok faydası vardır.

Etkisiz eleman	←————→	
İngiliz anahtarı	←————→	
Memnuniyetsiz	←————→	
Kurnaz	←————→	
Korkak	←————→	
İdeal	←————→	

Şekil 2.21: Benzetmeler etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilerden metindeki "etkisiz eleman", "ingiliz anahtarı", "memnuniyetsiz", "kurnaz", "korkak" ve "ideal" sözcük ve sözcük gruplarına alternatif benzetmeler yazarak metindeki ifadeleri pekiştirmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kendi hayal güçlerinden ve bilişsel birikimlerinden yararlanmaları beklenmektedir.

Deyimler:

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metindeki bağlaşıklık unsurları aracılığıyla tümceler arasında anlam bağları kurabilmeleri, bununla birlikte mecaz anlam taşıyan kavramları gerçek anlamlarıyla anlamlandırabilmeleri için “deyim” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metin içerisinde deyim olarak

yer alan sözcük gruplarını metin bağlamında değerlendirebilmelerinin amaçlandığı Ünite 4A 7. etkinliğin (Şekil 2.22) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Mustafa Vatansever'in hikâyesini tekrar okuyunuz. Metinde koyu yazılı deyimler hangi anlamda kullanılmıştır? İşaretleyiniz.

Kulak tıkamak	Boşluğa düşmek
i) Duymamak için kulaklarını kapamak	i) Amacı olmamak
ii) Dinlemek istememek.	ii) Ekonomik açıdan zorlanmak
iii) Kulağı duymamak	iii) Yol olmayan bir yere basmak.

Şekil 2.22: Deyimler etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilere “kulak tıkamak” ve “boşluğa düşmek” ifadelerinin gerçek anlamları ile deyim anlamları seçenekler hâlinde sunulmuştur. Öğrencilerden bu ifadeleri metin bağlamında değerlendirmeleri ve metinde hangi anlamda kullanıldıklarını belirlemeleri beklenmektedir.

Sezdirim ve çıkarsama:

Sezdirim ve çıkarsama, metnin anlamsal boyutunu düzenleyen bilişsel ve söylemsel süreçtir (Sperber ve Wilson, 1995). Bu doğrultuda sezdirim; metinde açıkça ifade edilmeyen ancak bağlamdan veya sözdizimsel yapılar aracılığıyla anlaşılan anlamlar olarak ifade edilebilir (Grice, 1975). Levinson (2000), sezdirimin sözlü ve yazılı metinlerde bağlamsal ipuçları ve söylemsel ilişkiler aracılığıyla örtük anlamların oluşturulmasında, okuyucu veya dinleyicinin metni yorumlama sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Çıkarsama ise metin içerisinde doğrudan belirtilmeyen bilgilerin, mevcut dilsel unsurlar ve dünya bilgisi kullanılarak anlamlandırılması sürecidir (van Dijk ve Kintsch, 1983). Çıkarsamalar, genellikle okuyucunun önceki bilgileriyle metinde sunulan bilgileri ilişkilendirerek oluşturduğu metnin bütüncül anlam örgüsünün oluşmasını sağlamaktadır (Sanders ve Noordman, 2000).

Okuma etkinliklerinde öğrencilerin metni tam olarak kavrayabilmeleri, metinde bulunan metinlerarası ilişkileri anlayarak metindeki örtük anlamları çözümleyebilmeleri için “sezdirim ve çıkarsama” öğelerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Sezdirim ve çıkarsama metinlerin sadece yüzeysel anlamını değil aynı zamanda derin ve bağlamsal anlamını çözmek için de kullanılır. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin zihinsel

süreçlerini kullanarak karşılaşıcağı metne yönelik bilişsel hazırlık yapmalarının amaçlandığı Ünite 6C 1. etkinliğin (Şekil 2.23) içeriği şu şekilde açıklanabilir:



Şekil 2.23: Sezdirim ve çıkarsama etkinliği.

Ünite 6C bölümünün 1. etkinliği bir hazırlık çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler okuma metninde karşılaşıcakları içeriğe yönelik yazılı ve görsel unsurları inceleyecektir. “Cannes Film Festivali”, “Domates Festivali”, “Rio Karnavalı”, “Ölüler Günü Festivali” ve “Yeni Yıl Festivali” gibi etkinliklerin adları ile bu festivallere ait görseller dünya haritası üzerinde eşleştirme şeklinde sunulmuştur. Öğrencilerden festivallere ait görselleri ve bu görsellerin temsil ettiği etkinlik adlarını numaralandırarak dünya haritası üzerinde işaretlemeleri beklenmektedir. Bu etkinlik, öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerini sezdirim ve çıkarsama yoluyla harekete geçirmelerini amaçlamaktadır.

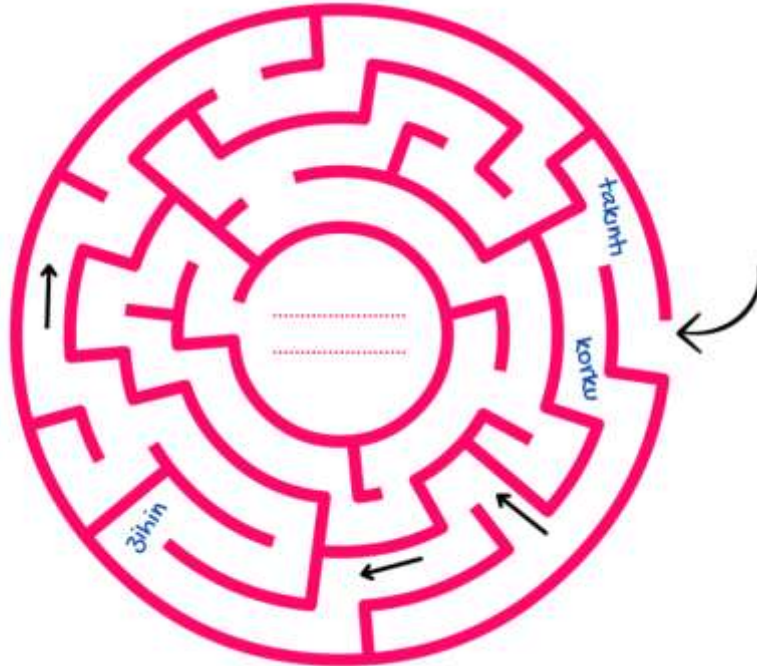
İzlek ve örgeler:

İzlek ve örgeler metnin anlam akışını ve yapısal düzenini belirleyen önemli yapılardır. İzlek, bir metin içerisindeki tematik düzeni ifade eder ve metindeki bilgi akışını gösterir (Danes, 1974). Örgeler ise, belirli metin türlerine özgü yapısal şemaları ifade eder ve metnin içeriksel düzenini şekillendirir (Hasan, 1984).

İzlek ve örgeler okuma etkinliklerinde öğrencilerin metinde geçen tümcelerın bilgi yapısını ve iletişimsel amacını anlamasını sağlayan temel araçlardır. İzlek, metinde verili bilgiyi sunarak metni düzenlerken örge yeni bilgiyi ekleyerek öğrencinin metindeki anlatılmak istenen asıl düşünceye ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır (Firbas, 1992). Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metnin anlam düzeyini oluşturan parçaları bir araya getirerek metnin büyük yapısını oluşturmalarının amaçlandığı Ünite 3C 8. etkinliğin (Şekil 2.24) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdaki kutuda bazı kelimeler verilmiştir. Okuduğunuz metnin temasıyla ilgili olabilecek kelimeleri seçerek labirente yazınız. Kelimeler aracılığı ile metnin temasını oluşturunuz. Kullandığınız kelimeleri ve oluşturduğunuz temayı arkadaşlarınızla karşılaştırarak tartışınız.

takıntı kaygı kişi durum zihin davranış simetrik psikoterapi gün
bilgi huzur enerji uzak zorlayıcı gerginlik ihtiyaç korku



Şekil 2.24: İzlek ve örgeler etkinliği.

Etkinlikte, öğrencilere metinden alınan belirli sözcükler sunulmuştur. Öğrencilerden, etkinlikte bulunan labirent içerisine metnin anlamsal bütünlüğünü ortaya çıkaracak en uygun sözcükleri yazmaları, bu sözcükler aracılığıyla da metnin ana temasına ulaşmaları beklenmektedir.

Kullanılan Dil:

Metinlerde kullanılan dil yapısı, metnin sözdizimsel, anlamsal ve söylemsel ilişkilerini belirleyen dilbilgisel unsurların bütünüdür. Bu yapı, metnin bütünlüğünü sağlayan bağdaşıklık ve bağlaşıklık gibi temel dilsel öğelerle şekillenmektedir (Halliday ve Hasan, 1976). Bu bağlamda metinler arası ilişkiler ve söylem belirleyicileri gibi unsurlar da metnin işlevselliğini ortaya koyan yapılar olarak değerlendirilmektedir (Hyland, 2005). Bu bağlamda, metinlerde kullanılan dil yalnızca biçimsel öğelerle sınırlı kalmayıp, metnin genel anlam örgüsünü ve söylem bağlamını anlamaya yönelik çok katmanlı bir yapı olarak belirtilebilir (Martin ve Rose, 2007).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metindeki anlam aktarımını düzenleyerek metnin anlamsal ve yapısal boyutundaki yapıları anlayabilmeleri için “kullanılan dil” yapılarına yer verilebilir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metinlerde geçen tümceleri dilbilgisel ve anlamsal açıdan ayırt edebilmelerinin amaçlandığı Ünite 4B 6. etkinliğin (Şekil 2.25) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıda birinci ünitedeki “İkinci Vatanım Türkiye” ile dördüncü üniteye yer alan “Herkes Aynı Şekilde mi Öğrenir?” başlıklı metinler yer almaktadır. Bu metinlerin türünü kullanılan dil çerçevesinde değerlendirerek işaretleyiniz? (Türlerde fazladan seçenek bulunmaktadır.)

1. İkinci Vatanım Türkiye

a) Haber b) Makale c) Masal d) Hikâye e) Röportaj f) Günlük g) Şiir

2. Herkes Aynı Şekilde mi Öğrenir?

a) Haber b) Makale c) Masal d) Hikâye e) Röportaj f) Günlük g) Şiir

Şekil 2.25: Kullanılan dil etkinliği.

İkinci Vatanım Türkiye

Benim adım Sohail. Beş saatlik bir uçuşun sonra Lahor'dan İzmir'e geldim. Yeni bir hayat, yeni bir şehir ve kültür beni bekliyordu. Hoş bulduk İzmir. Havalimanında herkes güler yüzlüydü. Dikkatimi ilk bu çekti. Yurdum Borsova'daydı. Havalimanından çıkıp doğrudan oraya gittim. Yurdum çok güzeldi ve benim gibi farklı ülkelerden öğrenciler vardı. Orada diğer Pakistanlı öğrencilerle tanıştım. İlk gün yurta dinlendik ve ertesi gün Pakistanlı arkadaşlarla İzmir'in en güzel yeri Konak'a gittik. Orada sahilde yürürken güzel bir kafe gördük ve kahvaltı yapmak için oraya oturduk. Kahvaltı bizi hem mutlu etti hem de şaşırttı. Kahvaltıda çeşit çeşit yiyecekler vardı. Türkler bu kadar büyük bir kahvaltıdan sonra gün boyunca başka bir şey yiyorlar mıydı? Bilmiyorduk. Kahvaltıda Türk çayı değil kahve içtirdim.



Garsonun o bakışı hala gözümün önünde. Çok sonra öğrendim ki Türkler çay olmadan kahvaltı yapmıyorlardı. Bizler Pakistan'da kahvaltıda sütü çay içiyorduk ama Türkiye'de çaya süt koymak pek iyi bir fikir değildi. Türk arkadaşlarım bu fikre hiçbir zaman sıcak bakmadılar. Gittikçe Türk kültürüne alışıyordum. Bir gün markete gittim ve çalışanlardan biri arkamdan "Hocam, hocam!" diye seslendi. Bana neden öyle seslendi? Anlamadım. Ben öğretmen değildim. "Hocam" kelimesi samimi bir hitapmış, sonradan anladım. Türkiye'yi yavaş yavaş öğreniyordum ama sokak dili bazen derslerdeki Türkçeden farklı olabiliyordu. Örneğin İzmir'de simit "gevrek", çekirdeğe "çiğdem", domatese "domuz" diyorlardı. Ben ve Pakistanlı arkadaşlarım Türkiye'de kriket oynamak istiyorduk ama Türkler için futbol varken kriket bir spor değildi. Hatta Türklerin çoğu kriketi hiç bilmiyordu. Bizler Türk arkadaşlarımıza kriket öğrenmek ve jandri haftada bir kere kriket maçı yapıyoruz. Tabii ki onlar da bize futbolu öğrettiler. Bugün Türkiye'deki son günüm. Türkiye'de dört yılını geçirdim. Yarın sabah ülkeye dönüyorum. Artık ikinci vatanım Türkiye, memleketim İzmir. Sizce Pakistan'a giderken yanımda ne götürüyorum? Tabii ki "Türk çayı".

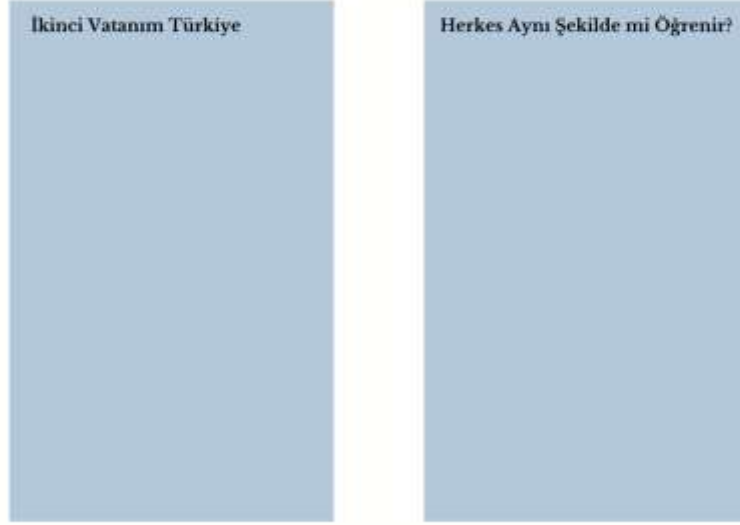
HERKES AYNI ŞEKİLDE Mİ ÖĞRENİR?

Günlüğümüzde IQ, başarılı olmak için çok önemli bir ölçüt değil. Dünyanın en zeki insanları IQ sınavlarından düşük puanlar almışlar. Düşük IQ puanları sebebiyle bu insanlara zeki diyemeyiz. O zaman onları (a) kendi alanlarında ne bu kadar başarılı yapıyor? Bu başarılı insanların zekâları, beceri alanlarına göre yeniden tanımlamak gerekir. Çünkü her insan farklı bir şekilde kendini ifade eder. Bir müzisyen beste yaparak, bir tiyatrocu rol yaparak, bir ressam resim yaparak kendini ifade eder. O halde zekâ sadece tek şeyi değilse, farklı türleri vardır:

1. Dilî ustalık ile kullanılır. Çok sayıda kelime bilirler. Bu insanlar yabancı dilleri de kolaylıkla öğrenirler. İyi yazarlar. Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatırlar. İsimler, yerler ve tarihleri hatırlayabilirler. Tekelerlemeleri ve kelime oyunlarını severler.
2. Mantık kurallarına, neden - sonuç ilişkilerine dikkat ederler. Yeni bilgileri sınıflara ayırarak ve genelleme yaparak öğrenirler. Soyut düşünebilirler, bilgiler arasında bağlantılar kurarlar. Bulmaca çözmeyi, satranç, dama gibi strateji oyunları oynamayı severler.
3. Renk, çizgi, şekil, uzay ve bunlar (b) arasındaki ilişkilerle ilgilenir. Renklerle ve resimlerle çalışarak en iyi şekilde öğrenirler. Haritaları, çizimlerini, tabloları yazılı metinlerden daha kolay okurlar. Yapılarına göre daha çok hayal kurarlar. Resim yapabilirler. Film, olay gibi görsel materyali tercih ederler. Resimli yayınlardan hoşlanırlar.
4. Koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel özellikleri belirginleştirir. Yaparık, yarışarak, dokunarak ve hareket ederek daha iyi öğrenirler. Duygularını vücut diliyle ifade ederler. İnsanlara, canlı ve cansız varlıklara dokunmaktan hoşlanırlar. Bir yerde uzun süre kalmakları zaman hareket etmeye ihtiyaç duyarlar.
5. Müziğe ve sese özel ilgi duyarlar. Ritim, melodi ve mizahla daha iyi öğrenirler. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar, güzel şarkı söyleyebilirler. Şık sok elleri ve ayakları ile ritim tutarlar. Müzikli bir ortamda daha verimli çalışırlar.
6. Kendilerini objektif olarak değerlendirebilirler. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Olaylara gerçekçi yaklaşırlar. Amaçları ve davranışları birbirleriyle uyumludur. Gerginliği severler. Bireysel çalışırken daha başarılıdır.
7. İnsanların seslerine, jest ve mimiklerine dikkat ederler. İnsanların farklı özelliklerini görerek onları (c) anladır edebilir, yorumlayabilirler. Problemli arkadaşlarına her zaman yardım ederler. İnsanlara selam verir, onların huzuruna sunar, onları (d) önemserler. Bir şeyi başkasıyla iştiraki yaparak ve başkasına öğretmek daha iyi öğrenirler.

Şekil 2.26: Kullanılan dil etkinliği-2.

Metinde kullandıkları dil (resmî- resmî olmayan, zaman, mekân, bakış açısı) açısından iki yazıyı karşılaştırın.



Şekil 2.27: Kullanılan dil etkinliği-3.

Etkinlikte, öğrencilerden öncelikle 1.ünitte okumuş oldukları “İkinci Vatanım Türkiye” ve 4. Ünitte yer almakta olan “Herkes Aynı Şekilde Mi Öğrenir?” metinlerini kullandıkları dil bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Etkinliktik içeriğinde öğrencilerden metinlerde kullanılan dil anlatım tarzlarının karşılaştırılması, buradan hareketle de metinlerin türüne yönelik çıkarım yapmaları beklenmektedir. Yine aynı doğrultuda oluşturulmuş olan 4B bölümü 7. etkinliğinde ise öğrencilerden; metinlerde kullanılan dili resmî, resmî olmayan, zaman, mekân, olaylara bakış açısı gibi ölçütlere göre değerlendirmeleri ve bu farklılıkları belirtmeleri beklenmektedir.

Anlatıcı Bakış açısı:

Anlatıcı bakış açısı, metnin organizasyonunu ve anlam yapısını belirleyen önemli unsurlardan biridir. Anlatıcı bakış açısı, metindeki bilgilerin nasıl sunulduğunu, anlatıcının olaylara veya bilgilere nasıl ulaştığını ve okuyucu ile nasıl bir ilişki kurduğunu belirlemektedir (Simpson, 1993). Bu doğrultuda, metinlerdeki üçüncü şahıs anlatıcılar, birinci şahıs anlatıcı ve çoklu anlatıcı yapıları gibi farklı bakış açıları, metnin genel yapısını ve içsel tutarlılığını şekillendirmektedir (Toolan, 2001). Bu bağlamda akademik metinlerde genellikle nesnel anlatım tercih edilirken anlatısal metinlerde ise içsel bakış açısıyla anlatım yapıldığı görülmektedir (Fowler, 1996).

Anlatıcı bakış açısı, metnin sözdizimsel ve söylemsel yapısını doğrudan etkilemektedir. Örneğin, üçüncü şahıs anlatıcının kullanıldığı metinlerde edilgen yapıların daha sık tercih edilerek anlatının nesnelliğini artırılırken (Biber et al., 1999), birinci şahıs anlatıcı kullanılan metinlerde özne odaklı yapılar ve adılar sık kullanılmaktadır (Fludernik, 1996). Ayrıca, metinlerde anlatıcı bakış açısının değişimi, büyük ölçekli yapının işlevini belirleyerek bağlaşıklık ve bağdaşıklık ilişkilerinde önemli bir rol oynar (Uspensky, 1973).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metnin kim tarafından anlatıldığını veya metin içindeki söylemlerin hangi perspektiften aktarıldığını belirleyerek metni doğru ve tam olarak çözümleyebilmeleri için “anlatıcı bakış açısı” yapılarına yer verilebilir (Toolan, 1998). Öğrenciler, anlatıcı bakış açısı ögesi vasıtasıyla metnin hangi perspektiften yapılandırıldığını analiz ederek, dilsel ve söylemsel seçimlerin anlatıya etkisini anlamlandırabilir (Fowler, 1986). Bu bağlamda, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde, öğrencilerin okuma metnini tam ve doğru olarak çözümleyerek dilin iletişimsel amacını gerçekleştirmelerinin amaçlandığı Ünite 5B 6. etkinliğin (Şekil 2.28) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Metni tekrar okuyunuz. Sizce metnin yazarı aşağıdaki cümlelerden hangisine katılıyor, hangisine katılmıyordur? Katıldıklarını (+) katılmadıklarını (-) olarak işareleyiniz.

1. Stres hayatın bir parçasıdır ve insan stresle mücadele edebilir.	()
2. İnsan kendi hayatındaki kişilerin olumlu ya da olumsuz davranışlarından mutlaka etkilenir.	()
3. İnsanın hayatta yaşadığı olumsuz durumlar, olumlu sonuçlara sebep olabilir.	()
4. İnsan geçmişte yaşadığı sorunları düşünerek bunlara çözümler bulabilir.	()
5. İnsanlar hayatımıza rastgele girer.	()

Şekil 2.28: Anlatıcı bakış açısı etkinliği.

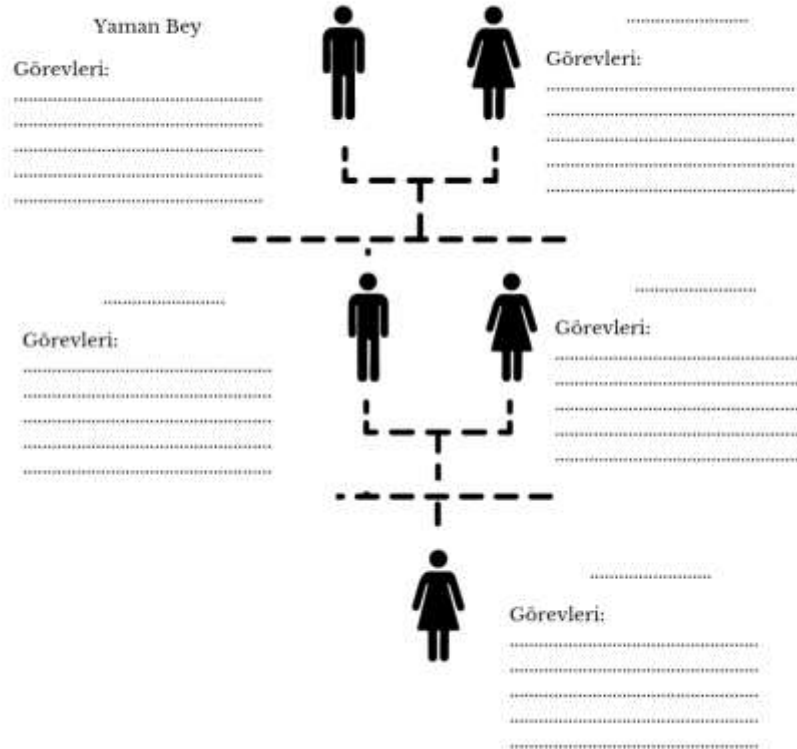
Etkinlik içeriğinde öğrencilere metni içeren 5 farklı tümce sunulmuştur. Etkinlikte öğrencilerden yazarın bakış açısı çerçevesinde bu tümcelere katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerden yazarın bakış açısını, okura aktarmak istediği düşünceleri tam olarak çözümlemesi beklenmektedir.

Özet:

Metinlerde özet, bilginin etkin bir şekilde düzenlenmesini sağlayarak okurun metni daha hızlı kavramasına yardımcı olur (Meyer, 1985). Metin dilbilimsel açıdan bakıldığında ise özet; “silme, genelleme ve kurma gibi büyük ölçekli yapı kurallarını kullanarak bir metnin büyük ölçekli yapısının çıkarılması” olarak kabul edilir. Metnin büyük ölçekli önermelerini içeren, yani metnin genel anlamını tam olarak yansıtan bir özet yazmak için metin içinde konu ile ilişkisi olmayan önermelerin atılması, benzer olayların genellenmesi ve bilgileri daha yoğun olarak içinde bulunduran yapıların kurulması gerekmektedir. Bu işlemleri gerçekleştirmenin tek koşulu ise metni doğru anlamaktır (Dilidüzgün, 2008, syf. 104).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metnin anlamını oluşturan önemli noktaları tespit ederek metni anlayabilmeleri için “özet” çıkarmanın önemi üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin metindeki kişileri ve bu kişilere bağlı olay örgülerini birleştirerek metnin önemli noktalarını kısaca özetleyebilmemelerinin amaçlandığı Ünite 6B 5. etkinliğin (Şekil 2.29) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Gökçe ailesinin, aile ağacındaki yerleri ve görevlerini metne göre doldurunuz.



Şekil 2.29: Özet etkinliği.

Etkinlikte “Gökçe Ailesi ve Aile içindeki Görevleri” tasarlanmış olan aile ağacı üzerinde öğrencilere sunulmuştur. Aile ağacını ve ilgili görevleri oluşturmak için ilk olarak “Yaman Bey”e yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden, “Yaman Bey”in ailedeki görevlerini, “Yaman Bey”in ailesindeki diğer üyeleri ve onların görevlerini metin bağlamında aile ağacına yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden, aile ağacının tamamlanması istenerek metnin büyük ölçekli yapıda özetini çıkarabilmeleri beklenmektedir.

Sonuç Tümcesi:

Sonuç tümcesi metnin büyük ölçekli önermesiyle örtüşen, metni genel anlamda özetleyen, başlık ile içerik arasındaki ilişkiyi pekiştiren ve okuyucuyu yazarın istediği doğrultuda yönlendiren, söylemsel bütünlüğü destekleyen dilsel bir ögedir (Uzun, 2003).

Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin metnin giriş ve gelişme bölümleriyle ilgi kurarak metinde anlatılmak istenen genel düşüncüyü belirleyebilmeleri veya oluşturabilmeleri için “sonuç tümcesi”nin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin okuduğu metindeki giriş ve gelişme bölümlerindeki konuları özetleyerek metni tamamlayan sonuç tümcesi yazmalarının amaçlandığı Ünite 3B 6. etkinliğin (Şekil 2.31) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıda bulunan paragraf konularını metin planında doğru sırada olacak şekilde yerleştiriniz.

Paragraf konuları

- A) Hastalık ve salgın hastalık
- B) Solunum yoluyla bulaşanlar ve korunma yolları
- C) Metnin konusu (Bulaşıcı hastalıklar)
- D) Bulaşıcı hastalıkların nedenleri
- E) Hijyen olmayan beslenme ile bulaşanlar ve korunma yolları
- F) Hastalıkların belirtileri



Şekil 2.30: Sonuç tümcesi etkinliği.

"Bulaşıcı Hastalıklar ve Korunma Yolları" başlıklı metin için bir "SONUÇ" paragrafı yazınız.

Şekil 2.31: Sonuç tümcesi etkinliği-2.

3B bölümü 6. etkinlik (Şekil 2.31), 3B bölümü 5. Etkinlikle (Şekil 2.30) ilintili olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden 3B bölümü 5. etkinlikte "Bulaşıcı Hastalıklar ve Korunma Yolları" adlı metindeki giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının etkinlik içeriğinde sunulmuş olan konu başlıklarıyla sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerden 3B bölümü 6. etkinlikte ise bu bağlamda sıralanmış olan giriş, gelişme ve sonuç paragraflarındaki konulara uygun bir sonuç paragrafı yazmaları beklenmektedir.

2.1.3.3. Üstyapı

Metnin üstyapısı; metnin kurgulanış biçimi ya da üretim planı, diğer bir deyişle metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut bir şema olarak tanımlanabilir (Dilidüzgün, 2008, syf. 106). Bu doğrultuda Fowler (1996), üst yapı ögesinin, metnin içeriksel bileşenlerini düzenleyerek okuyucunun metni daha tutarlı ve anlaşılır şekilde kavramasına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Üstyapı, büyük ölçekli yapılar arasındaki bağlantıları kurarak metinlerde çatı işlevi görmektedir (Çıkrıkçı, 2004, syf. 38). Bu yönüyle üstyapı, metindeki içeriksel ve biçimsel unsurların tutarlı bir bütün oluşturmasını sağlayan önemli bir bileşendir. Özellikle metnin bölümleri arasındaki ilişkileri düzenleme, bilgiyi hiyerarşik bir yapı içinde sunma ve okuyucunun metni kavrama sürecini kolaylaştırma işlevi üstyapının temel rollerinden bazılarıdır (Biber ve Conrad, 2009). Üstyapı, farklı metin türlerinde değişkenlik gösterse de her türde bilgi akışını yönlendiren ve söylemsel bütünlüğü koruyan bir mekanizma olarak çalışmaktadır (Charolles, 1997). Bu noktada, metindilbilim açısından üstyapının, yalnızca yüzeysel bir biçimsel düzenleme değil aynı zamanda metnin genel anlam örgüsünü belirleyen söylemsel bir yapı olduğu da söylenebilir (Sanders ve Noordman, 2000).

Okuma etkinliklerinde öğrencilerin metnin genel planını ve düzenleniş biçimini bir anlam bütünlüğünü içerisinde değerlendirebilmeleri için “üst yapı” kategorilerinin işlevleri üzerinde durulabilir. Bu bağlamda deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin okuduğu metnin düzenleniş biçimini bir anlam bütünlüğü içerisinde şematik olarak oluşturmalarının amaçlandığı Ünite 1C 9. etkinliğin (Şekil 2.32) içeriği şu şekilde açıklanabilir:

Metni bir kez daha okuyunuz ve metnin planını tamamlayınız.

Giriş

.....

.....

Yurtta Pakistanlı arkadaşlarla buluşma

.....

.....

Gelişme

.....

.....

Spor kültürü

.....

.....

Sonuç

.....

.....

Şekil 2.31: Üstyapı etkinliği.

Etkinlikte öğrencilerden okudukları metni giriş, gelişme ve sonuç bölümleri planı içerisinde şematik olarak tekrar düzenlemeleri istenmektedir. Bu bağlamda öğrencilere giriş bölümünde “Yurtta Pakistanlı arkadaşlarla buluşma”, gelişme bölümünde ise “Spor kültürü” sözcük grupları sunulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerden giriş ve gelişme bölümündeki ilgili sözcük gruplarını kullanmaları ve bu sözcük gruplarının öncesinde ve sonrasındaki olay akışlarını planlamaları beklenmektedir. Sonuç bölümünde ise herhangi bir sözcük grubuna yer verilmemiştir. Bu bölümde öğrencilerden giriş ve gelişme bölümünde yer alan planlamadan yararlanmaları ve bu bağlamda sonuç bölümünü oluşturmaları beklenmektedir.

2.1.4. Metin Yapısı ve Metin Türü

Metinler hangi iletişimsel amaca hizmet ettiğine ve hangi sosyal ortamı hedeflediğine göre bazı yapısal özellikler kazanırlar. Bu sayede de belirli özelliklerin ortaklaşa kullanıldığı metin türlerini ortaya çıkarırlar. Metin türlerinin sınıflandırılması için sistematik ve teoriye bağlı

ölçüt oluşturma şekline metin tipolojisi denir (Aşkın Balcı, 2018, syf. 213). Bu kıstas oluşturma işinde de yazarlar tarafından farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Bu sebeple sınıflandırmada birleşilen noktalar olsa da tam bir ortaklıktan söz edilemez. Birleşilen noktalar temelde iki başlıkta incelenir. Birincisi oluşturulan metnin hangi metin kalıbı içerisinde algılanacağıdır. Yani metindeki düşüncelerin ve bilgilerin nasıl düzenlendiğidir. Burada metinlerin daha çok dilbilgisel özellikleri öne çıkmaktadır. İkincisi ise metnin hangi iletişimsel bağlam içerisinde hazırlandığıdır. Yani metin nasıl bir durum ve zamanda oluşturulmuştur; alıcısının ne gibi özellikleri vardır gibi hususlara burada dikkat edilir. Metinlerin günlük hayatta ne gibi işlevleri oldukları, okuru iletişimsel olarak şekillendirme bağlamında önemlidir.

Yapı ve işlevleri bakımından metin türleri beş ana başlık altında incelenebilir:

Betimsel Metin: Betimsel metinlerde bir nesne, kişi veya yer okuyucuya gerçekçi bir biçimde anlatılır ve açıklanır. Bu anlatma ve açıklama işleminde nitelemeler, tanımlamalar, örnekler ve durumlara özgü tarifler kullanılır. Anlatılan şey yazarın bakış açısına göre şekillendirilerek anlatılır. Her birey anlatılanları kendi dünyasından ve dikkat alanından hareketle ifade edecektir. Bazen yazar, anlatımda bazı boşluklar bırakarak buraları okuyucunun hayal gücüyle tamamlamasını isteyebilir. Genellikle geniş zaman kullanılsa da yer yer geçmiş zaman da betimlemelerde kullanılabilir. Betimlemenin temelinde duyular vardır. Görme, duyma, dokunma, tat alma, koklama duyuları sayesinde kapsamlı betimsel metinler oluşturulabilir. Betimlemeyi zenginleştirmek için benzetme, abartma, kişileştirme gibi söz sanatlarından faydalanılabilir. Bulmaca, reklam metinleri, iş ilanları, katalog, reçete, çeşitli rehber kitapçıkları betimsel metinlere örnek gösterilebilir.

Anlatısal Metin: Anlatısal metinlerde bir olay veya olaylar bütünü, olayın kahramanları ve olayın geçtiği yer ile zaman da kullanılarak bir anlatım sistematığı içerisinde ifade edilir. Anlatısal metinlerin temeli olan öyküleme anlatım biçimi bu metin türüne özgü metinlerin yanında günlük hayattaki konuşmalarda da sık sık kullanılır. Dilidüzgün (2017, syf. 99)'e göre bu metinler konum, düğüm, çözüm, değerlendirme ve ders bölümünden oluşur. Anlatısal metinlerde yer yer bilgilendirme işlevi de ortaya çıkabilir ve açıklayıcı bir üslup kullanılabilir. Ayrıca yerine göre bu metinlerde betimlemeye de başvurulur. Öyküler, romanlar, fabllar, masallar, destanlar, efsaneler, biyografi ve otobiyografiler, hatıralar vb. anlatısal metinlere örnek gösterilebilir.

Kanıtlayıcı Metin: Kanıtlayıcı metinde yazar, bir savın doğruluğunu veya yanlışlığını savunmak/reddetmek için okuyucunun inançları veya düşüncelerini değiştirme amacıyla bir ispat çalışması yapar. Bu ispat çalışmasında hem karşı düşünce çürütülmeye çalışılır hem de savunulan düşünce detaylarıyla açıklanır. Yazarın savını savunurken okur kitlesine göre dil ve üslubunu ayarlaması gerekir. Bu metinlerde sebepleri ve önemi açıklayıcı, karşıtlıklar üzerinden kendi sonucuna götüren anlatımlar kullanılır ve kanıtları güçlendirmek için uygun sözcükler (kesinlikle, asla, şüphesiz, kuşkusuz...) tercih edilir. Bilimsel yazılar, makaleler, açık oturum ve panel metinleri, köşe yazıları, röportajlar kanıtlayıcı metinlere örnek gösterilebilir.

Açıklayıcı/Bilgi İletici Metin: Açıklayıcı metinlerde çeşitli olgular, kavramlar, durumlar; araştırma, gözlem ve belgelerle okuyucu anlatılır. Bu anlatım hedef kitlenin düzeyine uygun olarak yapılır ve anlatılacak konu buna göre sınırlandırılır. Bu metinlerle kişi aydınlatılır, bilgi ve görgüsü artırılır.

Bu metinlerde anlatılan konuya da bağlı olarak alana özgü terimsel ve teknik sözcükler kullanılabilir. Grafik, tablo ve diğer görsel unsurlardan yararlanılarak anlatım kuvvetlendirilir. Anlam karışıklığına sebep olacak sözcük ve anlatımlardan kaçınılmalıdır. Nesnel bir ifade biçimi ön planda olmalı, duygusal ifadeler yer verilmemelidir. Edilgen yapıların kullanımına özen gösterilmelidir. Gerekli yerlerde dipnotlarla açıklamaların güvenilirliği artırılabilir. Ders kitapları, sözlükler, ansiklopediler, bilimsel dergiler, haber metinleri, yemek tarifleri, raporlar vb. açıklayıcı metinlere örnek gösterilebilir.

Dilidüzgün (2021)'ün sınıflamasına göre açıklayıcı metinlerin iki türü vardır: Bilgi ileten metinler ve öğretici metinler. Bilgi ileten metinlerde sadece ilgili konuda gerekli bilgiler verilirken öğretici metinlerde yazarın düşünsel süreçleri de metne katılarak bilgiler arasında bağlar kurulur, analizler yapılır, sonuçlara varılır.

Çağrısallık Metin: Bu metinler doğrudan amaca yönelik yazılırlar. Okuyucuyu harekete geçmeye veya davranış değişikliğine yönlendirirler. Bu amaçla etkileyici söz ve ögeler, yeni bilgiler, duygu sömürüsü yaratacak ifadeler kullanılır. Hangi düşünce, nesne veya kişi öne çıkarılacaksa ilgili gerçekler ve değerler ön plana çıkarılır. Bu metinlerde emir kipleri sıklıkla tercih edilir. Ayrıca aforizmatik cümleler, sloganlar, yerine göre yerel veya uluslararası yorumlar kullanılabilir. Cümleler genellikle kısa ve özdür. Söz oyunları görülebilir. Zaman zaman komik ve esprili ögeler de bu metinlerde görülebilir. Siyah-beyaz gibi karşıt uçlardan

yararlanma, gerilim yaratıcı etkide iletişim kurma anlayışı, abartma ya da küçültme, yinelemeler, karşılaştırmalar ve resim kullanımı bu tür metinlerin özelliklerindendir (Dilidüzgün, 2008, syf. 132). Duyurular, reklamlar, afişler, ilanlar, pankartlar, broşürler, davetiyeler, karar metinleri, talimatlar, kullanma kılavuzları çağrışal metinlere örnek olarak gösterilebilir.

2.1.5. Dil Öğretiminde Yöntem ve Metin

Dil öğretiminde yöntem, metin seçimi ve oluşturulmasını doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan olup geleneksel yöntemler genellikle dil bilgisi kurallarının ve sözcük bilgisinin aktarımına odaklanırken çağdaş yaklaşımlar iletişimsel yeterlilik, bağlam içinde öğrenme ve eylem temelli dil kullanımı gibi unsurları ön plana çıkarmaktadırlar (Richards ve Rodgers, 2014). Buna bağlı seçilen metinlerin türü, içeriği ve aktarımı, benimsenen öğretim yöntemine göre şekillenmektedir (Ellis, 2003).

Dil öğretiminde kullanılan yöntem, metinlerin işlevini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, dil bilgisi-çeviri yöntemi, daha çok edebi ve klasik metinler üzerinden dilbilgisel kuralların çözümlenmesine odaklanırken iletişimsel dil öğretimi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı metin türleriyle etkileşime girmelerini amaçlamaktadır (Canale ve Swain, 1980).

Dil bilgisi-çeviri yöntemi, dil öğretiminde geleneksel bir yöntem öğrencilerin hedef dilin kurallarını analiz etmelerini ve ana dillerine çeviri yaparak dil öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir (Cook, 2010). Bu yöntemde metinler çoğunlukla edebî eserlerden seçilmekte ve öğrencilerden bu metinler üzerinden dil bilgisi yapılarını incelemeleri beklenmektedir (Harmer, 2007). Ancak bu yaklaşım, öğrencilerin dili doğal bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktan ziyade, daha çok yazılı dil bilgisi kurallarına odaklanmalarına yol açmaktadır (Kelly, 1969). Sonuç bu yöntemle öğrencilerin okuma ve yazma becerileri gelişse de iletişimsel yeterlilikleri sınırlı kalmaktadır (Richards ve Schmidt, 2010). Günümüzde dil öğretiminde metinlerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğretmek için değil aynı zamanda anlam inşa etmeyi ve metin içindeki bağdaşıklık güçlendirmeyi amaçlayan işlevsel araçlar olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Nation, 2009).

İletişimsel dil öğretimi öğrencilerin dilbilgisel kuralların ötesine geçmelerini, dili işlevsel ve aynı zamanda etkileşimli olarak kullanmalarını mümkün kılan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Canale ve Swain, 1980). Bu yöntem, öğrencilerin diğer bireylerle günlük yaşam

içerisinde doğal etkileşim kurmalarına imkân tanıyan özgün metinler ve gerçek yaşamdan alıntılanmış materyaller üzerinden uygulanmaktadır. Örneğin, derslerde blog yazıları, gazete makaleleri, diyalog ve ilan gibi metinlerin kullanılmasıyla dilin doğal akışının öğrenciler tarafından deneyimlenmesi sağlanmaktadır (Littlewood, 1981). Bunlara bağlı derslerdeki materyaller ve etkinlikler, öğrencilerin verimli bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmalıdır. Rol yapma, grup tartışmaları, problem çözme aktiviteleri ve işbirlikli öğrenme gibi uygulamalar, öğrencilere anlamlı dil deneyimleri sunarak, dili aktif şekilde kullanmalarını teşvik etmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). İletişimsel dil öğretiminde yer alan metinler, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin metin içindeki bağdaşıklık ve bağlaşıklık unsurlarını anlamalarını ve doğru şekilde kullanmalarını sağlar (Halliday ve Hasan, 1976).

Eylem odaklı yaklaşımda ise öğrenciler, dil bilgisi kurallarını öğrenmekten ziyade, dili gerçek yaşam görevlerinde etkin bir biçimde kullanmayı öğrenirler (Council of Europe, 2020). Bu yaklaşımda, öğrenciler yalnızca dil kurallarına hâkim bireyler değil dili gündelik yaşamda etkin olarak kullanan sosyal aktörler olarak görülür (Piccardo, North ve Goodier, 2020). Bu çerçevede kullanılan materyaller, öğrencilerin çeşitli görevleri yerine getirirken dili işlevsel bir biçimde öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmektedir. Örneğin, bir seyahat planı hazırlama sürecinde öğrenciler broşürler, ulaşım tarifeleri ve otel bilgilerini içeren metinleri analiz ederek dili anlamlı bir bağlamda öğrenirler (Bygate, Skehan ve Swain, 2001). Bu tür materyaller, öğrencilerin hem okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerini sağlar hem de yazılı ve sözlü dildeki önemli kalıpları ve bağlaşıklık unsurlarını öğrenmelerine katkı sunar (Widdowson, 2007).

Dil öğretiminde metinlerin etkin bir şekilde kullanımı, yalnızca içerik açısından değil aynı zamanda metinlerin sunumu ve öğrencilerin bu metinlerle etkileşim şekilleriyle de ilgilidir. Öğrencilerin metinleri anlamlandırma, metin içindeki bağlantıları kurma ve dilsel bağdaşıklık unsurlarını kullanabilme becerileri, onların anlam bütünlüğü oluşturma yetenekleriyle doğrudan bağlantılıdır (Hyland, 2004). Metinlerin yapısal düzeni, özellikle üstyapı unsurları, öğrencilerin metnin genel organizasyonunu ve yapısal özelliklerini daha iyi kavrayabilmelerini sağlar (Martin ve Rose, 2008).

Dil öğretiminde metinlerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için, öğrencilerin bu metinlerle etkileşimini arttırmaya yönelik çeşitli etkinlikler planlanmalıdır. Okuma-anlama soruları,

tartışmalar, yaratıcı yazma etkinlikleri ve dramatizasyon gibi yöntemler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini tetiklerken dilsel farkındalıklarını artıran etkili araçlardır (Grabe ve Stoller, 2011). Metinlerin bağdaşıklık unsurları (örneğin, zamir kullanımı, bağlaçlar, tekrarlar) ve bağdaşıklık ilkeleri (örneğin, tematik bütünlük, bilgi akışı, mantıksal yapı) çerçevesinde yapılan analizler, öğrencilerin okudukları metinleri daha derinlemesine anlamalarını ve bu unsurları kendi yazılı ve sözlü ifadelerinde etkin bir şekilde kullanmalarını sağlar (Swales, 1990).

Hem ana dili eğitimi hem de yabancı dil öğretimi açısından, metinler, dil bilgisi öğrenimini ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşımın temel öğelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Bygate, Skehan ve Swain, 2001). Bu nedenle, öğretim stratejileri oluşturulurken metinlerin kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştirdiği ve iletişim süreçlerine nasıl entegre olduğu dikkatle değerlendirilmelidir.

2.1.6. D-AOBM’de Eylem Odaklı Yaklaşım ve Metin

Avrupa Konseyi, 2001 yılını "Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Bu yılın temel amacı, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturmak, Avrupa vatandaşlarını bu doğrultuda yetiştirmektir. Bu bağlamda, bireylerin çok dilliliği, aynı zamanda çok kültürlülük ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bir kişinin kültürel yeteneği, yalnızca ulusal, yerel ve sosyal özelliklerin bir araya gelip etkileşime girmesiyle oluşan zengin bir bileşenler bütünüdür. Bu birleşim, çok dilliliğin temelini oluşturur. Avrupa'daki farklı diller ve kültürlerin, iletişimi engellemek yerine karşılıklı gelişim ve anlaşmanın kaynağına dönüşmesi gerekmektedir. Böylece, Avrupa'daki iş birliği artacak, kültürel farklılıklar zenginlik olarak kabul edilecektir. Ancak bunun verimli bir şekilde hayata geçirilmesi için dil öğrenme alanlarında ve seviyelerinde tutarlılık sağlanması gerekmektedir. Bu, özellikle eğitim ve ekonomi alanlarında ortak çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için önemlidir. Bu doğrultuda, dil öğretim yöntemleri ve dil becerileri seviyelerinde belli standartların oluşturulması için bir kılavuz hazırlanması ihtiyacı doğmuştur.

2001 yılında, "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni- D-AOBM)" adlı bir kılavuz yayımlanmıştır. Bu kılavuz, dil edinimini farklı bileşenlere ayırarak, dilin karmaşık yapısını anlamaya çalışmaktadır. Böyle bir sınıflandırma, psikolojik ve pedagojik zorluklarla başa çıkma amacı taşımaktadır. D-AOBM, dil öğretiminde müfredat tasarımlarının, sınavların ve

ders kitaplarının hazırlanmasında temel bir başvuru kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu kılavuz, 2020 yılında güncellenmiş ve yeniden düzenlenmiştir.

Dil öğrencilerinin dili etkili bir şekilde iletişimde kullanabilmek için hangi bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiği açık bir biçimde tanımlanır. Bu tanımlama, aynı zamanda dilin öğretildiği kültürel bağlamı da kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinin her aşamasında, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini değerlendirmeye olanak sağlayan yetkinlik seviyeleri belirlenir. Ortak Başvuru Metni, dil bilgisi, beceri ve kullanımına dair bir çerçeve oluşturur. Bu çerçeve, kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun ve kolay anlaşılabilir şekilde tasarlanarak, amaçların tanımlanmasını, içeriklerin belirlenmesini, materyallerin oluşturulmasını, öğretim ve öğrenim programlarının yapılandırılmasını, öğrenme tekniklerinin uygulanmasını ve değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilmesini içeren tüm bileşenler arasında tutarlı ve şeffaf ilişkiler kurmayı hedefler.

2020 yılı itibarıyla, A1 Öncesi düzeyin eklenmesiyle birlikte, dil beceri seviyeleri A1 Öncesi, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak belirlenmiş ve her düzeyde alıcı beceriler (dilsel, işitsel ve okuma-anlama) ile üretici beceriler (sözlü ve yazılı ifade) için hangi dil kullanımlarında yeterlilik sağlanması gerektiği net bir şekilde tanımlanmıştır. Bu beceriler, her seviyeye özel olarak belirlenen amaçlar ve bağlamlar doğrultusunda alt başlıklara ayrılmıştır. Bu yapı, aynı dil seviyesinde olup farklı ana dillere sahip kişilerin bir arada eğitim alabilmesini sağlarken toplumsal ve ekonomik bağlamlardaki iletişim kopukluklarının önlenmesini de destekler.

D-AOBM, iletişim ve etkileşim üzerine yoğunlaşarak, dili öğretmekten ziyade, dil kullanımını öğretmeyi amaçlar. Dilin anlam kazandığı bağlamlar, metinler aracılığıyla gerçekleşir. D-AOBM’de (MEB, 2021, s. 94) “Metin, dilsel iletişimin her aşamasında merkezde yer alır ister yüz yüze, ister mesafeli olsun, üretici ve alıcı arasında dünyaya dair nesnel bir bağ kurar” şeklinde belirtilerek, metnin dil öğretimindeki kritik rolü vurgulanmıştır. Öğrenciler, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir aktör olarak da değerlendirilmelidir. Dil öğrencisinin, dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel yetenekleri kapsayan iletişimsel dil yeterliliğini geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, insanlar, belirli görevleri yerine getirmek için uygun stratejiler kullanarak, çeşitli bağlamlarda (kamu, kişisel, mesleki, eğitsel) metin üretme ve anlama dil etkinliklerine katılırlar. Bu süreçte, bireyler kendi dil yeteneklerini zorlayarak karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırlar. Threshold Level 1990’un 7. bölümünde belirtilen temalar (MEB, 2021), şahsi kimlik, ev çevresi, günlük

yaşam, boş zaman, gezi, sağlık, eğitim, alışveriş, yemek ve içecek, hizmetler, mekanlar, hava durumu gibi alanları kapsar.

İletişim sürecinde, alıcı ve verici arasındaki anlayışın sağlanmasında kullanılan birim metin olarak kabul edilir. Bu da dil öğretiminde, özgün ya da özgünlüğü yansıtan özel metinlerin kullanılmasının gerekliliğini ortaya koyar. *“Kişisel alanda amaç bir misafiri, aileleri, arkadaşları, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları deneyimleri ve tutumları karşılaştırmak vs. gibi bilgileri karşılıklı alıp vererek eğlendirmek olabilir. Halk arasında, kaliteli kıyafetleri makul bir fiyata almak gibi çoğu kez ticari işlem yapmak olabilir. Mesleki alanda, yeni düzenlemeleri ve onların müvekkil için uygulamaları anlamak olabilir. Eğitim alanında, bir rolü oynamaya ya da seminere veya uzmanlık yapılan bir konu üzerinde konferans vermek veya yayımlanması için bir bildiri yazmaya katkıda bulunur”* (MEB, 2021, syf. 52). Başka bir ifadeyle, her iletişim süreci bir metnin çözümlenmesi ya da üretilmesi sürecinde karşılıklı etkileşimler içermektedir. İletişim kanalı üzerinden, amaçlardaki farklılıklar, mesajın içeriği ve yapısında değişikliklere neden olabildiği gibi bununla birlikte, metnin ortaya çıktığı veya sunulduğu ortam, metin türüyle sıkı bir ilişki içerisinde; her iki unsur da işlevlerini yerine getirerek varlıklarını sürdürürler. Bu nedenle, dil öğretiminde farklı iletişim amaçlarına hizmet eden çeşitli metin türlerinin kullanılması gereklidir.

2.2. OKUMA BECERİSİ VE METİN YAPISI

2.2.1. Okuma Becerisi

Okuma hakkında çeşitli yazarlar tarafından tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Harris ve Sipay'e (Harris ve Sipay'den akt. Coşkun, 2002, syf. 231) göre “Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması”dır. Tinker ve McCullough'a (Tinker ve McCullough'den akt. Coşkun, 2002, syf. 231) göre ise *“Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir.”* Aytaş'a (2005) göre “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyetdir. Özbay (2013, syf. 2), okumayı bireyin anlama faaliyetlerini fiziksel ve zihinsel öğelerle birlikte kullandığı karmaşık bir dil becerisi olarak belirtmektedir.

Özdemir (1993, syf. 13) ise okumayı “Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Güneş (2014, syf. 128) çalışmasında okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak ifade etmiştir. Demirel (1999, syf. 59) okuma becerisini bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak ele almıştır. Akyol ise (1997, syf. 26-28) okuma etkinliğini yazılı ve yazısız kaynaklarda okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci şeklinde tanımlamıştır.

Okuma, insanların kendi aralarında önceden belirledikleri özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002, syf. 47). Okuma sadece yazının anlamlandırılması ya da seslendirilmesi değil, okuyan ile yazan arasında kurulan bir köprü; insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesi konusunda temel ve yaşamsal bir süreçtir (Keleş, 2006, syf. 3). Okuma için özel bir eğitime ihtiyaç duyulsa da bu alışkanlığın kazanılması için okumanın bir ihtiyaç olduğunun kavranması gerekir. Bu sayede okumada süreklilik sağlanabilir.

Gelişmeleri izleme, yeni bilgilere ulaşma, kendini yenileme yollarından birisi, belki de en önemlisi iyi bir okuma ve kavrama becerisidir. Okuduğunu kavrama bilgiye ulaşmanın, onu içselleştirme çabası olan öğrenmenin temel koşuludur (Karatay, 2014, syf. 221). Öyle ki ilk edinilen dil becerisi olan dinlemeden sonra okuma, eğitim ve bilgi edinme süreçlerinin temelini teşkil eder.

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, % 11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005, syf. 462).

2.2.2. Yetkin Okuma Hedefinde Okuma İlke ve Özellikleri

Okumanın bilgi edinmedeki rolü yadsınamaz. Teknolojik ilerlemelere rağmen okumanın önemi azalmamış aksine gitgide artmıştır. Bu noktada okurların yetkin birer okuyucu olmaları gerekmektedir. Yetkin bir okuma için ise okumanın temel ilkeleri ve özelliklerine dikkat edilmeli, bunların bilincinde okuma süreçlerine girilmelidir. Akyol (1997, syf. 26-28), okumanın beş temel ilkesinden bahsetmektedir:

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Her yazılı kaynağın illaki anlatmak istediği temel duygu ve düşünceler mevcuttur. Lakin bunları anlamak ve anlamlandırmak da okuyuculara düşmektedir. Okuyucular kendi bilgi, görgü ve deneyimlerine göre okunacak parçayı anlamlandırırlar. Dolayısıyla okuma sürecinde ön bilgiler önemli bir yere sahiptir.

Okuma akıcı olmak zorundadır: Burada önemli olan sözcük kavrama ve ayırt etme hızıdır. Okuyucu sözcükleri kavramak ve ayırmak için ne kadar hızlanabilirse o derecede metnin bütünü anlayabilir ve akıcı okuyabilir. Aksi takdirde sözcükler özelinde gösterdiği çabalar akıcılığı sekteye uğratacaktır.

Okuma mutlaka stratejik olmalıdır: Okumada farklı amaçlar vardır. Bazen özel bir bilgiyi arama amaçlı okunurken bazen duygusal zevk amaçlı okunur. Bazen de sadece göz atarak genel fikir elde etme amacıyla okuma yapılır. İşte bu ve bunun gibi maksatlı okumalarda okuyucu kendini amacına yönelik hazırlar ve buna uygun bir okuma yapar.

Okuma motivasyon gerektiren bir faaliyettir: Motivasyonsuz okumalar düzenden yoksun ve dikkatsiz şekilde yapılır. Bu durum da okumanın kalitesini düşürecektir. Bu noktada aile ve öğretmenin müdahâleleri önem kazanır.

Okuma devamlı gelişen bir beceridir: Okuma faaliyeti hayat boyu devam edecek bir süreçtir. Bitirilip sona erdirilen bir süreç değildir. Okumanın bu şekilde devam etmesi için her gün az ya da çok okuma yapılmalıdır.

Güneş'e (2014, syf. 129) göre okumanın özellikleri şunlardır:

Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır: Anlam araştırma sürecinde farklı türde zihinsel işlemler devreye girer. İlişkilendirme, değerlendirme, yorumlama vb. zihinsel işlemler sayesinde anlamsal çıkarımlar yapılır.

Okumak sadece şifreyi çözmek değildir: Önceleri okuma sadece sözcükler özelinde anlaşılmış ve sesli okumaya yoğunlaşmıştır. Hâlbuki zamanla okumanın şifre çözme işinden öte derin bir anlamlandırma, ilişki kurma ve yapılandırma işi olduğu anlaşılmaya başlanmıştır.

Sesli okuma seslendirme değildir: Seslendirme basitçe yazıyı seslere çevirme işidir. Oysaki sesli okumada, seslere çevrilen yazıları anlamlandırmak, ön bilgilerle karşılaştırmak ve okuma türüne göre birçok iş ve işlem daha sürece dâhil olur.

Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Okumak sadece yazıları seslere çevirmekten ibaret değildir. Okur önceki deneyim ve ön bilgileriyle yazıyı yeniden anlamlandırır ve yeni üretim süreçlerine yol alır.

Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir. Okur ilgili metinden hareketle kendine ve dış dünyaya dair sorular sorar. Belli ilişkilendirmeler yoluyla bu sorularına cevaplar arar ve nihayetinde şahsi bir kimlik inşa sürecine girer.

Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır. Okumayı öğrenme okuma yazma öğrenimi sürecini anlatır. Fakat öğrenmek için okuma daha ileri bir seviyedir. Burada amaç yeni bilgiler edinmek, bunları değerlendirmek, düzenlenmek ve bu süreçlerden hareketle bilginin ve öğrenmenin değerini kavrayabilmektir.

2.2.3. İyi Bir Okurun Okuma Süreci

Okuma birçok aşamadan meydana gelen zihinsel ve psikolojik faktörlerin şekillendirdiği karmaşık bir süreçtir. Görme, algılama, seslendirme, hatırlama, çağrışım, kavrama gibi çeşitli iç aşamalar okuma sürecinin birer parçası olarak karşımıza çıkar. Bu yönüyle okuma birbiriyle ilişkili parçaların ahenkli şekilde hareketiyle nitelikli hâle gelecektir. Bu doğrultudan yola çıkıldığında okumanın kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreç olduğu ifade edilebilir (Aytaş, 2005, syf. 461).

Sever (1997, syf. 12), okumayı farklı süreçsel özelliklere göre değerlendirerek dört önemli nitelikten bahseder. Bu nitelikleri “Okuma, bir iletişim sürecidir.”, “Okuma, bir algılama sürecidir.”, “Okuma, bir öğrenme sürecidir.”, “Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” diyerek sıralamamıştır. Binbaşıoğlu (1993, syf. 15) ise okuma olgusunu fiziksel bir açıdan ele alarak okumada yer alan süreçleri; okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması, sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi, sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması, sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi, sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi olarak belirtmiştir.

Karatay (2014, syf. 233-234) iyi bir okuma süreci için öğrencilerin kazanması gereken eylemleri üç ana bölümde ifade etmiştir:

1. Okuma Öncesi

- a. Okuma metni belirleme
- b. Metni gözden geçirme
- c. İçeriği tahmin etme
- d. Kendi kendine metinle ilgili sorular sorma
- e. Ön bilgileri harekete geçirme

2. Okuma Sırası

- a. Metni okuma
- b. Okurken not tutma
- c. Okuma hızını ayarlama
- d. Belli aralıklarla metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme
- e. Anlamada zorlanınca metin üzerinde iyice yoğunlaşma
- f. Gerekirse sesli okuma
- g. Dikkati dağılınca tekrar okuma, dağıldığı yerden tekrar sürme
- h. Metindeki önemli bilgileri belirleme, yuvarlak içine alma, altını çizme

3. Okuma Sonrası

- a. Metinle ilgili tahminlerin doğruluğunu sorgulama
- b. Metnin konusunu belirleme
- c. Metnin ana düşüncesini belirleme
- d. Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme
- e. Metnin anahtar sözcüklerini belirleme
- f. Metni kendi cümleleriyle özetleme
- g. Metnin kavram haritasını çıkarma
- h. İşlenen konu ve ana düşüncüyü doğru kavradığını denetlemek için başkalarıyla tartışma.

2.2.4. D-AOBM B1 Düzeyi Okuma Kazanımları ve Metin Bilgisi

Okuma farklı amaçlar için yapılır: bilgi edinmek, bazı prosedürleri yerine getirebilmek, eğlenmek vb. Okuma amacı ile okunacak metin türü de ilişkilidir. Her metin türü işlevi açısından farklı olduğu için farklı okuma stratejilerini gerektirir. Örneğin gazeteleri okurken hangi bölümlere odaklanılacağı konusunda göz gezdirme yöntemi kullanılır. Arama

motorunda bir şey ararken otobüs ya da metro saatlerine bakarken bir metinde bir bilgiyi ararken ise tarama yöntemiyle okunur. Yine bir öykünün ana düşüncesini çıkarmak için sonuna kadar okunması gerekir. Kullanma talimatlarında ya da ilaç prospektüslerinde ise aradığınız bilginin olduğu yeri okumak yeterlidir. Resmî yazışmalarda ise yazının önce hangi kurumdan geldiği ile ilgilenilir ve ilgili yere bakılır. Bu nedenle okuma amacı, metin türü ve okuma strateji/yöntemleri arasında ilişki vardır. Diğer taraftan metin okuma amacına ve metin türüne göre okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yapılacak eylemler farklılık gösterebilir. Yabancı dil öğretiminde amaç, yöntem ve kazanımlar üzerine tanımların yapıldığı D-AOBM’de (MEB,2021) okuma türleri ve kazanımları; genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav içinde okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği olarak okuma olarak maddelendirilmiştir.

Çalışmanın sınırları doğrultusunda B1 düzeyi için belirlenen okuma kazanımlarına bakıldığında, Genel okuduğunu kavrama olarak ilgi alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici ölçüde kavrayarak okuyabilir, maddesi yer almaktadır. Yazışmaları okuma bağlamında resmî yazışmaları başkalarına yönlendirecek kadar anlama, düzenli olarak kişisel mektuplaşabilme, karmaşık olmayan e-posta veya ilan/çevrim içi ilanları anlayabilme kazanımları vardır. Fikir sahibi olmak için okumada dergi, broşür vb. tarama, farklı metinlerin farklı yerlerinden bilgi toplama, etiketlerde yazan bilgileri anlama, makale/rapor/eleştiri metinlerine göz atma, reklamlardaki önemli bilgiyi bulma kazanımları yer almaktadır. Bilgi ve sav için okuma ise okur mektupları gibi güncel metinleri anlama, tartışma sonuçlarını çıkarma, haber metinlerindeki önemli konuları kavrama, müzede vb. bulunan tanıtım panolarını anlama amaçlarını içerir.

Yönergeleri okuma; kullanma kılavuzu, pişirme yönergeleri vb. kuruluş ya da hazırlanış aşamalarını anlatan metinleri anlamayı hedef edinir. Serbest zaman etkinliği için okuma gazete/dergilerin film, kitap, konser vb. anlatımlarını okuma, basit şiir ve şarkı sözlerini anlama, çeşitli metinlerdeki yer, olay, duygu ve bakış açısı betimlemelerini, bir seyahat günlüğünü anlama, günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilme kazanımlarını içerir.

Görüldüğü üzere okuma kazanımlarının okuma amacına bağlı olarak belirli metin türlerinde bulunması gereken yerlerin tespiti ve bunun için belli bir okuma yönteminin seçilmesi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse, okuma kazanımları metin türlerini

hedef alırken metin türleri de okuma amacına bağlı olarak belirli stratejileri hedef alır. Dil kullanmak düşünmeyi ve strateji kullanmayı gerektirir. Öğrencilere okuma stratejilerini öğretmek için de dil kullanımının nesnel görüntüleri olan metinler üzerinde çalışmalar düzenlemek gerekir. D-AOBM’de (MEB, 2021, syf. 63) alımlama stratejilerine de bu düşüncenin yansıdığı görülmektedir. Alımlama stratejileri şöyle sıralanmaktadır:

- Görsellerden, biçimlendirmelerden, başlıklardan, alt başlıklardan, metindeki konumlardan vb. yararlanma,
- Metin iç bağlamından ve dil bağlamından anlam çıkarma,
- Dilsel ipuçlarından yararlanma: Sayı ve özel isimler ile başlayan, sözcük/işaret kökleri, ön ek ve son ekler, zamansal ve mantıksal bağlayıcılar ile devam eden, çeşitli stratejilerin yetenekli kullanımına doğru bir ilerleme.

Sıralanan stratejilerden de görüldüğü gibi alımlama metin içi belirtkelerce şekillendirilmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için de metin yapısını oluşturan dil öğelerinin işlevlerini ve metne anlam kazandırmadaki katkılarını, büyük ölçekli önermelere işaret eden kullanımları ortaya çıkaran etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda önce öğretmen metni, türüne ait özellikleri çözümlemeli; daha sonra da bunları öğrencilerin çözümleyebileceği etkinlik içerikleri olarak kullanmalıdır.

D-AOBM’de (MEB, 2021, syf. 64) alımlama stratejilerinde “ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma (sözlü, işaret dilinde ve yazılı)” şeklinde belirtilen noktaların metin yapı ölçütleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. “Bir metindeki tartışmayı daha iyi anlayabilmek için farklı tür bağlayıcılardan (sayısal, zamansal, mantıksal) ve anahtar paragrafların genel organizasyondaki yerinden faydalanabilir,” stratejisinde küçük ölçekli yapıda yer alan bağlaçların önermeler arasındaki işlevinin sorgulanması gerekmektedir. “Metnin bir bölümünün anlamını, metni bir bütün olarak ele alarak tahmin edebilir,” stratejisi büyük ölçekli yapıda yer alan içerik şemasının çıkarılmasını gerektirir. “Kendi alanı ve ilgisiyle alakalı olan konularda aşına olmadığı sözcüklerin/işaretlerin anlamını bağlamdan çıkarabilir,” stratejisi metinde yer alan sözcüklerin ilişkilendirilmesini gerektiren ve küçük ölçekli yapıda yer alan sözcüksel bağlaşıklıkla ilgilidir. “Tartışılan konunun aşına olması koşuluyla az rastlanan bilinmeyen sözcüklerin/işaretlerin anlamını bağlamdan tahmin edebilir ve cümlelerin anlamını çıkarabilir,” stratejisi eleştirel okumayı da barındıran, büyük ölçekli yapıda yer alan

sezdirim ve çıkarsamayı kapsar. “Başlıklardan, isimlerden veya manşetlerden metnin içeriğiyle ilgili temel çıkarımlar veya tahminler yapılabilir,” stratejisi doğrudan, büyük ölçekli yapı kapsamına giren başlıkla ilgili etkinlikleri gerektirir. “Yaygın mantıksal (ör. fakat, çünkü) ve zamansal bağlayıcılara (ör. bundan sonra, önceden) odaklanarak hikâyedeki bir dizi tartışma serisini veya olay dizisini takip edebilir,” stratejisi yine büyük ölçekli yapıda yer alan konu değişimi belirleyicilerinin işlevini sorgulayıcı etkinlikler üzerine vurgu yapar. “Bir metindeki bilinmeyen sözcüklerin/işaretlerin olası anlamlarını, onları oluşturan parçaların (ör. kökleri, sözcüksel öğeleri, ön ek ve son ekleri belirleme) anlamlarını belirleyerek çıkarabilir”.

Bu nedenle okuma etkinliklerinin her birinin metin yapı ölçütlerini içselleştirici bir içerikle tasarlanması kaçınılmazdır. Yukarıda da açıklandığı gibi D-AOBM’de yer alan okuma kazanımları metin türleriyle ilişkilendiriliyorken alımlama becerilerindeki stratejiler de metin yapı ölçütleriyle ilişkilendirilebilmektedir.

2.3. YAZMA BECERİSİ VE METİN YAPISI

2.3.1. Yazma ve Yazma Süreci

Yazma öğrenme alanı literatürde birçok farklı tanımlamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Dilidüzgün (2020, syf. 21), yazmayı sadece sesleri/sözcükleri gösteren işaretlerle tümceler üretmek olmadığı belirterek; yazmanın bellekte tasarlanan düşüncelerin alıcının anlayacağı bir biçimde ve tam olarak tasarlandığı şekilde iletilebilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Sever, (2004, syf. 24), yazma becerisini duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi olarak ifade etmiştir. Güneş (2014, syf. 157), yazma eylemini, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak açıklarken Karadağ ve Maden (2014, syf. 266), yaptıkları çalışmada yazma eylemini aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması olarak ifade etmiştir. Yazma öğrenme alanına aynı bakış açısıyla yaklaşan Karatay (2011b, syf. 21), yazma eylemini yazılı anlatım, duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi olarak tanımlamıştır. Yazma öğrenme alanını bir beceri olarak ele alan Uzun Subaşı (2004, syf. 63), yazı yazma eylemini dizgeler kullanılarak ortaya konan bir dilsel beceri olarak belirtmiştir.

Tanımlardan da görüleceği üzere yazma, duygu ve düşünceleri çeşitli semboller aracılığıyla kalıcılaştıran ve böylece kültürel aktarımı gerçekleştiren önemli bir dil becerisi olarak ifade

edilebilir. Medeniyetler tarihinde yazının kişisel kullanımla yaygınlaşması, bilginin saklanması ve aktarılmasını kolaylaştırmıştır. Bu sayede anlatma becerilerinden konuşmanın yanına yazma becerisi de zaman içerisinde eklenmiştir. Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı durumlarda başvurulmasıyla yazının değeri gitgide daha iyi anlaşılmıştır.

Birey, yazma sayesinde duygu ve düşüncelerini sözcükler ve cümlelerin anlamlı birleşimi olan metinler aracılığıyla somut bir şekilde ifade etme imkânı bulur (Kan ve Tiryaki, 2015, syf. 550). Yazma ayrıca bireyin eksiklerini tamamlamasına, yanlışlarını düzeltmesine, bilgi edinmesine, zihince olgunlaşmasına ve tutarlı düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır (Göğüş, 1978, syf. 235). Yazma yoluyla çocuklar var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak konuştukları ya da yazdıkları konuyu ifade etmede etkinleşir, yeni bilgi ve deneyimler edinir, olayların nedenini bulur, sonuçlarını tahmin eder, kendi yaşantılarından yola çıkarak bilgi ve deneyimlerini artırır (Dilidüzgün, 2020, syf. 24).

Özdemir ve Binyazar (1979, syf. 7-12)'a göre şu üç amaçla yazmaya başvurulur: “Kişisel zorunluluk, toplumsal zorunluluk ve mesleki zorunluluk.” Dolayısıyla yazma hayatımızın birçok yerinde karşımıza çıkabilecek dil becerisidir. Yazı kalıcılığı ve kültürel değerleri aktarmada önemli rol oynadığından, yazma edimi insana özgü bir durum sunduğundan ve bir gereksinim olduğundan yazma çalışmalarına her alanda önem verilmesi zorunlu duruma gelmektedir (İşeri ve Ünal, 2010, syf. 107).

Uzun Subaşı (2004, syf. 64) yazmanın bir anlatım etkinliği olduğu için yazılı olarak metin üretme edimi olacağını ifade eder ve bu nedenle, yazma ediminin çeşitli alt becerileri gerektirdiğini belirtir. Bu alt becerileri de şu şekilde sıralar:

- Dilin yazısını tanıma-yazma
- Yazılı iletişimde sözdizimsel yapıları kullanma
- Dilsel birimler arasındaki dizimsel ve dizisel ilişkileri tanıma kullanma
- Açıklama yapma.

Coşkun (2011, syf. 49) ise yazma ediminin amaçlarının gerçekleşme sırasını şu şekilde ifade eder: 1. sınıfta okuryazar hâle gelmek, 2-3. sınıflarda cümle düzeyinde yazabilmek, 4-5. sınıflarda paragraf düzeyinde yazabilmek, en geç ilköğretim sonunda da metin düzeyinde yazabilmek. Ona göre ilköğretim sonrasında alınabilecek edebiyat eğitimi ile farklı metin

türlerinin tanınması ve bu türlerde yazılması, üslup ve estetik duyarlılığın geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

Buradan hareketle okuma gibi yazma ediminin de temelde amaçlı eğitim-öğretim süreçlerinde kazanıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Dinleme ve konuşma becerileri bireyin doğduğu çevrede edinilip bir yere kadar geliştirilebilir. Okuma ve yazma becerisinin öğrenilip geliştirilmesinde ise sistemli ve düzenli bir eğitim şarttır (Ungan, 2017). Bu nedenle yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Karatay, 2011a; Yalçın, 2002; Demirel ve Şahinel, 2006; Maltepe, 2006). Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarılarında yazma becerisi ve eğilimi olumlu bir rol oynamaktadır (Baş ve Şahin, 2012; Temur, 2001; Arıcı ve Ungan, 2008; Cunningham, 2008; Temizkan ve Sallabaş, 2009).

2.3.2. Yetkin Yazarlık Sürecinde Yazma Becerisi Eğitimi

Yazma becerisi en son kazanılan dil becerisidir. Bu sebeple diğer dil becerileriyle ilişkisi önemlidir. Öyle ki yazma becerisi diğer dil becerilerinden faydalanarak gelişimini sürdürür. Bu gelişimin sağlıklı olabilmesi için bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Öğrenciler kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri ve çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidirler (Karatay, 2011b, syf. 23). Konuşmanın öğrenilebilmesi için dilin, yazmanın öğrenilebilmesi için de elin işlemesi gerekir; yani uygulama yapmak şarttır (Dilidüzgün, 2020, syf. 51). Çünkü yazma çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla bu birçok farklı süreç ve durumları deneyimlemeden kalıcı hâle getirmek çok zordur. Yazma tıpkı bisiklet sürme, yüzme gibi deneyim yaşandıkça gelişen bir beceridir (Kavaz, 2005, syf. 171). Bu sebeple yazma becerisini geliştirmek isteyen kişiler çeşitli türlerde yazma denemeleri yapmaktan kaçınmamalıdır.

Coşkun (2009, syf. 51)'a göre yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkelere bazıları şöyledir:

- Yazma eğitiminde bireylerin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında bireyleri takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Bireylerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu var ise ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça bireyler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, bireylere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Bireylerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, bireyin kendi düşüncelerini yansıtmayı teşvik edilmelidir.
- Değerlendirme not vermek için değil bireyin yazma becerisindeki sorunları tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için yapılmalıdır.

Yazma becerisinin gelişimi için öğretmen önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin görevi öğrencinin yazma seviyesini bir noktaya getirene kadar rehberlik etmektir. Öğretmen rehber konumundayken öncelikle öğrencileri yazmaya karşı güdülemelidir. Bununla beraber öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmalıdır. Öğrencilerin bu fikirlerini düzenlemelerine yardımcı olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler öğretim sürecini başından sonuna kadar planlamalıdır (Kılıç, 2023, syf. 23). Öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişebilmesi için öğretmenler derslerde öğrencileri, gördükleri ile ilgili konuşturmalı, yazdırmalı ve ortaya çıkan yazılı anlatım ürünlerine dönütler vererek onların yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır (Levend, 1954, syf. 308).

New York Carnegie Birliğinin raporuna göre (Graham ve Perin'den akt. Bostancı, 2023, syf. 47-48) gençlerin yazma öğretimini etkileyen unsurlar; yazma stratejilerinin öğretimi, yazma süreçlerinin her bir adımında neler yapılacağına ilişkin bilgi ve uygulamalar, öğrencilerin yazılarını birlikte gözden geçirme ve yazma süreçlerinde rehberlik etme, üst düzey ve karışık cümleler kurma alıştırmaları yapma, yazma öncesi düşüncelerin ortaya çıkarılmasına yönelik uygulamalar yapma, iyi örnekleri inceleme ve analiz etme şeklinde belirlenmiş, bu öğelerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde beceri gelişimini olumlu etkileyeceği aynı raporda belirtilmiştir.

2.3.3. İyi Bir Yazarın Yazma Süreci

Yazma becerisini kalıcı bir iletişim olanağı olarak değerlendirildiğimizde duygu ve düşüncelerin yer ve zaman unsurlarının aşılarak iletilmesini sağlayacağı söylenebilir. “Söz uçar, yazı kalır.” sözü de bu durumu anlatmaktadır. Fakat yazılı ürünlerin kalıcılığının sağlanabilmesi için iyi bir yazma süreci geçirmek gerekir. Aksi takdirde yazmanın bu kalıcı

özelliği arka planda kalacağı, yazının bu bağlamda birtakım semboller dizisi olarak kalacağı söylenebilir.

Yazabilmenin önemli unsurlarından birisi “bilmek” olarak değerlendirildiğinde belli bir bilgi birikimine sahip kişilerin yazılarının referans alınması bu açıdan yazıyı kalıcı hâle getirecektir. Bu noktada Bağcı (2011, syf. 91-92), yazma ürünü ortaya çıkarmak için bilgi toplama yöntemlerini üç başlık altında şu şekilde ifade etmiştir:

Gözlem Yapmak: İnsanları, çevreyi, varlıkları, olayları, bir bütün olarak hayatı tanımak için gözlem yapmak şarttır. Gözlem beş duyu organımızla dış dünyadan aldığımız duyumların bütününe oluşturan bir süreçtir.

Düşünmek: Gözlem ve okuma yoluyla elde edilen birikimlerin zihinsel bir süreçten geçmesiyle başlayan değerlendirme aşamasına düşünme denir. Düşünen insan mutlaka üretir.

Okumak: Yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok okumak ve bu yolla birikim kazanmak gerekmektedir. Okuyan kişinin dil ve anlatım gücü ile düşünme yeteneği, okumayan kişiyle kıyaslanamayacak kadar farklıdır.

Yeteri kadar bilgisi olan birey yazmaya başlayabilecektir. Ancak yazma işi konuşma gibi nispeten daha hızlı üretilmez. Bazı aşamalar ve süreçleri gerektirir. Yazma sürecindeki aşamaları Beyreli vd. (2011, syf. 38) şöyle sıralamıştır: Konuyu seçmek, konunun ana maddesini belirlemek, konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek, konunun amacını tespit etmek, bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak, düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek, düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazmak, yazının dinlendirilmesi (Nesnel değerlendirme amacıyla yazıdan uzak kalma), yanlışları ve eksikleri görmek için okumak, yazıya son biçimini vermek.

Yazmayı süreç içerisinde gerçekleşen bir iş olarak gören yaklaşım “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”dır. Buna göre hazırlanan ve Süreç Temelli Öğretim Modellerinden olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinde öğretmen yazma sürecini öğrencileriyle beraber planlar, yürütür ve bu sayede öğrenci kendi kendine yazma becerisini kazanır. Bu modele dayalı yazma süreci şu aşamalardan oluşur:

Hazırlık: Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma ve bilinenleri belirleme, araştırma, gözlem ve deneyimlerden hareketle neler söyleyeceğini belirleme.

Yazma taslağı oluşturma: Konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri ve başlıkları düzenleme.

Yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme-geliştirme: Konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.

Yazıyı düzeltme: Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.

Yazıyı ortaya koyma-yayınlama: Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması (Karatay, 2011b, syf. 29).

Güneş (2013, syf. 173-176)'e göre ise yazma süreci 3 temel aşamada ele alınmakta ve bu aşamalar alt başlıklarla açıklanmaktadır:

Yazma Öncesi Aşama

- a) Zihinsel Hazırlık
 - i) Ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme
 - ii) Amaç belirleme
 - iii) Yöntem ve teknikleri belirleme
 - iv) Tür ve sunu şeklini belirleme
- b) Zihinsel Tasarım

Yazma Aşaması

- a) Metinleştirme
 - i) Yazının genel düzeni
 - ii) Yazının mantıksal düzeni
 - iii) Yazıya çarpıcı bir giriş belirleme
 - iv) Yazıya etkili bir sonuç hazırlama
 - v) Taslağı oluşturma
- b) Gözden geçirme
- c) Paylaşma

Yazma Sonrası Aşama

2.3.4. Yazma Bileşenleri

Yazma eğitiminin temel amacı, öğrencilerin güzel ve etkili yazılar yazabilmesini sağlamaktır. Bunun için yazılı anlatımın bileşenlerine hâkim olmak gerekir. Konu, ana düşünce, plan, sözcük, cümle, paragraf, yazım ve noktalama ve anlatım tarzı gibi yazılı anlatım bileşenlerine hâkim olan bir yazar, nitelikli yazılara kapı aralamış olacaktır. Bu bağlamda yazma bileşenleri şu başlıklar altında belirtilebilir.

Konu: Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen, bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır (Kantemir, 1991, syf. 139). Paragraf bir çark olarak düşünülürse konu bu çarkın etrafında döndüğü merkez noktası olarak nitelendirilebilir. Çünkü paragrafta anlatılanlar, belirli bir konu etrafında şekillenir. "Metinde anlatılan/söz edilen nedir?" sorusu yazılı bir metnin konusunu belirlemeye yardımcı olur (İpek, 2022, syf. 170) Her yazılı anlatım konu etrafında şekillenir ve bu bakımdan konunun hedeflenen şekilde ortaya konması yazılı anlatım başarısı açısından büyük önem taşır (Karadağ ve Maden, 2014, syf. 273). Yazı yazmaya karar veren kişi için her varlık, her olay, her düşünce velhasıl her şey konu olarak seçilebilir (Korkmaz vd., 1990, syf. 185). Fakat konuyu yazıda sınırlandırdıktan sonra işlemek gerekir. Özdemir ve Binyazar (1979, syf. 31)'e göre konunun sınırlandırılmasında dikkat edilmesi gerekenler şöyledir:

- Okuyucumuz kimdi? Yaşı, ilgileri, kültür düzeyi, toplumsal durumu...
- Yazımızın uzunluğu ne kadar olacak?
- Konunun hangi yönü üzerinde bilgi, görgü ve yaşantımız vardır?
- Konuyu geliştirmek için gerekli kaynakları bulabilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz?

Ana Düşünce: Güncel Türkçe sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2023) ana düşünce (ana fikir) "Bir yazının temeli olan asıl düşünce." şeklinde ifade edilmektedir. Ana düşünce, yazının amaç cümlesidir (Pilav ve Ünalın, 2012, syf. 27). Yazı ana düşüncenin üzerine inşa edilir ve bu yönüyle yazıya temel oluşturan bu düşünce ne kadar sağlamısa yazının anlatım gücü de o denli yüksek olur (Karadağ ve Maden, 2014, syf. 274). Beyreli vd. (2011, syf. 42) ana fikir cümlesinin özelliklerini şu maddelerle açıklamıştır:

- Konu değil, fikir olmalıdır.
- Açık ve kısa anlatılmış olmalıdır.
- Farklı yorumlara yol açmamalıdır.

- Ana fikir cümlesi, açıklamalara, örneklere, neden belirtmeye, etki ve sonuçları göstermeye; kısacası geliştirilmeye uygun olmalıdır.
- Yargı bildiren tek bir cümle olmalıdır.

Plan: Güncel Türkçe sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2023) plan “Bir işin, bir eserin gerçekleştirilmesi, bir konunun yolunda yürütmesi için uyulması tasarlanan düzen.” olarak ifade edilir. Diğer bir deyişle, yazılı metin üretiminde fikirlerin, olayların ve duyguların mantıksal olarak düzenlenişidir (Kantemir, 1991, syf. 153). Karatay (2011, syf. 1032) ise, “yazılı anlatım planı yapılması; düşüncelerden anlamlı, tutarlı bir bütün oluşturacak yazma taslağının oluşturulması.” olarak planı açıklar. Altunbay (2019, syf. 95)'a göre yazıda plan ikiye ayrılır:

- **Biçim planlaması:** Biçim planlaması; noktalama işaretlerini, sayfa düzenini, kenar boşluklarını, yazının başlığını, sözcük aralıklarını, paragrafları, ara başlıkları vb. kapsar.
- **İçerik planlaması:** İçerik planlaması; konunun anlatılış biçimini, olayların akışını, konuya girişi, yazının bölümlerinin birbiriyle uyumlu olmasını (giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin), gereksiz anlatımlardan kaçınılmasını, anlatımda çelişkilerin bulunmamasını, yeterli örneklendirme yapılmasını veya anlatılanların belgelere dayandırılmasını vb. kapsar.

Sözcük: Güncel Türkçe sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2023) “Bir veya birkaç heceden oluşan, anlamlı ses birliği; söz, sözcük, lügat.” olarak tanımlanır. Uzun (2004, syf. 47) “iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi.”, Kantemir (1991, syf. 194) “Anlam ve dil bilgisi görevi olan en küçük dil birlikleri.” şeklinde sözcükyi tanımlar. Yazılı ve sözlü anlatımda düşüncelerin istenen düzeyde anlatılabilmesi için sözcükleri bulabilmek ve seçebilmek son derece önemlidir (Pilav ve Ünal, 2012, syf. 37). Bunun için de yeteri kadar sözcükye hâkim olmak gerekir yani söz varlığını geliştirmek için edebî açıdan zengin eserler okunmalıdır. Böylece yazılı anlatımda başarı için ön adımlar atılmış olacaktır.

Cümle: Karahan (2004, syf. 9) cümleyi “Bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan sözcük veya sözcük dizisi ifadeleriyle açıklar. Sözcük düşünce birimi, cümle ise yargı birimidir. Bu yüzden anlatımın temel unsuru cümledir (Pilav ve Ünal, 2012, syf. 43). Anlatım düzeyi yükseldikçe cümleyi oluşturan unsurların daha çok sözcük gruplarından oluştuğu söylenebilir (Karadağ ve Maden, 2014, syf. 276). Anlatımdaki başarı

ise cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır (Bağcı 2011, syf. 107) İyi cümleler, yerinde kullanılan sözcüklerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazı da iyi paragraflardan oluştuğuna göre cümlelerin anlatımdaki önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Tansel, 1985, syf. 68).

Paragraf: Bağcı (2011, syf. 116) paragrafı “Bir fikri, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü.” şeklinde tanımlar. Paragraf, kendi içerisinde bütünlük taşıyan metin kesitidir. Yazılı anlatımda paragraf, cümle ile metin arasındaki düşünce birimidir. Yapısal olarak cümleden uzun, metinden ise kısadır. Cümlelerin birlikteliğinden paragraf, paragrafların birlikteliğinden metin meydana gelir (İpek, 2022, syf. 173). İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir. Yazının kendisi olan metinde, paragrafların sayısı için bir sınır olmadığı gibi paragrafı oluşturan cümleler için de bir sınır bulunmamaktadır (Erkul, 2004, syf. 141).

Yazım (İmlâ) ve Noktalama: Yazım, Özbay (2011, syf. 185)’ a göre “Bir dili belli kurallara göre yazma, o dildeki sözcükleri yazıda gösterme biçimidir.” Bir dilin yazımında ya da söylenişindeki farklılıklar zaman içinde büyümekte bu da iletişimde çatışmalara sebep olmaktadır (Karadağ ve Maden, 2014, syf. 278). Yazım kurallarının temel işlevi, bir dilin yazıyla gösterimine standart getirmektir. Bu standart sayesinde aynı dile ait insanlar birbirleriyle aynı şekilde okuyup yazabilme olanağına sahip olur. (İpek, 2022, syf. 175).

Güncel Türkçe Sözlük’te (<https://sozluk.gov.tr/> [Erişim: 24.12.2023]) noktalama işareti “Cümledeki unsurları birbirinden ayırmaya yarayan; nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez vb. işaretlerden her biri.” olarak ifade edilir. Noktalama işaretleri, ilk karışabilecek olanı ayırmak, karışmayı önlemek için kullanılmıştır. Daha sonraları duyguların aktarılmasına yardımcı olacak işaretler geliştirilmiştir. Hem öbür dillerde hem de Türkçede bugüne kadar noktalama işaretlerinin değişik şekillerde, farklı mantıklarla aynı amaç için kullanıldığı görülür. Bu amaç, anlatılmak isteneni doğru bir şekilde anlatabilmektir (Atasoy, 2010, syf. 824).

Anlatım Tarzı (Üslup): Üslup, dilin mecazi gücünü, renk ve eylem zenginliğini, kısacası dilin anlatım dağarcığını kişisel beceriyle söze veya -özellikle- yazıya dökmek, dile hayatıyet (canlılık) kazandırmak demektir (Tekin, 2002, syf. 166-168). Anlatım tarzı, bir konunun ele alınış ve işleniş süreçlerini kapsar. En basit söyleyişle “Nasıl anlatacağız?” sorusunun cevabıdır. Anlatım tarzını belirleyen en önemli unsur, anlatıcının amacıdır (Karadağ, 2011,

syf. 151). Dört anlatım tarzından bahsedilebilir. Bunlar; açıklama, tartışma, betimleme ve öykülemedir. Pilav ve Ünalın (2012, syf. 77-78)'a göre anlatım biçimlerinin kullanım amaçları kısaca şöyledir:

- Eğer okuyucuya bir olay, bir eylem oluşuyla sunulmak isteniyorsa, öyküleme anlatım biçimi kullanılır.
- Gözlemlere okurun da katılması, işitilenlerin duyulup anlaşılması isteniyorsa amaç, izlenim sağlamaktır. Bunun için betimleme anlatım biçimi tercih edilir.
- Bir karakteri incelemek, bir fikri açıklamak ya da bir terimi tanımlamak gerekiyorsa, amaç, okuyucuya bilgi vermektir. Bu durumda açıklayıcı anlatım kullanılır.
- Okuyucunun bir konu üzerindeki düşünce ve duygularını değiştirmek amaçlanmışsa tartışmacı anlatım biçimini seçilir.

2.3.5. D-AOBM'de B1 Yazma Kazanımları ve Metin Bilgisi

Yazma becerisi, bireylerin bilgi aktarma, kişisel düşüncelerini ifade etme, resmî yazışmalar yapma veya eğlence amaçlı içerikler oluşturma gibi farklı amaçlar doğrultusunda kullanılan üretim temelli bir süreçtir. Bu süreç, metnin türüne ve amacına bağlı olarak farklı yapılar ve stratejiler gerektirmektedir (Hyland, 2004). Örneğin, resmî yazışmalarda belirli kalıpların kullanılması gerekirken günlük veya kişisel bir e-posta yazımında daha serbest ve doğal bir dil tercih edilmektedir. Hikâye yazımında olay örgüsünün belirli bir düzene göre kurulması beklenirken kullanım kılavuzu veya talimat yazımında kısa, doğrudan ve net ifadeler öne çıkmaktadır (Byrne, 1988). Bu bağlamda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) yazma becerisini farklı alt kategorilere ayırarak bireylerin belirli kazanımlara ulaşmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda D-AOBM'de B1 düzeyindeki yazma becerileri, bireylerin tanıdık konularda açık, anlaşılır ve bağlantılı metinler üretebilmesini sağlamaya yönelik olarak oluşturulduğu (MEB, 2021), tarafından belirtilmiştir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesinde, B1 düzeyinde belirlenen yazma kazanımları, bireylerin farklı yazı türlerinde kendilerini açık ve tutarlı bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu kazanımlar, yazılı iletişimde belirli bir bütünlük ve anlam akışı oluşturmaya hedefler. Yazma becerisi, yalnızca sözcük bilgisi ve dil bilgisel doğruluk ile sınırlı olmayıp, metnin içsel yapısını oluşturan bağdaşıklık ve bütünlük gibi söylemsel unsurlarla da yakından ilişkilidir (MEB, 2021, syf. 81). Bu doğrultuda, D-AOBM'de B1 düzeyindeki bireylerden edinmeleri beklenen yazma becerileri, yazının

amacına ve bağlamına göre farklı türlerde şekillenmektedir. B1 seviyesindeki bireylerin geliştirmesi gereken temel yazma becerileri, genel yazılı anlatım, resmî yazışmalar, bilgi ve görüş aktarma, yönergeleri yazma ve serbest zaman etkinlikleri için yazma başlıkları altında ele alınmaktadır.

Bu çerçevede, genel yazılı anlatım, bireylerin ilgi alanlarına dair konular üzerine açık ve anlaşılır metinler oluşturmalarını gerektirir. Bu doğrultuda bireylerden kişisel görüşlerini ifade edebildikleri, anlatı ve betimleme tekniklerini kullanarak düşüncelerini yazılı olarak aktarabildikleri metinler üretmeleri beklenmektedir. Günlük yazıları, kısa anlatılar ve bireysel değerlendirme içeren metinler, bu becerinin geliştirilmesini destekleyen başlıca yazı türleri arasında yer almaktadır. Yazılı anlatım sürecinde, bireylerin dil bilgisel doğruluğu sağlamalarının yanı sıra, düşüncelerini yapılandırılmış bir şekilde sunmaları gerekmektedir (Hyland, 2004).

B1 düzeyindeki bireylerin geliştirmesi beklenen bir diğer yazma becerisi resmî yazışmalardır. Bu beceri, bireylerin basit resmî yazışmaları ve e-postaları uygun bir üslupla yazabilme yetisini içermektedir. Resmî yazışma becerisi, bireyin belirli kalıplar çerçevesinde, dilbilgisel açıdan hatasız ve kurumsal bir ton kullanarak yazılı iletişim kurmasını gerektirir. Bu kazanım, bireylerin resmî talepler, bilgilendirme içerikli metinler veya resmî kurumlarla yapılan yazışmaları yönetebilme yetkinliğini geliştirmeye yönelik bir yapıdadır. D-AOBM'ye göre, bu tür yazışmalarda anlatımın doğrudan, net ve gereksiz ifadelerden arındırılmış olması beklenmektedir (MEB, 2021).

B1 düzeyinde yazma becerisi ise bilgi ve görüş aktarmadır. Bu beceri, bireylerin farklı kaynaklardan edinilen bilgileri kullanarak kısa raporlar, makale taslakları veya görüş bildiren metinler oluşturabilme yetisini ifade etmektedir. D-AOBM, (MEB, 2021, syf. 83), bu doğrultuda bireylerin bir fikri destekleyici bilgilerle açıklayabilmesi ve yazılarında temel metin organizasyonu kurabilmesi gerektiğini belirtilmektedir.

B1 düzeyindeki bireylerin edinmesi beklenen bir diğer yazma becerisi yönergeleri yazmadır. Bu beceri, bireylerin kullanım kılavuzları, tarifler veya prosedürel açıklamalar gibi metinleri oluşturabilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu tür yazılar, belirli bir işlemi açıklamaya veya bir süreci adım adım anlatmaya yönelik olduğu için açık, mantıksal sıralamaya sahip ve okuyucu için yönlendirici ifadeler içermelidir. D-AOBM'ye göre, bu seviyedeki bireylerin karmaşık

olmayan prosedürel metinleri oluşturabilmesi ve okuyucuya belirli bir eylemi gerçekleştirme konusunda net bilgiler sunabilmesi beklenmektedir (MEB, 2021, syf. 84).

Serbest zaman etkinlikleri için yazma, bireylerin günlükler, seyahat notları, sosyal medya paylaşımları gibi kişisel yazılar oluşturmasını kapsar. Bu tür yazılar, bireyin gözlem, deneyim ve duygularını aktarabilmesine olanak sağlamaktadır. Bireylerin okudukları bir kitap veya izledikleri bir film hakkında değerlendirme yapabilme gibi beceriler de bu kapsamda değerlendirilmektedir. D-AOBM'ye göre B1 düzeyindeki bireyler, kişisel ilgi alanlarıyla ilgili konular üzerine açık ve anlaşılır bir şekilde metin oluşturabilmeli ve kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelidir (MEB, 2021, syf. 86). Bu bağlamda, bireylerin anlatım sürecinde dilin işlevselliğini kavraması ve yazılı iletişimi etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir.

D-AOBM'de belirtilen kazanımlar çerçevesinde bireylerin metinlerinde dilbilgisel doğruluk, sözcük seçimi ve yapısal bütünlük gibi unsurlara dikkat etmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda B1 dil düzeyi için belirlenen kazanımlar, bireylerin anlatımda tutarlılığı sağlamalarının yanı sıra, yazılı metinlerde anlam bütünlüğü oluşturmalarına olanak sağlayacaktır (MEB, 2021, syf. 87).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), B1 dil düzeyindeki bireylerin yazılı anlatım sürecini etkili ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmesi için belirli stratejiler oluşturmuştur (MEB, 2021). Bu stratejiler, yazma sürecinin planlama, üretim ve gözden geçirme aşamalarını kapsamakta ve bireylerin anlamlı, bağdaşıklık içeren ve iletişim amacına uygun metinler üretmesini hedeflemektedir.

B1 dil düzeyindeki bireyler için yazma sürecinin ilk aşaması metin planlama ve içerik düzenleme olarak belirtilebilir. D-AOBM'ye göre, B1 dil düzeyindeki bireyler yazmaya başlamadan önce ana fikri belirleyerek metnin genel yapısını oluşturmalıdır (MEB, 2021, syf. 67). Bu süreç, konunun sınırlarının belirlenmesini ve anlatımın mantıklı bir akışla düzenlenmesini içermektedir. Flower ve Hayes (1981) tarafından tanımlanan metnin planlama süreci de D-AOBM'de yer alan "metnin organizasyonunu oluşturma, fikirleri sıralama ve içerik bütünlüğü sağlama" stratejileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda B1 dil düzeyinde metin oluşturan bireylerin anlatımda aşamalı bir yapı kurması ve giriş, gelişme, sonuç gibi temel yapıları oluşturmaları beklenmektedir.

Yazma sürecinin ikinci aşaması ise dilsel ve biçimsel stratejilerin kullanılması olarak belirtilebilir. D-AOBM’de B1 dil düzeyindeki bireylerin, yazılı anlatımlarında bağdaşıklık sağlayabilmek için temel dilsel yapıları ve anlatım kalıplarını kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2021, syf. 70). Metin üretim sürecinde, cümleler arası bağlantıları sağlamak, uygun zaman kipleri kullanmak ve yazı türüne uygun bir biçimsel yapı oluşturmak önemli görülmektedir (Swales, 1990). D-AOBM, bu bağlamda, dilsel tutarlılığı sağlamak için yazılı anlatımda kullanılan bağdaşıklık unsurlarına (zamirler, bağlaçlar, tekrar eden anahtar sözcükler) dikkat edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. (MEB, 2021 syf.72).

D-AOBM’ye göre, B1 düzeyindeki bireylerin yazılarında anlam akışını sağlayabilmesi için bağdaşıklık unsurlarını etkin şekilde kullanmaları gerekmektedir (MEB, 2021, syf. 72). Halliday ve Hasan (1976), metinlerde bağdaşıklığın; referanslar, tekrar eden sözcükler, zamirler ve geçiş ifadeleri aracılığıyla sağlandığını belirtmektedir. D-AOBM’de bağdaşıklık stratejileri kapsamında, bireylerin metin içinde anlam ilişkilerini netleştirmesi ve gereksiz metin içi kopuklukları engellemesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2021).

Yazma sürecinin üçüncü aşaması, gözden geçirme ve düzenleme süreci olarak belirtilebilir. D-AOBM’de yer alan yazma stratejilerinden biri de bireylerin kendi metinlerini gözden geçirme ve gerektiğinde düzenleme yapma alışkanlığı kazanmalarınıdır (MEB, 2021, syf. 75). Bu bağlamda Swales ve Feak (2012), doğru bir metin yazma süreci için yazının içeriğini, bağdaşıklık unsurlarını ve dilbilgisel doğruluğunun değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

2.4. METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİ

Dil öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için yazma sürecinde farklı yaklaşımları içselleştirebilecekleri farklı etkinlikler tasarlamak gerekmektedir. Dil öğrencileri; yazma görevleri verildiğinde birçok etkinlikte aynı şekilde algılanan derin, yüzeysel ve stratejik yaklaşımlar olarak belirtilebilecek farklı yaklaşımlar benimserler ve bu yaklaşımlar çerçevesinde etkinlikleri uygulurlar (Taylor ve Drury, 2004).

Yüzeysel yaklaşımlarda yazma bilginin tekrar üretilmesi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğrenci yüzeysel yaklaşımda bildiği şeyleri tekrar uygulayarak daha çok öğrenci konumunda bulunmaktadır. Derin yaklaşım ise bilginin tekrar üretilmesinden çok anlamın soyutlandığı, öğrenmenin dönüşümsel olarak ortaya çıktığı bir yapıdır. (McGill, 1998; akt. Taylor ve Drury,

2004, syf. 562). Öğrenci tesadüfi durumlarda karşılaştığı yazma ihtiyaçlarını karşılamak için var olan tüm bilgisini kullanarak bir ürün ortaya çıkararak bir problemi çözmeye çalışır. Öğrenmeye stratejik bir yaklaşımda ise değerlendirme ölçütlerinin karşılaştırılması üzerinde durulmaktadır (Entwistle, 1998; akt. Taylor ve Drury, 2004, syf. 563). Öğrencinin yazarken belirli stratejileri yerine getirmesi beklenir.

İster yüzeysel ister derin isterse de stratejik olsun dil öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için, her iletişim ortamına uygun olabilecek şekilde etkili ve yeterli metinler oluşturabilmeleri gerekmektedir. Bu durum, dil öğrencilerinin metin yapılarını tanımlarıyla mümkün olacaktır. Raimes (1996, syf. 269) bu doğrultuda dil öğrencilerinin metinlere ayrı ayrı anlamlardan öte bir bütün olarak ele almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda dil öğrencilerinin karşılaştıkları okuma metinleriyle yapacakları mantıksal, dilbilgisel ve sözcüksel bağdaşıklık çerçevesindeki etkinlikler yazma metinlerine eleştirel yaklaşma, yazma, düzeltme, tekrar yazma gibi alışkanlıklara başarı düzeyinde katkı sağlayacaktır (Byrne, 1988).

Johnson (1996), okuma metinleri üzerine yapılan çalışmaları çözümleme ve bu çalışmaların devamı olarak metinlere dayalı üretim etkinlikleri şeklinde ikiye ayırmıştır. Bu bağlamda Miller (2004), yazma okuma ile bir araya getirildiğinde öğrenme bağlamında yalnızca okumanın sadece yazmadan daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda etkinlik tasarlama sürecinde aşağıdaki başlıklar ele alınmıştır:

2.4.1. Metin Türleri ve Okuma Etkinlikleri

Metin türleri metin yapısını şekillendiren tek unsurdur, denilebilir. Türleri belirleyen şey de o metnin iletişimsel amacıdır. Bir metnin başlığı bile konusu ve ana düşüncesi olduğu kadar o metnin türü hakkında da bilgi verebilir. Bu nedenle metin türlerinin özellikleri aşağıdaki etkinliklerle ortaya çıkarılabilir.

2.4.1.1. Başlık ve İçerik Uyumunu Araştırma

Bir metinde ana olay, yan olaylar, tema ve tez gibi unsurların incelenmesi, metnin iç yapısını anlamada kritik rol oynar. Başlık, metnin bu temel öğelerini özetleyen ve okuyucuya içerik hakkında ipucu veren ilk unsurdur. Başlığın, metnin içeriğiyle uyumlu olması, metnin genel anlamı ve tezinin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Öğrencilere ana olayla uyumlu temalar, tezin ana olayla ilişkisi ve yan olayların bu yapı içindeki işlevi hakkında bilgiler verilir. Bu süreçte, ana olay ve yan olayların nasıl birbirini desteklediği, tema ve tezle nasıl bütünleştiği üzerinde durulur. Ayrıca, metinlerde "ana düğüm" ve "ara düğüm" kavramları

tanıtılır. Ana düğüm, metnin en önemli noktası olup, yan olaylar ve temalar etrafında gelişen olayların birleşim noktasıdır. Ara düğüm ise bu ana düğümü destekleyen ve hikâyenin ilerleyişinde önemli roller oynayan alt olaylardır. Öğrencilere, metinlerden seçilen ara düğümler verilerek, bu düğümleri çözümleyip kendi yorumlarıyla yazılar yazmaları istenir. Bu süreç, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını ve yazılı analiz yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Başaran, 2007).

Başlık ve içerik ilişkisini araştırmak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel düşünme yetilerini de destekler. Metnin başlığı, okuyucunun metin hakkında ilk izlenimini şekillendirir ve bu izlenim, metnin ilerleyen bölümlerinde okuyucunun nasıl bir beklenti içinde olacağını belirler. Bu nedenle, başlık ile içerik arasındaki tutarlılığı analiz etmek, bir yazarın düşünce örgüsünün nasıl geliştiğini anlamada önemli bir beceridir (Uzun ve Sünter, 2020).

2.4.1.2. Amaç ve Metin İlişkisini Araştırma

Yapıtlar, okuyucuya belirli bir mesaj veya düşünce iletmek amacıyla oluşturulur. Bir yapıtın ana düşüncesi, yazarın okuyucuya aktarmak istediği temel tezdır. Bu tez, öyküleyici metinlerde iki biçimde karşımıza çıkar: açık tez ve örtülü tez. Açık tez, yazarın dünya görüşünü veya fikirlerini doğrudan ortaya koyduğu, belirgin bir mesaj içeren yapıtlarda bulunur. Bu tür metinlerde, yazarın amacı okuyucuya net ve keskin bir düşünce aktarmaktır. Örtülü tez ise, metnin daha derinlerinde yer alan, karakterlerin davranışlarından veya olayların gelişiminden çıkarılabilecek bir düşünceyi içerir. Bu tür tezler, okuyucunun metni daha derinlemesine analiz etmesini gerektirir ve metin, doğrudan bir yargı cümlesi sunmanın yerine yaşanmış bir deneyim üzerinden mesajını iletir (Temizkan, 2009).

Bu bağlamda, öğrencilerin bir yapıtın ana düşüncesini anlamaları ve yapıyı bu düşünceyle ilişkilendirmeleri büyük önem taşır. Yazarın hangi araçlarla düşüncesini açık veya örtülü bir şekilde sunduğunu çözümlemek, metnin daha derin bir düzeyde anlaşılmasını sağlar. Öğrencilerden, bu tür çalışmalarda yapıtın ana düşüncesini ve bu düşünceyi destekleyen unsurları keşfetmeleri, bu düşüncenin nasıl tezahür ettiğini anlamaları beklenir. Bu süreç, öğrencilerin hem eleştirel okuma becerilerini hem de yazılı anlatım yetilerini geliştirir (Kurland, 2000).

2.4.1.3. *Metin Türlerinin Amaçları Üzerine Çalışma*

Dil eğitiminin nihai amacı, bireylerin dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Bu, bireylerin yaşadıklarını, gözlemlerini, bilgilerini ve duygularını dil aracılığıyla etkili bir şekilde ifade edebilmelerini amaçlar. Ayrıca, farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri mevcut bilgilerle birleştirerek düşünce dünyalarını genişletmeleri ve hayal güçlerini zenginleştirmeleri beklenir (MEB, 2006). Dil eğitimi, yalnızca dilbilgisel kuralları öğrenmekten ibaret değildir; aynı zamanda bireylerin yaşam deneyimlerini derinlemesine anlama ve bu deneyimlere dair yorumlar geliştirme becerilerini de içerir.

Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere okuma, anlama, yazma, eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma yapma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için kullanılan yöntemler kadar, dil eğitiminde seçilen metinlerin de son derece önemli olduğu bilinmektedir. Metinler, dilsel yapıların somut örneklerini sunarken aynı zamanda öğrencilerin zihinsel gelişimlerine de katkıda bulunur (Türkmen ve Karaman, 2022). Güneş'e (2013) göre, doğru metin seçimi, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, dil eğitimi materyalleri hazırlanırken metinlerin sadece dil bilgisel açıdan değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarına, bilgi birikimlerine ve duygusal dünyalarına hitap etmesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Günay (2007), metni, dilsel göstergelerin belli bir mantık düzeni içinde ardışık olarak dizildiği, başlangıç ve bitiş noktaları olan yapılar olarak tanımlamaktadır. Metinler; bireylerin hayatlarına dair gözlemlerini, bilgilerini ve hislerini ifade etmenin yanı sıra soyut değerleri de anlatma görevini üstlenir. Bir metin, sadece bilgi vermekle kalmaz aynı zamanda okuyucusuna duygusal ve entelektüel bir deneyim sunar. Metinlerin bu çok yönlü doğası, dil eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır ve bireylerin hem dilsel hem de düşünsel gelişimlerini destekler. Ayrıca, metinler aracılığıyla öğrenciler farklı perspektiflerle tanışır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler. Metinlerde sunulan soyut kavramlar, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini zenginleştirir ve onlara farklı bakış açıları kazandırır.

2.4.1.4. *Bakış Açılarını Gösteren Dilsel Yapılar*

Farklı bakış açılarıyla yazılmış metinlerde, yazarlar metaforlar ve benzetmeler kullanarak aynı olayı ya da konuyu farklı şekilde sunabilirler. Metaforlar, bir durumun ya da olayın yazarın düşünce dünyasındaki karşılığını güçlendirir. Örneğin, savaş üzerine yazılmış bir metinde bir yazar savaşı "insanlığı yok eden bir canavar" metaforu ile ele alırken başka bir yazar savaşın

zorunluluğunu vurgulamak için "zor bir yolculuk" metaforunu kullanabilir. Bu tür metaforik dil, yazarın olaylara nasıl yaklaştığını ve okuyucuda hangi duygusal tepkileri uyandırmak istediğini gösterir (Lakoff ve Johnson, 1980).

Benzetmeler de yazarın aynı konuya dair farklı bir bakış açısını ortaya koyduğu dilsel araçlar arasında yer alır. Bir yazar, bir sorunu "buzdağına" benzeterek onun yalnızca görünen kısmının yüzeyde olduğunu ima ederken bir başka yazar bu sorunu "karmaşık bir bulmacaya" benzeterek çözülmesi gereken pek çok katmanın olduğunu vurgulayabilir. Her iki durumda da yazar, konuyu farklı dilsel öğelerle şekillendirir ve okuyucuya farklı bir düşünce yönlendirir (Demir, 2020).

Bağlaçlar, yazarın düşünce akışını düzenleyen önemli dilsel öğelerdir. "Ancak", "fakat", "buna karşılık" gibi bağlaçlar, metinde yazarın düşüncelerini karşılaştırdığı veya bir argümana karşı duruş sergilediği durumları gösterir. Özellikle karşılaştırmalı metinlerde, yazarlar bu tür bağlaçları sıkça kullanarak düşüncelerini vurgular ve metni farklı bakış açılarına açarlar. Akademik metinlerde ise, bağlaçların kullanımı daha farklı bir etki yaratır. Akademik yazılarda, yazar bir hipotezi desteklemek ya da çürütmek amacıyla "dolayısıyla", "bu nedenle" gibi bağlaçları kullanarak ileri sürdüğü düşüncelerin neden-sonuç ilişkisini kurar. Bu bağlaçlar, yazarın argümanlarının tutarlılığını sağlarken okuyucunun metni anlamasında da önemli bir rol oynar (Swales ve Feak, 2012).

Farklı bakış açılarına sahip metinlerde, yazarlar betimleyici dil aracılığıyla okuyucuyu yönlendirme eğilimindedirler. Örneğin, bir doğa felaketini anlatan iki farklı yazar, bu olayı farklı biçimlerde betimleyebilir. Bir yazar, olayın yıkıcılığını ve dramatikliğini ön plana çıkararak felaketi "doğanın öfkesi" şeklinde anlatabilirken başka bir yazar daha soğukkanlı bir dil kullanarak felaketi "doğal süreçlerin bir parçası" olarak tanımlayabilir. Bu dilsel seçimler, metindeki tonun ve yazarın konuya yaklaşımının belirlenmesinde önemli rol oynar (Fairclough, 1995).

Bir metindeki bakış açısını belirlemek, yazarın olaylara, karakterlere veya kavramlara nasıl yaklaştığını anlamak için kritik bir adımdır. Bakış açısı, yazarın metin boyunca sunduğu perspektifi ve okuyucuya nasıl bir anlam dünyası sunduğunu ortaya koyar. Bakış açısının belirlenmesi, yalnızca anlatının içeriğini değil, aynı zamanda yazarın dilsel tercihlerini, anlatım biçimini ve tonunu da analiz etmeyi içerir. Farklı bakış açıları, yazarın olayları ve karakterleri nasıl sunduğunu ve okuyucuyu nasıl yönlendirdiğini etkiler (Çetin, 2020).

Örneğin, üçüncü şahıs bakış açısıyla yazılmış bir anlatı, yazarın olaylara daha nesnel bir mesafeden yaklaştığını gösterir ve okuyucuya geniş bir perspektif sunar. Ancak, birinci şahıs bakış açısı, okuyucuya daha kişisel ve sınırlı bir perspektif sunarak, karakterin içsel düşüncelerine ve duygularına yoğunlaşır (Genette, 1980). Bu nedenle, bakış açısının belirlenmesi, metnin genel anlamı ve yazarın anlatmak istediği mesajın doğru anlaşılması için gereklidir.

2.4.1.5. Metin Türleri ve Anlatım Biçimleri

Metin yazma süreçlerinde, sadece metnin türünü belirlemek değil, aynı zamanda anlatım biçimlerini seçmek de büyük bir öneme sahiptir. Yazarın, yazının amacına uygun bir anlatım biçimini tercih etmesi gerekir. Ancak bir metinde sadece tek bir anlatım biçimi kullanılması zorunlu değildir; aksine, farklı anlatım biçimleri bir arada kullanılabilir. Bununla birlikte, bir anlatım biçimi diğerlerinden daha baskın olabilir ve bu durum yazının etkisini artırabilir (Göçer, 2016).

Genel dört temel anlatım biçimi öne çıkar:

1. **Betimleyici Anlatım:** Betimleyici anlatım, varlıkları ve olayları belirgin özellikleriyle tanıtarak okuyucunun zihninde adeta bir resim çizme işlemidir. Bu anlatım tarzı, varlıkları sanki gözle görüyormuş gibi ayrıntılı bir şekilde tasvir eder. Betimleme, varlıkların ayırt edici özelliklerini vurgulamakla birlikte, bu özelliklerin okuyucunun duyularında bıraktığı izlenimleri yansıtmaya amacı taşır. Başka bir deyişle, betimleme, sözcüklerle bir tablo çizme sanatıdır ve varlıkların duygusal izlenimlerini aktarmada etkilidir (Özdemir ve Binyazar, 2002). Betimleyici anlatım, özellikle edebî metinlerde okuyucunun mekânı, karakterleri ve duyguları daha yakından hissetmesine olanak tanır. Yazarın bu anlatım biçimini seçmesi, okuyucunun metne daha derin bir duygusal bağ kurmasını sağlar.
2. **Hikâye Edici Anlatım:** Hikâye edici anlatım, bir olay örgüsünün belirli bir sıraya göre sunulmasıyla oluşur. Bu anlatım biçimi, olayların başlangıcı, gelişimi ve sonuç bölümleriyle anlatılmasını içerir. Hikâye edici anlatımda okuyucu, kendisini olayların içinde hissederek ve anlatılanları âdeta yaşıyormuş gibi bir izlenime kapılır. Olayların mantıksal bir bütünlük içinde, birbirleriyle bağlantılı bir şekilde ilerlemesi, hikâyenin anlam bütünlüğünü pekiştirir. Bu anlatım tarzı, okuyucunun ilgisini sürekli canlı tutar

ve olay örgüsüne dâhil olmasını sağlar. Özellikle romanlar, kısa hikâyeler ve anılar gibi türlerde hikâye edici anlatımın baskın olduğu görülür.

Anlatım biçimleri yalnızca bu iki türle sınırlı değildir; ayrıca **açıklayıcı** ve **tartışmacı anlatım** da sıkça kullanılır. **Açıklayıcı anlatım**, okuyucuyu bilgilendirme amacı taşır ve genellikle akademik yazılar, makaleler veya ders kitaplarında kullanılır. Bu anlatım biçiminde, bilginin net, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması esastır. **Tartışmacı anlatım** ise bir görüşü savunma veya bir iddiayı çürütme amacı güder. Bu tarzda, yazar karşıt görüşlerle de ilgilenir ve argümanlarını mantıksal bir yapı içinde sunar.

Anlatım biçimlerinin etkin bir şekilde kullanılması, yazının niteliğini ve okuyucunun metinle kurduğu ilişkiyi derinleştirir. Bir metinde birden fazla anlatım biçiminin harmanlanması, yazının dinamikliğini artırır ve okuyucunun ilgisini çekmeye devam eder.

3. **Tartışmacı Anlatım:** Tartışmacı anlatım, bir düşünceyi, görüşü veya yargıyı değiştirme ya da tamamen çürütme amacı güden bir anlatım türüdür. Bu türün etkili olabilmesi için belirli aşamalar izlenir. Öncelikle tartışılacak konu hakkında okuyucuya gerekli ve yeterli bilgiler sunulmalıdır. Konuya dair sağlam bir bilgi tabanı oluştuktan sonra, mevcut argümanlar ve kanıtlarla bu düşüncenin neden yanlış olduğu veya neden değiştirilmesi gerektiği savunulur. Tartışmacı anlatımın en önemli unsuru, ortaya atılan görüşlerin güçlü ve somut kanıtlarla desteklenmesidir. Yazar, okuyucuyu ikna etmek için mantıklı bir argüman dizisi sunmalı ve savunulan görüşü ispatlarla güçlendirmelidir. Özdemir ve Binyazar'a (2002) göre, tartışmacı anlatımda ele alınan konuların beğeni, ilgi ya da kişisel kanılarla ilgili olmaması gerekmektedir; çünkü bu tür konuların nesnel bir doğrulaması bulunmaz. Tartışmacı anlatım, bilimsel, akademik veya toplumsal meseleler gibi nesnel gerçeklere dayalı konularda daha etkili bir şekilde kullanılır. Ayrıca bu anlatım biçimi, yazarın sadece kendi tezini savunmasını değil, karşıt görüşleri de çürütmesini gerektirir. Bu süreçte karşıt argümanlara yer verilir ve bu argümanlar üzerinde eleştirel bir analiz yapılır. Böylece yazar hem kendi görüşünü güçlendirir hem de okuyucunun farklı bakış açılarıyla yüzleşmesini sağlar.

4. **Açıklayıcı Anlatım:** Açıklayıcı anlatım, bir konunun daha açık ve anlaşılır hâle getirilmesi amacıyla kullanılan temel anlatım biçimlerinden biridir. Bu anlatım türü, karmaşık veya yeni bir bilgi, kavram ya da durumu açıklamak için başvurulmuş bir

yoldur. Açıklayıcı anlatımda, bilgi net, sade ve sistematik bir şekilde sunulur, böylece okuyucu konuyu kolayca kavrayabilir. Bu tür anlatım, günlük hayatta sıkça karşımıza çıkar; örneğin birisi bize nasıl çalıştığını veya işlediğini anlamadığımız bir olayı açıklarken açıklayıcı anlatım kullanır. Göçer'e (2016) göre, açıklayıcı anlatım tüm bireylerin günlük yaşantılarında sıkça başvurduğu bir iletişim yöntemidir. İnsanlar, çevrelerindeki olayları, kavramları ya da durumları anlamlandırmaya çalışırken bu anlatım türüne başvururlar. Eğitimde de oldukça yaygın olan açıklayıcı anlatım, ders kitaplarında, akademik metinlerde ve öğretici materyallerde sıkça kullanılır.

Açıklayıcı anlatımda sadece tanımlar veya bilgiler sunulmaz; aynı zamanda neden-sonuç ilişkileri, süreçlerin aşamaları veya bir olayın arka planı da detaylı bir şekilde açıklanır. Örneğin, bir bilimsel olgunun nasıl işlediğini anlatan bir metin, okuyucunun o olguyu derinlemesine anlamasını sağlar. Açıklayıcı anlatımda dilin sade ve açık olması büyük önem taşır çünkü okuyucunun konuyu kavraması, anlatımın netliğine bağlıdır.

2.4.1.6. Metin Türleri ve Giriş Yöntemleri

Metinlerde kullanılan giriş yöntemleri, okuyucunun dikkatini çekmek ve metnin genel yapısına hazırlık sağlamak açısından önemlidir. Farklı metin türlerinde, metnin amacı ve türüne bağlı olarak farklı giriş stratejileri benimsenir. Örneğin, akademik yazılarda giriş bölümünde genellikle konu tanıtılır, araştırma soruları ortaya konur ve hipotezler belirtilir. Bu tür metinlerde giriş, okuyucunun neyi beklemesi gerektiğini açıklar ve metnin bilimsel bağlamını belirler (Eco, 1984). Buna karşılık, edebî metinlerde girişler daha yaratıcı olabilir. Bir öykü ya da romanın girişi, olayın başlangıcını sunarken aynı zamanda atmosferi oluşturur ve okuyucuyu karakterlerle tanıştırır. Edebi girişlerde kullanılan betimleyici dil ve metaforlar, okuyucunun metne duygusal bir bağ kurmasını sağlayabilir (Fish, 1980).

2.4.2. Metin ve Bağlam İlişkilerini Araştırma

Bağlam alıcı, verici, bunun yanı sıra iletişimin zamanı, yeri ve durumu ile ilgili bilgilerdir. İletişimin oluşmasındaki amaç da bağlamla ilişkilidir. Dolayısıyla bağlam metnin biçimsel ve içeriksel kapsamını belirler. Bu nedenle metnin bağlamıyla ilgili bilgiler aşağıdaki etkinlik başlıklarıyla ifade edilebilir.

2.4.2.1. Metindeki Eksik Bilgiyi Tamamlama

Metinlerdeki boşlukları doldurma, okuyucunun aktif katılımını gerektiren önemli bir okuma stratejisidir. Metnin bağlamı ve anlatı yapısı, okuyucunun eksik bırakılan bilgiyi kendi bilgi birikimi ve metinsel ipuçlarıyla tamamlamasına olanak sağlar. Bu süreç, özellikle edebi metinlerde daha belirgindir; yazar, bazı detayları bilinçli olarak eksik bırakarak okuyucunun hayal gücünü harekete geçirebilir. Wolfgang Iser (1978), bu stratejiyi "etkileşimli okuma" olarak adlandırır ve metindeki boşlukların okuyucu tarafından doldurulmasının metinle daha derin bir bağ kurulmasını sağladığını öne sürer.

Akademik metinlerde ise, boşlukların doldurulması genellikle çıkarım yapmayı ve metin içindeki ipuçlarından yola çıkarak sonuçlara ulaşmayı içerir. Bu, metnin tutarlılığını korumaya ve okuyucunun anlamayı sürdürmesine yardımcı olur (Beaugrande ve Dressler, 1981). Sonuç metindeki boşlukları doldurma hem anlatı hem de anlam yaratma süreçlerinde önemli rol oynar.

2.4.2.2. Metindeki Bilgileri Tahmin Etme

Metni belirli yerlerde kapama ve tahmin görevleri, aktif okuma süreçlerini teşvik eden ve okuyucunun metinle olan etkileşimini güçlendiren bir stratejidir. Bu yöntem, okuyucunun metin içerisindeki boşlukları veya eksik bırakılan bilgileri doldurmasını ve olayların veya kavramların gelişimi hakkında tahminlerde bulunmasını sağlar. Özellikle dil eğitimi ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan bu strateji, okuyucunun eleştirel düşünme yeteneğini artırır (Gunning, 2013).

Bu yaklaşım, Wolfgang Iser'in (1978) "boşluk teorisi" ile ilişkilendirilebilir. Iser, metnin okuyucuyu bilinçli olarak eksik bilgiyle karşı karşıya bıraktığını ve okuyucunun bu boşlukları kendi bilgi birikimi ve beklentileri doğrultusunda doldurduğunu öne sürer. Bu süreçte okuyucunun tahmin yapma becerisi, metinle daha derin bir bağ kurmasını sağlar ve okuma sürecini daha dinamik hâle getirir. Ayrıca, bu yöntem, metinlerin farklı katmanlarında anlam inşası sağlarken okuyucunun okuma motivasyonunu artırır (Duke ve Pearson, 2002).

2.4.2.3. Giriş ve Sonuç Paragraflarını Karşılaştırma

Farklı yazarlar tarafından aynı konuda yazılmış metinler hem içerik hem de yapı açısından farklılıklar gösterse de bu metinlerin giriş ve sonuç paragraflarındaki benzerlikler ya da farklılıklar metnin tutarlılığı ve okuyucu üzerindeki etkisi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, giriş paragrafı bir metnin temelini oluşturur, okuyucuya konuyu tanıtır ve metnin geri kalanında nelerin işleneceğine dair bir yol haritası sunar. Sonuç

paragrafı ise bu temel üzerinden ilerleyerek ulaşılan noktayı özetler ve ana fikirleri pekiştirir. Giriş ve sonuç paragraflarının başarılı bir şekilde birbirini tamamlaması, metnin bütünsel yapısının sağlam olmasını sağlar (Fairclough, 1991).

2.4.2.4. Hedef Kitleyi Belirleme

Yazılı ve görsel iletişimde en önemli unsurlardan biri, mesajın iletilmek istendiği kitleyi doğru bir şekilde tanımlamaktır. Metinlerin etkili olabilmesi, hedef kitlenin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve bilgi düzeyine uygun bir biçimde hazırlanmış olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, okuyucu kitlesini değerlendirmek için kullanılan stratejiler, metnin türüne, içeriğine ve amacına göre çeşitlilik gösterir. Özellikle gazete yazıları, köşe yazıları, ilanlar ve broşürler gibi farklı formatlarda hazırlanan metinlerde, bu değerlendirme kritik bir öneme sahiptir (Schraver, 1998).

Gazete haberleri ve köşe yazıları, geniş bir kitleye hitap eden yazılı iletişim türleridir. Bu tür metinlerde yazarın amacı, toplumun geneline hitap ederek bilgiyi hızlı ve anlaşılır bir şekilde iletme. Ancak okuyucu kitlesinin eğitim seviyesi, konuya olan ilgisi ve bilgilendirme gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, köşe yazılarında yazar, kendi perspektifinden olayları değerlendirirken okuyucunun belirli bir bilgi birikimine sahip olduğunu varsayabilir. Ancak bu durumda, okuyucunun konuya dair eksik bilgiye sahip olma durumu doğar ve metnin anlaşılabilirliği bozulabilir (Aydın ve Ercan, 2022).

Bu nedenle, gazete haberlerinde ve köşe yazılarında hedef kitlenin ihtiyaç duyabileceği ek bilgilerin metne dahil edilmesi önemlidir. Yazar, okuyucunun önceden bildiği bilgileri pekiştirmek ve yeni bilgilere erişim sağlamak amacıyla, konuya dair temel bilgiler sunmalıdır. Böylece metin, yalnızca bilgilendirme işlevi görmekle kalmaz, aynı zamanda okuyucunun eksik kaldığı noktaları da tamamlar. Bu durum, özellikle karmaşık siyasi ya da ekonomik konularda daha da önem kazanmaktadır. Haberlerdeki bilgi boşluklarının, okuyucuya zarar vermemesi adına, doğru bilgilerle doldurulması gerekir (Fairclough, 1995).

İlanlar ve broşürler, genellikle belirli bir ürün, hizmet veya etkinlik hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanır. Bu tür metinlerde, hedef kitlenin net bir şekilde tanımlanması, metnin etkili olabilmesi için en önemli faktörlerden biridir. Hedef kitlenin sosyoekonomik durumu, yaşı, cinsiyeti ve ilgi alanları gibi demografik özellikler, broşür ve ilanların dilini ve sunumunu şekillendirir. Örneğin, bir ürün tanıtım broşürü, ürünün özelliklerini ve faydalarını açıkça belirtirken hedef kitlenin hangi ihtiyacına hitap ettiğini net bir şekilde açıklamalıdır.

Bu noktada, kullanılan dil ve ikna yöntemleri, hedef kitlenin ilgisini çekebilecek unsurlarla donatılmalıdır (Bhatia, 1993).

Hedef kitlenin dikkatini çekmek için kullanılan dil hem anlaşılır olmalı hem de ikna edici nitelikler taşımalıdır. İlanlarda kullanılan "çarpıcı başlıklar" ve broşürlerde yer alan "davetkâr ifadeler" gibi dilsel stratejiler, potansiyel alıcıların ilgisini çekecek şekilde tasarlanır. Hedef kitlenin çeşitli sosyokültürel düzeylere sahip bireylerden oluşabileceği göz önünde bulundurulmalı ve metin, bu çeşitliliği kapsayacak esneklikte olmalıdır. Örneğin, bir kültürel etkinlik ilanında kullanılan görseller ve sloganlar, etkinliğe katılması muhtemel farklı sosyal gruplara hitap edebilmelidir (McQuail, 2010).

Okuyucu kitlesini doğru bir şekilde değerlendirmek, her türden metnin başarılı olabilmesi için temel bir gerekliliktir. Gazete yazılarında yazarın varsayımlarının ötesinde okuyucunun bilgi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, ilan ve broşürlerde ise hedef kitlenin demografik özelliklerine uygun bir dil ve üslup kullanılması, metnin amacına ulaşmasında kritik rol oynar. Farklı sosyoekonomik düzeylere ve ilgi alanlarına hitap eden metinlerde, okuyucunun beklentilerinin karşılanması, metnin etkinliğini artırır ve mesajın daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlar (Rada, 2016).

2.4.3. Düzenlemeyi Araştırma

2.4.3.1. Bağlaşıklık Düzeneklerini Bulma

Bağlaşıklık, metin içerisindeki dilsel unsurların birbiriyle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde ilişkilendirilmesidir. Bu unsurlar, metnin dilsel yapısını ve anlam bütünlüğünü pekiştirerek, okuyucunun metni kolaylıkla takip etmesini sağlar. Halliday ve Hasan (1976), metin bağlaşıklığını sağlayan unsurları beş ana başlık altında sınıflandırmıştır: referans, yer değiştirme, tekrar, bağlaçlar ve eksilteli yapılar. Bu unsurlar, metin içindeki anlam ilişkilerini güçlendirerek, cümleler ve paragraflar arasında organik bir bağ kurulmasına olanak tanır.

Referans, bir nesne, kişi ya da duruma metin içerisinde yeniden atıfta bulunarak kurulan anlam ilişkisidir. Bu dilsel araç, okuyucunun metinde geçen kişi, nesne ya da olayları takip etmesine yardımcı olur. Örneğin, bir karakterin sürekli olarak ismiyle anılmasının yanı sıra, zamirlerle de ona yapılan referanslar, bağlaşıklığın önemli bir unsuru olarak işlev görür. Bu tür referanslar, metindeki kişi veya nesnelerin tekrar hatırlatılması yoluyla anlam bütünlüğünü sağlar (McCarthy, 1991).

Yer değiştirme; bir sözcüğün ya da ifadenin, metin içerisindeki aynı kavramı temsil eden başka bir dilsel öge ile değiştirilmesi anlamına gelir. Bu yöntem, özellikle tekrarlardan kaçınmak amacıyla kullanılır ve metnin akışını daha doğal hâle getirir. Yer değiştirme, okuyucunun bir nesne veya kişiyle ilgili bilgiyi tekrar edilmeden kavramasını sağlar böylece metnin monotonluğu azaltılmış olur. Tekrar, belirli sözcük ya da ifadelerin metin boyunca yinelenmesidir. Bu, metnin ana temalarını ya da odak noktalarını sürekli hatırlatarak, okuyucunun metnin genel amacını ve içeriğini daha iyi anlamasına yol açar. Özellikle, anahtar sözcüklerin metin içerisinde tekrar tekrar kullanılması, bağlaşıklığın güçlenmesine katkıda bulunur. Tekrar, metnin anlamını pekiştiren en önemli bağlaşıklık unsurlarından biridir (Hoey, 1991).

2.4.3.2. Paragrafları Sıralama

Metin çözümleme ve metin oluşturma süreçlerinde, paragrafların anlamlı bir bütünlük içinde doğru sıraya konması, metnin okuyucu tarafından anlaşılabilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bir metnin paragrafları, belli bir düşünceyi ya da bilgiyi ifade eden anlamlı birimlerdir ve bu paragrafların dizilişi, metnin mantıksal akışını doğrudan etkiler. Yanlış sıraya konmuş paragraflar, okuyucunun metni anlamasını zorlaştırabileceği gibi, ana fikirlerin ve destekleyici bilgilerin birbirinden kopuk şekilde sunulmasına da neden olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin ya da yazarların paragrafları doğru bir şekilde sıraya koyma becerileri, metin bütünlüğünün sağlanması için temel bir dil yeterliliği olarak görölmektedir (Halliday ve Hasan, 1976).

Paragrafların mantıklı bir sıralamayla yerleştirilmesi, bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin doğru bir şekilde yapılandırılmasını sağlar. Özellikle akademik ve düşünsel yazılarda, okuyucunun dikkatini metin boyunca sürdürmek ve ana fikirleri net bir şekilde sunmak için paragrafların ardışıklığına özen gösterilmelidir. Bu süreç, düşünsel tutarlılığı ve anlam ilişkilerini güçlendirir. Paragrafların doğru sıralanması, metnin geneline hâkim olan düşünceyi veya argümanı adım adım inşa etmeyi ve okuyucunun bu argümanı takip etmesini kolaylaştırır. Örneğin, bir bilimsel araştırma raporunda giriş bölümü hipotezi ortaya koyarken gelişme bölümü kanıtları sunar ve sonuç bölümü bu kanıtlar doğrutusunda bir sonuca ulaşır. Bu yapı bozulduğunda, okuyucu için metnin anlamı karmaşık ve dağınık hâle gelebilir (Akın, 2023).

Paragrafların sıralanmasında temel amaç, mantıksal bir bütünlük oluşturacak şekilde düşünceyi aktarmaktır. Bu bağlamda, paragrafların sırasını belirlerken bağlaçlar, zamansal

ifadeler, nedensellik ilişkileri ve referans unsurları gibi dilsel ipuçları dikkate alınmalıdır. Örneğin, bir paragrafın “bu nedenle”, “bunun sonucunda” gibi ifadelerle başlaması, önceki paragrafta sunulan bir neden-sonuç ilişkisinin devam ettirildiğini gösterir. Aynı şekilde, zaman bağlaçları (örneğin, “daha sonra”, “sonrasında”) olayların ya da düşüncelerin sırasını belirlemede önemli rol oynar. Bu tür dilsel unsurlar, okuyucunun metni daha kolay anlamasına yardımcı olur ve paragraflar arasındaki ilişkileri açık hâle getirir (Brown ve Yule, 1983).

Labov (1972) tarafından geliştirilen yapısal öyküleme modeli, öyküsel metinlerde paragrafların sıralanmasında kullanılan temel bir teorik çerçevedir. Bu modelde bir öykünün başlangıcında yer alan tanıtıcı unsurlar, gelişen olaylar ve çözüm bölümleri belirli bir sırayla sunulmalıdır. Bu sıralama, okuyucunun olayların nasıl geliştiğini anlamasını sağlar. Labov’un kategorileri özetle şu şekilde sıralanır: tanıtım, problem, çözüm ve sonuç. Bu model, sadece öyküsel metinlerde değil, aynı zamanda olay temelli diğer metin türlerinde de kullanılabilir. Öğrencilere verilen çeşitli metin parçalarının bu yapısal kategoriler göz önünde bulundurularak sıralanması, metin çözümleme ve oluşturma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

2.4.3.3. Metinde Eksiltelen Öğeleri Yerleştirme

Bir metnin anlam bütünlüğünü koruyabilmesi için cümleler arasındaki ilişkilerin ve mantıksal bağlantıların doğru bir şekilde kurulması gerekir. Bu bağlamda, bir cümlenin metinden çıkarılması ya da yanlış bir konuma yerleştirilmesi, metnin bağlaşıklığını ve tutarlılığını bozabilir. Metin içindeki her bir cümle, bir önceki ve sonraki cümlelerle anlam ilişkisi kurarak metnin yapısını oluşturur. Bu yüzden, metinden çıkarılan cümlelerin doğru yerlere koyulması, metnin anlam bütünlüğünün sağlanmasında önemli bir rol oynar (Çoban ve Karadüz, 2015).

Bir metnin cümleleri arasında anlamlı bir bağ kurulması, bağlaşıklık (cohesion) ilkesinin temelini oluşturur. Thompson (2014), bağlaşıklığın metin içerisindeki dilsel unsurların birbirine bağlanması ile sağlandığını vurgulamıştır. Bağlaçlar, zamirler, atıflar ve tekrarlamalar gibi dil unsurları, cümleler arasındaki bağlantıları güçlendirir ve metnin anlamını pekiştirir. Metinden çıkarılan bir cümle, metnin bağlamına uygun olarak doğru bir yere yerleştirildiğinde, cümleler arasındaki bağlaşıklık yeniden kurulmuş olur. Ancak cümlenin yanlış bir konuma yerleştirilmesi, okuyucunun metni anlamasını zorlaştırabilir ve metnin tutarlılığını bozabilir.

Bir metinde her cümle, genel düşünceyi destekleyen ya da ana fikri pekiştiren bir işlev üstlenir. Bu bağlamda, cümlelerin konumları metnin mantıksal akışını belirler. Bir cümlenin doğru konuma yerleştirilmesi, metnin akıcı olmasını ve anlamın net bir şekilde ortaya çıkmasını sağlar. Örneğin, bir neden-sonuç ilişkisi sunan cümle, genellikle nedenin sunulduğu bir paragrafın ardından gelmelidir. Cümlenin doğru yerleştirildiği durumlarda, okuyucu metnin mantıksal ilerleyişini kolayca takip edebilir. Bunun aksine, cümlelerin yanlış konumlandırılması, metnin anlamsal yapısını zayıflatır ve okuyucunun odaklanmasını zorlaştırır (Schiffrin, 1994).

Metinden çıkarılan cümlelerin uygun yerlere tekrar yerleştirilmesi, metin çözümleme ve oluşturma süreçlerinde önemli bir beceridir. Bu tür alıştırmalar, öğrencilerin metin yapısına dair farkındalıklarını artırır ve onların metin içindeki anlam ilişkilerini doğru bir şekilde kurmalarını sağlar. Metinden çıkarılan bir cümle için hangi paragrafta ve hangi noktaya yerleştirileceğine karar verirken öğrenciler cümleler arasındaki bağlantı unsurlarını dikkatle incelemelidirler. Bağlaçlar, zamirler, tekrarlar ve referans ifadeleri, çıkarılan cümle için doğru yerine konulmasına rehberlik eden dilsel işaretlerdir. Örneğin, bir metin içerisindeki zaman ifadesi ("sonra", "ilk olarak" gibi) cümle için zaman sıralaması açısından nereye yerleştirileceği konusunda ipucu verebilir. Benzer şekilde, bir cümlede kullanılan zamirler, o cümle için hangi nesne ya da kişiye atıfta bulunduğunu ve dolayısıyla hangi bağlamda yer alması gerektiğini gösterebilir. Cümle için önceki ya da sonraki cümlelerle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını kontrol etmek, uygun yerleştirmenin temel adımlarından biridir (Renkema, 2004).

Bir metinde çıkarılan cümlelerin yerine yerleştirilmesi sırasında bağlamsal ipuçlarının değerlendirilmesi önemlidir. Bağlamsal ipuçları, bir cümle için diğer cümlelerle anlam ilişkisi içinde olduğunu gösterir. Bu bağlamda, metindeki ana fikir, yan fikirler ve destekleyici argümanlar dikkate alınarak çıkarılan cümlelerin metin içindeki doğru konumu belirlenir. Örneğin, bir metin belirli bir olayın gelişimini anlatıyorsa, çıkarılan cümle olayın belirli bir aşamasını tanımlayan bir noktaya yerleştirilmelidir. Bu süreç, metnin kronolojik ya da nedensel akışını korumak açısından önemlidir (Hoey, 2001).

Eğitimde, metinden çıkarılan cümlelerin doğru yerlere koyulması üzerine yapılan alıştırmalar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir yöntemdir. Bu etkinlikler, öğrencilerin metin içindeki anlam ilişkilerini fark etmelerini sağlar ve onların bağlaşıklık

unsurlarını daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Öğrenciler, çıkarılan cümleleri yerleştirirken metnin mantıksal akışını değerlendirmeyi öğrenirler ve bu süreç onların eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. Metin düzenleme etkinlikleri, özellikle akademik yazı becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Tanskanen, 2006).

Metinden çıkarılan cümlelerin uygun yerlere yerleştirilmesi, bir metnin anlam bütünlüğünü koruma açısından önemli bir dil becerisidir. Bağlılık ve tutarlılık ilkelerine dayanarak yapılan bu işlem, metnin cümleleri arasındaki anlam ilişkilerini yeniden kurmayı amaçlar. Cümlelerin doğru yerlere konulması, okuyucunun metni daha kolay anlamasını sağlar ve metnin tutarlı bir yapıya sahip olmasını destekler. Eğitim ortamlarında uygulanan metin düzenleme etkinlikleri, öğrencilerin bu becerilerini geliştirir ve onların metin oluşturma süreçlerinde daha bilinçli olmalarını sağlar (Cook, 1989).

2.4.3.4. Düşünce Geliştirme Yollarını Belirleme

Akademik ve eleştirel metinlerde düşünce geliştirme yolları, yazarın ana fikrini desteklemek, genişletmek ve okuyucuya daha net bir şekilde sunmak için kullandığı yöntemleri ifade eder. Bir metnin amacı, sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda bir argümanı veya düşünceyi güçlendirmek olduğunda, yazarlar çeşitli düşünce geliştirme stratejilerine başvururlar. Bu stratejiler, metnin türüne ve yazarın amacına göre değişkenlik gösterebilir. Yaygın olarak kullanılan düşünce geliştirme yolları arasında tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, alıntı yapma/tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma ve sınıflama bulunur (Çetin ve Can, 2012).

Tanımlama, bir kavramın veya olayın ne olduğunu açıklamak ve okuyucunun metnin ana konusunu daha iyi anlamasına yardımcı olmak için kullanılan temel bir düşünce geliştirme yoludur. Tanımlama, genellikle bir kavramın anlamını açığa çıkarmak veya karmaşık bir olguyu daha anlaşılır hâle getirmek için metnin başında kullanılır. Bir metinde tanımlama, okuyucunun konuya dair temel bilgileri edinmesini sağlar ve metnin geri kalanındaki argümanların anlaşılması için bir çerçeve sunar. Örneğin, bir makalede yazar, ele alınan kavramı açıkça tanımladıktan sonra, bu kavram etrafında geliştirdiği argümanları sunabilir. Tanımlama, bilimsel ve eleştirel yazılarda sıkça başvurulan bir stratejidir. Karşılaştırma, iki veya daha fazla kavram, olay veya durumun benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak için kullanılır. Bu strateji, okuyucunun metin içerisinde sunulan farklı unsurlar arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlar. Karşılaştırma, genellikle bir kavramın diğer kavramlarla olan farkını ya da benzerliğini vurgulamak amacıyla kullanılır ve metindeki ana fikri destekler.

Karşılaştırma yaparken kullanılan bağlaçlar (örneğin, "ancak", "fakat", "benzer şekilde") metin içerisindeki anlam ilişkilerini daha da pekiştirir (Connor ve Lauer, 1988).

Örneklendirme, bir argümanın daha anlaşılır ve inandırıcı hâle gelmesi için somut örnekler kullanma stratejisidir. Yazarlar, teorik bir kavramı açıklarken ya da bir düşüncüyü savunurken okuyucunun bu düşüncüyü daha iyi kavraması için örneklerden yararlanırlar. Örneklendirme, hem soyut hem de somut kavramları açıklamak için etkili bir yöntemdir. Örneğin, bir makalede bilimsel bir buluşun önemini anlatırken bu buluşun günlük hayatta nasıl uygulandığına dair örnekler verilmesi, okuyucunun konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olur (Hyland, 2007).

Alıntı yapma veya tanık gösterme, bir metinde yazarın görüşünü desteklemek için uzmanlardan veya otorite kabul edilen kişilerden alıntı yapma yoluyla kullanılan bir stratejidir. Bu yöntem, yazarın savunduğu görüşün güvenilirliğini artırmak amacıyla başvurulmuş etkili bir tekniktir. Akademik yazılarda yazarlar, kendi argümanlarını desteklemek ve okuyucuya daha ikna edici gelmek için uzman görüşlerine başvururlar. Alıntı yapılan kaynakların güvenilir olması, metnin genel tutarlılığını ve inandırıcılığını güçlendirir (Bazerman, 1988).

Sayısal verilerden yararlanma, bir düşüncüyü veya argümanı desteklemek amacıyla istatistiksel bilgiler ve veriler kullanma yoluyla gerçekleştirilen bir stratejidir. Özellikle bilimsel ve teknik metinlerde sayısal veriler, bir savın doğruluğunu kanıtlamak ve metni daha inandırıcı hâle getirmek için önemli bir rol oynar. Yazarlar, sayısal veriler kullanarak okuyuculara belirli bir konuda objektif kanıtlar sunarlar ve böylelikle metindeki iddiaların daha güçlü bir temele oturmasını sağlarlar (Toulmin, 2003).

Sınıflama, belirli kavramların veya olayların belirli kategorilere ayrılması yoluyla gerçekleştirilen bir düşünce geliştirme yöntemidir. Bu strateji, metnin daha düzenli ve sistematik bir yapıya sahip olmasını sağlar. Sınıflama, özellikle karmaşık konuları ele alırken okuyucunun konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak amacıyla sıkça kullanılır. Bir metinde sınıflama yapılarak, kavramlar ya da olaylar belirli kategoriler altında toplanır ve bu kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya konur (Bhatia, 1993).

Bir metindeki düşünce geliştirme yolları, yazarın amacına ve metnin türüne göre değişiklik gösterir. Tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, alıntı yapma, sayısal verilerden

yararlanma ve sınıflama gibi stratejiler, metnin ikna ediciliğini artırırken aynı zamanda okuyucunun ana fikri anlamasına katkıda bulunur. Bu yöntemlerin bilinçli ve etkili bir şekilde kullanılması hem akademik yazılarda hem de eleştirel metinlerde düşüncelerin daha açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmasına olanak tanır (Temizkan, 2015).

2.4.3.5. Metni Şemalaştırma

Bilgi aktarımında kullanılan görsel araçlar, metnin anlaşılmasını kolaylaştıran ve karmaşık ilişkileri daha sade ve etkili bir biçimde sunan araçlar olarak ön plana çıkmaktadır. Diyagramlar ve grafikler, düşünce ve bilgilerin görselleştirilmesiyle, metin içerisindeki ilişki ve süreçlerin daha net bir şekilde algılanmasına olanak tanır. Özellikle akademik metinlerde, neden-sonuç ilişkilerinin, süreçlerin ve kavramsal bağlantıların daha açık bir biçimde ifade edilmesi için diyagram ve grafiklerin kullanılması, yazılı içeriğin güçlenmesini sağlar (Grabe, 1997).

Diyagram ve grafikler, yazılı içeriğin görselleştirilmesini sağlayarak okuyucunun karmaşık bilgileri daha kolay anlamasına yardımcı olur. Bunlar, bir sürecin veya olayın farklı aşamalarını göstermek, ilişkileri daha açık hâle getirmek ya da nedensellik ve sonuç ilişkilerini şematize etmek için kullanılabilir. Örneğin, bir diyagramda bir olayın aşamaları adım adım gösterilebilir veya iki kavram arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bir Venn diyagramı ile görselleştirilebilir. Görsellerin öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırdığı, okuyucuların metni daha etkili bir biçimde kavramasına olanak tanıdığı bilinmektedir (Mayer, 2005).

Diyagramlar ve grafikler, kullanılan verinin veya ilişkinin türüne bağlı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin, akış diyagramları, bir sürecin aşamalarını gösterirken; nedensel diyagramlar, bir olayın nedenleri ve sonuçlarını görselleştirir. Bunun yanında, balık kılıcı diyagramı (Ishikawa diyagramı) gibi araçlar, bir problemi çözme sürecindeki farklı etkenleri kategorilere ayırarak görselleştirir. Bu tür diyagramlar, metin içerisindeki karmaşık bilgilerin özetlenmesine ve farklı unsurlar arasındaki ilişkilerin daha açık bir biçimde ortaya konmasına olanak sağlar (Harmer, 1994).

Diyagramlar, bilgilerin bellekte depolanmasını kolaylaştırdığı gibi, öğrenme süreçlerinde de önemli bir rol oynar. Özellikle soyut kavramların daha anlaşılır hâle getirilmesinde kullanılan bu görsel araçlar, öğrencilerin bilgiye daha hızlı ulaşmasına ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi kavramasına olanak tanır. Mayer'in (2005) çalışması, grafik ve diyagramlarla

desteklenen metinlerin, yalnızca yazılı içerikten oluşan metinlere göre daha kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, diyagramların öğretici materyallerde kullanımı, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamalarına katkıda bulunur.

Neden-sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılan diyagramlar, bir olayın ya da olgunun nedenlerini ve sonuçlarını belirgin hâle getiren araçlardır. Harmer (1994), nedensellik ilişkilerinin üç ana biçimde ifade edilebileceğini belirtmiştir: olayın nedenleri, olayın sonuçları ya da her ikisinin kombinasyonu. Örneğin, bir metinde neden ve sonuçların analiz edilmesi gerektiğinde, bu ilişkiler diyagramlarla desteklenebilir. Bu yaklaşım, okuyucunun karmaşık olayları daha kolay anlamasına ve olaylar arasındaki bağlantıları açık bir şekilde görmesine yardımcı olur.

Neden-sonuç diyagramları, tarihsel olayların veya bilimsel süreçlerin açıklanmasında da etkili bir araçtır. Özellikle büyük olayların sonuçları birden fazla unsura dayandığında, bu diyagramlar sürecin nasıl işlediğini ve hangi unsurların olayın sonuçlarını etkilediğini daha net bir şekilde gösterir. Örneğin, bir "Rönesans" olay akış diyagramı, Rönesans'ın ortaya çıkış nedenlerini ve bu hareketin sonuçlarını adım adım açıklayan bir araç olarak kullanılabilir. Problem çözme süreçlerinde kullanılan diyagramlar, adım adım bir çözüm sürecini gösteren görsel araçlardır. Özellikle teknik metinlerde, bir problemin nasıl çözüleceğini gösteren akış diyagramları yaygın olarak kullanılır. Bu tür diyagramlar, okuyucunun sorunun çözümü için hangi adımların atılması gerektiğini görsel olarak takip etmesine olanak tanır. Grabe (1997) ve Özmen (2011) gibi araştırmacılar, bu tür diyagramların özellikle matematiksel ve bilimsel problemlerin çözümünde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Bu tür diyagramlar, özellikle "Durum-Problem-Tepki-Evaluation" (Durum-Problemin Değerlendirilmesi) şemasını içerir ve problem çözme süreçlerini görselleştirmede sıklıkla kullanılır. Bu tür şemalar, bir problemin nasıl ortaya çıktığını ve çözüldüğünü gösteren etkili grafik araçlardır. Diyagram ve grafiklerle gösterme, metin içerisindeki bilgilerin daha anlaşılır hâle getirilmesini sağlayan önemli araçlardır. Bu görseller, yazılı içerikteki karmaşık ilişkilerin ve süreçlerin sadeleştirilmesi, okuyucunun metni daha kolay takip etmesi ve bilgiyi daha hızlı anlaması açısından büyük fayda sağlar. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde de önemli bir rol oynayan diyagramlar, özellikle problem çözme, nedensellik ve süreç analizlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Görselleştirilen bilgi, yazılı içerikle birleştiğinde, öğrenme ve anlamlandırma süreci daha verimli hâle gelir (Grabe, 1997).

2.4.3.6. *Metnin Planını Oluşturma*

Ayrıntılı plan çalışmaları, yazılı bir metin oluşturulurken düşüncelerin sistematik ve tutarlı bir şekilde düzenler. Bu planlamalar, metnin ana hatlarını belirlemek ve paragraflar arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koymak için kullanılan etkili bir tekniktir. Planlar, konunun sınırlandırılması ve destekleyici düşüncelerin belirlenmesi sürecinde yazarın metnin genel yapısını ve amacını daha iyi anlamasına yardımcı olur. İyi yapılandırılmış bir plan, okuyucuya net bir anlatım sunmanın yanı sıra, yazarın düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmesine olanak tanır.

Ayrıntılı plan çalışmasının ilk adımı, ele alınan konunun sınırlandırılmasıdır. Konu sınırlandırılması, yazının odak noktasının belirlenmesi ve bu çerçevede hangi düşüncelerin ele alınacağını belirlemeyi içerir. Bu aşama, metnin hem genişlik hem de derinlik açısından net bir yapıya sahip olmasına etki eder. Konu belirlenip sınırlandırdıktan sonra, düşünceler çeşitli kategorilere ayrılır ve gruplandırılır. Bu gruplandırma, metinde hangi fikrin hangi sırada ele alınacağını ve düşünceler arasındaki bağlantıların nasıl kurulacağını belirlemeye yardımcı olur.

Ayrıntılı planlama sürecinin bir sonraki adımı, düşüncelerin numaralandırılarak belli bir sıraya koyulmasıdır. Düşüncelerin belirli bir sıraya göre düzenlenmesi, metin içerisinde mantıksal bir akış oluşturur. Planın bu aşamasında, numaralar ve harfler kullanılarak her bir düşünce, destekleyici fikirlerle birlikte belirtilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, eşdeğer düzeydeki fikirlerin eşit numara ve harflerle belirtilmesidir. Eğer bir düşünce diğerine göre daha önemliyse bu durum hiyerarşik bir düzenle belirtilir. Bu sistem, özellikle uzun ve karmaşık metinlerde yazarın hangi düşünceleri öne çıkaracağını belirlemesine katkıda bulunur (Rutgers Learning Centers, 2021).

Ayrıntılı planlama çalışmalarında paragrafların düzenlenmesi, metnin bütünlüğünü sağlamak için önemli bir adımdır. Paragraflar, ana düşünceleri destekleyici örnekler ve açıklamalarla birlikte sunar. İyi bir paragraf yapısı, okuyucunun düşüncüyü adım adım takip etmesine olanak tanır ve yazının genel akışını güçlendirir. Paragrafların hangi sırada yer alacağına karar vermek, metin içindeki ilişkilerin ve bağlantıların nasıl kurulacağını belirler. Bu süreç, yazarın argümanlarını daha etkili bir şekilde sunmasına olanak tanır. Her bir paragraf, ana düşüncüyü geliştiren bir alt düşünceyle desteklenir ve bu da metnin genel tutarlılığını sağlar (Swales ve Feak, 2012).

Ayrıntılı planlar, yazının daha etkili ve tutarlı bir şekilde kaleme alınmasına yardımcı olur. İlk plan, yazarın konuyu derinlemesine incelemesine ve ele alınacak konuları önceden belirlemesine olanak tanır. Bu da yazının akıcılığını ve tutarlılığını artırır. İkinci ayrıntılı planlar, yazarın düşüncelerini organize etmesine yardımcı yazı sırasında oluşabilecek fikir karışıklıklarının önüne geçer. Ayrıca, planlı bir yazım süreci, yazının hem yazarı hem de okuyucu için daha anlaşılır olmasını sağlar. Ayrıntılı planlar, yazılı iletişimde netlik ve doğruluğu artıran önemli bir tekniktir (Behrens ve Rosen, 2018).

Eğitimde ayrıntılı plan çalışmalarının kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir araç olarak görülmektedir. Öğrenciler, bir metin yazmaya başlamadan önce ayrıntılı bir plan yaparak yazının genel yapısını daha iyi anlayabilirler. Bu süreç, öğrencilerin yazılı anlatımda tutarlılığı sağlamalarına ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerine katkıda bulunur. Eğitimde kullanılan bu teknik, özellikle akademik yazı türlerinde başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlar. Plan yapma, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur (Hyland, 2007).

Ayrıntılı plan çalışmaları, yazılı metinlerin daha etkili ve tutarlı bir şekilde oluşturulmasını sağlayan önemli bir tekniktir. Bu çalışmalar, yazarın düşüncelerini organize etmesine ve okuyucuya net bir anlatım sunmasına olanak tanır. Numara verme ve paragrafları yapılandırma süreci, metnin genel akışını güçlendirir ve düşüncelerin daha anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlar. Eğitimde ayrıntılı planların kullanımı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiren önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2020).

2.4.3.7. Metinde Konu Değişimini Saptama

Bir metin içindeki konu değişimleri, okuyucunun metni daha iyi anlaması için kritik bir işlev üstlenir. Metin boyunca farklı bölümler arasında geçiş yapılırken yazarlar genellikle konu değişimini belirten dilsel araçlardan yararlanırlar. Bu belirleyiciler, metnin hangi noktada yeni bir düşünce ya da olay dizisine geçtiğini anlamamıza yardımcı olur. Metin içerisinde konu değişimini işaret eden bu araçlar, çeşitli dilsel yapıların, zaman ve yer ifadelerinin ya da belirli bağlaçların kullanımıyla ortaya çıkar. Konu değişimi belirleyicileri, okuyucunun metnin akışını takip etmesini ve yeni bir bölüme geçildiğini anlamasını kolaylaştırır (Dilidüzgün, 2014).

Zaman ve yer ifadeleri, bir metin içerisinde konunun değiştiğini gösteren en belirgin araçlardır. Özellikle anlatı türündeki metinlerde, bir olaydan diğerine geçiş yapılırken zaman

ve yer unsurlarına sıkça başvurulur. Örneğin, "o gün," "bir süre sonra," "başka bir yerde" gibi ifadeler, metindeki geçişi açıkça işaret eder. Bu tür ifadeler, okuyucunun yeni bir olaya ya da duruma geçildiğini anlamasını sağlar ve metnin akıcılığını korur. Ayrıca, zaman ve yer belirleyicileri, bir olayın sırasını veya bağlamını açıkça ifade ederek, metindeki bütünlüğü destekler (Dilidüzgün, 2014).

Konu değişiminde dilsel bağlaçlar da önemli bir rol oynar. "Ancak", "fakat", "sonuç olarak" gibi bağlaçlar, bir düşüncenin sonlandığını ve yeni bir düşüncenin başladığını ifade eder. Bu bağlaçlar, hem düşünsel hem de anlatımsal olarak metnin tutarlılığını korumaya yardımcı olur. Özellikle akademik metinlerde, yazarlar argümanlarını farklı bakış açılarından sunarken bu tür bağlaçları sıkça kullanırlar. Bu bağlaçlar sayesinde okuyucu, metindeki mantıksal bağlantıları ve konu değişikliklerini kolayca takip edebilir (Halliday ve Hasan, 1976).

Bazı sözcük ve ifadeler, konu değişimlerinin belirgin hâle gelmesini sağlar. Örneğin, "bir başka mesele," "diğer yandan," "bu durumun yanı sıra" gibi ifadeler, okuyucuya farklı bir konuya geçildiğini bildirir. Bu tür ifadeler, yazarın düşüncüyü farklı bir noktaya yönlendirmesine olanak tanır. Konu değişimi belirleyicileri hem anlatı hem de açıklayıcı metinlerde sıkça kullanılan araçlardır ve metin içerisindeki düşünce akışını kesintisiz bir şekilde sürdürebilmek için önemlidir. Anlatı türündeki metinlerde, konu değişimi genellikle yeni bir olayın başlamasıyla gerçekleşir. Bir öyküde ya da romanda, bir karakterin farklı bir mekana gitmesi, yeni bir karakterin sahneye çıkması ya da olay örgüsündeki bir değişim, konu değişimini gösterir. Örneğin, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* romanında Feride'nin farklı şehirlerdeki öğretmenlik serüvenine geçiş yaparken kullanılan dilsel ifadeler, konu değişimini açıkça ortaya koyar. Benzer şekilde, Refik Halit Karay'ın *Eskici* adlı öyküsünde, Hasan karakterinin farklı olaylar yaşadığı bölümlerde konu değişimi belirleyicileri dikkat çekici bir şekilde kullanılır (Dilidüzgün, 2014).

Akademik yazılarda, konu değişimi belirleyicileri yazarın argümanlarını farklı perspektiflerden sunmasına yardımcı olur. Örneğin, bilimsel bir makalede, bir hipotez sunulup ardından deneysel sonuçlar tartışıldığında, konu değişimi belirleyicilerine sıkça başvurulur. Bu tür metinlerde kullanılan "bir başka açıdan," "bununla birlikte," "sonuç olarak" gibi ifadeler hem metnin yapısal bütünlüğünü sağlar hem de okuyucunun argümanları daha iyi kavramasına yardımcı olur. Konu değişimlerinin net bir şekilde ifade edilmesi, akademik yazılarda hem yazarın hem de okuyucunun düşünce akışını korumasını sağlar. Konu değişimi

belirleyicileri, bir metnin tutarlılığı ve akıcılığı için kritik bir öneme sahiptir. Zaman ve yer ifadeleri, dilsel bağlaçlar, belirli sözcük ve ifadeler gibi araçlar, metin içerisindeki geçişleri açıkça işaret ederek okuyucunun metni takip etmesini kolaylaştırır. Hem anlatı türünde hem de akademik metinlerde kullanılan bu belirleyiciler, düşünceler ve olaylar arasındaki bağlantıları netleştirir ve metnin anlamını pekiştirir. Konu değişimi belirleyicilerinin etkin bir şekilde kullanılması, metnin anlaşılabilirliğini ve okuyucu ile kurulan bağı güçlendirir.

2.4.3.8. Metin Türlerini Karşılaştırma

Farklı türlerdeki metinler, yazarın amacına, hedef kitlesine ve dilsel tercihlerine göre değişkenlik gösterir. Her metin türü, belirli bir amaca hizmet eder ve bu amaca ulaşmak için çeşitli dilsel yapılar ve anlatım stratejileri kullanır. Akademik yazılarda, gazete makalelerinde, öykülerde ya da eleştirel denemelerde bu farklılıklar belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Bu nedenle, farklı türlerdeki metinleri karşılaştırmak, yazarın hangi dilsel ve yapısal tercihlerde bulunduğunu anlamak açısından önemlidir. Bu metinlerde kullanılan anlatım biçimleri, üslup, dil unsurları ve hedeflenen etki, türler arasında büyük değişkenlikler gösterir (Swales ve Feak, 2012).

Her metin türü, yazının amacı doğrultusunda belirli bir anlatım biçimi benimser. Örneğin, akademik metinlerde bilgi aktarımı ve argüman geliştirme esas alınır. Bu metinlerde yazar, genellikle objektif bir dil kullanarak okuyucuya veri sunar, argümanını kanıtlarla destekler ve mantıksal bir yapı kurar. Akademik yazılarda çoğunlukla tanımlama, karşılaştırma, sınıflandırma ve argümantasyon gibi düşünce geliştirme yollarına başvurulur (Hyland, 2007).

Buna karşılık, edebi türlerde kullanılan dil, daha duygusal ve sanatsal bir anlatımı içerir. Örneğin, bir öyküde yazar, karakterlerin duygularını ve olayları betimlemek için güçlü betimleyici dil kullanabilir. Burada amaç, okuyucuyu olayın içine çekmek ve duygusal bir etki yaratmaktır. Öykülerdeki anlatım biçimi, olay örgüsü, karakter gelişimi ve betimleme unsurları üzerine kuruludur (Bhatia, 1993).

Gazete makalelerinde ise dil daha işlevseldir. Burada amaç, okuyucuya hızlı ve öz bilgi vermek, olgusal bir yapıda bilgi sunmaktır. Gazete makalelerinde kullanılan dil, genellikle yalın, doğrudan ve anlaşılır bir yapıdadır. Makale yazarı, konuyu geniş kitlelere ulaştırmak amacıyla basit cümleler ve gündelik dil kullanarak mesajını hızlı bir şekilde iletme çalışır (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Metin türleri arasında dilsel unsurlar ve üslup açısından da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Akademik metinlerde kullanılan dil, teknik terimler, pasif yapı ve üçüncü şahıs anlatımını içerir. Bu metinlerde, yazar kişisel görüşlerden uzak durur ve bilimsel bir nesnellik içinde kalmaya çalışır. Akademik yazıların bir diğer özelliği de kesinlik ve doğruluk vurgusudur. Cümleler net ve mantıksal bir akış içinde sunulur, böylece metin, bilimsel bilgi üretimine katkı sağlamayı amaçlar. Diğer yandan, edebi metinlerde dil daha esnektir ve yazarın sanatsal yaratıcılığı ön plandadır. Metaforlar, simgeler ve imgeler, okuyucuda derin duygusal tepkiler uyandırmak için kullanılır. Edebi metinlerde yazarın dili süslemekte ve okura estetik bir deneyim sunmakta özgür olduğu görülür. Öykülerde ve şiirlerde üslup, yazarın kendi tarzını ve dünya görüşünü yansıtan bir araç olarak hizmet eder (Bakhtin, 1981).

Gazete makalelerinde dilsel unsurlar ise daha çok nesnel ve bilgilendirici bir üsluba sahiptir. Haber yazıları, olayları nesnel bir şekilde sunarak okuyucuyu bilgilendirir ve bu süreçte duygusal anlatımdan kaçınır. Üslup genellikle resmî değildir, böylece geniş bir okuyucu kitlesine hitap eder. Ayrıca, manşetler ve alt başlıklar gibi yapılar, okuyucunun ilgisini çekmek ve metnin ana fikirlerini hızlıca iletmek için kullanılır (Van Dijk, 1988).

Farklı metin türleri arasında yapısal farklılıklar da dikkat çekicidir. Akademik makalelerde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oldukça net bir şekilde ayrılır. Giriş bölümü genellikle bir hipotez ya da araştırma sorusu ortaya koyar, gelişme bölümü kanıtlarla desteklenen analizleri sunar ve sonuç bölümü ise bu analizler ışığında bir sonuca ulaşır. Bu yapı, okuyucunun argümanı adım adım takip etmesini ve mantıksal bir sonuca varmasını sağlar (Swales, 1990).

Edebi türlerde ise yapı daha esnek olabilir. Örneğin, bir öyküde olaylar kronolojik olarak sıralanmak zorunda değildir. Yazar, olay örgüsünü manipüle ederek geriye dönüşler, ileri sıçramalar ve bilinç akışı gibi teknikler kullanabilir. Bu esneklik, metnin okuyucuda estetik bir etki bırakmasını sağlar ve anlatının daha yaratıcı bir şekilde sunulmasına olanak tanır (Bakhtin, 1981).

Gazete makalelerinde ise yapı daha basittir. Genellikle ters piramit yapısında düzenlenen makalelerde, en önemli bilgiler ilk başta verilir ve makale ilerledikçe daha az önemli bilgilere yer verilir. Bu yapı, okuyucunun en hızlı şekilde ana fikre ulaşmasını sağlar ve gazeteciliğin bilgi verme amacına hizmet eder. Metin türlerinin bir diğer önemli farkı, hedef kitlelerine göre şekillenir. Akademik metinler genellikle uzmanlara ya da akademik camiaya hitap eder. Bu nedenle dil ve içerik, daha karmaşık ve teknik terimler içerebilir. Akademik yazılarda

bilginin doğruluğu ve güvenilirliği ön plandadır, bu nedenle kaynaklara dayalı argümanlar sunulması gerekir (Hyland, 2007).

Öte yandan, edebi metinler daha geniş bir kitleye hitap eder ve okuyucuda duygusal bir etki bırakmayı amaçlar. Edebi türlerde dil, estetik bir deneyim sunmak için kullanılır ve metnin amacı okuyucuyu düşünmeye, hissetmeye ya da farklı bakış açıları geliştirmeye teşvik etmektir. Gazete makaleleri ise genel kamuoyuna hitap eder ve bilgi verme, olayları duyurma gibi pratik amaçlar güder. Bu tür metinlerde dil sade, anlaşılır ve doğrudandır, böylece geniş bir okuyucu kitlesine ulaşılır. Amacın bilgilendirme olduğu bu türde, hızlı ve etkin bir bilgi aktarımı sağlanır. Farklı türlerdeki metinler, amaca, hedef kitleye ve içeriğe göre şekillenen dilsel ve yapısal özelliklere sahiptir. Akademik metinler, bilimsel bilgi üretme ve doğrulama amacıyla teknik bir dil kullanırken; edebi metinler, sanatsal bir estetik ve duygusal etki oluşturmayı amaçlar. Gazete makaleleri ise hızlı ve doğrudan bilgi aktarımını hedefler. Bu türler arasındaki karşılaştırma, yazarların metinlerini hangi stratejilerle oluşturduklarını ve okuyucuya nasıl hitap ettiklerini anlamamıza yardımcı olur. Farklı türlerin karşılaştırılması, dilin ve üslubun hangi amaçlar doğrultusunda nasıl şekillendiğini görmek açısından önemli bir dilbilimsel inceleme sunar (Van Dijk, 1988).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, veri toplama araçları, verilerin analizleri, veri toplama süreçleri, metin yapısı odaklı etkinliklerin tasarımı ve çalışmanın bulguları ve yorumları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden gömülü (içe yerleşik) (embedded) karma araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Plano Clark (2018) karma yöntemler araştırmasının tanımını, bir çalışmada bir konuyu ya da araştırma olgusunu anlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin felsefik ve teorik anlayışlarla şekillendirilerek toplanmasını, analiz edilmesini ve analizlerden elde edilen sonuçların amaçlı olarak entegrasyonunu (birleştirilmesini) içeren yaklaşım olarak ifade etmişlerdir. Greene (2007) karma yöntemler araştırmasının tanımını, "sosyal bilimlere ve program değerlendirmeye farklı bakış açılarıyla bakma, duyma; sosyal dünyayı birçok yönüyle anlamlandırma, önem verilen ve odaklanılan bakış açılarına diyaloga davet eden çoklu zihinsel modelle yönelim ya da bir yaklaşım biçimi" olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkıldığında karma yöntem araştırmalarının temel amaçları; çeşitleme (aynı konuda farklı yöntemler kullanarak doğrulama veya çakışmaları araştırma), tamamlayıcılık (bir yöntemin sonuçlarını diğer yöntemden elde edilen sonuçlarla detaylandırma, geliştirme, illüstrasyon ve açıklama), başlatma (araştırma sorusunun yeniden düzenlenmesine neden olacak çelişki ve paradoksları keşfetme), geliştirme (bir yöntemin bulgularını diğerini açıklamak için kullanma) ve genişletme (farklı yöntemler ve araştırma bileşenleri kullanarak araştırmanın genişletilmesinin araştırılması) olarak belirtilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bu çalışma sürecinde yapılacak olan araştırmanın karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesinin sebebi araştırmaya konu olan problemlerin çok yönlü incelenmesi ve kapsamlı olarak analiz edilmesi, sonuçların anlaşılabilirliğinin artırılması ve güçlendirilmesi amacıyla nitel veriler ve nicel verilerin toplama ve analiz süreçlerini bir arada içermesidir (Creswell, 2016, syf. 14). Bu çerçevede bu çalışmada kullanılacak olan gömülü (içe yerleşik) (embedded) karma araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni bu çalışmadaki araştırma

problemleri çerçevesinde kullanılacak olan yöntemlerden birinin (nicel), diğerine göre (nitel) daha fazla ön plana çıkmasıdır. Bu bağlamda alan yazındaki araştırmalara bakıldığında gömülü deseni yansıtan araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel odaklı olduğu ve nitel yöntemlerin ikincil yöntem olarak verilerin desteklenmesi, genellemesi ya da açıklanması için kullanıldığı görülmektedir. Bu tür araştırmalarda nicel yöntemler temel deseni oluşturmakla birlikte nitel bir boyutun eklenmiş olması araştırmayı gömülü desen (içe yerleşik) (embedded) araştırması hâline getirmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2007). Burada metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinliklerinin yazma başarısı ile okuma ve yazma öz yeterlilikler üzerinde etkisinin incelendiği deneysel çalışma esas araştırmayı; uygulama sürecine, sonuçlarına ve etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerinin incelendiği ikinci çalışma ise deneysel çalışmaya gömülü olan ikinci çalışmayı tanımlamaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada deney çalışmasının tercih edilmesinin sebebi, deney çalışmalarının özel bir işlemin sonuç üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışıyor olmasıdır. Bir deneysel desende bağımlı değişkendeki değişkenliğin (varyansın) nedeninin uygulanan deneysel işleme (bağımsız değişkene) bağlanabilmesi için şu iki koşulun sağlanması gerekir: a) gruplara yansız atamanın yapılmış ve b) bağımlı değişkeni etkileyen, ancak bu çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin kontrol altına alınmış olmasıdır (Hovardaoğlu, 2000). Deneysel desenler değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmacı bu işlemi yaparken gruplardan birine özel bir müdahâlede bulunurken diğer gruba bulunmaz ve her iki grubun sonuçta aldıkları puanları belirleyerek değerlendirme yapar (Keppel, 1991). Araştırmada deneysel işlemin etkisinin test edilmesinde öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılacaktır. Bu desende her bir grupta yer alan deneklerin odaklanılan psikolojik özellikleri (bağımlı değişken) uygulama öncesi ve sonrasında ölçüler, böylece her grup için öntest sontest ilişkili olur. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması gerekmektedir (Howitt, 1997). Bu desen 2x2 lik karışık (split-

plot) desen olarak da bilinir. Birinci faktör (between subjects) işlem gruplarını (deney-Kontrol), ikinci faktör (within subjects) ise zamana bağlı tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest) gösterir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 3.1’de kontrol gruplu desen semboller ve işlem sırasına göre gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından metin yapısı bağlamında hazırlanmış olan okuma etkinlikleri deney grubuna özgün etkinlikler tasarlanarak, kontrol grubuna ise B1 seviyesi Türkçe ders kitabında kullanılan geleneksel etkinlikler çerçevesinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grupları kitap içindeki aynı metinleri kullanmış, hazırlanmış olan etkinlikler kitaptaki metinler üzerinden tasarlanmıştır. Deneklerin yazma başarısı, okuma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliği ilgili ölçme araçları kullanılarak uygulama öncesi ve sonrasında ölçülmüştür. Buna göre araştırmanın bağımlı değişkenleri yazma başarısı, okuma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliği olurken bu değişkenler üzerinde etkisi test edilen bağımsız değişkeni metin yapısı odaklı şekilde hazırlanan okuma etkinlikleri olmuştur.

Tablo 3.1: Öntest-sontest kontrol gruplu desen.

	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	R Yazma becerisi testi Yazma öz yeterlik ölçeği Okuma öz yeterlik ölçeği	Metin yapısı odaklı şekilde hazırlanan okuma etkinlikleri	Yazma becerisi testi Yazma öz yeterlik ölçeği Okuma öz yeterlik ölçeği
Kontrol	R Yazma Becerisi testi Yazma öz yeterlik ölçeği Okuma öz yeterlik ölçeği	-	Yazma becerisi testi Yazma öz yeterlik ölçeği Okuma öz yeterlik ölçeği

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam güncel sınırlı bir sistem (bir durum), ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum (çok mekânlı çalışma) veya tek bir durum (tek mekânlı çalışma) olabilir (Yin, 2009). Araştırmanın nitel çerçeve kapsamındaki durum çalışması boyutunun veri toplama aracını yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanacak olan odak grup görüşmesi soruları oluşturmuştur.

Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkındaki algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir. Odak grup görüşmelerinin temel amacı bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini belirlemektir. Bu bağlamda odak grup görüşmelerinin 6-8 arasında insan katılımı ile yapılması uygundur (Krueger ve Casey, 2000). Araştırma kapsamının nitel boyutunda yürütülecek olan odak grup görüşmeleri deney grubu özelinde homojen şekilde meydana getirilmiş altışar deney grubu öğrencisinden oluşan beş fokus grupla gerçekleştirilecektir. Görüşmeler katılımcılardan gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze şekilde gerçekleştirilecek olup, basılı şekilde arşivlenip transkript edilecektir. Görüşme sonucundan elde edilen sözel veriler dikkatli biçimde ve birebir yazıya dönüştürülerek içerik analizine tâbi tutulacaktır. İçerik analizine tâbi tutulan veriler daha sonra betimsel şekilde yorumlanacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Strauss ve Corbin, 1990).

Çalışma kapsamındaki odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguların doğruluğunu kontrol etmek, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilen ve sonuçların inandırıcılığı sağlamak için geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine başvurulacaktır. Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alındığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013), çalışmanın yöntem bölümünde nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda kullanılan inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği (Krefting, 1991), ifadelerine başvurulacaktır. Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğini belirterek, bazı kriterler belirlemiştir (Houser, 2015; Merriam, 2013; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001; akt. Başkale, 2016). Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılık için ölçütleri inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört başlıkta belirtmiştir. Bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2003). Bu çerçevede odak grup görüşmesi verilerinin inanılrlığı katılımcı teyidi alınarak ve uzman incelemesi yapılarak, güvenilirliği ise başka bir alan uzmanı tarafından süreç ve sonuçların tekrar incelemesi çerçevesinde tekrar kodlanarak sağlanmıştır. Güvenirlik çerçevesinde alan uzmanı tarafından da verilerin kodlanmasıyla birlikte kodlayıcılar arası uyum belirlenmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma karma yönteme göre düzenlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları genellikle iki farklı türde olan örneklem büyüklüğünün bir araya gelmesiyle kullanılmaktadır. Bu örneklem büyüklükleri genellikle resmî olarak tanımlanan evrenlerden nicel örneklem ve resmî olarak tanımlanmayan çerçevelerden hareketle seçilmiş olan nitel örneklemelerdir (Teddle ve Tashakkori, 2015, syf. 218). Bu sebeplerden dolayı, yapılan bu çalışmada herhangi bir evren belirleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmada herhangi bir evren belirleme yoluna gidilmediği için araştırmanın nicel boyutunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde B1 seviyesinde öğrenim gören 60 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında çalışma grubu olarak B1 düzeyi öğrencilerinin seçilme sebebi orta düzey Türkçe bilgi ve kullanım yeterliklerine sahip olduklarının varsayılmasıdır. Araştırma çerçevesinde öğrenim gören şubeler, araştırma sürecinde deneysel desen kullanıldığından ve öğrenim gördükleri merkezdeki gruplar mevcut şekilde korunduğundan dolayı rastgele atama yoluyla (seçkisiz, random) deney grubu 30 öğrenci ve kontrol grubu 30 öğrenci olacak şekilde iki şube olarak atanmıştır. Öğrencilerin aynı seviyede öğrenim görmelerinden dolayı okuma ve yazma yeterlikleri eşit olarak varsayılmıştır. Katılımcıların bazı demografik özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2: Çalışma grubundaki katılımcıların demografik özellikleri.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana dil	Eğitim durumu	TR'ye gelmeden Türkçe bilme durumu	Türkçeyi nerede ve ne kadar sürede öğrenme durumu
Ö_01	Erkek	18-22	Hindistan	Hintçe	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_02	Erkek	18-22	Tanzanya	Srahihice	Lise	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_03	Erkek	18-22	Tanzanya	Svahilice	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve internet.
Ö_04	Erkek	23-27	İran	Farsça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 6 ay.
Ö_05	Kadın	18-22	Malezya	Malezyaca	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, cep telefonu.
Ö_06	Kadın	23-27	Hindistan	Malayam	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 6 ay.
Ö_07	Kadın	18-22	Pakistan	Urduca	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 6 ay.
Ö_08	Erkek	23-27	Afganistan	Farsça	Y. Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde.
Ö_09	Kadın	18-22	Türkmenistan	Türkmençe	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_10	Kadın	18-22	Türkmenistan	Özbekçe	Lisans	Evet	Kendi Ülkesi.
Ö_11	Kadın	23-27	Bosna – Hersek	Boşnakça	Y. Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi.
Ö_12	Kadın	23-27	Ukrayna	Ukraynaca	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_13	Kadın	23-27	Endonezya	Endonezyaca	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi.
Ö_14	Erkek	18-22	Yemen	Arapça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_15	Kadın	23-27	Tanzanya	Srahihice	Lise	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_16	Kadın	23-27	Kazakistan	Kazakça	Y. Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_17	Kadın	28-32	Kazakistan	Kazakça	Y. Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_18	Erkek	18-22	Endonezya	Endonezyaca	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_19	Erkek	23-27	Irak	Arapça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_20	Kadın	23-27	Irak	Arapça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_22	Erkek	23-27	Mısır	Arapça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_23	Erkek	23-27	Mısır	Arapça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_23	Erkek	23-27	Rusya	Rusça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.

Tablo 3.2 (devam)

Ö_24	Erkek	18-22	Etiyopya	Oramikçe	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi.
Ö_25	Erkek	18-22	Rusya	Rusça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_26	Erkek	18-22	Rusya	Rusça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_27	Kadın	18-22	İran	Farsça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_28	Kadın	18-22	İran	Farsça	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_29	Kadın	18-22	Özbekistan	Özbekçe	Lisans	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.
Ö_30	Kadın	18-22	Arnavutluk	Arnavutça	Lise	Hayır	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi. 6 ay.

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubundaki katılımcıların 16'sının kadın, 14'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşa göre en çok (f =16) 18-22 yaş aralığında, daha sonra (f =13) 23-27 yaş aralığında ve (f =1) 28-32 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların ülkelerinin (f = 1) Afganistan, (f = 1) Arnavutluk, (f = 1) Bosna – Hersek, (f = 2) Endonezya, (f = 1) Etiyopya, (f = 2) Hindistan, (f =2) Irak, (f=3) İran, (f=2) Kazakistan, (f =1) Malezya, (f=2) Mısır, (f=1) Özbekistan, (f=1) Pakistan, (f=3) Rusya, (f=3) Tanzanya, (f =2) Türkmenistan, (f = 1) Ukrayna ve (f=1) Yemen olduğu görülmektedir. Katılımcıların ana dillerinin (f =5) Arapça, (f =1) Arnavutça, (f=1) Boşnakça, (f = 2) Endonezyaca, (f =4) Farsça, (f=1) Hintçe, (f=2) Kazakça, (f = 1) Malayam, (f=1) Malezyaca, (f=1) Oramikçe, (f =2) Özbekçe, (f =3) Rusça, (f =2) Srahihice, (f =1) Svahilce, (f =1) Türkmençe, (f =1) Ukraynaca ve (f=1) Urduca olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu (f =23) lisans, daha sonra (f =4) yüksek lisans ve (f =3) lise mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu (f =29) Türkiye'ye gelmeden Türkçe bilmemektedir. Katılımcılar “Türkçeyi nerede ve ne sürede öğrendiniz?” sorusuna (f =4) “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde”, (f =1) “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Cep Telefonundan”, (f =10) “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 6 aydan beri.”, (f =13) “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 6 aydır.”, (f = 1) “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde ve İnternetten” ve (f = 1) “Kendi Ülkemde” yanıtlarını vermişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada hem nicel hem de nitel boyut için veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak okuma becerisi öz yeterlik ölçeği, yazma becerisi öz yeterlik ölçeği, öğrencilerin metin yazma görevi olan kompozisyon kağıtları ve yazılı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3.3.2. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırma öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesi için Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. (Bk. Ek-6). Tulumcu ölçeği geliştirirken Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma öz yeterliklerini ölçen ölçeğin madde ayırt edicileri bütün maddeler için t-testi analiz sonucunda $p < .01$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa değeri birinci alt boyut için 0,918; ikinci faktör değeri için 0.901; üçüncü alt boyut için 0.875; dördüncü alt boyut için 0,783 olarak ölçeğin tümü için 0,962 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal veriler ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin içeriğini oluşturan alt boyutlar ise şöyledir:

1. Boyut

- 1.1- Okuduklarımda ne sorusuna cevap verebilirim
- 1.2- Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.
- 1.3- Okuduklarımda geçen bilmediğim sözcüklerin anlamlarını tahin edebilirim.
- 1.4- Okuduğum metnin yazarı ve içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.
- 1.5- Okuduklarımda ana fikrini belirleyebilirim.
- 1.6- Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.
- 1.7- Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.
- 1.8- Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasında benzerlikler belirleyebilirim.
- 1.9- Okuduklarımda zihnimde canlandırabilirim.

2.Boyut

- 2.1- Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkatle okuyabilirim.
- 2.2- Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tariflerini anlayabilirim.
- 2.3- Genel ve özel ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.
- 2.4- okuduklarımda başkalarıyla paylaşabilirim.
- 2.5- Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim.
- 2.6- Okuduklarımda hakkında sorular sorabilirim.

3.Boyut

3.1- Okuduğum metindeki sözcüklerin zıt anlamlarını bulabilirim.

3.2- Genel ve özel ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.

3.3- Önem bildiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilirim.

3.4- Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlelerin anlamından çıkarabilecek yargıları fark edebilirim.

3.5- Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.

3.6- Betimleyen ve tanımlayan ifadelere dikkat ederek okuyabilirim.

3.7-Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.

4. Boyut

4.1- Okuduğum şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.

4.2- Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.

4.3- Okuduklarımla karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.

4.4- Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamlarını çıkarabilirim.

3.3.3. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterliklerin belirlenmesi için Büyükikiz (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. (Bk. Ek-5). Büyükikiz (2012), tarafından geliştirilen Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerini ölçen ölçeğin madde ayırt edicileri bütün maddeler için iki yönlü t-testi analiz sonucunda $p < ,01$ olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal veri her bir maddenin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri birinci faktör değeri için (yazmanın anlatım ve şekil özellikleri) 0,93; ikinci faktör değeri için (dil bilgisi kurallarını kullanma) 0,074; ölçeğin tümü için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği dil bilgisi ve genel yazılı anlatım olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin genel yazılı anlatım alt boyutundaki maddeleri şunlardır:

- Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim.
- Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.

- Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.
- Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.
- Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.
- Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.
- Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.
- Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.
- Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.
- Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.
- Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.
- Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.
- Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.

Ölçeğin dil bilgisi alt boyutundaki maddeleri ise şunlardır:

- Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün sözcüklerini doğru yazabilirim.
- Yazı yazarken dil bilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.
- Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.

3.3.4. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesinde Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır (Bk. Ek-4). Büyükkiz, dereceli puanlama anahtarını geliştirme aşamasında öncelikle ilgili literatürü (Brown, 2004; Saddler ve Andrade, 2004; Pajares ve Urdan, 2006; Coombe, Folse ve Hubley, 2007; Dement, 2008; Beyreli ve Arı, 2009) taramış, sonrasındaki işlemlerinde Türkçe eğitimi alan uzmanlarından görüş alarak analitik rubriği oluşturmuştur. Geliştirilmiş olan dereceli puanlama anahtarı beş bölümden oluşmaktadır. Oluşturulmuş olan bölümler sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama başlıklarından oluşmakla birlikte; bölümlerde yeralan özellikler öğrenci performansı açısından en iyi (4), iyi (3), orta (2) ve en kötü (1) şeklinde belirtilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sırasında Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 12 farklı ülkeden 50 yabancı öğrencinin kompozisyon kâğıtlarını bu rubrik ile değerlendirilmiştir. Rubriğin puanlayıcı güvenilirlik katsayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 70’ten büyük olduğu için dereceli puanlama anahtarının gerekli güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmiştir.

3.3.5. Metin Yazma Görevi

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A2 ve B1 Türkçe Ders Kitapları bağlamında, araştırmacılar tarafından görev hâline getirilmiş yazma konuları yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmakta olan 5 alan uzmanı tarafından, “Uygun” seçeneği 3 puan, “Kısmen Uygun” seçeneği 2 puan “Uygun Değil” seçeneği 1 puan olarak puanlanmış, bu puanlamayla birlikte seçimi yapılacak olan yazma kompozisyon konularının uygunluk durumları hakkında yorum ve önerilerde bulunulmuştur. Bu inceleme sonucunda gerekli değişiklikler ve revizeler yapılarak yazma konularından kullanım için toplamda en yüksek puanı almış olan (Bk. Ek-10) metin yazma konusu veri toplama aracı belirlenmiştir.

3.3.6. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak son hâli verilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

3.3.6.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmada uygulama sonrasında katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ölçme değerlendirme alanında çalışan 3 alan uzmanı eşliğinde oluşturulmuştur.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan 5 alan uzmanına sunulmuş, gelen uzman görüşü dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmış, formlara son şekli verilmiştir (Bk. Ek-9).

Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış olan görüşme formları kişisel bilgiler ve öğrenci görüşleri başlıkları altında iki temel bölümden oluşmaktadır. Görüşme formlarının kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, yaş, ülke, ana dili, eğitim durumu, Türkçe bilgisi değişkenleri yer almaktadır. Görüşme formunun öğrenci görüşleri bölümünde ise; yapılan uygulamaların memnuniyet durumları, uygulamanın başarılı ve başarısız boyutları, geliştirilmesi gereken yönleri, uygulama sürecindeki öğrenci ve araştırmacı etkileşimleri, yapılan uygulamaların yazma sürecine etkisi, elde edilen kazanımların sosyal hayata hangi alanlarda transfer edilebileceğine yönelik nitel sorular yer almaktadır. Uygulama sonrasında kullanılmak üzere hazırlanan *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerinin Yazma Başarısına, Okuma ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi Yönelik Öğrenci görüşleri Formu* içerik olarak şu bölümlerden oluşmaktadır (Bk. Ek-9).

Formun ilk bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların kişisel ve demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik 7 soru bulunmaktadır. Sorular şu şekildedir:

- 1- Cinsiyetiniz nedir?
- 2- Kaç yaşındasınız?
- 3- Nerelisiniz?
- 4- Ana diliniz nedir?
- 5- Eğitim durumunuz nedir? (En son mezun olunan).
- 6- Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz?
- 7- Türkçeyi nerelerde ve ne kadar süredir öğreniyorsunuz?

Formun ikinci bölümünde katılımcıların metin yapısı ölçütleri bağlamında hazırlanmış olan okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanış süreçleri hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik 6 açık uçlu soru ve bu sorulara bağlı olarak oluşturulan sonda soruları bulunmaktadır. Bu açık uçlu ve sonda soruları şu şekildedir:

- 1- Yapılan uygulamadan memnun musunuz?
 - a) Evet. Neden?
 - b) Hayır. Neden?
- 2- Uygulamada başarılı bulduğunuz ve geliştirilmesinde yarar gördüğünüz hususları açıklayınız?
 - a) Başarılı yönleri:
 - b) Geliştirilmesi gereken yönler:
- 3- Uygulama sürecinde araştırmacı ile etkileşiminiz nasıldı? Kısaca açıklayınız?
- 4- Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan durumlar nelerdir? Kısaca açıklayınız?
- 5- Metin okuma sürecinde yapılmış olan etkinliklerin yazma becerinizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a) Evet. Nasıl?
 - b) Hayır. Nasıl?
- 6- Bu kazanımları gerçek hayata hangi (mesleki, eğitim, sosyal, ya da bireysel) alanlarda transfer edebileceğinizi düşünüyorsunuz?

3.4. METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN TASARLANMA SÜRECİ

Araştırmada kullanılmış olan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin içeriksel ve yapısal boyutları bu bölümde açıklanacaktır.

3.4.1. Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerinin Hazırlanması

Metin yapısı odaklı ölçütler temelinde oluşturulan okuma etkinliklerinin hazırlama süreci öncesinde ilgili literatür taraması yapılmış benzer çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Literatür taraması ve ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda, hazırlanacak olan etkinliklerin içeriksel boyutu “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Kitabında” bulunan 6 ünite ve bu ünite başlıkları altında bulunan 18 tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Çalışma içeriğinde oluşturulmuş okuma etkinlikleri “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Ders Kitabında” bulunan ilgili ünite ve tema başlıkları altındaki metinlere bağlı olarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Ders Kitabında” bulunan 6 ünite ve ünite başlıkları altında bulunan 18 tema Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için B1 Türkçe ders kitabı ünite ve tema içerikleri.

Ünite	Ünite Başlığı	Bölüm	Tema
Ünite 1	Yeni Bir Hayat	1A	Taşınma
		1B	Hava Bedava Su Bedava
		1C	Yeni Bir Şehirde Hayat
Ünite 2	İş Dünyası	2A	İş Hayatı
		2B	Başarı Öyküleri
		2C	Meslekler
Ünite 3	Her Şeyin Başı Sağlık	3A	Can Boğazdan Gelir
		3B	Şifa Olsun
		3C	Ruh Sağlığı
Ünite 4	Eğitim Hayatı	4A	Üniversite Hayatı
		4B	Öğrenme Tarzları
		4C	Eğitim Haberleri
Ünite 5	Hayallerimiz	5A	İnsan Hayalleriyle Yaşar
		5B	Son Pişmanlık Fayda Etmez
		5C	Şikayetlerimiz
Ünite 6	Bir Dünya Kültür	6A	Kültür Farklılıkları
		6B	Hayat Tarzları
		6C	Festivaller

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Ders Kitabındaki okuma metinleriyle gerçekleştirilen çalışmada toplam 145 okuma etkinliği kullanılmıştır. Şekil 3.1’de sunulduğu üzere ilgili okuma etkinliklerinin 119 tanesi (%82), metin yapısı odaklı olarak araştırmacılar tarafından özgün şekilde tasarlanırken sözü geçen ders kitabındaki toplam 89 etkinlik içerisinde alınan 26 etkinlik (%18) metin yapısı odaklı olarak değerlendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

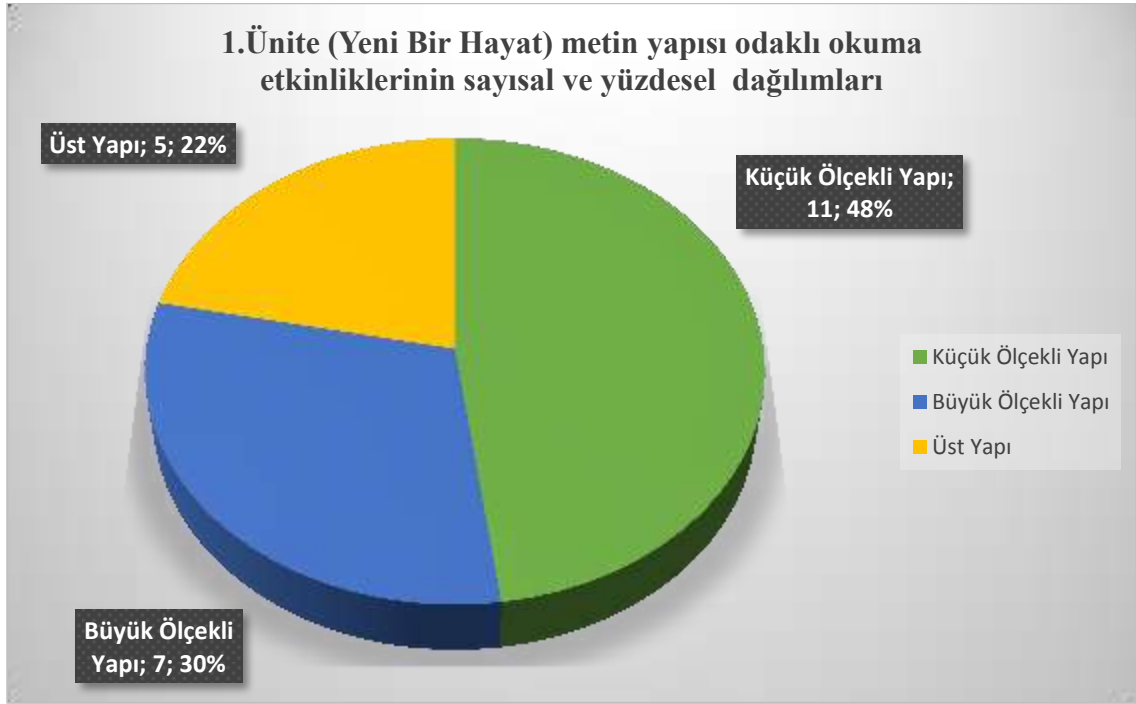


Şekil 3.1: Tasarlanan metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Ders Kitabı etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel oranları.

Metin yapısı odaklı ölçütler temelinde oluşturulan okuma etkinliklerinin yapısal boyutu, ilgili literatür ve çalışmaların incelenmesi sonucunda (Dilidüzgün, 2010, syf. 89)’da bir modelleme olarak sunulan metin türlerinin iletişim amaçlarına koşut dilsel-dilbilgisel özelliklerini belirlemek, çözümleme etkinlik oluşturmak için geliştirdiği Tablo 1.1’de gösterilmiş olan model temel alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan etkinliklerin her biri yapısal olarak Tablo 1.1’de belirtilen küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı kategorilerinde bulunan bir yapıyı karşılamaktadır. Hazırlanmış olan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yapı ölçüt özellikleri ve yüzdelik dağılımları ilgili ünite başlıkları altında sunulmuştur.

1.Ünite (Yeni Bir Hayat) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 1. ünite içeriğinde toplam 23 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.2’de sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 11’i (%48) küçük ölçekli yapı, 7’si (%30) büyük ölçekli yapı, 5’i (%22) ise üst yapı şeklindedir. İlgili etkinliklerin 1.ünite “A”, “B”, ”C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.4’te sunulmuştur.



Şekil 3.2: 1.Ünite (Yeni Bir Hayat) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

Tablo 3.4 (devam)

[illegible]

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, 1. ünite de yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapı olarak 4 gönderim, 1 bağlaç, 2 zaman ve görünüş ve 5 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 1 başlık, 2 konu, 3 içerik şeması, 1 izlek ve örgeler etkinliği yer almaktadır. 1.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait ise 5 etkinlik oluşturulmuştur.

2.Ünite (İş Dünyası) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 2. ünite içeriğinde toplam 21 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.3’te sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 9’u (%43) küçük ölçekli yapıyı, 11’i (%52) büyük ölçekli yapıyı, 1’i (%5) ise üst yapıyı oluşturmaktadır. İlgili etkinliklerin 2.ünite “A”, “B”, “C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.5’te sunulmuştur.



Şekil 3.3: 2.Ünite (İş Dünyası) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

Tablo 3.5 (devam)

[illegible]

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere, 2. üniteye yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapılar arasında 1 gönderim, 2 bağlaç 1 koşutluk, 2 yineleme, 4 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 1 işlev, 2 başlık, 3 konu, 1 ana düşünce tümcesi, 1 içerik şeması, 1 benzetme, 3 sezdirim ve çıkarsama etkinliği yer almaktadır. 2.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait ise 1 etkinlik oluşturulmuştur.

3.Ünite (Her Şeyin Başı Sağlık) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 3. ünite içeriğinde toplam 29 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.4’te sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 13’ü (%45) küçük ölçekli yapıyı, 14’ü (%48) büyük ölçekli yapıyı, 2’si (%7) ise üst yapıyı oluşturmaktadır. İlgili etkinliklerin 3.ünite “A”, “B”, “C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.6’da sunulmuştur.



Şekil 3.4: 3.Ünite (Her Şeyin Başı Sağlık) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

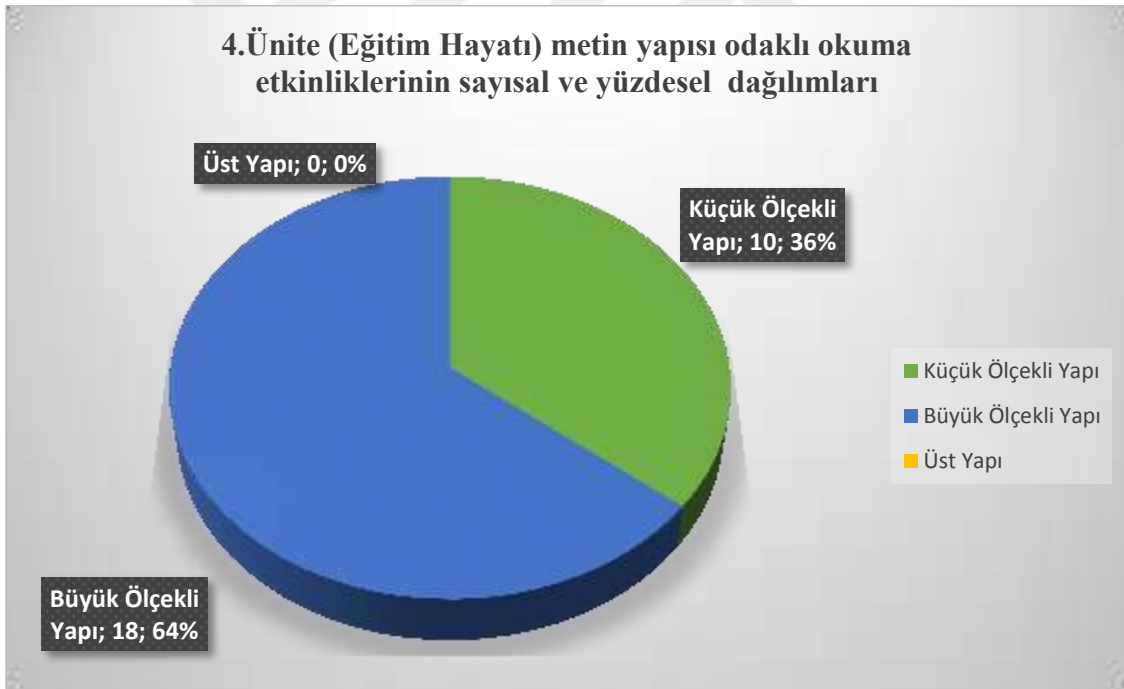
Tablo 3.6 (devam)

[illegible]

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere, 3. üniteye yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapılar arasında , 4 yineleme, 9 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 1 başlık, 3 konu, 2 ana düşünce tümcesi, 5 içerik şeması, 1 konu değiştirme işaretleri, 2 sezdirim ve çıkarsama, 1 sonuç tümcesi etkinliği yer almaktadır. 3.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait ise 2 etkinlik oluşturulmuştur.

4.Ünite (Eğitim Hayatı) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 4. ünite içeriğinde toplam 28 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.5’te sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 10’u (%36) küçük ölçekli yapıyı, 18’i (%64) büyük ölçekli yapıyı oluşturmaktadır. 4.ünite içeriğinde üst yapıya ait herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. İlgili etkinliklerin 4.ünite “A”, ” B”, ”C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.7’de sunulmuştur.



Şekil 3.5: 4.Ünite (Eğitim Hayatı) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

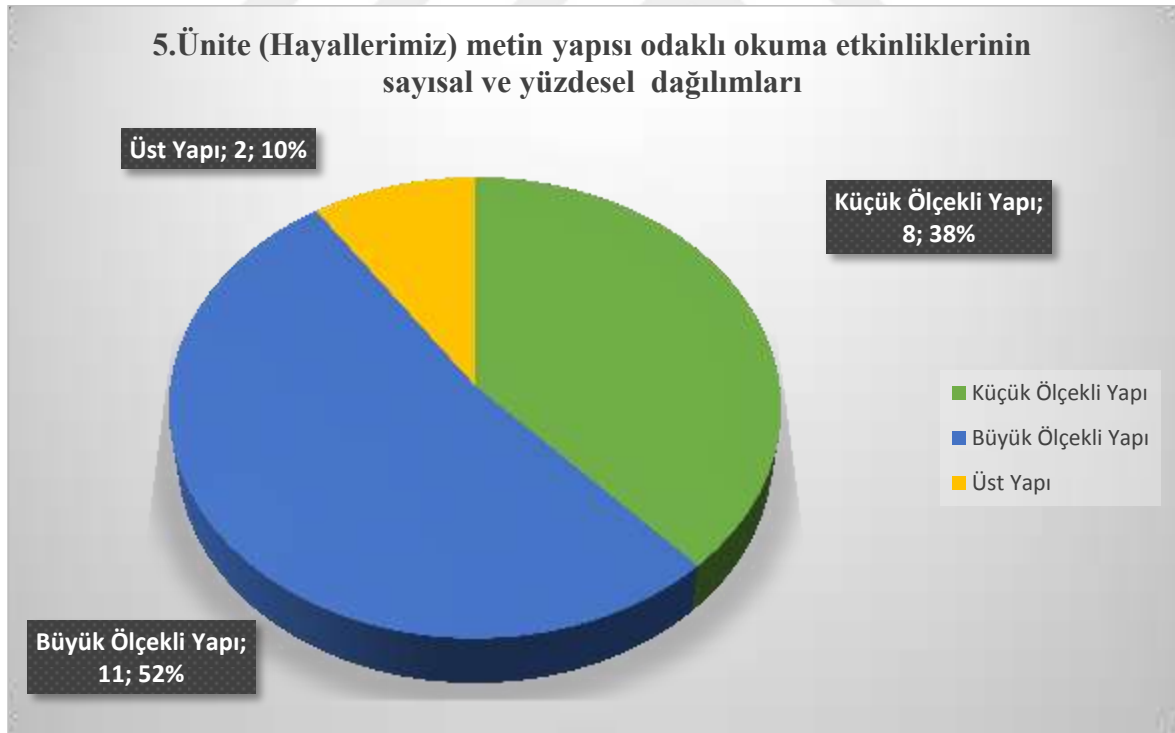
Tablo 3.7 (devam)

[illegible]

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, 4. ünite de yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapılar arasında 1 gönderim, 1 eksilti, 1 yenileme, 8 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 4 başlık, 7 konu, 1 anahtar sözcükler, 1 ana düşünce tümcesi, 2 içerik şeması, 1 konu değiştirme işaretleri, 1 deyim, 1 sezdirim ve çıkarsama, 1 özet etkinliği yer almaktadır. 4.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait etkinlik oluşturulmamıştır.

5.Ünite (Hayallerimiz) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 5. ünite içeriğinde toplam 21 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.6’da sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 8’i (%38) küçük ölçekli yapıyı, 11’i (%52) büyük ölçekli yapıyı 2’si (%10) ise üst yapıyı oluşturmaktadır. İlgili etkinliklerin 5.ünite “A”, “B”, “C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.8’de sunulmuştur.



Şekil 3.6: 5. Ünite (Hayallerimiz) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

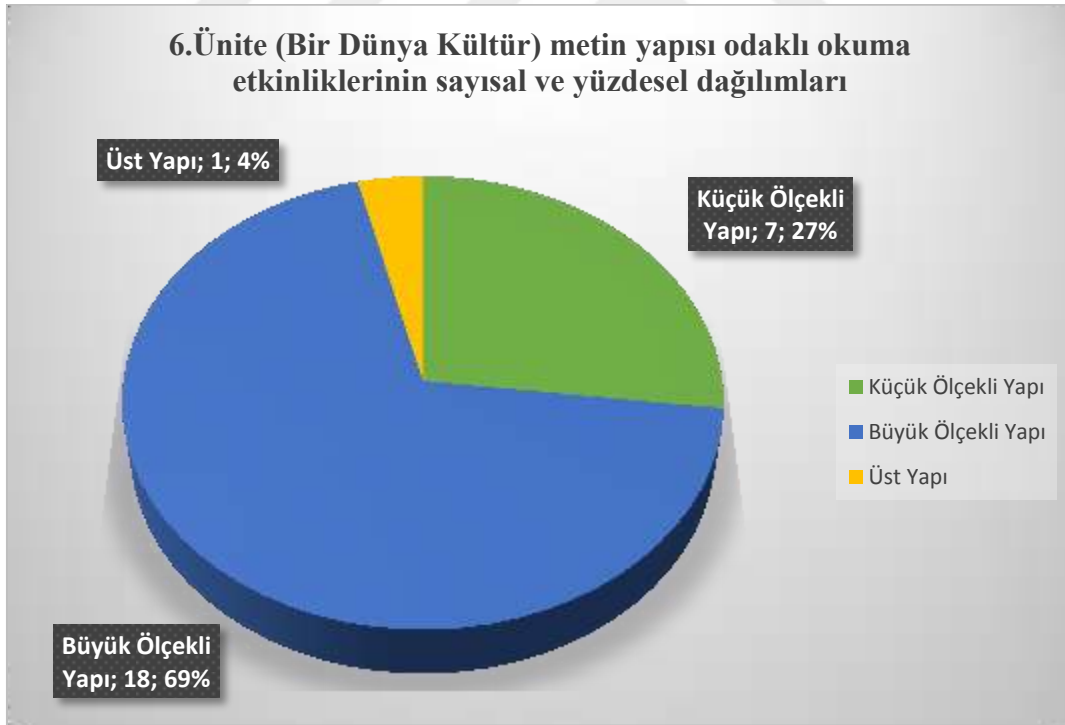
Tablo 3.8 (devam)

[illegible]

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, 5. ünite de yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapılar arasında 1 gönderim, 1 bağlaçlar, 3 zaman ve görünüş, 2 yinleme, 5 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 1 işlev, 3 konu, 3 ana düşünce tümcesi, 3 içerik şeması, 1 sözdizimsel düzlem yapısı, 1 deyimler, 1 sezdirim ve çıkarsama, 1 özet, etkinliği yer almaktadır. 5.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait ise 3 etkinlik oluşturulmuştur.

6.Ünite (Bir Dünya Kültür) Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinlikleri

Araştırmada 6. ünite içeriğinde toplam 26 metin yapısı odaklı okuma etkinliği oluşturulmuştur. Şekil 3.7’de sunulduğu üzere ilgili etkinliklerin, 7’si (%27) küçük ölçekli yapıyı, 18’i (%69) büyük ölçekli yapıyı 1’i (%4) ise üst yapıyı oluşturmaktadır. İlgili etkinliklerin 6.ünite “A”, “B”, “C” bölümleri başlıkları altındaki metin yapısı odaklı ölçütleri Tablo 3.9’da sunulmuştur.



Şekil 3.7: 6.Ünite (Bir Dünya Kültür) metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere, 6. üniteye yer alan etkinliklerde kullanılan metin yapı ölçütlerinin sayısal dağılımları şu şekildedir: Küçük ölçekli yapılar arasında 1 koşuluk, 2 yineleme, 6 eşdizimsel örüntüleme etkinliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, büyük ölçekli yapılar arasında 1 işlev, 1 başlık, 1 konu, 2 anahtar sözcükler, 5 içerik şeması, 2 sezdirim ve çıkarsama, 6 özet ve 1 sonuç etkinliği yer almaktadır. 6.ünite içeriğinde üst yapı kategorisine ait ise 1 etkinlik oluşturulmuştur.

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan metin yapı ölçütü odaklı okuma etkinliklerinin küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı kategorilerindeki sayısal ve yüzdesel dağılımları Şekil 3.8’de sunulmuştur. Şekil 3.8’de görüldüğü üzere araştırmacılar tarafından toplam 47 (%40) küçük ölçekli yapı etkinliği, 60 (%50) büyük ölçekli yapı etkinliği, 12 (%10), üst yapı etkinliği oluşturulmuştur.

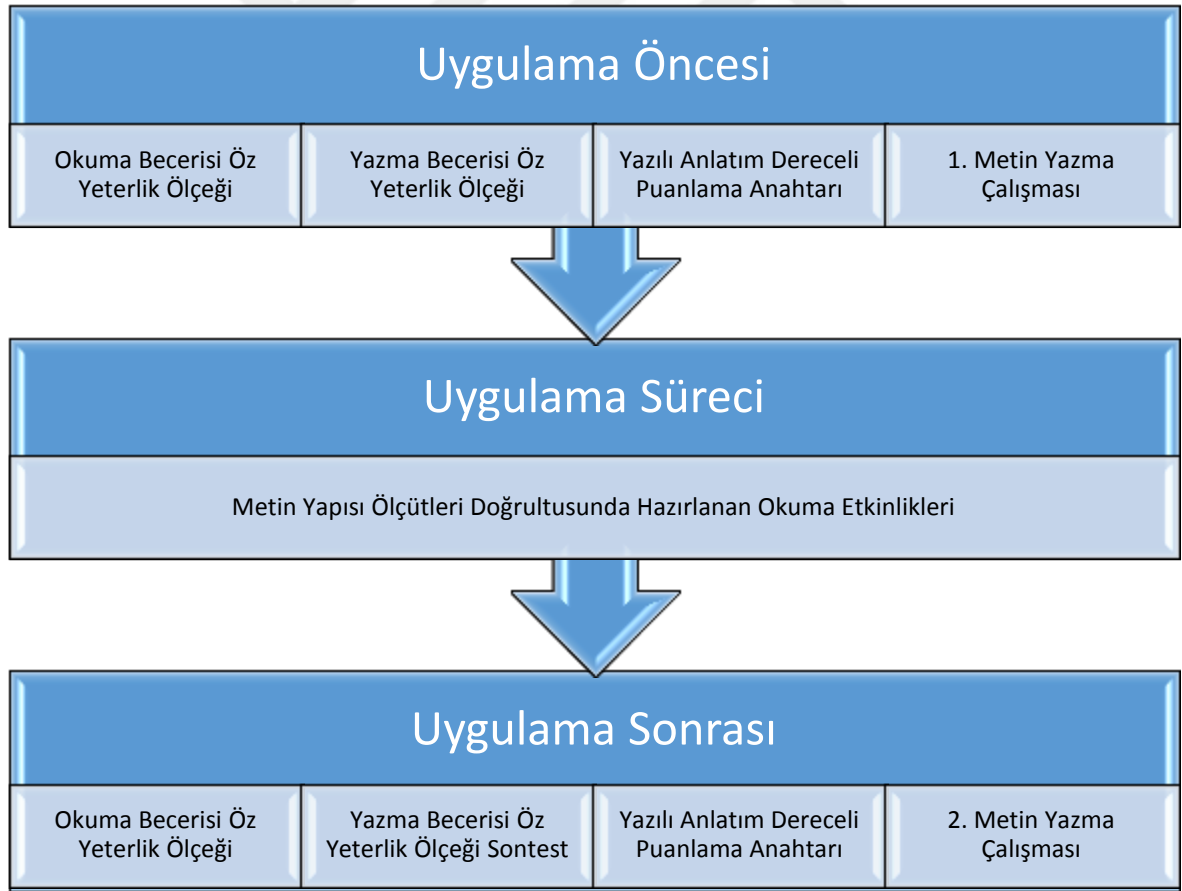


Şekil 3.8: Metin yapı ölçütleri doğrultusunda oluşturulmuş olan okuma etkinliklerinin sayısal ve yüzdesel dağılımları.

3.5. VERİLERİN TOPLAMA SÜRECİ

Yapılan araştırma gömülü (içe yerleşik) karma desene göre hazırlandığından dolayı hem nicel hem nitel veri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018, syf. 327) deneysel araştırmalarda nitel yöntemlerle farklı aşamalarda veri toplanabilir. Örnek olarak deney öncesinde belirli gruplardan öntestler alınabilir, deney sonrasında ise ortaya çıkan sonuçların açıklanması ve örneklendirilmesi için görüşmeler, gözlemler ve sontestler yapılabilir.

Bu çalışmada da uygulama öncesinde öğrencilerin yazma başarısını, okuma ve yazma öz yeterliklerini tespit etmek, uygulama sonrasında yapılan deneysel işlemlerin etkilerini belirlemek için öntest ve sontest veri toplama araçları, nicel veri toplama araçları ile belirlenen ve uygulama sonrasında ortaya çıkan sonuçların derinlemesine incelenmesi için nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama kaynakları Şekil 3.9'da sunulmuştur.



Şekil 3.9: Veri toplama kaynakları.

Araştırmanın veri toplam süreçlerinin birinci aşaması çalışmada öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesi için Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliği Ölçeği”, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin belirlenmesi için Büyükikiz (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, Öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesi için kullanılan Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan alınmıştır (Bk. Ek-7), (Bk. Ek-7), (Bk. Ek-8). Mevcut kullanım izinleri alındıktan sonra araştırmanın veri toplama araçlarından olan metin yapısı ölçütleri doğrultusunda hazırlanan okuma etkinliklerinin kullanım izinleri ilgili İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır. Uygulamaların gerçekleştireceği İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Müdürlüğüne gerekli belgeler sunularak uygulama gerçekleştirileceği belirlenen Avcılar şubesi için gerekli izinler ilgili müdürlükten alınmıştır (BK. Ek 3). Uygulama için gerekli izinler ilgili araştırmacı ve kurumlar tarafından alındıktan sonra uygulama merkezinin kurs takvimlerine göre ilgili Türkçe öğretim merkezindeki B1 grupları arasından çalışma grupları belirlenmiş, öğrencilere “Gönüllü Onam Formları” (Bk. Ek-2) dağıtılmış ve katılımın gönüllülük esasına göre olacağına, kişilerin isimlerinin çalışmada gizli tutulacağına ve toplanan verilerin herhangi bir kurum, kuruluş ya da şahısla paylaşılmayacağına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Gönüllü Onam Formu”, “Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” öntest kapsamına dağıtılmış ve belgelerin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır.

Öntest kapsamındaki verilerin elde edilme süreci tamamlandıktan sonra veri toplam süreçlerinin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilere, “Aşağıda bulunan beslenme ile diyet konularındaki soru ve bilgilerden yola çıkarak ülkenizdeki insanların beslenme alışkanlıkları hakkında bir metin yazınız.

- İnsanlar genellikle ne tür gıdalar tüketirler? Hangi tür beslenme şekilleri (Vegan, vejetaryen vb., glutenli, glutensiz vb. ürünler) yaygın? Beslenme alışkanlıkları nasıldır?
- İnsanlar aşağıdaki öğünlerde neler yerler?
 - Sabah Kahvaltısı
 - Öğlen Yemeği

– Akşam Yemeği

- Ülkenizdeki insanlar bu öğünler dışında genellikle hangi zamanlarda yiyip içerler? Neden?
- Ülkenizdeki insanların beslenme alışkanlıklarını sağlıklı buluyor musunuz?
- Sağlıklı yaşamak için sizce diyet yapmak önemli midir? Neden?”

şeklinde belirlenmiş olan metin yazma görevi deney ve kontrol grubu öğrencilerine metin şeklinde yazdırılmıştır. Yazma etkinliği sonunda kompozisyon kâğıtları öğrencilerden toplanmıştır. Bu aşama öncesinde deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmıştır. Uygulama süresi boyunca öğrencilere hangi grupta yer aldıkları bilgisi verilmemiştir.

Veri toplama süreçlerinin üçüncü aşaması olarak metin yapısı ölçütleri doğrultusunda hazırlanmış olan, tasarım aşaması sonrasında 6 ayrı ünite olacak şekilde düzenlenerek uygulama formatına dönüştürülen okuma etkinlikleri üniteler hâlinde uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Metin yapısı ölçütleri doğrultusunda hazırlanmış olan bu etkinliklerin uygulama sürecinin güvenilirliğini doğrulamak için “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin B1 Türkçe Ders Kitabı” okuma metinleri içeriğinde tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin ilk 3 ünite uygulamaları pilot uygulamalar kapsamında 3 hafta boyunca seçkisiz (random) olarak belirlenen, araştırmanın tamamının gerçekleştirileceği İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Avcılar Şubesindeki B1 Türkçe öğretim sınıfındaki 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma hazırlanmış olan ders materyallerinin uygulanabilirliğini görmek, beklenmeyen sorunları belirlemek ve etkinlikler için ayrılan süreyi değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. (Robson 2015), deneysel araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin haricinde araştırmacılar tarafından ön görülemeyen durumların oluşabileceğini ve bu nedenle bu tür araştırmalarda pilot çalışma yapılmasının gerekliliğini vurgular. Bu çalışmayla, deneysel uygulama aşamasından önce öğrencilerin, hazırlanmış olan etkinlikler için ihtiyaçları olan süre belirlenmiş ve etkinliklerin öğrenciler açısından anlaşılır ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Pilot uygulamanın sonucunda hazırlanan etkinliklerin araştırmanın amacına uygun olduğu ve öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin süreç içerisinde derse aktif bir katılım sağladıkları görülmüştür. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin görüş ve önerileri de alınmıştır. Bunun sonucu bazı etkinliklerin araştırmacılar tarafından daha dikkatli şekilde açıklanması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrasında gözlem ve dönütler yoluyla elde edilen verilen doğrultusunda etkinlikler ve süreç

içeriğinde minör revizeler yapılarak uygulama süreci ve uygulama materyalleri hazır hâle getirilmiştir.

Veri toplama süreçlerinin dördüncü aşaması üniteler şeklinde basılı hâle getirilmiş olan okuma etkinlikleri sınıf ortamında deney grubuna doğrudan araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulamaların deney grubuna doğrudan araştırmacılar tarafından uygulanmasının sebebi deneysel araştırmalarda ortamların standart hâle getirilebilmesi olarak düşünülmüştür. Okuma metinlerinin ders kitabı içerisindeki ünite ve tema dağılımları göz önüne alındığında 6 ünite 18 tema içeriğinde, 6 hafta olarak planlanan uygulamalar, katılımcıların uygulama sürecinde yapabileceği devamsızlıklar ve hayatın olağan akışını engelleyebilecek faktörler bağlamında, 6 hafta etkinliklerin uygulanması, 1 hafta telafi uygulamalarının yapılması şeklinde haftanın 5 günü ve her gün 2 ders saati olmak üzere okuma ve anlama etkinliklerini uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca deney grubuna paralel olarak kontrol grubu ile de geleneksel etkinlik çalışmalarına devam edilmiştir.

Veri toplama sürecinin 5. ve son aşaması olarak metin yapı ölçütleri bağlamında hazırlanmış olan etkinliklerin, deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterliliklerine etkisini tespit etmek amacıyla sınıfta dağıtılarak uygulanmıştır. Bu uygulamaya paralel olarak kontrol grubundaki öğrencilere de sınıfta uygulanması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda deney grubunda bulunan öğrencilere 2. yazılı anlatım uygulaması yapılarak elde edilen yazılı kompozisyon verileri yazma başarısı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Süreç sonunda kontrol grubundaki öğrencilerle başka bir çalışma yapılmazken deney grubundaki öğrencilerle basılı şekilde hazır olan yapılandırılmış görüşme formları dağıtılarak uygulama içeriği, süreci ve sonrasına yönelik nitel değerlendirme görüşmeleri yapılmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma karma desenli olduğu için verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında yapılan deneysel müdahâlelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma başarısına, okuma öz yeterliliğine ve yazma öz yeterliliğine etkisi belirlemek, bu bağlamda belirlenmiş olan problem sorusu ve alt problem sorularına yanıt vermek ve bu bağlamda yapılacak olan istatistiksel tekniklerin belirlenmesi amacıyla

öncelikle verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normalliğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterme Shapiro Wilk testi sonuçları.

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Başarısı Öntest										
Deney	30	41.27	2.55	41	36	46	.932	.056	.16	-.10
Kontrol	30	40	1.29	40	38	43	.915	.020	.31	-.55
Yazma Başarısı Sontest										
Deney	30	46.90	4.47	46.50	40	57	.923	.033	.79	.28
Kontrol	30	40.70	1.29	41	39	43	.887	.004	-.01	-1.14
OÖY Öntest										
Deney	30	93.27	15.62	94	64	128	.965	.404	-.06	.22
Kontrol	30	88.67	13.54	85.50	66	126	.957	.253	.59	.59
OÖY Sontest										
Deney	30	112.77	12.77	116.50	81	129	.910	.015	-.94	.28
Kontrol	30	85.83	15.20	84	53	130	.953	.203	.75	1.81
Metni Kavrama Öntest										
Deney	30	32.60	5.51	33	17	44	.956	.246	-.55	1.52
Kontrol	30	31.07	5.15	30.50	22	43	.981	.853	.24	-.37
Metni Kavrama Sontest										
Deney	30	39.03	4.87	40	25	45	.908	.013	-.10	1.53
Kontrol	30	29.83	6.01	29.50	18	45	.959	.292	.66	.86
Sözcük Cümle Bilgisi Öntest										
Deney	30	22.67	4.18	23	14	30	.945	.125	-.55	-.06
Kontrol	30	20.93	3.28	21	15	29	.955	.228	.26	.09
Sözcük Cümle Bilgisi Sontest										
Deney	30	26.77	3.39	28	18	30	.861	.001	-1.05	.34
Kontrol	30	19.67	3.73	18.50	12	30	.938	.079	.75	1.32
Analiz Düzeyi Öntest										
Deney	30	24.67	4.05	24	17	34	.975	.697	.26	.28
Kontrol	30	23.47	4.15	22.50	16	34	.960	.312	.37	.24
Analiz Düzeyi Sontest										
Deney	30	29.90	3.64	31	21	35	.924	.034	-.74	-.24
Kontrol	30	23.70	5.73	22	14	45	.838	.000	1.91	6.04
Değerlendirme Düzeyi Öntest										
Deney	30	13.33	3.33	13	7	20	.957	.253	.40	-.05
Kontrol	30	13.20	2.67	12	9	20	.913	.018	.78	.32
Değerlendirme Düzeyi Sontest										
Deney	30	17.07	2.05	18	12	20	.919	.025	-.71	-.24
Kontrol	30	12.63	2.44	12	9	20	.901	.009	.96	1.76

Tablo 3.10 (devam)

YÖY Öntest										
Deney	30	64.87	17.62	64	27	100	.980	.820	.14	-.37
Kontrol	30	66.93	17.39	64.50	27	111	.975	.677	.32	.91
YÖY Sontest										
Deney	30	90.97	12.33	93	62	110	.949	.163	-.58	-.44
Kontrol	30	82.40	14.30	78	65	112	.893	.006	.79	-.54
YÖY1 Öntest										
Deney	30	12.37	3.01	12	8	19	.924	.033	.55	-.62
Kontrol	30	12.70	4.15	12	6	21	.933	.059	.53	-.33
YÖY1 Sontest										
Deney	30	17.43	2.56	18	11	20	.872	.002	-.80	-.02
Kontrol	30	15.33	3.20	15.50	9	21	.954	.223	.22	-.54
YÖY2 Öntest										
Deney	30	52.50	15.16	52	18	84	.987	.970	-.02	-.05
Kontrol	30	54.23	14.28	53.50	18	90	.969	.509	.21	1.38
YÖY2 Sontest										
Deney	30	73.53	10.11	75	50	90	.956	.245	-.51	-.39
Kontrol	30	67.07	12.08	63.50	53	91	.882	.003	.79	-.65

Tablo 3.10’ da görüldüğü üzere Shapiro-Wilk testi sonuçları p-değeri 0.05’ten küçük boyutlar normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Nicel analizlerde bu gibi durumlarda yalnızca bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Bu doğrultuda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Nicel analizlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile $+2$ arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Kline, 2000). Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve gruba göre elde edilen normallik değerleri Tablo 3.11’de belirtilmiştir.

Tablo 3.11. Gruplar ve ölçek alt boyutlarına göre betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları.

Ölçek/Test/Boyut	Deney	Kontrol	Karar
Yazma Başarısı Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
Yazma Başarısı Sontest	Normal	Normal	ANOVA
Okuma Öz Yeterlik Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
Okuma Öz Yeterlik Sontest	Normal	Normal	ANOVA
OÖY 1. Alt Boyut Metin Kavrama Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
OÖY 1. Alt Boyut Metin Kavrama Sontest	Normal	Normal	-----
OÖY 2. Alt Boyut Sözcük Cümle Bilgisi Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
OÖY 2. Alt Boyut Sözcük Cümle Bilgisi Sontest	Normal	Normal	-----
OÖY 3. Alt Boyut Analiz Düzeyi Öntest	Normal	Normal	T testi
OÖY 3. Alt Boyut Analiz Düzeyi Sontest	Normal	Normal Değil	Mann Whitney U
OÖY 4. Alt Boyut Değerlendirme Düzeyi Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
OÖY 4. Alt Boyut Değerlendirme Düzeyi Sontest	Normal	Normal	ANOVA
Yazma Öz Yeterlik Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
Yazma Öz Yeterlik Sontest	Normal	Normal	-----
YÖY 1. Alt Boyut Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen
YÖY 1. Alt Boyut Sontest	Normal	Normal	-----

Tablo 3.11 (devam)

YÖY 2. Alt Boyut Öntest	Normal	Normal	Karışık Desen ANOVA
YÖY 2. Alt Boyut Sontest	Normal	Normal	

Tablo 3.11 incelendiğinde analiz sonucu boyutunun sontest puanlarının kontrol grubu için normal dağılmadığı, diğer puanların ise normal dağıldığı görülmektedir. Bu durumda verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), ilişkisiz örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, karışık desen ANOVA uygulanmıştır. Araştırma kapsamında verilerin analiz edilmesinde IBM SPSS 26 yazılımından yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak ve artırmak amacıyla öntest ve sontestlere ilişkin puanlayıcılar arası ilişki katsayıları incelenmiştir. Bunlara ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Önteste göre rubrik puanlama yazma başarısı puanlayıcıları arasındaki ilişki Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12: Rubrik puanlama yazma başarısı öntest puanları için puanlayıcıları arasındaki tutarlılık (n=60).

	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Öntest 1	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Öntest 2	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Öntest 3
Puanlayıcı 1		.825**	.811**
Puanlayıcı 2			.835**
Puanlayıcı 3			

*: .05 düzeyinde anlamlı, **: .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.12 incelendiğinde deney grubunda rubrik puanlama yazma başarısı öntest 1 puanları ile rubrik puanlama yazma başarısı öntest 2 ($r = .825$, $p < .05$), rubrik puanlama yazma başarısı öntest 3 ($r = .811$, $p < .05$) puanları pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Rubrik puanlama yazma başarısı öntest 2 puanları ile rubrik puanlama yazma

başarısı öntest 3 ($r = .835$, $p < .05$) puanları pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki göstermektedir.

Sonteste göre rubrik puanlama yazma başarısı puanlayıcıları arasındaki ilişki Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13: Rubrik puanlama yazma başarısı sontest puanları için puanlayıcıları arasındaki tutarlılık (n=60).

	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Sontest 1	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Sontest 2	Rubrik Puanlama Yazma Başarısı Sontest 3
Puanlayıcı 1		.964**	.942**
Puanlayıcı 2			.943**
Puanlayıcı 3			

*, .05 düzeyinde anlamlı, **, .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.13 incelendiğinde deney grubunda rubrik puanlama yazma başarısı öntestest 1 puanları ile rubrik puanlama yazma başarısı öntest 2 ($r = .964$, $p < .05$), rubrik puanlama yazma başarısı öntest 3 ($r = .942$, $p < .05$) puanları pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Rubrik puanlama yazma başarısı öntest 2 puanları ile rubrik puanlama yazma başarısı öntest 3 ($r = .943$, $p < .05$) puanları pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki göstermektedir.

Puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde puanlamalara ilişkin ilişkilerinin yüksek düzeyde ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel verileri desteklemek amacıyla, nicel veri toplam süreci sonunda katılımcı öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

Uygulama aşaması tamamlanan deneysel işlemler sonrası 18-19 Ağustos 2024 tarihleri arasında deney grubu öğrencilerine hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmış ve öğrencilerden nitel veri toplanmıştır. Toplanan veriler öğrencilerin metin yapı ölçütleri bağlamından hazırlanmış olan okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini, uygulamaya yönelik önerilerini ortaya koyabilmek amacıyla içerik analizine uygun şekilde incelenmiştir. İçerik analizi tekniği verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf. 243). İçerik analizine tabi tutulan nitel veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur ve veri toplanan katılımcılardan doğrudan alıntılara da yer verilerek yapılan betimlemelerle zenginleştirilmiştir. Bu betimlemeler, araştırmanın kurumsal kısmıyla ilişkilendirilmeye çalışılarak araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerden elde edilen veriler (“Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5...Ö30) şeklinde kodlanarak öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen metinler tümevarımsal bir yaklaşım izlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde MAXQDA 2020 yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında araştırmacılar ve bir başka uzman (Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı) birbirlerinden bağımsız kodlama yapmışlardır. Daha sonra bu kodlamalardan 28 tema, 23 alt tema ortaya çıkmış ve bunlarla ilgili 339 kodlama yapılmıştır. Tutarlılığı hesaplamak amacıyla aşağıdaki denklem kullanılmıştır:

$$Tutarlılık = \frac{Uzlaşma\ sayısı}{Toplam\ kodlama} \times 100$$

Toplam 311 kodda uzlaşma sağlanmıştır. Eşitlikte yerine konulduğunda $(311/339) \times 100 = \%91,7$ 'lik bir uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmada kodlama tutarlılığının bu bağlamda yüksek olduğu ifade edilebilir. Uzlaşılmayan 28 kod tekrar değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

3.7. ÇALIŞMA TAKVİMİ

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin iş takvimi Tablo 3.14'te belirtilmiştir:

Tablo 3.14: Uygulamaya ilişkin iş takvimi.

Yapılan Çalışma	Tarih
Çalışmada kullanılacak yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği ile yazma becerisi puanlama anahtarının belirlenmesi	12.06.2022
Çalışmada kullanılacak okuma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin belirlenmesi	12.06.2022
Belirlenen yazma öz yeterlilik ölçeği ile dereceli puanlama anahtarının kullanımı için ölçek ve anahtar sahibinden izin alınması	28.12.2022
Belirlenen okuma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin kullanımı için izin alınması	25.12.2022
Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının sorularının hazırlanması	02.04.2023
Yarı yapılandırılmış görüşme formların uzman görüşüne sunulması	02.05.2023
Metin yapısı bağlamındaki okuma etkinliklerinin hazırlanması	01.09.2023/15.04.2024
Yazma görevi öğrenci kompozisyon konusunun belirlenmesi	15.05.2024
Yazma görevi öğrenci kompozisyon konusu belirlenmesi için uzman görüşlerinin alınması	15.05.2024/20.05.2024
T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Enstitüsü Etik Kurul izinlerinin alınması	04.06.2024
İstanbul Üniversitesi Yabancı diller Bölümü Dil Merkezi Uygulama izinlerinin alınması	01.07.2024
Yazma ve okuma öz yeterlilik ölçeklerinin öntest kapsamında uygulanması, Öntest kapsamında kompozisyon konusu yazdırılması, Etkinliklerin ders süreci uygulamalarına başlanması	01.07.2024
Okuma ve yazma öz yeterlilik ölçeklerinin sontest kapsamında doldurulması, sontest kapsamındaki kompozisyon konusu yazdırılması	18.08.2024
Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüş formları ile veri toplanması	19.08.2024
Verilerin analizi, yorumlanması ve revize edilmesi	01.09.2024/15.10.2024

4. BULGULAR

Bu araştırmada metin yapı ölçütleri doğrultusunda tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma başarısına, okuma öz yeterliliğine ve yazma öz yeterliliğine etkisi nicel ve nitel boyutta incelenmiştir. Metin yapı odaklı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin yazma becerilerinde gelişebileceği tezinden yola çıkılan bu araştırmada gerçek deneysel desenlerden öntest- sontest kontrol grubu desen ile deney grubu ile metin odaklı okuma etkinlikleri yapılırken kontrol grubuyla mevcut ders kitabındaki okuma etkinlikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte dil öğretim süreçlerinde metin yapı ölçütleri bağlamında hazırlanan etkinliklerin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri alınarak nitel verilere de ulaşılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan ana problem sorusu “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere metin yapısı odaklı olarak tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliliğine etkisi var mıdır?” sorusu oluştururken alt problem soruları şu şekilde ifade edilmiştir.

1. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterliliği ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin uygulama sürecine, sonuçlarına ve etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Gömülü karma desen ile gerçekleştirilen araştırmanın alt problemlerinin üçü nicel, biri ise nitel verilerle ilişkilidir. Bu nedenle araştırmanın bulguları bu açıdan ele alınarak önce nicel verilere ilişkin bulgu ve yorumlar, daha sonra ise nitel verilere ilişkin bulgu ve yorumlar şeklinde iki temel başlık altında açıklanacaktır.

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Metin yapısı odaklı bağlamda tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma başarısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt problem doğrultusunda, katılımcıların tümüne metin yazma görevi verilerek öntest olarak bir metin yazdırılmıştır. Öntest kâğıtları üç alan uzmanı tarafından değerlendirilerek ortalama ölçme puanı hesaplanmıştır. Uygulama öncesinde uygulama merkezindeki öğrenciler yansız atama ile deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmış ve öntest uygulamasından sonra araştırmanın uygulanma sürecine geçilmiştir. Altı hafta sonunda her iki grup sontest aşamasına alınmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerine önteste kullanılan yazma görevi konusuyla ilgili tekrar metin yazdırılmıştır. Uygulama kapsamında yazdırılmış olan metinler üç alan uzmanı tarafından değerlendirilerek ortalama ölçme puanı hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest-sontest başarı puanlarından hareketle araştırmanın birinci alt problem sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarısına etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde ön-test ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grupları yazma başarısı öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	41.27	2.55	30	46.90	4.47
Kontrol	30	40.00	1.29	30	40.70	1.29

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere katılımcıların rubrik puanlama yazma başarısı için öntest puan ortalaması deney grubu için 41.27, kontrol grubu için 40.00; sontest puan ortalaması deney grubu için 46.90, kontrol grubu için ise 40,70 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını yazma başarısı test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları tablo 4.2’ de verilmiştir.

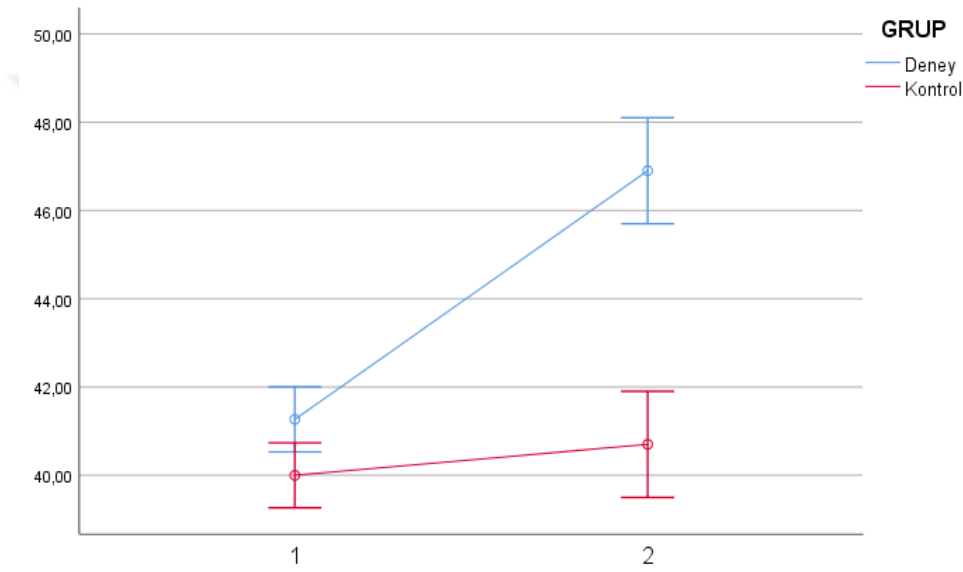
Tablo 4.2: Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	P
Deneklerarası	875.366	59				
Grup (Birey/Grup)	418.133	1	418.133	53.040	.478	.000
Hata	457.233	58	7.883			
Denekleriçi	888.999					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	300.833	1	300.833	43.015	.426	.000
Grup*Ölçüm	182.533	1	182.533	26.100	.310	.000
Hata	405.633	58	6.994			
Toplam	1764.365	119				

Tablo 4.2’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin “Yazma Başarısı” düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin rubrik puanlama yazma başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 26.100$, $p < .05$, $\eta^2 = .310$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 53.040$, $p < .05$, $\eta^2 = .478$) ve gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 43.015$, $p < .05$, $\eta^2 = .426$) de anlamlı farklılık bulunmuştur.

Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır. Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.1’de görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin yazma başarısı kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma başarısı değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.1 incelendiğinde öntestte deney grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise farkın deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlik Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt problem doğrultusunda, araştırmada yer alan katılımcılara öntest aşamasında Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama öncesinde her bir uygulama merkezi için öğrenciler yansız atama ile deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmış ve öntest aşamasından sonra araştırmanın uygulanması sürecine geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine altı hafta boyunca metin yapı ölçütleri doğrultusunda tasarlanmış olan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Altı hafta sonunda her iki grup da sontest aşamasına alınmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest aşamasında öz yeterlilik ölçeğine verdiği cevaplar incelenmiş ve ikinci alt probleme cevap aranmıştır.

Yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi “Genel Yazılı Anlatım” ve “Dil Bilgisi” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde alt boyutlar da dikkate alınmış ve değerlendirmeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma öz yeterliğine etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.3’te görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde ön-test ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.3: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	64.87	17.62	30	90.97	12.33
Kontrol	30	66.93	17.39	30	82.40	14.30

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere katılımcıların yazma öz yeterlik öntest puan ortalaması deney grubu için 64.87, kontrol grubu için 66.93; sontest puan ortalaması deney grubu için 90.97, kontrol grubu için ise 82,40 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını yazma öz yeterlilik test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.4’ te verilmiştir.

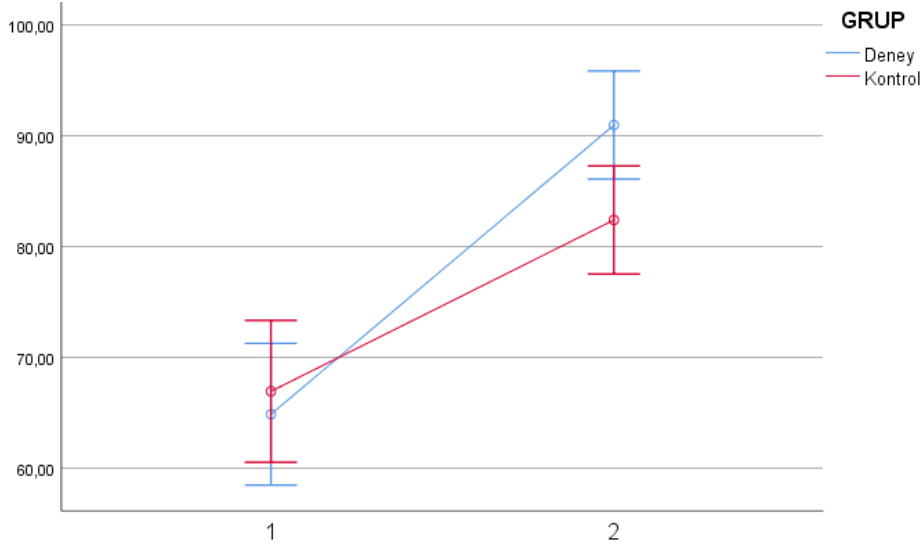
Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	16740.292	59				
Grup (Birey/Grup)	316.875	1	316.875	1.119	.019	.295
Hata	16423.417	58	283.162			
Denekleriçi	25498.499					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	12958.408	1	12958.408	64.282	.526	.000
Grup*Ölçüm	848.008	1	848.008	4.207	.068	.045
Hata	11692.083	58	201.588			
Toplam	42238.791	119				

Tablo 4.4'te sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin yazma öz yeterlilik düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma öz yeterlik puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 4.207$, $p < .05$, $\eta^2 = .068$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 1.119$, $p > .05$, $\eta^2 = .019$) anlamlı bir fark bulunmazken gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 64.282$, $p < .05$, $\eta^2 = .526$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre gruba göre fark bulunmazken sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında yazma öz yeterlilik puanları anlamında farklılık bulunmamaktadır. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında gruplar arası ve gruplar içi ortak etkinin anlamlı olduğu ve bu etkinin deney grubu lehine olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlilik puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.2'de verilmiştir.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma öz yeterlik üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.2' de görüldüğü üzere uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.2 incelendiğinde öntestte kontrol grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise deney grubu lehine fark olduğu görülmektedir.

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlik Birinci Boyut (Genel Yazılı Anlatım) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri birinci alt boyutundaki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.5'te görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde ön-test ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	12.37	3.01	30	17.43	2.56
Kontrol	30	12.70	4.15	30	15.33	3.20

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere katılımcıların yazma öz yeterlik birinci boyut için öntest puan ortalaması deney grubu için 12.37, kontrol grubu için 12.40; sontest puan ortalaması deney grubu için 17.43, kontrol grubu için ise 15.33 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını yazma öz yeterlilik birinci alt boyut (Genel Yazılı anlatım) test puanlarını

uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

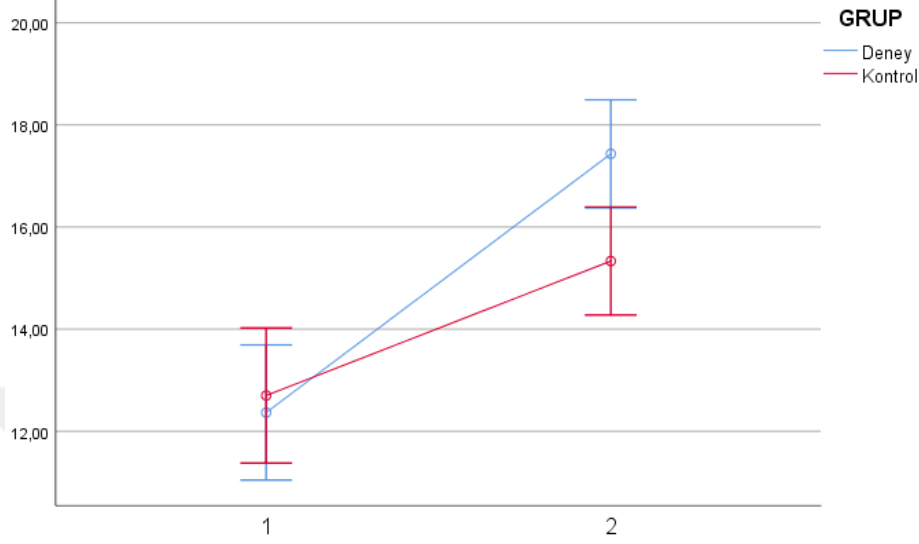
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	847.291	59				
Grup (Birey/Grup)	23.408	1	23.408	1.648	.028	.204
Hata	823.883	58	14.205			
Denekleriçi	912.50					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	444.675	1	444.675	60.912	.512	.000
Grup*Ölçüm	44.408	1	44.408	6.083	.095	.017
Hata	423.417	58	7.300			
Toplam	1759.791	119				

Tablo 4.6’da sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin yazma öz yeterlik birinci boyut düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma öz yeterlik birinci alt boyut puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 6.083$, $p < .05$, $\eta^2 = .095$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 1.648$, $p > .05$, $\eta^2 = .028$) anlamlı bir fark bulunmazken gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 60.912$, $p < .05$, $\eta^2 = .512$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre gruba göre fark bulunmazken sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında yazma öz yeterlik birinci boyut puanları anlamında farklılık bulunmamaktadır. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında gruplar arası ve gruplar içi ortak etkinin anlamlı olduğu ve bu etkinin deney grubu lehine olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik birinci alt boyut puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.3’te verilmiştir.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma öz yeterlik birinci alt boyut genel yazılı anlatım üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.3’te görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin yazma öz

yeterlik birinci alt boyut genel yazılı anlatımları kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.3'te sunulmuştur.



Şekil 4.3: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik birinci alt boyut (genel yazılı anlatım) değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.3 incelendiğinde öntestte kontrol grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise deney grubu puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut (Dil Bilgisi) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri ikinci alt boyutundaki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.7: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik ikinci alt boyut (dil bilgisi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	52.50	15.16	30	73.53	10.11
Kontrol	30	54.23	14.28	30	67.07	12.08

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere katılımcıların yazma öz yeterlik ikinci alt boyut öntest puan ortalaması deney grubu için 52.50, kontrol grubu için 54.23; sontest puan ortalaması deney grubu için 73.53, kontrol grubu için ise 67,07 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını yazma öz yeterlilik ikinci alt boyut (Dil bilgisi) test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.8’ de verilmiştir.

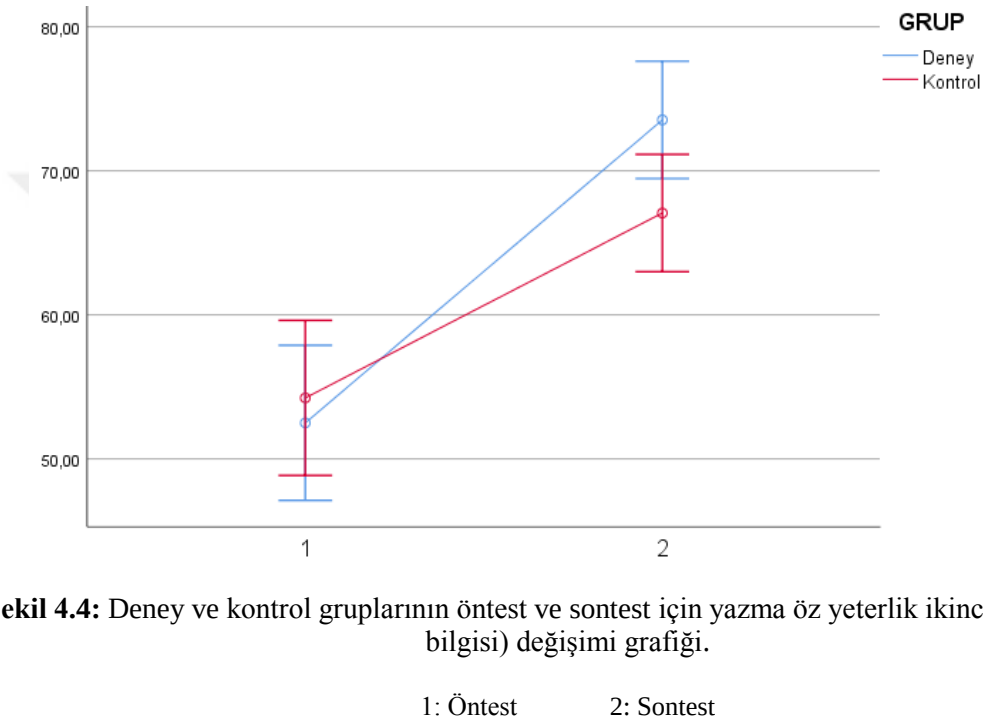
Tablo 4.8: Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlilik ikinci alt boyut (dil bilgisi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	11587.666	59				
Grup (Birey/Grup)	168.033	1	168.033	.853	.015	.359
Hata	11419.633	58	196.890			
Denekleriçi	17465					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	8602.133	1	8602.133	59.690	.507	.000
Grup*Ölçüm	504.300	1	504.300	3.499	.057	.066
Hata	8358.567	58	144.113			
Toplam	29052.666	119				

Tablo 4.8’ de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin yazma öz yeterlik ikinci alt boyut düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma öz yeterlik ikinci alt boyut puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 3.499$, $p > .05$, $\eta^2 = .057$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = .853$, $p > .05$, $\eta^2 = .015$) anlamlı bir fark bulunmazken gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 59.690$, $p < .05$, $\eta^2 = .507$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında yazma öz yeterlik ikinci alt boyut puanlarında farklılık bulunmamaktadır.

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında gruplar arası ve gruplar içi ortak etkinin anlamlı olmadığı bir başka ifade ile deneysel işlemin etkili olmadığı ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlik ikinci alt boyut puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.4’te verilmiştir.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma öz yeterlik ikinci alt boyut dil bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.4'te görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin yazma öz yeterlik ikinci alt boyut dil bilgisi kullanımları kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.4: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için yazma öz yeterlik ikinci alt boyut (dil bilgisi) değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.4 incelendiğinde hem öntestte hem de sontestte deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Öntestte kontrol, sontestte ise deney grubunun puan ortalaması biraz daha yüksek görülmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlik Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği ile mevcut ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin okuma öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt problem doğrultusunda, araştırmada yer alan katılımcılara öntest aşamasında Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliliği

Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama öncesinde her bir uygulama merkezi için öğrenciler yansız atama ile deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmış ve öntest aşamasından sonra araştırmanın uygulanması sürecine geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine altı hafta boyunca metin yapı ölçütleri doğrultusunda tasarlanmış olan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Altı hafta sonunda her iki grup da sontest aşamasına alınmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest aşamasında öz yeterlilik ölçeğine verdiği cevaplar incelenmiş ve üçüncü alt probleme cevap aranmıştır.

Okuma becerisi öz yeterlilik ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi “Metin Kavrama”, “Sözcük-Cümle Bilgisi”, “Analiz Düzeyi”, “Değerlendirme Düzeyi” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde alt boyutlar da dikkate alınmış ve değerlendirmeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.9: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	93.27	15.62	30	112.77	12.77
Kontrol	30	88.67	13.54	30	85.83	15.20

Tablo 4.9’ da görüldüğü üzere katılımcıların okuma öz yeterlik için öntest puan ortalaması deney grubu için 93.27, kontrol grubu için 88.67; sontest puan ortalaması deney grubu için 112.77, kontrol grubu için ise 85.83 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını okuma öz yeterlilik test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

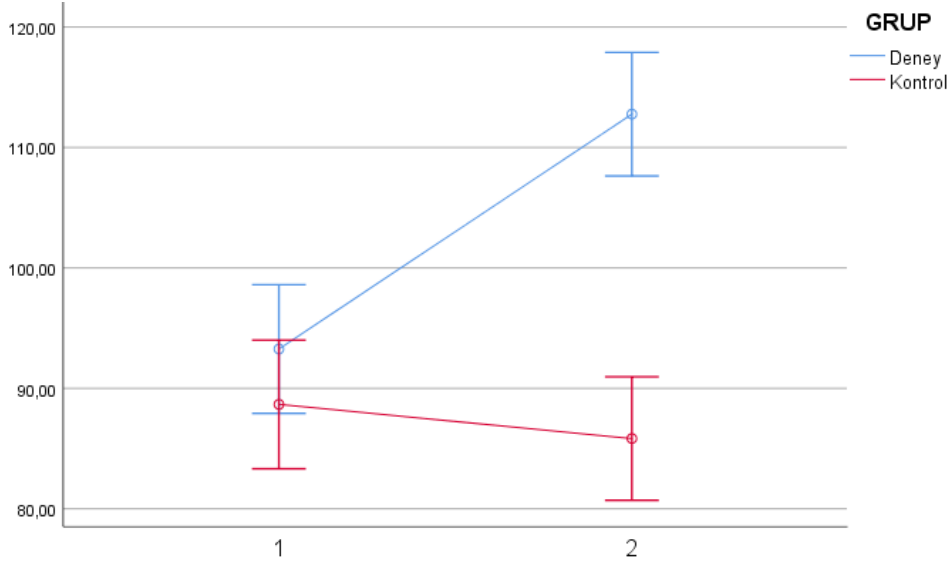
Tablo 4.10: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	19998.866	59				
Grup (Birey/Grup)	7457.633	1	7457.633	34.490	.373	.000
Hata	12541.233	58	216.228			
Denekleriçi	17104.999					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2083.333	1	2083.333	10.711	.156	.002
Grup*Ölçüm	3740.833	1	3740.833	19.233	.249	.000
Hata	11280.833	58	194.497			
Toplam	37103.865	119				

Tablo 4.10’da sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin okuma öz yeterlik düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuma öz yeterlilik puanı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 19.233$, $p < .05$, $\eta^2 = .249$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 34.490$, $p < .05$, $\eta^2 = .373$) ve gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 10.711$, $p < .05$, $\eta^2 = .156$) de anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında okuma öz yeterlik puanları anlamında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yapılan deneysel işlemin deney grubu için kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlik puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.5’te sunulmuştur.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin okuma öz yeterlilik üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.5’te görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.5’te sunulmuştur.



Şekil 4.5: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.5 incelendiğinde öntestte deney grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise farkın deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

4.1.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut (Metni Kavrama) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutundaki metni kavrama üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.11: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik birinci alt boyut (metni kavrama) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	32.60	5.51	30	39.03	4.87
Kontrol	30	31.07	5.15	30	29.83	6.01

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere katılımcıların Okuma öz yeterlik birinci alt boyutu olan “Metni Kavrama” için öntest puan ortalaması deney grubu için 32.60, kontrol grubu için 31.07; sontest puan ortalaması deney grubu için 39.03, kontrol grubu için ise 29,83 olarak

hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını okuma öz yeterlilik birinci alt boyut (Metni Kavrama) test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik birinci alt boyut (metni kavrama) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

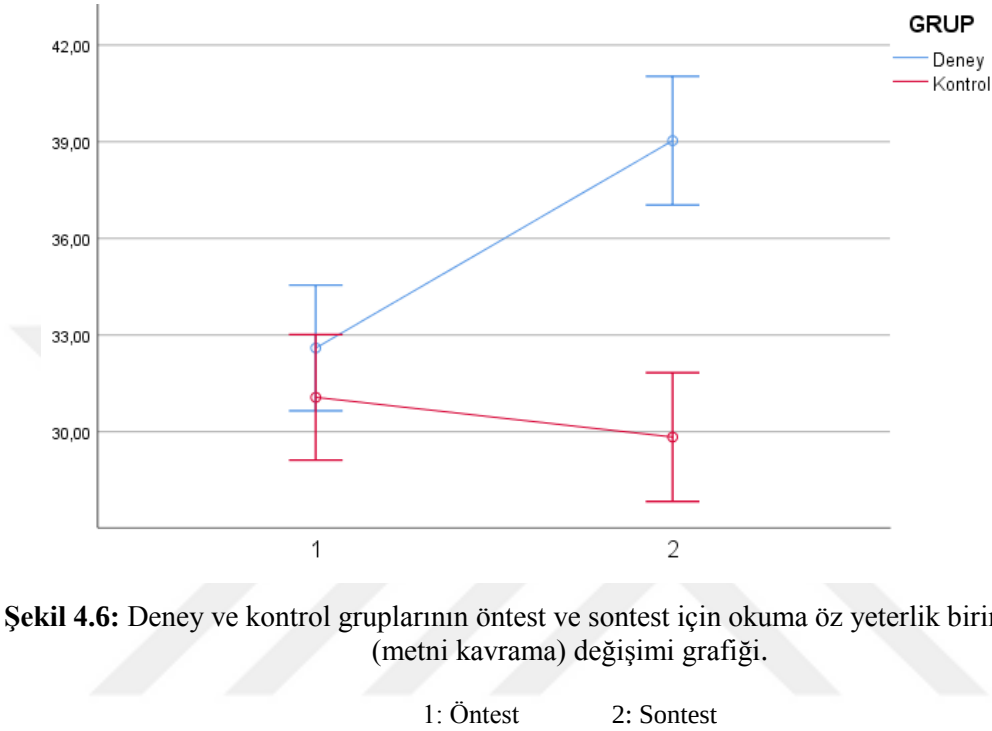
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta Kare	p
Deneklerarası	2697.866	59				
Grup (Birey/Grup)	864.033	1	864.033	27.327	.320	.000
Hata	1833.833	58	31.618			
Denekleriçi	2194					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	202.800	1	202.800	7.587	.116	.008
Grup*Ölçüm	440.833	1	440.833	16.492	.221	.000
Hata	1550.367	58	26.730			
Toplam	4891.866	119				

Tablo 4.12’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin okuma öz yeterlilik birinci alt boyutunda bulunan “Metni Kavrama” düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin metin kavrama puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 16.492$, $p < .05$, $\eta^2 = .221$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 27.327$, $p < .05$, $\eta^2 = .320$) ve gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 7.587$, $p < .05$, $\eta^2 = .116$) da anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında metni kavrama puanları anlamında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yapılan deneysel işlemin deney grubu için kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma öz yeterlilik birinci alt boyutuna dair (Metni Kavrama) puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.6’da sunulmuştur.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin okuma öz yeterlilik birinci alt boyutundan metni kavrama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.6’da görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama

puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin okuma öz yeterlilik birinci alt boyut metni kavramları kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.6’ da sunulmuştur.



Şekil 4.6: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlilik birinci alt boyut (metni kavrama) değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.6 incelendiğinde öntestte deney grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise farkın deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

4.1.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlilik İkinci Alt Boyut (Sözcük-Cümle Bilgisi) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutundaki sözcük-cümle bilgisi üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.13’te görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.13: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	22.67	4.18	30	26.77	3.39
Kontrol	30	20.93	3.28	30	19.67	3.73

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere katılımcıların sözcük-cümle bilgisi için öntest puan ortalaması deney grubu için 22.67, kontrol grubu için 20.93; sontest puan ortalaması deney grubu için 26.77, kontrol grubu için ise 19.67 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik ikinci alt boyut “Sözcük Cümle Bilgisi” test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

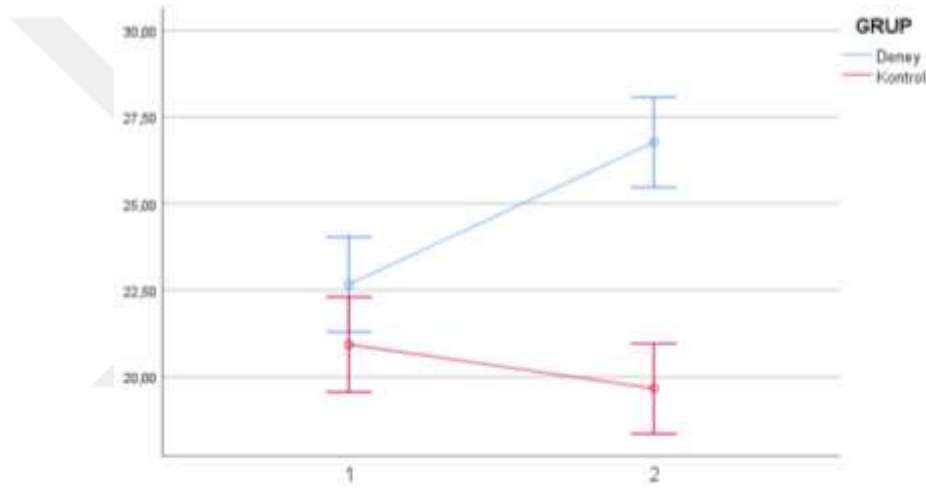
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	1459.491	59				
Grup (Birey/Grup)	585.208	1	585.208	38.823	.401	.000
Hata	874.283	58	15.074			
Denekleriçi	956.499					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	60.208	1	60.208	5.133	.081	.027
Grup*Ölçüm	216.008	1	216.008	18.417	.241	.000
Hata	680.283	58	11.729			
Toplam	2415.99	119				

Tablo 4.14'te sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin sözcük-cümle bilgisi düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sözcük cümle bilgisi puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1, 58) = 18.417$, $p < .05$, $\eta^2 = .241$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F(1, -58) = 38.823$, $p < .05$, $\eta^2 = .401$) ve gruplar içi ölçümlerde ($F(1) = 5.133$, $p < .05$, $\eta^2 = .081$) de anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında sözcük cümle bilgisi puanları anlamında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yapılan deneysel işlemin deney grubu için kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ifade

edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sözcük cümle bilgisi puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.7’de sunulmuştur.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin okuma öz yeterlilik ikinci alt boyut sözcük cümle bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.7’de görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin okuma öz yeterlilik ikinci alt boyutunu oluşturan sözcük cümle bilgileri kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.7’de sunulmuştur.



Şekil 4.7: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlilik ikinci alt boyut (sözcük-cümle bilgisi) değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.7 incelendiğinde öntestte deney grubunun puan ortalamasının biraz daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları, sontestte ise farkın deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

4.1.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlilik Üçüncü Alt Boyut (Analiz Düzeyi Özetleme) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutu olan analiz düzeyi özetleme üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda analiz düzeyi özetleme öntesti gruba göre normal dağılmaktadır. Bu yüzden ilişkisiz örneklem t testi uygulaması yapılmıştır. İlişkisiz t testi için sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Analiz Düzeyi Özetleme Öntest	Deney	30	24.67	4.05	1.134	58	.261
	Kontrol	30	23.47	4.15			

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere analiz düzeyi özetleme öntest puanlarının gruba göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(58)} = 1.134$, $p > .05$). Öğrencilerin deney ya da kontrol grubunda olmasının “Analiz Düzeyi Özetleme” öntest ortalama puanlarını etkilemediği, bu konuda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirleriyle benzer düzeyde oldukları ifade edilebilir. Deneysel işlem öncesinde analiz düzeyi özetleme algısı bakımından deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere analiz düzeyi özetleme sontesti gruba göre normal dağılmamaktadır. Bu nedenle öntest düzeylerinin gruba göre farkını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Katılımcıların öntest düzeylerinin gruba göre karşılaştırılması ile ilgili sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Analiz Düzeyi Özetleme Sontest	Deney	30	41.27	1238.00	127.000	.000
	Kontrol	30	19.73	592.00		

Tablo 4.16’da sunulan sonuçlar dikkate alındığında analiz düzeyi özetleme sontest düzeylerinin gruba göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U = 127.000$, $p < .05$). Deney grubunun sıra ortalaması (41.27), kontrol grubunun sıra ortalamasından (19.73) daha yüksektir. Deney öncesinde iki grubun benzer “Analiz Düzeyi Özetleme” puanına sahip olduğu düşünüldüğünde deneysel işlemin deney grubu lehine çalıştığı ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutundaki analiz düzeyi özetleme üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin analiz düzeyi özetleme öntest ve sontest puanları normal dağılmaktadır. Bu yüzden deney grubundaki katılımcıların Analiz Düzeyi

Özetleme öntest ve sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Deney grubu okuma öz yeterlik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması.

Ölçek/boyut	Test	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Analiz Düzeyi Özetleme	Ön	30	24.67	4.05	-4.835	29	.000
	Son	30	29.90	3.64			

Tablo 4.17’ de sunulan sonuçlar dikkate alındığında, deney grubu için katılımcıların öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir, $t_{(29)} = -4.835$, $p < .05$. Deney grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 29.90$), öntest puan ortalamasından ($\bar{X} = 24.67$) daha yüksektir.

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutundaki “Analiz Düzeyi Özetleme” üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Analiz Düzeyi Özetleme” Sontest puanları normal dağılmamaktadır. Bu yüzden kontrol grubunun Analiz Düzeyi Özetleme öntest ve sontest düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Kontrol grubu okuma öz yeterlik üçüncü alt boyut (analiz düzeyi özetleme) öntest ve sontest düzeylerinin karşılaştırılması.

Ölçek/boyut	Sontest	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Analiz Düzeyi Özetleme	Negatif sıra	12 ^b	9.25	111.00	-.225	.822
	Pozitif sıra	8 ^c	12.38	99.00		
	Eşit	10 ^d				
	Toplam	30				

a. Grup = Kontrol

b. Analiz Düzeyi Özetleme Sontest < Analiz Düzeyi Özetleme Öntest

c. Analiz Düzeyi Özetleme Sontest > Analiz Düzeyi Özetleme Öntest

d. Analiz Düzeyi Özetleme Sontest = Analiz Düzeyi Özetleme Öntest

Tablo 4.18’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında kontrol grubu için, 12 katılımcının “Analiz Düzeyi Özetleme” sontest düzeyinin, analiz düzeyi özetleme öntest düzeyinden düşük olduğu; sekiz katılımcının analiz düzeyi özetleme sontest düzeyinin, “Analiz Düzeyi Özetleme” öntest düzeyinden yüksek olduğu ve 10 katılımcının ise öntest ile sontest düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna

göre katılımcıların öntest düzeyleri ile sontest düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır, $z = -.225$, $p > .05$. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten sonteste analiz düzeyi özetleme düzeylerinin önemli (anlamlı) değişiklik göstermediği ifade edilebilir.

4.1.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öz Yeterlik Dördüncü Alt Boyut (Değerlendirme Düzeyi) Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahâlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin okuma öz yeterlilikleri alt boyutundaki değerlendirme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 4.19’da görüldüğü üzere Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.19: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Grup	Öntest			Sontest		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Deney	30	13.33	3.33	30	17.07	2.05
Kontrol	30	13.20	2.67	30	12.63	2.44

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere katılımcıların değerlendirme düzeyi için öntest puan ortalaması deney grubu için 13.33, kontrol grubu için 13.20; sontest puan ortalaması deney grubu için 17.07, kontrol grubu için ise 12.63 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlilik dördüncü alt boyut (Değerlendirme) test puanlarını uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 4.20’ de verilmiştir.

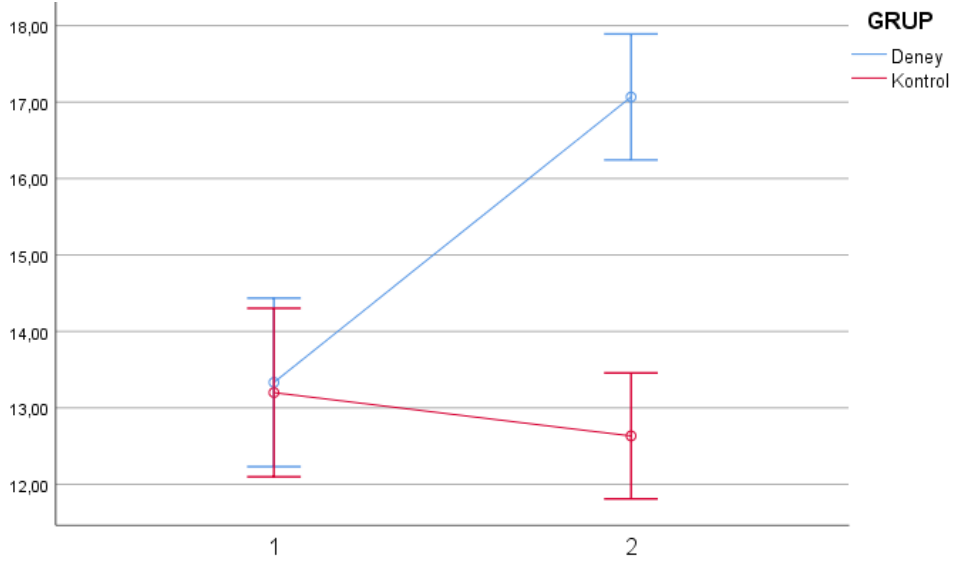
Tablo 4.20: Deney ve kontrol gruplarının okuma öz yeterlik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) öntest ve sontest puanlarının karışık desen ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Eta kare	p
Deneklerarası	663.091	59				
Grup (Birey/Grup)	156.408	1	156.408	17.904	.236	.000
Hata	506.683	58	8.736			
Denekleriçi	529.50					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	75.208	1	75.208	13.821	.192	.000
Grup*Ölçüm	138.675	1	138.675	25.484	.305	.000
Hata	315.617	58	5.442			
Toplam	1192.591	119				

Tablo 4.20’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı programa katılan deneklerin “Değerlendirme Düzeylerinin” deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlendirme düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 25.484$, $p < .05$, $\eta^2 = .192$, $\eta^2 = .305$). Ortak etkinin dışında gruplar arasında ($F_{(1, 58)} = 17.904$, $p < .05$, $\eta^2 = .236$) ve gruplar içi ölçümlerde ($F_{(1)} = 13.821$, $p < .05$, $\eta^2 = .305$) de anlamlı farklılık bulunmuştur.

Benzer şekilde öntest ve sontest sonuçlarına göre de farklılık bulunmaktadır. Yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre sontest puan ortalaması öntestten daha yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında “Değerlendirme Düzeyi” puanları anlamında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yapılan deneysel işlemin deney grubu için kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Değerlendirme Düzeyi puan değişimleri grafiksel olarak Şekil 4.8’de verilmiştir.

Ortak etki testinin anlamlı çıkması uygulanan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin okuma öz yeterlilik dördüncü alt boyutu olan “Değerlendirme Düzeyi” üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 4.8’de görüldüğü üzere uygulama deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları birbirine yakın iken uygulama sonrasında etkinliklere katılan öğrencilerin okuma öz yeterlilik dördüncü alt boyut “Değerlendirme Düzeyleri” kontrol grubuna göre yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarındaki değişim grafiksel olarak Şekil 4.8’de sunulmuştur.



Şekil 4.8: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest için okuma öz yeterlik dördüncü alt boyut (değerlendirme düzeyi) değişimi grafiği.

1: Öntest 2: Sontest

Şekil 4.8 incelendiğinde öntestte deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, sontestte ise farkın deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Metin yapısı bağlamında tasarlanan okuma etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin uygulama sürecine, sonuçlarına ve etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Belirtilen alt problem kapsamında öğrencilerin uygulama sürecine, sonuçlarına ve etkilerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu içeriğindeki 6 sorudan elde edilen veriler, nitel veri analizleri içeriğinde 6 başlıkta ele alınmıştır.

4.2.1. Yapılan Uygulamadan Memnun Musunuz? Yanıtınız Evet ise Neden?” Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine ilk olarak “Yapılan uygulamadan memnun musunuz? Yanıtınız evet ise neden?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 9 temadan oluşan 52 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.21: “Yapılan uygulamadan memnun musunuz? Yanıtınız evet ise neden?” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	f	Öğrenci
Yeni/Farklı Tarzda Etkinlikler/Alıştırmalar Görme	18	4, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30
Etkinliklerin Türkçe Öğrenmeye Fayda Sağlaması	16	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 24, 28, 29, 30
Dil, Düşünme, Anlama vb. Becerileri Arttırması	7	2, 3, 5, 6, 14, 15, 24
Etkinliklerin Diğer Öğrenme Şeklinden Daha Etkili Olması	3	2, 7, 15
Yeni Sözcük Öğrenme	3	3, 24, 28
Kitaptaki Etkinlikleri Beğenmeme	2	4, 23
Vakit Kazandırması	1	12
İçindeki Alıştırmaların Kolay Olmaması	1	1
Uygulamaların Yetişkinlerin Psikolojisini Dikkate Alınarak Geliştirilmesi	1	1
Toplam	52	

Tablo 4.20, incelendiğinde, katılımcılar en çok “Yeni/Farklı Tarzda Etkinlikler/Alıştırmalar Görme” (f = 18) temasında, daha sonra “Etkinliklerin Türkçe Öğrenmeye Fayda Sağlaması” (f = 16), “Dil, Düşünme, Anlama vb. Becerileri Arttırması” (f = 7), “Etkinliklerin Diğer Öğrenme Şeklinden Daha Etkili Olması” (f = 3), “Yeni Sözcük Öğrenme” (f = 3), “Kitaptaki Etkinlikleri Beğenmeme” (f = 2), “Vakit Kazandırması” (f = 1), “İçindeki Alıştırmaların Kolay Olmaması” (f=1) ve “Uygulamaların Yetişkinlerin Psikolojisini Dikkate Alınarak Geliştirilmesi” (f=1) temalarında görüş belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların bu görüşlere ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Bence uygulama yetişkinlerin psikolojisini dikkate alınarak geliştirilmiş, içindeki alıştırmalar kitap gibi o kadar kolay değil ama makul düzeyde.” (Ö_01).

“Uygulamalar çok yardımcı oldu ve etkinlikler çok iyiydi daha fazla bilgi öğrenmemi sağladı dersteki öğrendiklerimiz biraz basit kalıyordu bu etkinliklerle daha etkili şeyler öğrendim ve sağladı dersteki öğrendiklerimiz biraz basit kalıyordu bu etkinliklerle daha etkili şeyler öğrendim ve düşünme becerime yardımcı oldu.” (Ö_02).

“Memnunum çünkü bu uygulamalar sayesinde Türkçe konuşma ve anlama seviyem çok gelişti kullanacağım yeni sözcükler ve dil bilgisi öğrendim.” (Ö_03).

“Evet yapılan uygulamalardan memnunum çünkü bu uygulamalar kitaptaki uygulamalara hiç benzemiyor kitaptaki uygulamalar çok statik ve karmaşık bu uygulamalar çok etkili daha iyi yazmak ve okumak için.” (Ö_04).

“Bu uygulamalar çok faydalı oldu çünkü düşünme ve anlama düzeylerimi geliştirmeme yardımcı oldu.” (Ö_05).

“Okuma ve analiz etme becerilerime yazma ve düşünme becerilerini geliştirme de yardımcı oldu Türkçemi pratik kullanma şansı verdi ve genel olarak dil gelişimime yardımcı oldu.” (Ö_06).

“Yapılan uygulamalardan genel anlamda çok memnunum. Türkçe daha hızlı ve daha iyi öğrenebilmek için bu uygulamalar bana çok yardımcı oldu. Ders kitabındaki aynı etkinlikler vardı fakat bu etkinliklerin bana daha fazla faydası oldu.” (Ö_07)

“Evet yapılan uygulamalardan çok memnunum çünkü bu uygulamalar Türkçe dilini öğrenmek için tasarlanmış.” (Ö_08).

“Bu alıştırmalar hiç sıkıcı değildi çok memnundum. Uygulama Türkçe öğrenmemize ve yazmamıza çok fayda sağladı, aynı zamanda dünya görüşümüzü değiştirmek için farklı etkinlikler vardı.” (Ö_09).

“Evet yapılan araştırmalardan çok memnunum çünkü Türkçeyi daha iyi öğrenmemizi ve okuma ve yazmamızı geliştirmemizi sağladı.” (Ö_10).

Birinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği Şekil 4.9’da verilmiştir.



Şekil 4.9: Birinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

4.2.2. “Uygulamada Başarılı Bulduğunuz ve Geliştirilmesinde Yarar Gördüğünüz Hususları Açıklar Mısınız?” Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine ikinci olarak “Uygulamada başarılı bulduğunuz ve geliştirilmesinde yarar gördüğünüz hususları açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 1 tema ve 16 alt temadan oluşan 64 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.22: “Uygulamada başarılı bulduğunuz ve geliştirilmesinde yarar gördüğünüz hususları açıklar mısınız?” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	Alt Tema	f	Öğrenci
Başarılı Yönler		64	
	Yeni/ilgi çekici etkinlikler ile karşılaşma	15	1, 4, 6, 7, 9, 12, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Etkinliklerin fayda sağlaması	10	4, 13, 14, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 28
	Okuma, anlama, yazma gelişimi	9	4, 5, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 18
	Dil bilgisi ve yeni sözcükler öğrenmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmiş olması	6	3, 7, 10, 11, 13, 24
	Metinler	3	3, 7, 12
	Alıştırmalar	3	3, 9, 12
	Kompozisyon metnlerinin çoğunu okumanın kolay olması	3	2, 12, 15
	Uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması	2	6, 12
	Etkinliklerin öğrencilerin düşüncesini geliştirmesi	2	1, 9
	Resimler	2	3, 21
	Zaman yönetimi	2	19, 20
	Metinlerin öğretici olması	2	2, 15
	Tüm etkinlik ve örneklerin başarılı olması	2	8, 14
	Yeni yazma konuları	1	11
	Uygulamaların çok iyi organize edilmiş olması	1	6
	Yapılan alıştırmaların ünitelerin birçok yönünü kapsaması	1	1
Toplam		64	

Tablo 4.22 incelendiğinde, katılımcılar “Başarılı Yönler” ($f = 64$) temasında görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar “Başarılı Yönler” teması doğrultusunda, “Yeni/ilgi çekici etkinlikler ile karşılaşma” ($f = 15$), “Etkinliklerin fayda sağlaması” ($f = 10$), “Okuma, anlama, yazma gelişimi” ($f = 9$), “Dil bilgisi ve yeni sözcükler öğrenmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmiş olması” ($f = 6$), “Metinler” ($f = 3$), “Alıştırmalar” ($f = 3$), “Kompozisyon metnlerinin çoğunu okumanın kolay olması” ($f = 3$), “Uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması” ($f = 2$), “Etkinliklerin öğrencilerin düşüncesini geliştirmesi” ($f = 2$), “Resimler” ($f = 2$), “Zaman yönetimi” ($f = 2$), “Metinlerin öğretici olması” ($f = 2$), “Tüm etkinlik ve örneklerin başarılı olması” ($f = 2$), “Yeni yazma konuları” ($f = 1$), “Uygulamaların

çok iyi organize edilmiş olması” (f = 1) ve “Yapılan alıştırmaların ünitelerin birçok yönünü kapsaması” (f = 1) alt temalarında görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu görüşlere ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Uygulamadaki başarılı yönler yeni sözcükler yeni dil bilgisi öğretimi ve yeni yazma konuları.” (Ö_11).

“İlginç okuma etkinlikleri vardı ve metin soruları vardı alıştırmalar çok zor değildi.” (Ö_12).

“Kısa sürede yeni sözcükler ezberledim çok farklı yeni sözcükler gördüm bu yüzden çok faydalıydı yeni cümleler anladım şimdi Türkçeyi daha iyi konuşuyorum.” (Ö_13).

“Uygulamaların hepsi çok başarılı çünkü öğrencilere yeni bilgi ve hızlı öğrenme becerisi kazandırdı.” (Ö_14).

“Kompozisyon metinlerinin çoğu okumak çok kolaydı ve öğretici ve bu yüzden cevapları aramak kolay oldu soruları anladıktan sonra.” (Ö_15).

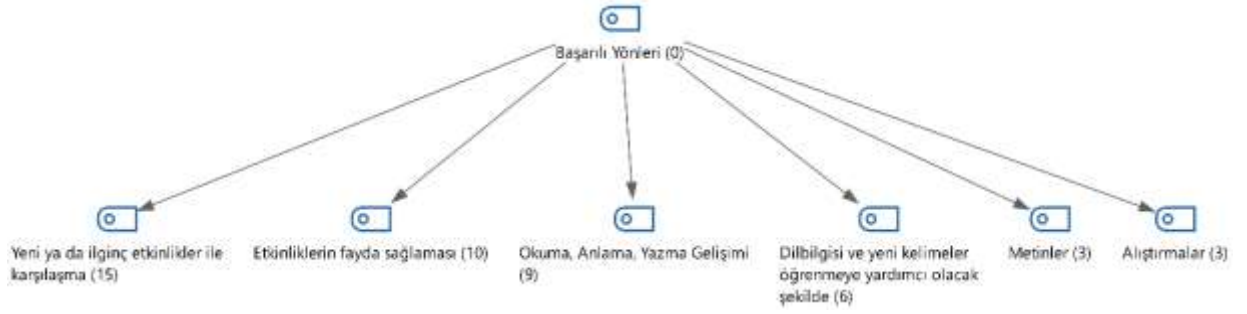
“Ben genelde yazma ve konuşma konularında problem yaşıyorum ama bu etkinlikler sayesinde bu sorun biraz daha azaldı.” (Ö_16).

“Yazma ve okuma konusunda yaşadığım problemleri biraz da olsa çözdüm şimdi daha iyi yazabiliyorum ve daha iyi okuyabiliyorum.” (Ö_17).

“Uygulamalar çok faydalıydı okumamıza ve yazmamıza çok yardımcı oldu.” (Ö_18).

“Zaman yönetimi açısından çok başarılıydı.” (Ö_19) ve (Ö_20).

İkinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiğı Şekil 4.10’da verilmiştir.



Şekil 4.10: İkinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

4.2.3. “Uygulama Sürecinde Araştırmacı ile Etkileşiminiz Nasıldı? Kısaca Açıklar Mısınız?” Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine üçüncü olarak “Uygulama Sürecinde Araştırmacı ile Etkileşiminiz Nasıldı? Kısaca Açıklar Mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 5 temadan oluşan, 54 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.23: “Uygulama sürecinde araştırmacı ile etkileşiminiz nasıldı? Kısaca açıkla mısınız?” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	f	Öğrenci
Eğitmenin Çok Yardımsever Olması	22	1, 2, 3, 4, 6, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30
Etkileşimin İyi Olması	18	1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Eğitmenin İlgilenmesi/Bütün Sorulara Yanıt Vermesi	10	1, 2, 3, 4, 6, 8, 13, 15, 22, 23
Etkinliklerin Nasıl Tasarlandığını Araştırmacıdan Öğrenme	3	24, 25, 26
Eğitmen ile İlgili Hiçbir Zorlukla Karşılaşmama	1	1
Toplam	54	

Tablo 4.23 incelendiğinde Katılımcılar en çok “Eğitmenin Çok Yardımsever Olması” ($f = 22$) temasında, daha sonra “Etkileşimin İyi Olması” ($f = 18$), “Eğitmenin İlgilenmesi/Bütün Sorulara Yanıt Vermesi” ($f = 10$), “Etkinliklerin Nasıl Tasarlandığını Araştırmacıdan Öğrenme” ($f = 3$) ve “Eğitmen ile İlgili Hiçbir Zorlukla Karşılaşmama” ($f = 1$) temalarında görüş belirttiği görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Araştırmacı çok yardımcı oldu.” (Ö_21).

“Araştırmacı çok yardımcı oldu ve ilgilendi.” (Ö_22).

“Araştırmacı çok yardımcı oldu ve ilgilendi.” (Ö_23).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bu etkinliklerin nasıl tasarlandığını araştırmacıdan öğrendim.” (Ö_24).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bu etkinliklerin nasıl tasarlandığını araştırmacıdan öğrendim bana yardım etti.” (Ö_25).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bu etkinliklerin nasıl tasarlandığını araştırmacıdan öğrendim bana yardım etti.” (Ö_26).

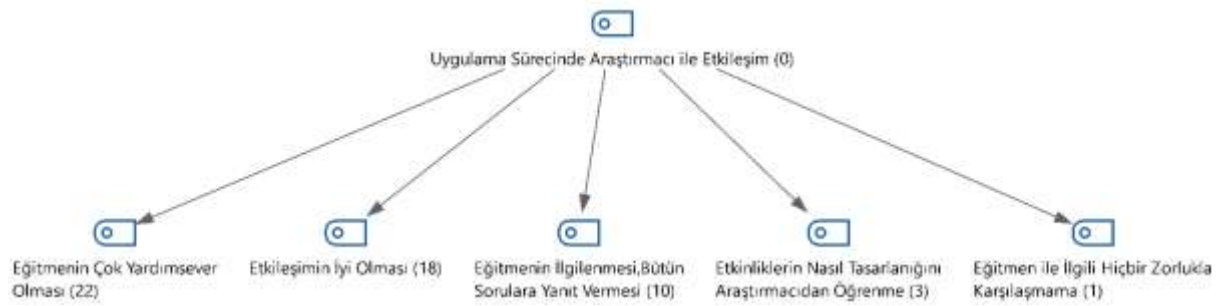
“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum.” (Ö_27).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bana çok yardımcı oldu.” (Ö_28).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bana çok yardımcı oldular.” (Ö_29).

“Araştırmada iyi bir etkileşim kurdum bana çok yardımcı oldu.” (Ö_30).

Üçüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği Şekil 4.11’de verilmiştir.



Şekil 4.11: Üçüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

4.2.4. “Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşime Girmesini Sağlayan Durumlar Nelerdir? Kısaca Açıklar Mısınız.” Sorusu İçin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine dördüncü olarak “Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan durumlar nelerdir? Kısaca açıkla mısınız.” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 5 temadan oluşan, 37 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.24: “Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan durumlar nelerdir? Kısaca açıklayınız.” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	f	Öğrenci
Uygulama Sürecinde Herkesin Birbirine Yardım Etmesi	17	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 30
İyi İlişkiler İletişim Kurma	8	6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15
Uygulama Sürecinde Herkesin Birbiriyle Görüşlerini Paylaşması	8	3, 8, 20, 24, 25, 26, 27, 28
Uygulama Sürecinde Herkesin Birbiri ile Bilgi Paylaşması	3	1, 5, 8
Takım Ruhu Oluşturma	1	6
Toplam	37	

Tablo 4.24 incelendiğinde Katılımcılar en çok “Uygulama Sürecinde Herkesin Birbirine Yardım Etmesi” (f = 17) temasında, daha sonra “İyi İlişkiler İletişim Kurma” (f = 8), “Uygulama Sürecinde Herkesin Birbiriyle Görüşlerini Paylaşması” (f = 8), “Uygulama Sürecinde Herkesin Birbiri ile Bilgi Paylaşması” (f = 3) ve “Takım Ruhu Oluşturma” (f = 1) temalarında görüş belirttiği görülmektedir.

Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Uygulama süresi boyunca herkes birbirine yardım etti ve bilgi paylaştı.” (Ö_01).

“Uygulamayı yapınca arkadaşlarımızla yardımsever bir şekilde iletişim halinde olduk birbirimize yardım ettik.” (Ö_02).

“Uygulama sürecinde diğer öğrencilerle görüşleri paylaştık ve yararlı durumlar oldu.” (Ö_03).

“Arkadaşlarımdan her zaman yardım aldım birbirimize çok destek olduk.” (Ö_04).

“Öğrencilerle farklı sözcük ve etkinlik tarzları bakımından bilgi alışverişinde bulunduk.” (Ö_05).

“Bu etkinlikleri yaparken takım ruhu oluşturduk ve başkasıyla iyi ilişkiler kurduk. Arkadaşlarımız birbirlerine çok yardımcı oldu.” (Ö_06).

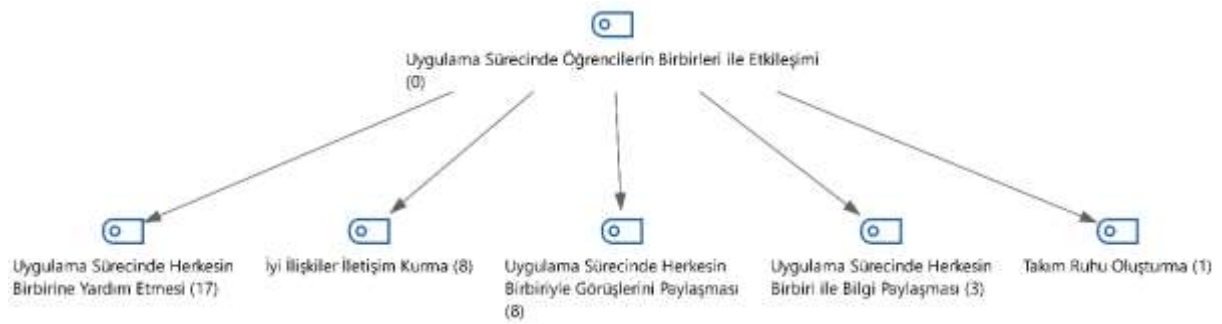
“Bu etkinlikleri yaparken arkadaşlarımızla çok güzel bir iletişimimiz oldu birbirimize yardımcı olduk. Birbirimize yardımcı olduk.” (Ö_07).

“Alıştırmalardaki tüm etkinlikleri neredeyse arkadaşlarımızla birbirimize sorarak yaptık bu açıdan çok iyiydi.” (Ö_08).

“Bu etkinlikleri yaparken birbirimizle çok iyi anlaştık ve birbirimize çok yardımcı olduk.” (Ö_09).

“Bu etkinliklerin uygulanmasında diğer arkadaşlarla iletişimimiz çok iyiydi.” (Ö_10)

Dördüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği Şekil 4.12’de verilmiştir.



Şekil 4.12: Dördüncü soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

4.2.5. “Metnin Okuma Sürecinde Yapılmış Olan Etkinliklerin Yazma Becerinizin Gelişmesinde Etkili Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Evet ise Nasıl?” Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine beşinci olarak “Metnin okuma sürecinde yapılmış olan etkinliklerin yazma becerinizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 2 tema ve 7 alt temadan oluşan 55 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.25: “Metnin okuma sürecinde yapılmış olan etkinliklerin yazma becerinizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl?” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	Alt Tema	f	Öğrenci
Olumlu Etkileri		54	
	Okuma etkinliklerinin yazmayı da geliştirmesi	21	6, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Yeni sözcükler, cümleler, atasözleri ve günlük ifadeler öğrenme	20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
	Yazma becerisinin daha kolay gelişmesi	6	1, 3, 5, 7, 9, 29
	Etkinlikler sayesinde yazma için yeni konu fikirleri oluşması	4	2, 6, 15, 29
	Alıştırmaların kısa olması	2	11, 12
	Okuduğunu daha iyi anlama	1	4
Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi Olmaması		1	
	Yazma ile okuma becerisinin paralel gitmesi	1	14
Toplam		55	

Tablo 4.25 incelendiğinde katılımcılar en çok “Olumlu Etkileri” ($f = 54$) temasında, daha sonra “Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi Olmaması” ($f = 1$) temasında görüş belirtmiştir. Katılımcılar “Olumlu Etkileri” temasında, “Okuma etkinliklerinin yazmayı da geliştirmesi” ($f = 21$), “Yeni sözcükler, cümleler, atasözleri ve günlük ifadeler öğrenme” ($f = 20$), “Yazma becerisinin daha kolay gelişmesi” ($f = 6$), “Etkinlikler sayesinde yazma için yeni konu fikirleri oluşması” ($f = 4$), “Alıştırmaların kısa olması” ($f = 2$) ve “Okuduğunu daha iyi anlama” ($f = 1$) alt temalarında görüş belirtmiştir. “Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi Olmaması” temasında, “Yazma ile okuma becerisinin paralel gitmesi” ($f = 1$) alt temasında görüş belirttiği görülmektedir.

Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bu etkinliklerle yeni sözcükler öğrendim daha önce bilmediğim etkinlikler gördüm kitabımızda başka şekilde cevapladığımız soruları burada daha güzel cevapladık böylece yazma konuları için yeni fikirler oluştu.” (Ö₁₅).

“Yazma etkinlikleri için faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü bu etkinliklerden ne kadar çok yaparsak yazma yapabilmemiz o kadar daha çok gelişir.” (Ö₁₃).

“Hayır etkili olmadı çünkü yazma becerisi okuma becerisi ile paralel ilerler.” (Ö_14).

“Kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö_16).

“Etkili.” (Ö_17).

“Yazma alıştırmaları genelde kısıydı B1 kuru için bu etkinlikler iyi olabilir ama B2 kuru için çok iyi değil.” (Ö_12).

“Çok büyük metinler yoktu sadece kısa cevaplar verdik.” (Ö_11).

“Yeni dil bilgisi ve yeni sözcükler öğrendim bundan dolayı kompozisyon yazarken artık daha iyi yazıyorum.” (Ö_18).

“Yeni sözcükler öğrendim bu öğrendiğim sözcükler bana yazma konusunda çok yardımcı oldu.” (Ö_19).

“Yeni sözcükler öğrendim. Bu sözcükleri de yazı yazarken kullanıyorum.” (Ö_20).

Beşinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği Şekil 4.13’te verilmiştir.



Şekil 4.13: Beşinci soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

4.2.6. “Uygulama Süreci Sonunda Elde Edilen Kazanımları Gerçek Hayata Hangi (Mesleki, Eğitim, Sosyal Ya Da Bireysel) Alanlarda Transfer Edebileceğinizi Düşünüyorsunuz? Belirtiniz.” Sorusu için Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerine altıncı olarak “Uygulama süreci sonunda elde edilen kazanımları gerçek hayata hangi (mesleki, eğitim, sosyal ya da bireysel) alanlarda transfer edebileceğinizi düşünüyorsunuz? Belirtiniz.” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundaki 30 öğrenci bu koda ilişkin 6 temadan oluşan, 77 farklı görüş belirtmiştir.

Tablo 4.26: “Uygulama süreci sonunda elde edilen kazanımları gerçek hayata hangi (mesleki, eğitim, sosyal ya da bireysel) alanlarda transfer edebileceğinizi düşünüyorsunuz. Belirtiniz.” sorusu için katılımcı görüşleri.

Tema	f	Öğrenci
Sosyal	20	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 30
Mesleki	19	1, 4, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30
Eğitime Fayda Sağlaması	17	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27
Bireysel Anlamda da Fayda Sağlaması	16	2, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30
Pek Çok Alanda Kullanılabilir Olması	3	2, 7, 15
Kariyere Fayda Sağlaması	2	1, 6
Toplam	77	

Tablo 4.26 incelendiğinde Katılımcılar en çok “Sosyal” (f = 20) temasında, daha sonra “Mesleki” (f = 19), “Eğitime Fayda Sağlaması” (f = 17), “Bireysel Anlamda da Fayda Sağlaması” (f = 16), “Pek Çok Alanda Kullanılabilir Olması” (f = 3) ve “Kariyere Fayda Sağlaması” (f = 2) temalarında görüş belirttiği görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“*Mesleki, eğitim, sosyal, bireysel.*” (Ö_21).

“*Mesleki, eğitim, sosyal.*” (Ö_22).

“*Mesleki ve sosyal.*” (Ö_23).

“*Bu uygulamadaki kazanımlar bana eğitim hayatımda yardımcı olur.*” (Ö_24).

“*Bu uygulamadaki kazanımlar bana eğitim ve meslek alanında transfer edebilirim.*” (Ö_25).

“*Bireysel, mesleki.*” (Ö_26).

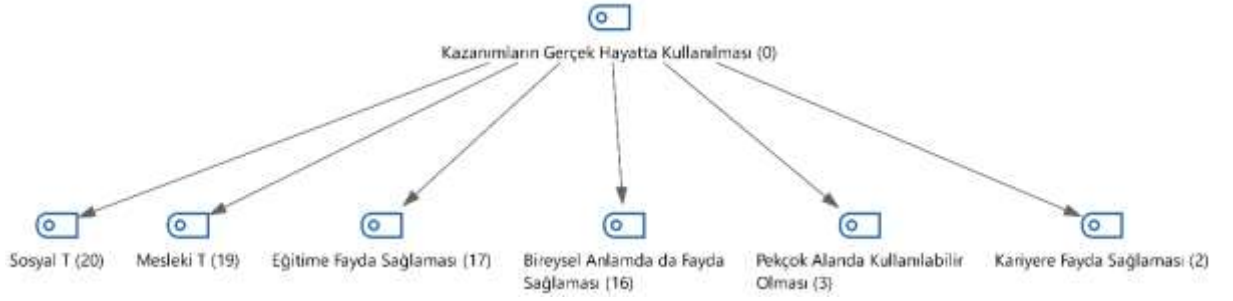
“*Bireysel, mesleki ve eğitim.*” (Ö_27).

“*Bireysel*” (Ö_28).

“*Bireysel, mesleki, sosyal.*” (Ö_29).

“*Bireysel, mesleki, sosyal.*” (Ö_30).

Altıncı soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği Şekil 4.14'te verilmiştir.



Şekil 4.14: Altıncı soruya yönelik verilen cevaplardan elde edilen tema ve kategori grafiği.

5. TARTIŞMA

Dil bilgisi öğretiminin biçimi, içeriği ve amacı dilbilimde yapılan gelişmelerle şekillenmektedir. 1920’lerde dilin yapı olarak incelenmesi sonucu dil bilgisi ağırlıklı dil öğretimi kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. 1950’lerde tümcenin anlamına odaklanan çalışmalarla (Chomsk, 1957) yapısal dil öğretimi aşılamamıştır, 1970’lerde dilin iletişimsel işlevinin ön plana çıktığı işlevsel-kavramsal yaklaşımla dilin işlevlerine odaklanılmıştır. 1960’lara kadar kitaplardaki ünite başlıkları dil bilgisi yapılarından oluşuyorken 1970’lerden sonra dilin işlevlerinin kullanıldığı (teşekkür etme, davet etme, aynı fikirde olma vb.) yapılar dil bilgisi yapılarının yerini almıştır. Bu süreç sonunda dil bilgisi kalıpları yerine dilin işlevlerini gösteren kalıplar [İçeri girebilir miyim (izin isteme), kendiniz tanıtır mısınız (rica etme), seninle aynı fikirdeyim (Aynı fikirde olduğunu söyleme) vb.) ezberlenmeye başlanmış ve öğrenciler yine dili kullanımsal ve etkileşimsel boyutlarıyla öğrenme zorluğu içine girmişlerdir.

Edimsel çalışmalarla birlikte “ne”yin söylediğinden çok söylenen sözün bağlam içinde kazandığı “anlam” önemsenmiş ve bu gelişmeler “metin” kavramına giden çalışmalara yol açmıştır. Bununla birlikte iletişimin, dilin bağlam içinde anlam kazanmasıyla oluşan metinler yoluyla gerçekleştirilebileceği, bu nedenle dil çalışmalarında ve öğretiminde metin bilgisinin temel alınması gerekliliği doğmuştur.

Dil öğretiminin temelde metin çözümleme ve metin üretme üzerine odaklanıldığı sürece sağlanabileceği düşüncesi benimsenmiştir. Bu nedenle D-AOBM’de (2020) belirtildiği gibi öğrencilerin sosyal aktörler olarak iletişim durumlarına yani metinlere maruz kalmaları gerekmektedir. Öğrenciler genelde okuma metinleriyle, dil bilgisi ve sözvarlığı çalışmaları yapabildiği gibi metinlerin biçim ve içerik özelliklerini ortaya çıkartarak diğer becerilerde de başarılı olurlar.

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilim perspektifiyle metin yapı ölçütlerine dayalı okuma etkinliklerinin üretici dil becerilerinde yazma becerisine etkisini sınavan bu araştırtmanın sonuçları alan yazınındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacaktır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

metindilbilimsel ölçütlere yönelik lisansüstü çalışmaların son derece az olduğu görülmektedir (Gökoğlu, 2023).

Metinyapısı odaklı etkinliklerle dil öğrenim süreçlerindeki okuma yazma ilişkisi daha tutarlı ve ölçülebilir hâle getirilebilmekte ve bu doğrultuda öğrenim süreçleri temele dayalı olarak düzenlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil öğretim süreçlerinde okuduğunu anlama ve düşüncelerini en doğru şekilde ifade edebilme yetilerinin kazandırılmasında metindilbilimsel bir bakış açısının önemi yadsınamaz. Bu bağlamda yapılan çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Aydın ve Çelik (2018), metin yapısı odaklı etkinliklerin dil öğrenimindeki etkilerini nitel bir düzlemde incelemişlerdir. Çalışmada ilgili katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmeler sonucunda metin yapısı odaklı etkinliklerin, öğrencilerin dil bilgisi ve sözcük dağarcığını anlamlı şekilde geliştirdiği, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı, yazılı anlatımlarının daha tutarlı ve organize bir şekilde düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmayı deneysel düzlemde gerçekleştirmiş olan Demir ve Başkaya (2019), öğrencilerin metin yapısı bilincini geliştirmeye yönelik olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır: Metin yapısı bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklere katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir fark olmuş, metin yapısına yönelik yazma etkinlikleriyle yapılan çalışmalarda öğrenciler metin yapısını daha iyi kurgulamış, hata oranları düşmüştür. Kısaca, yaptıkları çalışmada metin yapısı bilincini geliştirmeye yönelik etkinliklerin okuma ve yazma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırma sonuçlarının Aydın ve Çelik (2018) ve Demir ve Başkaya (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık içinde olduğu görülmüştür.

Dil öğretimindeki temel amaçların başında öğrencilerin hedef dili iletişimsel bağlamda kullanılabilmeleri gelmektedir. Bu doğrultuda hedef dil öğretiminde kullanılan metinlerin ve bu metinlere bağlı olarak oluşturulacak etkinliklerin iletişim işlevli çıktı sunmasının önemi büyüktür. Yılmaz (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dil bilgisi öğretimi adlı tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyi öğrencilerine yönelik metin odaklı dil bilgisi etkinlikleri tasarlamış, tasarlanan etkinliklerin Türkçe dil yapılarının dil kullanımına etkisini odak grup görüşmesi sorularıyla nitel çerçevede değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda metin odaklı dil bilgisi öğretiminin öğrenme süreçlerine olumlu yönde etki ettiği, bununla birlikte metin odaklı etkinliklerin Türkçe öğrenen yabancı

öğrencilerin iletişimsel bağlamda dil kullanımını geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın nicel ve nitel sonuçları Yılmaz (2018)'n yaptığı çalışma ile de örtüşmektedir.

Dil öğrencilerinin yazma öğrenme alanındaki gelişimini etkileyen en önemli faktörlerin başında okuma öğrenme alanında karşılaştığı metinler ve bu metinlere bağlı gerçekleştirilen etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında dil öğrencisinin okuma işlevini tam olarak yerine getirebilmesi, bu doğrultuda yazma süreçlerini en az hatayla gerçekleştirebilmesi için ana etkenin nitelikli hazırlanmış okuma metinleri ve etkinlikleri olduğu belirtilebilir. Bu durum Dilidüzgün ve Genç (2019)'in ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini metindilbilimsel bağlamda değerlendirdikleri çalışmada, okuma etkinliklerinin okuma eğitimi işlevlerini yerine getirebilmeleri için her bir etkinliğin mutlak suretle bir metin yapı ölçütünü karşılaması gerektiği belirtilerek desteklenmektedir. Çalışma içeriğinde bir okuma etkinliğinin bir yapı ölçütünü sorgulayıcı, içselleştirici içerikte ve yeterlikte olması gerekliliğini ifade edilerek, tersi bir durumda öğrencide metin edinci oluşturma için bir çalışma yapılmamış olacağı vurgulanmış, öğrencinin metni anlaması için yapıya dayalı, gerekli stratejileri uygulaması için ortam hazırlanamayacağı ve okuma eğitiminin tam olarak gerçekleşmeyeceği belirtilerek bu durumun yazma süreçlerini de etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu araştırmanın amacı da bu düşüncelerle ifade edilen önerilerin yabancı dil olarak Türkçe alanında hem materyal geliştirme hem de deneysel çalışmayla uygulanabilirliğini ve geçerliğini sorgulamaktır.

Yabancılar Türkçe derslerinde kullanılmakta olan öğretim materyallerinde okuma metinlerinin ve metne bağlı okuma etkinliklerinin metindilbilimsel çerçevede revize edilerek gözden geçirilmesinin yabancılar Türkçe öğrenim süreçlerinin iyileştirebilir duruma getirilmesine olanak sağlayacağı belirtilebilir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarı ve yeterlilik düzeylerinin artması da bu sürecin doğal sonucu olacaktır. Bu durumu (Gökoğlu, 2023), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Metin Merkezli Ölçütler Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla faydalanan ders kitaplarında, teknolojik ve basılı tüm materyallerde metinsellik ölçütlerinin varlığının önemsenmesi gerektiğini ifade ederek ortaya koymuştur. Çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerdeki etkinlik örneklerinin metin yapı ölçütleri doğrultusunda düzenlenmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin başarısını artıracığı ifade edilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında mevcut

araştırmadaki etkinliklerin metindilbilimsel bakış açısıyla hazırlanması ve bu etkinliklerin başarı ve yeterliği anlamlı şekilde artırması Gökoğlu'nun (2023) savları ile örtüşmektedir. Yine mevcut çalışmanın nitel sonuçlarını oluşturan öğrenci görüşlerinin de bu sonuçları desteklediği belirtilebilir.

Yaylacık (2015), “Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında yetmiş dokuz, 7. sınıf ortaokul öğrencisinden deney ve kontrol grupları belirleyerek deney grubu öğrencilerine metin yapısının öğretimine yönelik teorik ve uygulamalı okuma metni çalışmaları yaptırmış, kontrol grubu öğrencileriyle ise normal öğretim programına devam ettirmiştir. Çalışma kapsamında her iki gruba da öntest ve sontest kapsamında bir metin yazdırılmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin sontestte metin yazma puanlarının tüm birimlerde ve toplam puanda dikkat çekici düzeyde yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla birlikte deney grubunda gerçekleştirilen metin yapısı öğretiminin öğrencilerin metin yazma becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilmiştir. Yaylacık'ın (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışma ana dili kapsamında yapılmış olsa da yabancılara Türkçe öğretiminde yapılmış olan mevcut çalışmayla benzer sonuçlar içermektedir. Bu doğrultuda ana dili Türkçe öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan metin yapısı odaklı okuma etkinliklerin yazma başarısını etkileyen ortak bir değişken olduğu söylenebilir.

Ana dili ve yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilim alanında yapılmış olan farklı çalışmalarda, metin yapı ölçütlerinden olan ana fikrin tespiti, anahtar sözcüklerin belirlenmesi, özet çıkarma, içerik şeması oluşturma gibi etkinliklerde öğrencilerin zorlandığı ve ders kitaplarının bu etkinlerin uygulanması bakımından yetersiz kaldığı ifade edilmiştir (Aydın, 2022; Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022; Yılmaz, 2012). Bu bağlamda bu çalışmanın ortaya konan bu problem durumunun çözümünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dil öğelerini metin içindeki işlevleri aracılığıyla ele almayı, bununla birlikte dil öğretiminde tüm bağlamlarda metinleri analiz edebilmeyi ve üretebilmeyi desteklemektedir. Bu doğrultudan yola çıkıldığında, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2021) genel yazılı üretim, genel okuduğunu anlama ve söylem yetkinliği için ortak referans seviyelerinin, açıklayıcı ölçeklerin ve tutarlılık ölçeklerinin mikro yapılardan üst yapılara, basit ifadelerden detaylı cümlelere, aktif okuma sözcük dağarcıklarından çeşitli bağlayıcı sözcükleri içeren ayrıntılı metinlere doğru hiyerarşik bir

süreçte ilerlediği görülmektedir. Bu çerçevede Dilidüzgün (2012) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ile ELT ders kitaplarını, metin yapı katmanlarının oranları bağlamında incelemiştir. Ders kitaplarında düzey arttıkça metin yapı katmanları üzerine yapılan çalışmaların oranlarının değişip değişmediği ve ayrıca bu oranların iki farklı dil öğretim setinde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmada, Tablo 5.1’de gösterildiği üzere Succes Elementary ve Pre- Intermediate kendi arasında, Yeni Hitit 1 ve Yeni Hitit 2 kitapları da kendi aralarında karşılaştırıldıktan sonra her iki setteki düzeyler arası farklılıklar değerlendirilmiştir.

Tablo 5.1: Metin yapıları açısından etkinliklerin yüzdeleri (Dilidüzgün, 2012).

Kurs Kitabı	Mikro yapı%	Makro yapı%	Üst yapı%
Succes Elementary	53	36	1
Succes Pre-Intermediate	41	52	7
Yeni Hitit 1	48	51	1
Yeni Hitit 2	22	77	1

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere İngilizce öğreten “Elementary Succes” ders kitabında mikro yapıya yönelik etkinlik oranı %53 iken büyük ölçekli yapıya yönelik etkinlik oranı %36’dır. Yani temel seviyede küçük ölçekli yapıya yönelik etkinliklerin sayısı büyük ölçekli yapıya yönelik etkinliklerden çoktur. “Succes Pre-Intermediate İngilizce Ders Kitabında” yani daha ileri düzeyde ise büyük ölçekli yapıya yönelik etkinliklerin oranı (%52) artmışken küçük ölçekli yapıya yönelik etkinliklerin oranı (%41) ise azalmıştır. Düzey yükseldikçe küçük ölçekli yapıdan büyük ölçekli yapıya ve üst yapıya (%1’ den %7’ye) doğru gidiş söz konusudur. Yani düzey yükseldikçe anlam ve tür önem kazanmıştır. “Yeni Hitit 1” de ise bu oranların tam tersi şekilde, büyük ölçekli yapıya yönelik etkinliklerin oranlarının (%51) küçük ölçekli yapıdan (%45) fazla olduğu görülmektedir. “Yeni Hitit 2” de ise küçük ölçekli yapıya ait etkinliklerin oranı (%22) azalmış, büyük ölçekli yapı etkinlikleri oranı (%77) artmıştır; ancak aralarında büyük bir oran farkı vardır ve üst yapı çalışmalarında bir artış görülmemektedir. Yeni Hitit 1’de Success Elementary’nin tersine biçimden çok anlam üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir; oysa biçimden geçmeden anlama varılamaz. Kısaca “Succes” kitabında temelden ileri düzeye gidildikçe küçük ölçekli yapıdan büyük ölçekli yapıya, oradan da üst yapıya doğru uzanan bir hiyerarşi gözlemlenmektedir.

Çalışma sonucunda Succes dil öğretim kitap serisindeki yazılı metinlerde ilgili etkinliklerin dil öğrenenlere metin farkındalığı ve türe özgü bilgi kazandırmayı amaçladığı, Yeni Hitit serisinde bulunan etkinliklerde ise genellikle metnin içeriğine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bu tespitler, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin dil öğrenenlerin metinleri anlamalarına ve üretmelerine yardımcı olmak için yeterli düzeyde metin bilgisini geliştirme bağlamında geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Dilidüzgün'ün (2012) çalışmasından yola çıkılarak mevcut çalışmada metin yapısı odaklı olarak hazırlanan etkinliklerin de metin yapı katmanları bağlamında oranları bulunmuştur. Mevcut çalışmada ortaya çıkan metin yapısı odaklı etkinlik dağılımları Tablo 5.2 gösterildiği üzere metin yapı ölçütleri bağlamında Succes Pre-İntermadiate dil öğretim kitabıyla benzer oranlarda dağılım göstermektedir.

Tablo 5.2: Eğitimde kullanılan okuma etkinliklerinin metin yapı bağlamında yüzdeleri

	Mikro yapı%	Makro yapı %	Üst yapı%
Eğitimde kullanılan okuma etkinlikleri B1	40	50	10
Succes Pre-Intermediate B1	41	52	7

Eğitimde B1 düzeyinde kullanılan okuma etkinlikleri aynı düzeyde “Succes Pre-Intermediate” kitabı ile karşılaştırıldığında genel olarak her iki kitapta da küçük ölçekli yapıya yönelik etkinlik oranları büyük ölçekli yapıya yönelik etkinlik oranlarından azdır (Tablo 5.2). Çalışmada kullanılan etkinliklerin küçük ölçekli yapı yüzdesi (%40), “Succes Pre-Intermediate” kitabında kullanılan küçük ölçekli yapı etkinliklerinin oranlarıyla (%41); büyük ölçekli yapı etkinliklerinin oranları da (%50 ve %52) birbirleriyle anlamlı fark yaratmayacak şekildedir.

Sonuç olarak, bu çalışmayla alanda bu bağlamda yapılmış araştırmaların önerilerine de bir ışık tutulduğu, ayrıca çalışmanın, ölçülebilir ve bilimsel temelli okuma etkinlikleri oluşturma bağlamında bir örnek oluşturuğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılar Türkçe öğretiminde metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliğine etkisi adlı bu çalışmanın çıkış noktasını yabancılar Türkçe eğitiminin ve öğretiminin niteliksel gelişimine katkıda bulunma çabası oluşturmaktadır. Niteliğe yönelik olan bilimsel kaygı ve tartışmaların ana noktasının teorileri bilimsel uygulama temellerine dayandırma çabası olduğu belirtilebilir. Bu noktada uygulamaları ölçülebilir ve kullanılabilir kılan ise bilimsel temele dayandırılabilir olmasıdır. Bu bağlamda çalışmada yabancılar Türkçe eğitim ve öğretim süreçlerindeki ana materyal olan ders kitaplarındaki etkinlik uygulamaları ile ilgili düzenleme ve süreçlerde metindilbilim bilimsel temel olarak alınmış ve metindilbilimin öngördüğü ilke ve yaklaşımlar çerçevesinde tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancılar Türkçe öğretimindeki yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliğine etkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel bağlamda öntest ve sontest kontrol gruplu gerçek deneysel desen uygulanarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinleri için metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle deney grubuna eğitim verilirken kontrol grubu ile mevcut ders kitabının okuma etkinlikleriyle ders süreci yürütülmüştür. Öntest ve sontest olarak uygulanan testler sonucu deney ve kontrol gruplarının yazma başarılarında, okuma ve yazma öz yeterlilikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. Nitel bağlamda ise deney grubunun verilen eğitime dair duygu ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular ışığındaki sonuç ve önerileri bu bölümde ele alınacaktır.

Çalışmanın sonuçları genel olarak ele alındığında nicel verilere göre; metin yapı ölçütleri doğrultusunda tasarlanmış olan B1 düzeyi okuma etkinliklerinin; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların yazma becerisini, yazma öz yeterliğini ve okuma öz yeterliğini geliştirdiği görülmüştür. Araştırmadaki nitel veriler de bu sonucu desteklemektedir. Bu çözümlemeler ışığında yabancılar Türkçe öğretiminde metin yapısı odaklı olarak hazırlanacak olan okuma etkinliklerinin, yabancılar Türkçe öğretim süreçlerinde bilinçli ve

nitelikli bir ortam yaratarak genel başarıyı artırabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak ortaya konan öneriler şu şekildedir:

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Yazma Başarısı” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi yazma başarısı puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların yazma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Yazma Başarısı” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 26.100$, $p < .05$, $\eta^2 = .310$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F_{(1,58)} = 53.040$, $p < .05$, $\eta^2 = .478$; ortak etkinin dışında gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 43.015$, $p < .05$, $\eta^2 = .426$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarılarıyla, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarılarının etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı hazırlanmış okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma başarılarını yükseltebilecek bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Yazma Öz Yeterlik” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Yazma Öz Yeterlik” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Yazma Öz Yeterliliklerinin” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Yazma Öz Yeterlik” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 4.207$, $p < .05$, $\eta^2 = .068$; gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 64.282$, $p < .05$, $\eta^2 = .526$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterliliklerinin”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterliliğine” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Yazma Öz Yeterliliklerini” yükseltebilecek bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Yazma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatım” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Yazma Öz yeterlik Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatım” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Yazma Öz Yeterlilikleri Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatım” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Yazma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatım” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 6.083$, $p < .05$, $\eta^2 = .095$; gruplar içi ölçümler: ($F_{(1)} = 60.912$, $p < .05$, $\eta^2 = .512$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlilik Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatımlarının”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterliği Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatımlarına” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Yazma Öz Yeterlilik Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatımlarını” yükseltebilecek uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Yazma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Dil Bilgisi” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Yazma Öz yeterlik İkinci Alt Boyut Dil Bilgisi” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Yazma Öz Yeterlilikleri İkinci Alt Boyut Dil Bilgisi” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Yazma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Dil Bilgisi” üzerinde istatistiksel açıdan ortak etkilerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra grup içi yapılan etki ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(1, 58)} = 3.499$, $p > .05$, $\eta^2 = .057$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F_{(1, 58)} = .853$, $p > .05$, $\eta^2 = .015$; gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 59.690$, $p < .05$, $\eta^2 = .507$).

Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlilik İkinci Alt Boyut Dil Bilgisi”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Yazma Öz

Yeterliği Birinci Alt Boyut Genel Yazılı Anlatımlarına” etkisinin farklı olmadığını göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Yazma Öz Yeterlilik İkinci Alt Boyut Dil Bilgisini” yükseltebilecek bir uygulama olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Okuma Öz Yeterlik” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Okuma Öz Yeterlik” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Okuma Öz Yeterliliklerinin” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Okuma Öz Yeterlik” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 19.233$, $p < .05$, $\eta^2 = .249$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F_{(1, 58)} = 34.490$, $p < .05$, $\eta^2 = .373$; gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 10.711$, $p < .05$, $\eta^2 = .156$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterliliklerinin”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterliliğine” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Okuma Öz Yeterliliklerini” yükseltebilecek bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Okuma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut Metni Kavrama” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Okuma Öz Yeterli Birinci Alt Boyut Metni Kavrama” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Okuma Öz Yeterlilik Birinci Alt Boyut-Metni Kavramalarının” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Okuma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut-Metni Kavrama” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 16.492$, $p < .05$, $\eta^2 = .221$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F_{(1, 58)} = 27.327$, $p < .05$, $\eta^2 = .320$; gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 7.587$, $p < .05$, $\eta^2 = .116$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut Metni Kavrama”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru

öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlik Birinci Alt Boyut Metni Kavramaya” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Okuma Öz Yeterlilik Birinci Alt Boyut Metni Kavramayı” yükseltebilecek bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Okuma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Sözcük- Cümle Bilgisi” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Okuma Öz Yeterli ikinci alt boyut sözcük- cümle bilgisi” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Okuma Öz Yeterlilik İkinci Alt Boyut Sözcük- Cümle Bilgisi” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Okuma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Sözcük-Cümle Bilgisi” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F(1, 58) = 18.417, p < .05, \eta^2 = .241$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F(1,-58) = 38.823, p < .05, \eta^2 = .401$); gruplar içi ölçümler: $F(1) = 5.133, p < .05, \eta^2 = .081$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Sözcük- Cümle Bilgisinin”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlik İkinci Alt Boyut Sözcük- Cümle Bilgisine” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Okuma Öz Yeterlilik İkinci Alt Boyut Sözcük- Cümle Bilgisini” yükseltebilecek bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Okuma Öz Yeterlik Üçüncü Alt Boyut Analiz Düzeyi Özetleme” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Okuma Öz Yeterlik üçüncü alt boyut analiz düzeyi özetleme” puan ortalamalarının normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “okuma öz yeterlilik üçüncü alt boyut analiz düzeyi özetleme” öntest ve sontest düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan ilgili test sonucunda Kontrol grubu için, 12 katılımcının analiz düzeyi özetleme sontest düzeyinin, analiz düzeyi özetleme öntesti düzeyinden düşük olduğu; sekiz katılımcının analiz düzeyi özetleme sontest

düzeyinin, analiz düzeyi özetleme öntest düzeyinden yüksek olduğu ve 10 katılımcının ise öntest ile sontest düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre katılımcıların öntest düzeyleri ile sontest düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten sonteste Analiz Düzeyi Özetleme düzeylerinin önemli (anlamlı) değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlarla birlikte deney öncesinde iki grubun benzer analiz düzeyi özetleme puanına sahip olduğu düşünüldüğünde deneysel işlemin deney grubu lehine çalıştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Okuma Öz Yeterlilik Üçüncü Alt Boyut Analiz Düzeyini” yükseltebilecek bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada metin yapısı odaklı okuma etkinlikleri öğretimsel içeriğine maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası “Okuma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeyi” puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi “Okuma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeyi” puan ortalamalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların “Yazma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeylerinin” deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu doğrultuda metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin uygulama süreçlerinin “Okuma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeyi” üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde katkı sağladığı görülmüştür ($F_{(1, 58)} = 25.484$, $p < .05$, $\eta^2 = .192$, $\eta^2 = .305$; ortak etkinin dışında gruplar arası: $F_{(1, 58)} = 17.904$, $p < .05$, $\eta^2 = .236$; gruplar içi ölçümler: $F_{(1)} = 13.821$, $p < .05$, $\eta^2 = .305$). Bu sonuç; metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlilik dördüncü alt boyut değerlendirme düzeylerinin”, mevcut ders kitabı içeriğindeki etkinliklerle öğretim süreçleri yönetilen B1 kuru öğrencilerinin “Okuma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeylerine” etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, metin yapısı odaklı şekilde hazırlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin “Okuma Öz Yeterlilik Dördüncü Alt Boyut-Değerlendirme Düzeylerini” yükseltebilecek bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın deneysel işlemleri sonrasında deney grubu ile gerçekleştirilmiş olan öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar çerçevesinde; yabancı dil olarak Türkçe öğretim

sürecinde kullanılan mevcut öğrenim süreci materyallerinin öğrencide metin edinci oluşturma bağlamında gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar kapsamında; metin yapısı odaklı tasarlanmış olan etkinlik örneklerinin derslerin süreç yönetimi, yazma ve okuma başarılarının dikkat çekici düzeyde geliştirilebilirliği ve bu bağlamda dil bilgisi konularının öğrenim ve kullanım kolaylığı sağladığı görüşlerine ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca klasikleşmiş etkinliklere alternatif olarak yeni tarzda etkinlerin; yazma ve okuma öğrenme alanlarında yaşadıkları problemlerin çözüme kavuşturacağı, sözcük öğrenim kolaylığını sağlaması, ilgi çekiciliği olması ve ders süreçlerini aktif hâle getirmesi, toplumsal iletişim çerçevesinde Türkçenin işlevselliğini ve aktarılabilirliğini geliştirmesi, Türkçenin gerçek hayata mesleki, eğitim, sosyal ve bireysel anlamda transfer edilebilirliğini sağlaması, Türkçe öğrenim süreçlerinde mutlak şekilde kullanılması gerekliliği noktalarına vurgu yapmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda metin yapısı odaklı şekilde tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Sonuç olarak; bu çalışma metin yapısı odaklı şekilde tasarlanmış olan okuma etkinliklerinin yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliğine etkisi bağlamında şu noktaları ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan ve bundan sonra kullanılacak olan ders materyallerinin tasarlanmasında çağdaş dilbilimsel çalışmaların ve dil öğretiminde belirlenen yeni yaklaşımların gereği olarak öğrencilerin metin edincinin geliştirilmesi temel amaç olarak göz önünde tutulmalıdır.

Metin oluşturma bilişsel işlemler gerektirir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde iletişimsel, ilgi çekici ve görev nitelikli etkinliklerin öğrenim süreçlerinde gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerindeki çalışmalarda metindilbilimin tanımladığı ve çözümlediği metin kavramıyla ilgili ölçütler yönlendirici ve yararlanılabilecek kuramsal bir kaynak niteliği taşımaktadır. Nitekim, araştırmanın ortaya koyduğu sonuç mevcut ders kitabındaki okuma etkinliklerinin hazırlanmasında, uygulanmasında ve süreç sonundaki hayata aktarabilecek şekilde iletişimsel yetilerin geliştirilmesinde; yani metin çözümleme ve üretmede katkı sağlayabilmesi için daha metin odaklı bir anlayışın temel

alınması gereklidir. Mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturan görüş ise dil kullanımında metin yapısı odaklı etkinliklerin biçimsel ve içeriksel yönden yabancılara Türkçe öğrenim süreçlerinde farkındalık ve katkı sağlayarak genel başarı ve yeterliliği artırdığını açık bir biçimde ortaya koymuştur.

Metin yapısı odaklı şekilde tasarlanmış olan etkinliklerin, yabancılara Türkçe eğitimi ve öğretimi yetkinleştirme çerçevesindeki katkıları bağlamında bu araştırma temelinde şu öneriler sunulabilir:

Tüm dil becerilerin, dil bilgisi ve sözcük öğretiminin metin temelli olarak gerçekleştirildiği Türkçeyi yabancılara öğreten ders kitapları yazılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe alanında dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için beceriye özgü ders kitaplarının metin yapısı ve dilin iletişimsel işlevini yansıtan biçim ve içerikte yazılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ders süreçleri yöneticisi ve materyal tasarlayıcısı olan öğretim görevlilerinin metin edinci farkındalıklarının artırılması ve etkinlik tasarlama yetisinin kazandırılması için ilgili öğretim görevlilerine bu yönde çalıştay, sempozyum, vb. programlar düzenlenerek metindilbilim ve metin yapısı odaklı etkinlik tasarımı süreçlerinin aktarılması sağlanabilir.

Yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılmakta olan materyallerdeki metin türlerine yönelik uygulama çalışmalarında metinsellik özellikleri belirlenmeli, bu metinsellik özelliklerine yönelik etkinliklerin kurgulanması ve tasarlanması metindilbilimsel temelde ele alınmalıdır. Böylece dilsel/dilbilgisel öğelerin metin bağlamındaki işlevleri Türkçe öğrenenlere aktarılabilir.

Yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılacak olan etkinliklerin dilin yapısal ve işlevsel özellikleri yönündeki farkındalıklarını geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yabancılara Türkçe eğitimi süreçlerinde kullanılmak üzere hazırlanacak olan etkinliklerin iletişimin somut yansımalarını yansıtabilecek şekilde tasarlanarak dil öğrencilerinin dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini kullanabilir düzeye getirmesi amaçlanmalıdır. Bu doğrultudan hareketle hazırlanacak olan etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin öğrenmiş oldukları dili

mesleki, eğitim, sosyal ve bireysel alanlarda gerçek hayata yansıtabilmesi durumu etkinliklerin tasarımında temel amaç olmalıdır.

Çalışma, metin yapısı odaklı okuma etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır. Diğer becerilerde de metin odaklı çalışmaların öğrencilerin dil bilgisi, söz varlığı ve dili kullanmadaki başarıları üzerine ilgili araştırmaların yapılması ve bu bağlamda materyaller geliştirilmesi bu çalışmanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.

Çalışmaya katılmış olan yabancı öğrenciler B1 dil öğrenim düzeyiyle sınırlandırılmıştır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ilgili ve benzer akademik çalışmalar; tüm öğretim kademelerindeki ana dili olarak Türkçe öğrenenlere, yabancılara Türkçe öğretiminde ise A1, A2, B2, C1 ve akademik Türkçe dil seviyesindeki dil öğrencilerine uygulamalı olarak yapılmalıdır. Bu doğrultudaki çalışmaların karşılaştırılmalı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte planlamasının da ana dili olarak Türkçe ve yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerine katkıda bulunacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Metin yapısı odaklı şekilde hazırlanacak olan etkinliklerde dilin sistematik bir yapı olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli, etkinliklerin tasarım süreçleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarında birbirlerini yapı ve işlev bakımından tamamlayıcı ve destekleyici şekilde olması durumu temel alınmalıdır. Bu şekilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının iç içe ve bütünlük olarak etkinliklerde yer alması sağlanacaktır.

Metin yapısı odaklı etkinlik tasarım süreçlerinde, etkinliklerin öğrencilerin üzerinde fikir yürütebilecekleri ve farklı bakış açılarını sorgulayabilecekleri şekilde olması dikkate alınmalıdır. Dilin bilişsel süreçlerle öğrenilmesi hem ders içindeki iletişimselliği artıracak hem de öğrenilenleri kalıcı hâle getirecektir. Bunun yanı sıra materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin ilgisi, ihtiyaçları ve düzeyleri de göz önüne alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Açık, F., 2008, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

Adalı, O., 1982, *Yükseköğretimde sözlü ve yazılı anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi.

Adam, J. M., 2001, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan Université

Ak Başoğlu, D. ve Can, F. S., 2014. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

Akbayır, S., 2013, *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (7. Baskı), Ankara, Pegem.

Akçataş, Ş., 2001, *Metin dil bilgisi ve Türkçenin metin dil bilgisi*, Akçağ Yayınları.

Akın, C., 2023, Cengiz Aytmatov’un “Birinçi Mugalım” adlı eserine metin dil bilimsel bir yaklaşım denemesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 55, 23-42.

Aksan, D., 1993, *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Be-Ta Basım Yayım A.Ş.

Aksan, M. ve Aksan, Y., 1991, Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.

Aktaş, H., 2021, *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarını ve hatalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Akyol, H., 1997, Okuma ve prensipleri, *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.

Alan, Y., 2019, *4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıcı, A. F. ve Ungan, syf. , 2008, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 315-327.

Arslan, M. ve Kılıc, E., 2015, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunlar: Bosna-Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.

- Aşkın-Balcı, H., 2018, *Metindilbilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Atasoy, F. O., 2010. Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *Turkish Studies*, 5(2), 823-861.
- Avşar, G. V., 1996, Ana dili öğretimi üzerine kısa bir literatür taraması. *Dil ve İnsan*, Kayseri Tömer Şubesi Dergisi, (2).
- Ayan, Z., 2016, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, D. ve Ercan, G. S., 2022, Gazete köşe yazısı söyleminde yükleme stratejileri: Söylem tarihsel yaklaşım çerçevesinde bir çözümleme, *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 33(2), 305-330.
- Aydın, Y., 2022, *Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, K. ve Aytekin, H., 2019, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan “İstanbul” metot kitaplarında okuma metinleri ve metin altı soruları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (67), 5-11.
- Aytaş, G., 2005, Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H., 2011, Yazılı anlatım ve unsurları, İçinde: M. Özbay, ed. *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 89-130.
- Bakhtin, M. M., 1981, *The dialogic imagination: Four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Balyemez, S., 2010, Bağdaşıklık ve Dede Korkut hikâyeleri’nde bağdaşıklık görünüşleri, *Turkish Studies*, 5 (4), 133-173.
- Barthes, R., 1977, The death of the author, In: *Image, Music, Text*, syf. Heath (Trans.), New York, Hill and Wang, 142-148. (Original work published 1967).
- Baş, B. ve Turhan, O., 2017, Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Baş, G. ve Şahin, C., 2012, İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran, M., 2007, *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bazerman, C., 1988, *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, University of Wisconsin Press.

- Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U., 1981, *Introduction to text linguistics*. London, Longman.
- Beaugrande, R. de ve Dressler, W., 1981, *Introduction to text linguistics*, London, Longman.
- Beaugrande, R.-A. ve Dressler, W., 1988, *Introduction to text linguistics*, London, Longman.
- Becker-Mrotzek, M. ve Böttcher, I., 2015, *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6th ed. Berlin: Cornelsen.
- Behrens, L. ve Rosen, L. J., 2018, *Writing and reading across the curriculum*, 14th ed., London, Pearson.
- Beyreli, L. ve Arı, G., 2009, Yazma performansını değerlendirmede çözümlenmiş puanlama yönergesi kullanımı: Değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 85-125.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A., 2008, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bhatia, V. K., 1993, *Analyzing genre: language use in professional settings*, London, Longman.
- Biber, D. ve Conrad, S., 2009, *Register, genre, and Style*, Cambridge University Press.
- Biber, D., 1988, *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press.
- Biber, D., Conrad, S. ve Reppen, R., 1999, *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*, Cambridge University Press.
- Bircan, İ. ve Tekin, M., 1989, Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Borch, J., 2019, Embracing social media to engage student and teach narrative writing, *English Teaching Forum*, 26-31.
- Bostancı, E. B., 2023, *Aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, G. ve Yule, G., 1983, *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, H. D., 2004, *Language assessment: Principles and classroom practices*, USA: Longman.
- Bulut Murat, G., 2023, Dilbilimsel temelli metin çözümleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi, *The Journal of International Scientific Researches*, 8(3), 436-453.

Büyükikiz, K. K., 2012. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.

Büyükikiz, K., 2011. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., 2002. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., 2016. *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. 5th ed. Ankara: Pegem Akademi.

Bygate, M., Skehan, P. ve Swain, M., 2001, *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Routledge.

Byrne, D., 1988, *Teaching writing skills*, Longman.

Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A., 2010. Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).

Canale, M. ve Swain, M., 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Casanave, C. P., 2004, *Controversies in second language writing*. University of Michigan Press.

Charolles, M., 1997, *L'organisation du discours: connecteurs, plans et relations*, Presses Universitaires de France.

Charteris-Black, J., 2004, *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan.

Chomsky, N., 1957, *Syntactic structures*. Mouton ve Co.

Connor, U. ve Lauer, J., 1988, Cross-cultural variation in persuasive student writing, *Academic Discourse and Social Practice*, 56(4), 26-32.

Cook, G., 1989, *Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

Cook, V., 2010, *Second language learning and language teaching* (4th ed.), Routledge.

Coombe, C., Folse, K. ve Hubley, N., 2007, *A practical guide to assessing English language learners*, USA: The University of Michigan Press.

Coşkun, E., 2002, Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 239.

Coşkun, E., 2005, *Metin dil bilgisi ve Türkçenin eğitimi*, Akçağ Yayınları.

- Coşkun, E., 2011, Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. İçinde: M. Özbay, ed. *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 45-83.
- Coşkun, İ. ve Yılmaz, M., 2020, Yazma eğitimi. İçinde: M. Yılmaz, ed. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem, 111-129.
- Coulson, S., ve Oakley, T., 2000, Blending basics. *Cognitive Linguistics*, 11(3-4), 175-196.
- Council of Europe, 2020, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Creswell, J. W., 2013, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunningham, D. D., 2008, Literacy environment quality in preschool and children's attitudes towards reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Çangal, Ö., 2020, *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çetin Erus, Z., 2012, Romanda bakış açısı ve sinemaya uyarlanması, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Çetin, İ., ve Can, R., 2012, Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşüncüyü geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 259-277.
- Çıkrıkçı, syf. S., 2008, *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A. ve Karadüz, A., 2015, 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 67-96.
- Danes, F., 1974, Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Danes (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, (pp. 106-128), Mouton.
- de Beaugrande, R. ve Dressler, W. U., 1981, *Introduction to text linguistics*, Longman.
- Dement, L., 2008, *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted grade 7 language arts students*, Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
- Demir, C., 2020, Edebi söylemde benzetme ve metaforların rolü, *Türk Dili Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45-62.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M., 2006, *Türkçe öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö., 1999, *Türkçe öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Demirhas, A., 2024, Metindilbilimsel bir çözümleme: Sabahattin Ali'nin “Bir Firar” adlı öyküsünde bağlaşıklık. *Journal of Turkish Applied Linguistics*.

Demiriz, H. N. ve Okur, A., 2019, Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.

Demirkan, M. ve Heppinar, G., 2017, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma Modeli”, *Turkphone Dergisi*, 4(2).

Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş., 2019, Ortaokul Türkçe dersi etkinliklerinin okuma eğitimi kapsamında metindilbilimsel bağlamda değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 7(2), 107-126.

Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş., 2019a, Metin yapısına dayalı okuma öğretimine ilişkin ölçütler önerisi, İçinde: S. Olkun vd., eds., *İlköğretim Çalışmaları: Bütünsel Açından Çocuk*, Ankara, Pegem Akademi, 427-451.

Dilidüzgün, Ş., 2008, *Metindilbilim ve çocuk yazını*, Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, Ş., 2008, *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilidüzgün, Ş., 2010, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, Ş., 2012, Akdeniz language studies conference, Antalya, Türkiye, 9- 12 Mayıs 2012, cilt.70, ss.1432-1437.

Dilidüzgün, Ş., 2014, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, Ş., 2017, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş., 2019, Yazma becerisinin önemi, İçinde: N. Bayat, ed., *Yazma ve eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 187-222.

Dilidüzgün, Ş., 2020, *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*, 1st ed., Ankara, Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş., 2021, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı Bir Yaklaşım*, 2nd ed., Ankara, Anı Yayıncılık.

Dizeli, M. ve Sonkaya, Z. Z., 2021, Birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptığı dilbilimsel hatalar, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 225-234.

Doğan G., 2007, *Metin bilgisi*, İstanbul, Multilingual Yay.

- Doğan, Y., 2020, Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Dökmen, Ü., 1994, *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Dressler, W. U., 1996, Principles of text linguistics revisited. In *Advances in text linguistics*, 3-10.
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D., 2002, Effective practices for developing reading comprehension, In: A. Farstrup ve S. J. Samuels, eds., *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3rd ed., International Reading Association, 205-242.
- Durmuş, M., 2013, Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 391-408.
- Durmuş, M., 2013, *Yabancılarla Türkçe öğretimi*, Ankara, Grafiker Yayınları.
- Eco, U., 1984, *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*, Bloomington, Indiana University Press.
- Egins, S., 2004, *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.), London, Continuum.
- Ellis, R., 2003, *Task-Based language learning and teaching*, Oxford University Press.
- Erden, A., 2010, *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*, Ankara.
- Erkul, R., 2004, *Cümle ve metin bilgisi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Fairclough, N., 1991, *Language and Power*, London, Longman.
- Fairclough, N., 1992, *Discourse and social change*, Polity Press.
- Fairclough, N., 1995, *Critical discourse analysis: The Critical Study of Language*, London, Longman.
- Ferris, D. ve Hedgcock, J., 2005, *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*, Routledge.
- Firbas, J., 1992, *Functional sentence perspective in written and spoken communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fish, S., 1980, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, Harvard University Press.
- Flower, L. ve Hayes, J. R., 1981, A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fludernik, M., 1996, *Towards a 'natural' narratology*, Routledge.

Fowler, R., 1986, *Linguistic criticism*, Oxford, Oxford University Press.

Fowler, R., 1996, *Linguistic criticism*, Oxford University Press.

Genç, H. B., 2017, Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirebilir?, *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

Gençer, G., 2018, *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Genette, G., 1980, *Narrative discourse: An essay in method*, Ithaca, Cornell University Press.

Genette, G., 1997, *Palimpsests: Literature in the second degree*, Lincoln, University of Nebraska Press.

Genette, G., 1997, *Palimpsests: Literature in the second degree*, C. Newman ve C. Doubinsky (Trans.), Lincoln, University of Nebraska Press. (Original work published 1982).

Gentner, D., ve Holyoak, K. J., 1997, Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist*, 52(1), 32-34.

Gibbs, R. W., 1994, *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*, Cambridge University Press.

Göğüş, B., 1978, *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara, Gül.

Göksel, A., 2022, Okumayı etkileyen psikolojik faktörler, *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946-962.

Grabe, W. ve Kaplan, R. B., 1996, *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*, Longman.

Grabe, W. ve Stoller, F. L., 2011, *Teaching and researching reading*, Routledge.

Grabe, W., 1997, *Reading and writing relations: Second language perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

Green, K. ve LeBihan, J., 1996, *Critical theory and practise: A coursebook*. London, Routledge.

Grice, H. P., 1975, Logic and conversation. In P. Cole ve J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, vol. 3, 41-58, Academic Press.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S., 1982, Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry, *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

- Gunning, T. G., 2013, *Creating literacy instruction for All Students*, 8th ed., Boston, Pearson.
- Gutwinski, W., 1976, *Cohesion in literary texts*, The Hague, Mouton ve Co. N.V., Publishers.
- Günay, C., 2003, *Metin bilgisi*, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D., 2001, *Metin bilgisi*, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D., 2007, *Metin bilgisi*, 3.bs., İstanbul, Multilingual Yayıncılık.
- Günay, V. D., 2007, *Metin bilgisi: Kuram ve uygulama*, Multilingual Yayınları.
- Güncel Türkçe Sözlük, 2023, Available from: <https://sozluk.gov.tr/> [Accessed 22 July 2023].
- Güneş, F., 2007, *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara, Nobel Yayın.
- Güneş, F., 2013, *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*, Ankara, Pegem Akademi.
- Güneş, F., 2018, Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller, İçinde: A. Şahin, ed., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, Ankara, Pegem Akademi, 514-518.
- Gürgün, H., 2016, Metindilbilimsel yöntem ile çözümlenen Sait Faik'in Dülger Balığının Ölümü adlı hikâyesinde bağdaşıklık görünümleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1841-1882.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R., 1976, *Cohesion in English*, London, Longman Group UK Limited.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R., 1987, *Cohesion in English* " (8th Edition), Singapore, Longman Singapore Publishers.
- Halliday, M. A. K. ve Matthiessen, C., 2014, *Halliday's introduction to functional grammar*, Routledge.
- Harmandar, M., 2020, Haldun Taner öykülerinin temel dil becerileri bağlamında B1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi, Unpublished Master's Thesis, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Harmer, J., 1994, *The practice of English language teaching*, London, Longman.
- Harmer, J., 1998, *How to teach English*, England, Longman Yayınları.
- Harmer, J., 2007, *The practice of English language teaching* (4th ed.), Pearson Education.
- Harris, Z. S., 1952, Discourse analysis, *Language*, 28 (1), 1-30.
- Hartman, P., 1964, Text, texte, klassen von texten, *Bogawus: Zeitschrift für Literatur, Kunst, Philosophie*, 2.

- Hasan, R., 1984, Coherence and cohesive harmony. In J. Flood (Ed.), Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose (pp. 181-219), International Reading Association
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Routledge.
- Hoey, M., 1991, *Patterns of lexis in text*, Oxford, Oxford University Press.
- Hoey, M., 2001, *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*, London, Routledge.
- Hovardaoğlu, syf., 2000, *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*, Ankara, VE-GA.
- Howitt, D. ve Cramer, D., 1997, *An Introduction to statistic in psychology*, London, Prentice Hall.
- Hyland, K., 2004, *Genre and second language writing*, University of Michigan Press.
- Hyland, K., 2005, *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum
- Hyland, K., 2007, *Genre and second language writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Iser, W., 1978, *The act of reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- İpek, O., 2022, Yazma eğitiminin temel kavramları, İçinde: G. Arı ve O. İpek, eds., *Dil eğitiminin temel kavramları*, Ankara, İksad Yayınevi, 159-210.
- İşeri, K. ve Ünal, E., 2010, Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 104-117.
- İşeri, K., 2022, *Sözden yazıya dile gelen metin*, Ankara, Pegem Akademi.
- Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N., 2015, Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562.
- Kanık Uysal, P. ve Pala, S. G., 2022, Ana fikir bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Kantemir, E., 1991, *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy-Taşkın, syf. , 2012, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Karababa, Z. C., 2009, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.

Karadağ, Ö. ve Maden, syf., 2014, Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, İçinde: A. Güzel ve H. Karatay, eds., *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara, Pegem Akademi, 265-306.

Karadağ, Ö., 2011, Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi, İçinde: M. Özbay, ed., *Yazma Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi, 151-179.

Karadavut, G., 2020, Ukraynalılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 46, 188-198.

Karahan, L., 2004, *Türkçede söz dizimi*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Karatay, H., 2011a, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

Karatay, H., 2011b, Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, İçinde: M. Özbay, ed., *Yazma Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi, 21-48.

Karatay, H., 2014, Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme, İçinde: A. Güzel ve H. Karatay, eds., *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara, Pegem Akademi, 221-264.

Kavaz, İ., 2005, *Geçmişten günümüze Türk dili ve kompozisyon bilgileri*, Ankara, Nobel.

Kaygısız, Ç., 2018, Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği, *Turkish Studies*, 13(4), 823-840.

Keçik, İ. ve Uzun-Subaşı, L., 2004, *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keleş, Ö., 2006, İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi, Unpublished Master's Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kelly, L. G., 1969, *25 Centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Newbury House Publishers.

Keppel, G., 1991, *Design and analysis: A researcher's handbook*, 3rd ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Kerimoğlu, C., 2016, *Genel dilbilime giriş*, Ankara, Pegem Akademi.

Kılıç, Ö., 2023, Grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi, Unpublished Master's Thesis, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Kısakürek, N. F., 1994, *Çile*, İstanbul, Büyük Doğu Yayınları.

Klein, Wolfgang (1984). *Zweitspracherwerb-Eine Einführung*, Athenäum Verlag, Königstein.

Korkmaz, Z., 2009, *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil Bilgisi)*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfikar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., ve Birinci, N., 1990, *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*, Ankara, YÖK Matbaası.

Korkut, E., 2016, Metin dilbilimi ve dil öğretimi. (Editör: Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır), Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi, (2. Baskı), Ankara, Seçkin

Kristeva, J., 1980, *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*, T. Gora, A. Jardine ve L. Roudiez (Trans.), New York, Columbia University Press.

Kristeva, J., 1986, *The Kristeva reader*, T. Moi (Ed.), New York, Columbia University Press.

Krueger, R. A. ve Casey, M. A., 2000, *Focus groups: A Practical guide for applied research*, 3rd ed., Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Kurland, D. J., 2000, *How the language really works: The fundamentals of critical reading and effective writing*, Pearson Education.

Labov, W., 1972, *Language in the inner city: Studies in the black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Lakoff, G. ve Johnson, M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.

Lakoff, G. ve Johnson, M., 1980, *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Levend, A. S., 1954, Ana dilini doğru yazma geleneği nasıl kurulur?, *Türk Dili Aylık Fikir ve Edebiyat Dergisi*, 3(30), 307-308.

Levinson, S. C., 2000, *Presumptive meanings: The Theory of generalized conversational implicature*. MIT Press.

Lüleci, M., 2010, *Yeni bir disiplin olarak metindilbilim ve yeni Türk edebiyatına metindilbilimsel bir yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maltepe, syf. , 2006, *Yaratıcı yazma açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mantı, M., 2017, *Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Martin, J. R. ve Rose, D., 2007, *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed.), Continuum.

Martin, J. R. ve Rose, D., 2008, *Genre relations: Mapping culture*, Equinox.

- Mayer, R. E., 2005, *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McCarthy, M., 1991, *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McQuail, D., 2010, *Mass communication theory*, 6th ed., London, Sage Publications.
- MEB, 2006, İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar), Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021) *Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme* – Gözden geçirilmiş basım, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nation, I. S. P., 2009, *Teaching ESL/EFL reading and writing*, Routledge.
- Okur, A., Aydın, E., Demirtaş, T., Süğümlü, Ü., Kantaş, Z., Keskin, F., Göçen, G., 2013, *Yaşam boyu okuma eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhan, M., 2018, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden B1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir değerlendirme, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 1-12.
- Özbay, M., 2007, *Özel öğretim yöntemleri II*, 2nd ed., Ankara, Öncü Basımevi.
- Özbay, M., 2011, Yazma eğitiminde noktalama ve imla, İçinde: M. Özbay, ed., *Yazma Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi, 181-197.
- Özbay, M., 2013, *Okuma eğitimi*, Ankara, Öncü Kitap.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A., 1979, *Yazma sanatı*, İstanbul, Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A., 2002, *Yazma öğretimi yazma sanatı*, İstanbul, Papirüs Yayınları.
- Özdemir, E., 1993, *Okuma sanatı*, Ankara, İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, S., 2022, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları okuma etkinliklerine metindilbilimin etkisi, *4th International Culture, Art and Literature Congress*, 6-15.
- Özkan, B., 2004, Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümüleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- Özmen, K. S., 2011, *Problem solving in the classroom: Theory and practice*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Öztürk, B., 2018, Tartışma metinlerinde dil bilgisel bağlaşıklık kullanımı, *DTCF Dergisi*, 58(1), 1139-1168.

Pajares, F. ve Urdan, T., 2006, *Self-Efficacy beliefs of adolescents*, USA, Information Age Publishing.

Pfister, M., 1985, *Konzept der intertextualität: Untersuchungen zur praxis und theorie der literarischen anspielung*, Tübingen, Niemeyer.

Piccardo, E., North, B. ve Goodier, T., 2020, Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.

Pilav, syf. ve Ünalın, Ş., 2012, *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Poe, E. A., 2015, *Şiir sanatı* (Çev. B. Çetiner), İş Bankası Kültür Yayınları.

Rada, M., 2016, *Kaan Murat Yanık'ın "Uçurtma Mevsimi" kitabındaki öykülerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstisütü, Sakarya.

Raimes, A., 1983, *Techniques in teaching writing*, New York, Oxford University Press.

Renkema, J., 2004, *Introduction to discourse studies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Rijlaarsdam, H. ve Van Den Bergh, M., 2005, Effective learning and teaching of writing: Student involvement in the teaching of writing, In: H. Rijlaarsdam, M. Van Den Bergh ve M. Couzijn, eds., *A Handbook of Writing in Education*, Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, 1-17.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S., 2014, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Schmidt, R., 2010, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.), Pearson Education.

Ricoeur, P., 1984, *Time and narrative: Volume 1*, Chicago, University of Chicago Press.

Rutgers. 2023, *The importance of outlining*. Rutgers University Learning Centers, Erişim adresi: <https://learningcenters.rutgers.edu/resources/importance-outlining> (10.03.2025).

Saddler, B. ve Andrade, H., 2004, The writing rubric, *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.

Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T., 2008, Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını etkileyen görüş ve önerileri, *Milli Eğitim*, 178, 8-23.

Sanders, T. ve Noordman, L., 2000, The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing, *Discourse Processes*, 29(1), 37-60.

Schiffrin, D., 1987, *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Schiffrin, D., 1994, *Approaches to discourse*, Oxford, Blackwell.
- Schrivier, K. A., 1997, *Dynamics in document design: Creating texts for readers*, Wiley.
- Sever, syf., 2004, *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, 4th ed., Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Günyüz, M., 2006, Kitap okuma alışkanlığı kazandırma projesi, İstanbul, Erdem Yayınları.
- Simpson, P., 1993, *Language, Ideology and point of view*. Routledge.
- Smith, J., 2010, *Text structure and meaning in discourse*, Oxford University Press.
- Sperber, D. ve Wilson, D., 1995, *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.), Blackwell.
- Strauss, A. ve Corbin, J. M., 1990, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Subaşı-Uzun, L., 1995, Orhun Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı, *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi*, Ankara.
- Swales, J. M. ve Feak, C. B., 2012, *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*, 3rd ed., Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Swales, J. M. ve Feak, C., 2012, *Academic writing for graduate students*, University of Michigan Press.
- Swales, J. M., 1990, *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press.
- Şimşek, R. ve Erdem, İ., 2021, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 267-279, DOI: 10.29000/rumelide.895762.
- Taboada, M. ve Mann, W. C., 2006, Rhetorical structure theory: Looking back and moving ahead, *Discourse Studies*, 8(3), 423-459.
- Tansel, F. A., 1985, *İyi ve doğru yazma usulleri*, İstanbul, Kubbealtı Neşriyatı.
- Tanskanen, syf. K., 2006, *Collaborative games: Language, interaction, and cohesion in written discourse*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Temizkan, M., 2015, Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşüncüyü geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E., 2009, Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.

Temizkan, M., 2009, *Metin türlerine göre okuma eğitimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Temur, T., 2001, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki, Unpublished Master's Thesis, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thompson, G., 2004, *Introducing functional grammar* (2nd ed.), London, Routledge.

Thompson, G., 2014, *Introducing functional grammar*, 3rd ed., London, Routledge.

Tiryaki, E. N., 2013, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Toolan, M., 1998, *Narrative: A critical linguistic introduction*, London, Routledge.

Toolan, M., 2001, *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge.

Toulmin, syf., 2003, *The uses of argument*, Updated ed., Cambridge, Cambridge University Press.

Tulumcu, M. F., 2014, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlilikleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.

Türk Dil Kurumu, 2023, *Büyük Türkçe sözlük* (12. baskı), Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkben, T., 2017, Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 961-975.

Türkben, T., ve Karaman, Z. A., 2022, Yazınsal nitelikli metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 80-91.

Ungan, syf., 2007, Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Uspensky, B., 1973, *A poetics of composition: The structure of the artistic text and typology of a compositional form*. University of California Press.

Uysal, A. ve Zorpuzan, S., 2021, Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi üzerine bir değerlendirme, *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283.

Uzun, L. S., 1995, *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*, Simurg Yayınları.

Uzun, L., 2003, *Metin ve söylem*, Türk Dilbilim.

Uzun, N. E., 2004, *Dil bilgisinin temel kavramları*, İstanbul, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

Uzun, Y. ve Sünter, M., 2020, Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 155-172.

Uzun-Subaşı, L., 2003, Metin üretimi, İçinde: C. İleri, ed., *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 22-38.

Uzun-Subaşı, L., 2004, Yazma edimi, İçinde: C. İleri, ed., *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 63-72.

Uzun-Subaşı, L., 2006, Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 693-701.

Ülper, H. ve Nur Şirin, A., 2020, Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.

Ülper, H. ve Uzun, L., 2009, The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success, *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665.

Ülper, H., 2011, Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.

Van Dijk, T. A. ve Kintsch, W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Van Dijk, T. A., 1985, *Handbook of discourse analysis (Vols. 1–4)*, London, Academic Press.

Van Dijk, T. A., 1988, *News as discourse*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. A., 1997, *Discourse as structure and process*, London, Sage Publications.

Vardar, B., 1988, *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Kitabevi.

Vater, N. H., 2001, *Intertextuality and literary discourse*, London, Sage Publications.

Vygotsky, L. S., 1998, *Düşünce ve dil*, Çev. S. Koray, İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Way, D. P., Joiner, E. G. ve Seaman, M. A., 2000, Writing in the secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French, *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281.

Widdowson, H. G., 2007, *Discourse analysis*, Oxford, Oxford University Press.

Witte, syf. P. ve Faigley, L., 1981, Coherence, cohesion and writing quality, *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204.

Yağcı, Y., 2007, Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler, *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.

Yalçın, A., 2002, *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Yalçın, K., 2004, Çocuklarda okuma alışkanlığı nasıl kazandırılabilir? *Yankı: İnfö Kültür, Sanat, Edebiyat ve Düşün Dergisi*, 17, 31-45.

Yalınkılıç, K., 2019, Metin yapılandırma modeli, İçinde: N. Bayat, ed., *Yazma ve Eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 47-72.

Yaylacık, E. (2015). Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi. (Tez No. 426426) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, M., 2018, *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B., 1995, Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.

Yılmaz, B., 2000, Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.

Yılmaz, M., 2012, İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

Yin, R. K., 2009, *Case study research: Design and methods*, 4th ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

Zeyrek, D., 1996, *Türkiye Türkçesinde zarf tümcecikleri*, Engin Yayınevi.

EK 2. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün danışmanlığında Mehmet Saydam tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerin Yazma Başarısına, Okuma ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi” başlıklı doktora tezi araştırmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı mevcut araştırmalar sonuçları çerçevesindeki tespitlerin iyileştirilebilir hâle getirilmesi, ilgili alanda araştırmalar sonucunda yakınılan problemlerin çözüme kavuşturulması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına olumlu yönde katkı sağlaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere metin dilbilimsel bakış açısı ile metin yapı ölçütleri çerçevesinde tasarlanan okuma etkinliklerinin yazma başarısı, okuma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterliliği Ölçeği” adlı ölçekler, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerin Yazma Başarısına, Okuma ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu” görüşme formu, alan uzmanları tarafından belirlenmiş olan yazma görevi kompozisyon konusu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan B1 metin yapı ölçütleri bağlamındaki okuma etkinlikleri veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Araştırma için tahminen görüşme formları 25-30 dakika, yazma görevi için 60 dakika, okuma etkinlikleri için ise 6 hafta boyunca her gün 2 ders saati olan 120 dakika ayırmanız beklenmektedir. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışmanın temelini oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz araştırma kapsamında kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmaya siz dahil 60 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece sizin izninizle ilgili olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Araştırmada toplanan tüm veriler ise tamamıyla gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Dijital ortamda saklanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak; kâğıt ortamında yer alan veriler ise kendi evimde bulunan kilitli bir kasada 1 yıl süreyle saklanacaktır. Toplanan tüm veriler çalışmanın tamamlanmasının ardından 2 sene içerisinde geri döndürülemeyecek şekilde kâğıt öğütücü makinesi aracılığıyla imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya saydammehmet01@gmail.com e-posta adresi ve (0545) 610 90 19 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Ses ve video kaydı yapılacaksa bilgilendirme: Mevcut değil. Yapılmayacak.

Veriler on-line toplanacaksa bilgilendirme: Mevcut değil. Yapılmayacak.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;
☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Mehmet SAYDAM

İmzası:

EK 3. Kurum uygulama izin formu

Tarih ve Sayı: 01.07.2024-2626110



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :E-95432000-199-2626110
Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler

Sayın Mehmet SAYDAM

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerin Yazma Başarısına, Okuma ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi" konulu tez çalışmanız kapsamında 08.07.2024 - 12.08.2024 tarihleri arasında Merkezimizde uygulama yapmanız uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
Merkez Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSN3DTLB90P Pin Kodu :98923

Belge Takip Adresi : <https://www.nakkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys>

İ.Ü. Esmâ Hastanesi Süleymaniye Mah. Besim Ömer Paşa Cad. No:19 3. kat Fatih/İSTANBUL

Bilgi için : Ebru ATIK GÜLCETİNER

Tel : 0(212) 440 00 00 Faks : (212) 440 03 77

e-posta : dilmerki@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

Kep Adresi: istanbuluniversitesi@ts01.kep.tr



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

EK 4. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı formu

1

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
SAYFA DÜZENİ	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kağıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kağıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.

	*Konuya uygun örnekler yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örnekler yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kuralı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kuralı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kuralı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kuralı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

EK 5. Yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeği formu

Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

No	Maddeler	Katılmıyorum Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim	1	2	3	4	5	6	7
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK 6. Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisi öz yeterlik ölçeği formu

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUMA BECERİSİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum
1	Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Okuduklarımda ne sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Okuduklarımda geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Okuduğum metnin yazarı ve metnin içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Okuduklarım hakkında sorular sorabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Okuduklarımı başkalarıyla paylaşabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Okuduğum şilin ana duygusunu belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Okuduğum metindeki kelimelerin zıt anlamlarını bulabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Okuduklarımın ana fikrini belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Okuduklarımda karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Önem belirten ifadeleri (başlıca, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Betimleyen ve tanımlayan (...tanımlanmaktadır, ... denir vb.) ifadelere dikkat ederek okuyabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri (kısacası, özetle, sonuç olarak vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamını çıkarabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tarifelerini anlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 7. Yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanım izin yazısı formu

Ölçek ve Puanlama Anahtarı Kullanımı İzin Başvurusu

mehmet saydam -saydammehmet01@gmail.com
Alın: kaanbuyukbiz

24 Kasım Per 10:53

Sayın Kaan Büyükkız Hocam,
Ben, İstanbul Üniversitesi dil merkezi öğretim görevlilerinden Mehmet Saydam. Şu anda İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesinde Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün hocam danışmanlığında doktora çalışmamı yürütmekteyim. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerinin Yazma Başarısına, Okuma Öz Yeterliğine ve Yazma Öz yeterliğine Etkisini başlıklı tez çalışmamız için sizin geliştirmiş olduğunuz Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarını kullanmak istemekteyiz. Bu konu hakkında izninize başvurduğumuzu belirtmek isterim.

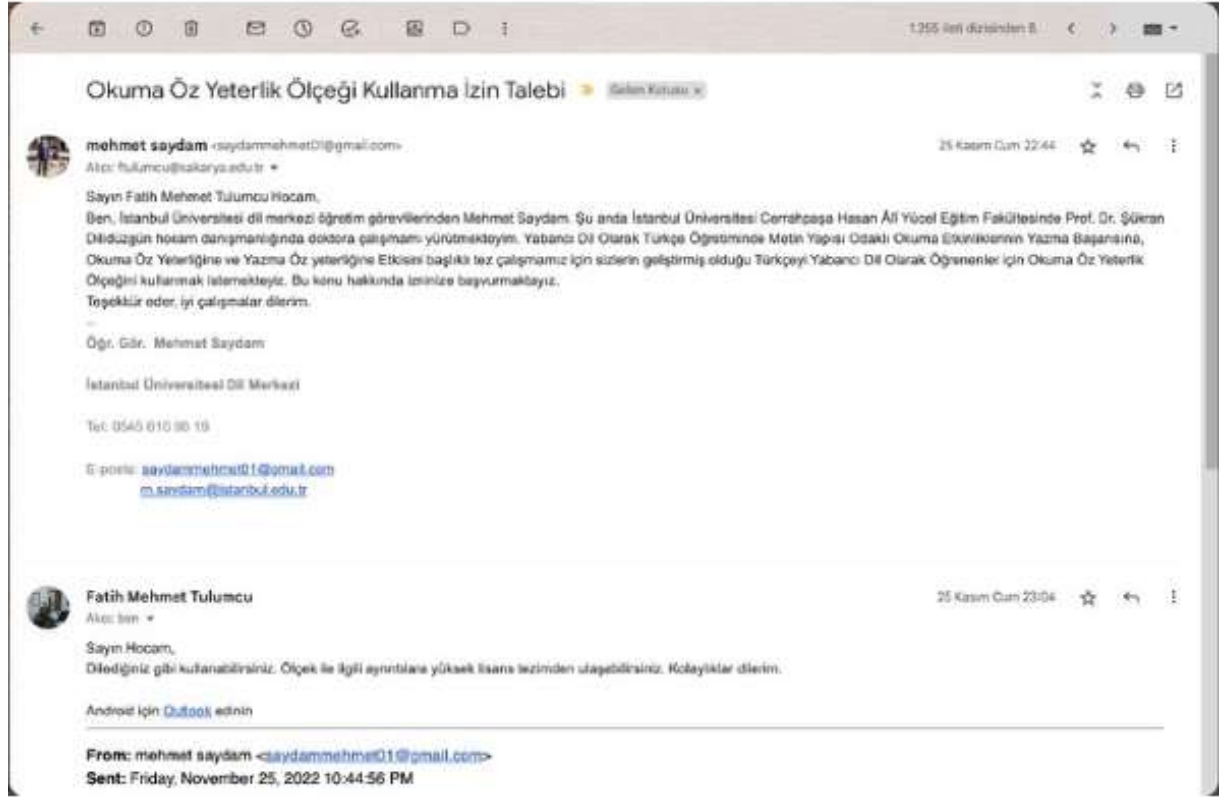
Öğr. Gör. Mehmet Saydam
İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi
Tel: 0545 610 90 19
E-posta: saydammehmet01@gmail.com
m.saydam@istanbul.edu.tr

Kaan
Alın: ben

28 Kasım Per 12:04

Sayın Mehmet Saydam Hocam,
Hazırlamakta olduğunuz, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerinin Yazma Başarısına, Okuma Öz Yeterliğine ve Yazma Öz yeterliğine Etkisini" başlıklı tez çalışmanızda "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmamda geliştirdiğim Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarını atf göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

EK 8. Okuma becerisi okuma öz yeterlik kullanım izin yazısı formu



EK 9. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüş formu

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN YAPISI ODAKLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YAZMA BAŞARISINA, OKUMA VE YAZMA ÖZ YETERLİĞİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin yapısı odaklı okuma etkinliklerinin yazma başarısına, okuma ve yazma öz yeterliğine olan etkisini belirlemek için görüşlerinize başvurmak ve bu görüşlerden hareketle öğretim süreçlerinde bu etkinliklerini tespit etmektir. Çalışmada kullanılacak olan bilgiler araştırma dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Lütfen aşağıdaki soruları okuyarak sizin için en uygun olan cevapları belirtiniz. Araştırmanın kesin ve doğru sonuçlar verebilmesi için lütfen sorulara samimi yanıtlar veriniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

A. Kişisel Bilgiler	
Bu bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve cevaplayınız.	
1. Cinsiyetiniz nedir?	Erkek ☐ Kadın ☐
2. Kaç yaşındasınız?	18-22 ☐ 23-27 ☐ 28-32 ☐ 33-37 ☐ 38-42 ☐ 42+ ☐
3. Nerelisiniz?	:.....
4. Ana diliniz nedir?	:.....
5. Eğitim durumunuz nedir?	Lise ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer..... (En son mezun olunan)
6. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz?	Evet ☐ Hayır ☐
7- Türkçeyi nerelerde ve ne kadar süreyle öğrendiniz?	

6. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz?	Evet ☐	Hayır ☐
7- Türkçeyi nerelerde ve ne kadar süreyle öğrendiniz?		

B. Katılımcı Görüşleri İçin Hazırlanmış Olan Görüşme Formu

Lütfen soruları okuyunuz ve cevaplayınız.

1) Yapılan uygulamadan memnun musunuz?

a) Evet. Neden?

b) Hayır. Neden?

2) Uygulamada başarılı bulduğunuz ve geliştirilmesinde yarar gördüğünüz hususları açıklayınız?

a) Başarılı yönleri:

b) Geliştirilmesi Önerilen Yönler:

3) Uygulama sürecinde araştırmacı ile etkileşiminiz nasıldı? Kısaca açıkla mısınız?

4) Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan durumlar nelerdir? Kısaca açıkla mısınız.

5) Metnin okuma sürecinde yapılmış olan etkinliklerin yazma becerinizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

a) Evet. Nasıl?

b) Hayır. Nasıl?

6) Uygulama süreci sonunda elde edilen kazanımları gerçek hayata hangi (mesleki, eğitim, sosyal ya da bireysel) alanlarda transfer edebileceğinizi düşünüyorsunuz. Belirtiniz.



EK 10. Metin yazma görevi formu

Yazma Görevi

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Yapısı Odaklı Okuma Etkinliklerin Yazma Başarısına, Okuma ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi” isimli doktora çalışmasının uygulama boyutu kapsamındaki ön-test ve son-test süreçlerinde sizlerin yazma başarıları arasındaki değişimi tespit etmektir. Bu amaçla, sizden aşağıda belirtilen konu üzerinde bir kompozisyon yazmanız istenmektedir. Buradan elde edilecek bilimsel veriler araştırma amaçları dışında kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD*

sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr

Mehmet SAYDAM

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi*

saydammehmet01@gmail.com

Konu: Aşağıda bulunan beslenme ile diyet konularındaki soru ve bilgilerden yola çıkarak ülkenizdeki insanların beslenme alışkanlıkları hakkında bir metin yazınız.

- İnsanlar genellikle ne tür gıdalar tüketirler? Hangi tür beslenme şekilleri (Vegan, vejetaryen vb., glütenli, glütensiz vb. ürünler) yaygın? Beslenme alışkanlıkları nasıldır?
- İnsanlar aşağıdaki öğünlerde neler yerler?

----- Sabah Kahvaltısı

----- Öğlen Yemeği

----- Akşam Yemeği

- Ülkenizdeki insanlar bu öğünler dışında genellikle hangi zamanlarda yiyip içerler? Neden?
- Ülkenizdeki insanların beslenme alışkanlıklarını sağlıklı buluyor musunuz?
- Sağlıklı yaşamak için sizce diyet yapmak önemli midir? Neden?

EK 11. Kontrol grubu 12 numara kodlu öğrenci öntest yazma örneği

K.G.Ö. 12
Ö.T

Ben Hongkongluyum. Hong Kong'da insanlar her şey yerir. Et, sebze, balık, tavuk. Genellikle vegan, vejetaryen Hong Kong'da meşhur değil. Hong Kong bir çeşitlendirmeye sahiptir bunun için farklı yemek var. Çin'in yemeği, hamburger, makarna, baska var.

Sabah kahvaltısında insanlar, ekmek, yumurta var. Lokantada, onfet yada eteşte yerir. Kahve ve çay içerir.

Göller yemeği iş için. Birçok zaman dışarı yemek yerir. Asya ve Avrupa yemekleri var. Marjinalar, et. Schreder her şey yerir.

Aksamının genellikle evde yaparız. En zaman Çin'in yemeği yaparız. Çorba, briket yemek ve piring. Hongkongdaki bazı öğleden sonra çay saati var. Çünkü saat 3:30 da küçük teneffüs var. Bunun için insanlar kafeye giderir. Çay yada lezzetli içerir, tatlı yerir.

Bence Hong Kong'da yemek çok sağlıklı. Çünkü her şey yerir. Besleyici.

Diyet yapmak önemli değil. Çünkü sağlıklı hayat, diyet yapmaz.

EK 12. Kontrol grubu 12 numara kodlu öğrenci sontest yazma örneği

K.G.Ö.12
S.T.

Ben Hong Kong'dan. Hong Kong'da farklı yemek var bunun için çok meşhur bir şehir. Hong Kong'da her ülkenin yemek var, Japon'un, Çin'in, ~~İtalya'nın~~ İtalya'nın Hey şey çok lezzetli. ~~sepet sepete~~ Bunun için Hong Kong'lu vegan ve vegetaryen yaygın değil. Sabah kahvaltıda biz ya evde ~~ekmek~~ ekmek yiyoruz ya da ~~kafede~~ gideriz kafede biz orot yiyor ve çay içiyor. Bazen biz oriste yiyor çünkü biz ~~oriste~~ oriste çok seviyoruz. Öğlen yemeği. Genellikle iş için. Dışarı yiyoruz. Mutlu ki Hong Kong'da ~~çok~~ birçok güzel restoran var. Bunun için biz yabancı yemek yiyoruz. Markana, ~~Hamburger~~ Hamburger, Sushi ~~her~~ her şey olabilir. Akşam yemeği biz evde yaparız. Birçok zaman ~~pişir~~ pişiriyoruz ve farklı et. ~~sebzeye~~ sebze ~~var~~, balık var. Dışında biz her zaman saat 3.30'da ~~sağ~~ teneffüs var. Kafe'ye gideriz ~~ve~~, çay ve tatlı yiyoruz. Bence biz yemek çok sağlıklı. Çünkü biz hey şey yiyoruz. Bunun için beslenme var. Sağlıklı için diyet yapmak önemli değil. Çünkü beslenme daha önemli bu yüzden yemek ~~yeyiyor~~ yeyiyor çok önemli.

EK 13. Kontrol grubu 5 numara kodlu öğrenci öntest yazma örneği

K.G.Ö.5
Ö.T.TANZANYADAKİ YEMEK KÜLTÜRÜ:

Tanzanyada genellikle en yaygın yemekler pirinç, buğday, mısır, fasulye, lahana ve çeşitli kuruyemiş üstelik mmm, ananas, mango ve hindistan cevizi gibi tüm yerel bitkileri ve tropik meyveleri içerir. Tanzanyanın yemekleri sadece dış bile çoğunlukla ağır salataları, bisküviler, sağıtlı ve doyurucudur.

Kahvaltıda genellikle çay (sıcık çay), çeşitli etli tükür ve yumurta; omlet, haşlanmış yumurta ve nanem gibi hazırlanır.

Öğlen yemeğinde genelde en fazla yerir olan yemek pilav ve yamur ve çeşitli köri olur; köri etli ya da sebze ile dolur, mesela patatesi, tavuklu ya da fasulyeli. Bazı seferde mango, ananas, muz ve portakal gibi meyve servis edilmektedir, köri de meyve suyu (ev yapımı, taze meyve suyu olarak da içine edilebilir). Tanzanya yemek kültüründe, özellikle köri kullandığı ya kışta mangok'ten ya musken yapılan yemekleri var - soğuk ve gıcık için çok faydalı. Patates, soğan ve biberli çorba da var ama biraz hafif.

Akşam yemeğinde yine de çay var, genelde sade (içinde çeşitli baharat var; zencefil, karamfil, tarçın, nane gibi). "Çapati" ya "mandazi" adlı ekmeği de var, yanında hafif köri de olur. Akşam yemeği genellikle hafif olur - çünkü bazı evlerde çok geç saatlerde - yatmadan önce, saat önce yerir, bu nedenle herhangi bir komplikasyon olmasın diye genelde basit ama dinlendirici bir akşam yemeği tercih edilir. Ayrıca, öğlen ve akşam yemeği arasında köri olan çay var - misafire gelince de servis edilir. Çay ya kahve, ve yanında kuskus, yer fıstığı, tohum, pasta ve çeşitli küçük şekerleme/pastalar var → öğün Tanzanya'ya ait, özellikle Zanzibar'da bulunmaktadır.

Temel gıdaların bir kısmı kahvaltıda, öğlen yemeğinde ve akşam yemeğinde aynı ya hatta farklı bir şekilde hazırlanıp yerir.

EK 15. Deney grubu 1 numara kodlu öğrenci öntest yazma örneği

D.8

Ülkem Pakistandır. Pakistan'da pek çok etnik köken, ırk ve topluluk bulunmaktadır. Bu sebeple beslenme alışkanlıkları birbirlerinden farklıdır. Yine de bazı benzerlikler bulunur.

Genellikle herhangi bir kültüre ait insanlar her gün lavaz ekmek yahut pilav yerler. Bazı topluluklarda dilber günde en az bir öğünde pilav yerler. Büyük kentlerdeki yemekler bol bol yağlıdır, ama köyler ve dağlık bölgelerde çok az yağlı ve hafif yemekler pizirilir. Bakliyat, baklagiller, tahıllar, tavuk, koyun eti, dana eti, her şey tüketilir. Ne var ki vegan ve vejetaryen gibi modern beslenme şekilleri hâlâ ülkemizde yaygınlaşmadı. Biz eti seven bir milletiz.

Pakistanlılar sabah kahvaltısında genelde dilimli ekmek, reçel, tereyağı, yamuta (haşlanmış veya kızarmış), gözlem ve sütlü çay tüketirler. Öğün ve akşam yemeklerinde ise et, sebze ve baklagillerden yapılmış yemekler yerler.

Bu öğünler dışında biz bol bol sütlü çay içeriz. Genelde her öğün yurince çay içeriz. Biz millet olarak uzun zamandır sütlü çay bağımlıyız.

Büyük kentlerde yaşayan insanların beslenme alışkanlıkları hiç sağlıklı bulmuyorum. Bol bol yağlar, karbonhidratlar, proteinler ve şeker tüketmeleri yüzünden pek çok şeker hastalığı bulunuyor. Diğer hastalıklar da var.

Bence sağlıklı bir hayat sürdürmek için her zaman diyet yapma kadar az yemek ve spor yaparak aktif kalmalıyız. Diğer bir deyişle diyet yapmamasında rağmen sağlıklı yaşamamız mümkündür.

EK 16. Deney grubu 1 numara kodlu öğrenci sontest yazma örneği

D. S

Ülkem Pakistandır. Orada doğdum ve hayatımı çoğuna geçirdim. Pakistan'da pek çok topluluk, ırk, kabile ve etnik kökenden gelen insanlar yüzyıllarca yaşamaktadır. Onların çeşitli gıdaları var. Ne var ki genel olarak Pakistanlılar en çok laraz ekmek ve piring yerler. Nitekim günde en az bir öğünde ikisinden birini kesinlikle yerler. Büyük kentlerde yaşayanlar çok yağlı yemekleri seviyorlar ve her zaman tüketiyorlar. Böyle yemekler mideye ağır geliyor, ne var ki insanlar, onların lezzetli olmasını yüzünden yemeklerinden dila vazgeçmiyorlar. Köyler ve dağlık bölgelerde yaşayanlar ise hafif ve az yağlı yemekler yerler. Vegan, vejetaryen vb. gibi beslenme şekilleri Pakistan'da hâlâ uygulanmamış. Sebebi bellidir. Biz eti bol bol seven bir milletiz.

Pakistanlılar sabah kahvaltısında genelde haşlanmış yabut kuzu yumurta, gözlem, laraz ekmek, bal, reçeller, ayran, tereyağı tüketirler. Öğlen ve akşam yemeklerinde ise sebzeler, bakliyat, tahıllar, laraz ekmek ve sebzeli veya etli pilavlar yerler.

Ülkemdekiler bu öğünler dışında genellikle her öğünden sonra sütü çay içerler. Biz sütü çay bağımlı bir milletiz. Sıradan bir Pakistanlı günde en az üçten dörde kadar budak sütü çay kabyca içer.

Ülkemdeki büyük kentlerde yaşayanların beslenme alışkanlıklarını hiç sağlıklı bulmuyorum. Bol bol yağlar, şeker ve proteinler tükettiklerinden dolayı son yıllarda şeker hastaların sayısı çok arttı.

Bence sağlıklı yaşamak için diyet yapma kadar az ve doğal beslenmeyi ve spor yapmayı tercih edilmeli. Bunlara yaptıktan sonra diyet yapmaya gerek yoktur.

EK 17. Deney grubu 8 numara kodlu öğrenci öntest yazma örneği

D.8

Türkmenistanın beslenme alışkanlıkları

Ben [] ve ben Türkmenistanlıyım. Bu metinde ben ülkemizin beslenme alışkanlıklarını anlatmak istiyorum. Genelde bizim ülkede veganlar ve vejeteryenler bulunmaktadır. Beslenme alışkanlıklarımız genelde aynıdır. Kimse sağlıklı beslenmeye çalışmıyor kimse demeyim çoğu insanlar dikkat etmiyor. Bizim ülkede sabah kahvaltıda insanlar genelde sucuk, peynir, yumurta, yoğurt, menemen yapıyorlar. Türkmen kahvaltısı ekmeeksiz his olmaz, bide çaysız türkmenler kahvaltı yapmaz, aynı türkler gibi. Sağlıklı beslenen insanlar yediklerine çok dikkat ederler. Sağlıklı beslenen kişilerde sporcular ve ga hastalar. Öğle yemeğini Türkmenistan'da saat 13:00, veya 14:00 yapıyorlar. Menyuda genelde çorba olması gerekiyor. Öğle yemeğinde mutlaka çok yapıyorlar çünkü herkes iştah ve çok acıkıyorlar. Bazı aylar öğle yemeğinde mutlaka salata, çorba, ve tok saklayacak birşeyler istiyorlar. Akşam yemeği benim ülkemde saat 18:00 veya 19:00 yapıyorlar. Ama bazı insanlar akşam yemeği 20:00 den son yapıyorlar ve yedikten sonra direkt kendilerini yatağa atıyorlar. Dedğim gibi bizim ülkede veganlar çok bulunmamaktadır. Herkes etli yemekleri seviyorlar. Sağlıklı bulunduklarını sanmıyorum çünkü bizim ülkede yemekler çok yağlı yapıyorlar.

EK 18. Deney grubu 8 numara kodlu öğrenci sontest yazma örneği

D. S

Merhaba Benim adım [REDACTED] ben Türkmenistanlıyım. Bu mende Türkmenistanlıların beslenme alışkanlıkları hakkında yazacağım. Bizim ülkede veganlar ve vejeteryenler çok az, alitensizde sadece eporeolar, kilo vermek isteyenler ve hastalar besleniyorlar. Sağlıklı beslenmek için hareket eden insanlar çok az. Bizim ülkede en önemli sabah kahvaltısı ve akşam yemeği, niçin diye sorarsanız ben de bilmiyorum. Lise öğretmenimin dediğine göre, okula kahvaltı yapmadan gelme, kafan çalışmaz dedi. Sabah kahvaltısı ızlı, güçlü insanlar saat 7-8 de yapıyorlar. Benim gibi, sabah kahvaltı yapmayıp okula koşanlar saat 10 gibi kahvaltı yapıyorlar. Normalde öğle yemeği 1 de veya 2 de yenir. Akşam yemeğinde 6:30 yoksa 7:00 Ama eve misafir gelince saat 9-da yemek yemeğe başlayıp da 12-ye kadar devam ederler. Maalesef sağlığını çok düşünmüyorlar. Veyedüklerinde çok dikkat almazlar. Birçok insana sordum, böyle beslenirse daha sağlıklı dursun, herseyi ye ama abartma dediler, ülkemde genellikle insanlar kahvaltılarını ekle yapıyorlar. Bazı ailelerde böyle ailecek kahvaltı yapmak kural gibidir. Kahvaltıda, umurtla, ıyuk, zeytin, payhir, salata, yulaf yapıyorlar. Genelde kahvaltıda yeşil çay ısıyorlar ama bazen uyannmak için kahve ısıyorlar. En önemli şeyi unuttum o da ekmek, Türkmenler ekmezsiz kahvaltı asla yapmazlar. Maalesef ben kendi ülkemdeki insanların beslenme alışkanlıklarını hiç sağlıklı bulmuyorum. Bence sağlıklı yaşamak için diyet yapmak önemli çünkü obezite gibi birçok sağlık probleminin önüne geçer, metabolizmanın düzenli çalışmasına yardım eder.

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Doktora Tez_Benzerlik Raporu

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 12	% 9	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	dspace.yildiz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1
7	acikerisim.bartın.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Uyarı: Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

☒ Etik Kurul izni gerekmektedir.

☐ Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Öğrenci Adı SOYADI
(İmza)

XXXXXXXXXX

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- ☒ Kurum izni gerekmektedir.
- ☐ Kurum izni gerekmemektedir.

Öğrenci Adı SOYADI
(İmza)

XXXXXX