



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Sezgi DALİOĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2023

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Sezgi DALİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyettarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12/03/2023
Sezgi DALIOĞLU

⁽¹⁾"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
Tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

12/03/2023

Sezgi DALİOğLU

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, bana yol gösteren ve değerli katkılarıyla bakış açımı geliştiren ama en önemlisi anlayış ve sabırla bu süreçte bana destek olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR'e saygı ve minnetle teşekkürlerimi sunarım.

Tez komitemde yer alan Prof. Dr. Fatma AÇIK ve Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye değerli katkıları ve önerilerinden dolayı şükranlarımı sunarım. Ayrıca uygulama çalışmam için desteklerini eksik etmeyen Prof. Dr. Fatma AÇIK'a teşekkürü borç bilirim. Tezimin uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Gazi Üniversitesi TÖMER Müdürü Prof. Dr. Nezir TEMUR'a; derslerine misafir olduğum Hatice PARLAK ve Özcan KORKUT'a teşekkür ederim. Araştırmamın her sürecinde kıymetli fikirleriyle tezime katkıda bulunan ve tez jürime de katılarak önerileriyle tezime son düzenlemeleri yapmamda katkıda bulunan Prof. Dr. Kemalettin DENİZ'e teşekkür ederim. Doktora sürecimde derslerine katıldığım ve öğrettikleriyle bakış açımı geliştirmemi sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Zeynel KIRAN, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR, Prof. Dr. Nurettin DEMİR, Doç. Dr. Meltem EKTİ, Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ ve Dr. İbrahim ATABEY'e teşekkür ederim.

Bu yoğun süreçte çalışmama destek olan iş yükümü azaltan EBA TV Türkçe Ekibinin değerli üyeleri Handan İLHAN, İtir Didem ÇELİK, Ali EREN ve Fatih BADAK'a teşekkürü borç bilirim.

Öğrenim hayatım boyunca beni destekleyen daha fazlasını yapabileceğime inanan sevgili annem ve babama teşekkürlerimi sunarım. Hayatıma girdiği ilk andan itibaren gücüme güç katan ve tez sürecinin yoğunluğunda benim en büyük moral ve motivasyon kaynağım olan canım kızım Alin'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Sezgi DALIOĞLU
Ankara
2023

ÖZET

DALİOĞLU, Sezgi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Eğitiminin Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Dilleri işlevsel kılan söz varlıkları, kalıp ifadeleri ve yapılarıdır. İnsanlar ana dili öğrenirken bunlarla doğal yolla tanışır. Yabancı bir dille duygu ve düşüncelerini ifade ederken ana dili kullanımından edindikleri katkılar sunsa da yeni dilin söz varlıkları, kalıp ifadeleri ve yapılarını öğrenmek gerekir. Düşünceyi geliştirme yolları bu noktada kullanabilecek tekniklerden oluşur. Yazma ve konuşma sürecinde kullanılan temel bileşenlerden biri düşünceyi geliştirme yollarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin düşünceyi geliştirme yolları konusunda eğitilmeleri, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düşünceyi geliştirme eğitiminin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılmasıyla kapsamlı bir analizin oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımdaki durumları yazılı ürünleri incelenerek tespit edileceği için betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyindeki 40 öğrencidir.

Araştırmanın ham verilerini öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamada yazdıkları metinler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri yansız atama ile ayrılmıştır. Ön uygulama uzman görüşlerine uygun seçilen konulardan bir metin yazdırılarak oluşturulmuştur. Deney grubuna 7 hafta süreyle düşünceyi geliştirme yolları eğitimi verilmiştir. Bu sürede kontrol grubuna konuyla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamalardan sonra iki gruba da son uygulama olarak yine yazı yazdırılmıştır. Öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamada yazdıkları metinler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında “Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu”, “Metin Uzunluğu Formu” ve “Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda, düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin verildiği deney grubunun ön uygulama metinleriyle son uygulama metinleri arasında düşünceyi geliştirme yolları

kullanımı ve metin tutarlılığı başarısı konusunda artış olduğu, düşünceyi geliştirme yolları kullanımının metin uzunluğuna etkisi olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ilk ve son yazılarında en çok kullandığı düşünceyi geliştirme tekniği karşılaştırma, en az kullandığı teknik ise tanık göstermedir. Düşünceyi geliştirme eğitimi sonucunda ise deney grubunun son uygulama metinlerinde, düşünceyi geliştirme yollarının her birinin kullanımında artış olmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için; öğretim programı, öğretim elemanı, materyal, ölçme ve değerlendirme ile bu alandaki araştırmacılar boyutlarında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, düşünceyi geliştirme yolları.

ABSTRACT

DALİOĞLU, Sezgi. *The Effect of Thinking Development Training on Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language*. PhD Dissertation, Ankara, 2023.

Each language has a narrative universe that it offers to its users. In this universe, there are words, structures, forms of how people can express themselves in various situations. People get acquainted with this universe in natural ways while learning the native language. However, when learning a foreign language, although those who are known from the source of the native language are the source of the narratives in terms of content, it is necessary to express feelings and thoughts with the structures of this new universe. The ways to develop thinking consist of techniques that can be used at this point when expressing feelings and thoughts and that will allow the expressions to achieve their purpose. In the production dimension of the language, the ability of the language user to create oral or written texts in the target language is seen as the ultimate goal of language teaching. One of the main elements used in the process of writing and speaking is ways to develop thinking. In teaching Turkish as a foreign language, educating students about ways to develop thinking in their written production can also have a positive effect on oral production skills, especially written production.

The research aims to determine the effect of the education of developing thinking on writing skills in teaching Turkish as a foreign language. It is aimed to create a comprehensive analysis by using quantitative and qualitative approaches together in the research. The pre-test and post-test control group pattern was used in the study. The descriptive survey model was used because the situations of the learners in the written expression will be determined by examining the written products. The descriptive survey model was used as the situation of the learners in written expression would be determined by examining their written products. The study group of the research is 40 students at the B2 level studying at Gazi University TÖMER in the 2018-2019 academic year.

The raw data of the research are formed from the texts written by the learners for the pre-test and post-test. The students were divided into two groups unbiased assignment

and experiment and control. As a pre-test measurement, both groups were asked to write a composition from the selected topics of written expression in line with expert opinions. The experimental group was given training on ways to develop thinking for 7 weeks. During this period, no study on the subject was conducted in the control group. At the end of the training, a composition was written for both groups as a post-test measurement. The texts written by the learners in the pre-test and post-test were analyzed quantitatively and qualitatively in line with the sub-problems of the research. In the analysis phase, "Ways to Develop Thought Form", "Text Length Form" and "Consistency Evaluation Scale" were used.

As a result of the study, it was determined that there was an increase in the use of thinking development ways and text consistency between the pre-test texts and post-test texts, and the use of thinking development ways did not affect the length of the text. As a result of the training on ways of developing thinking, there was an increase in the use of each of the ways of developing thinking in the post-test texts of the experimental group. In line with these results, suggestions were presented for the field of teaching Turkish as a foreign language in the dimensions of curriculum, teaching staff, materials, measurement and evaluation, and researchers in this field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, ways to develop thinking.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ	1
1.BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Yazma Becerisi	11
2.1.1. Yazılı Anlatımın Unsurları	12
2.1.2. Yazma Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler	15
2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Süreci.....	16
2.1.4. Yazma Eğitiminin Aşamaları	19

2.2. Düşünceyi Geliştirme Yolları	30
2.2.1. Tanımlama.....	33
2.2.2. Karşılaştırma	34
2.2.3. Benzetme	36
2.2.4. Örneklendirme.....	37
2.2.5. Tanık Gösterme	40
2.2.6. Sayısal Verilerden Faydalanma	41
2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Yazma Becerisi ve Düşünceyi Geliştirme Yolları	43
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda Yazma Becerisi ve Düşünceyi Geliştirme Yolları.....	53
2.5. İlgili Araştırmalar	59
3. BÖLÜM: YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.2. Çalışma Grubu	67
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.4. Verilerin Toplanması	72
3.5. Verilerin Analizi	73
4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgu VeYorumlar	81
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Ön Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark ÇıkıpÇıkmadığına İlişkin Bulgular	81
4.1.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına Dair Bulgu ve Yorumlar	82

4.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşüncüyü Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	83
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerinin Düşüncüyü Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Son Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	83
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar	84
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılarında Metin Uzunluğu Bakımından Ön Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	84
4.2.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	85
4.2.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	87
4.2.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	88
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar	89
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	89
4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	90
4.3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	90

4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular	91
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar	100
4.4.1. Kontrol ve Deney Grupları Ön ve Son Uygulama Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanımına Yönelik Bulgular	101
4.4.2. Kontrol ve Deney Grupları Metinlerinde Her Düşünceyi Geliştirme Yolunun Ön ve Son Uygulama Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular....	102
4.4.3. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Tanımlama Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	103
4.4.4. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Benzetme Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	105
4.4.5. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Karşılaştırma Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	108
4.4.6. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Örneklendirme Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	112
4.4.7. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Tanık Gösterme Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	115
4.4.8. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Sayısal Verilerden Faydalanma Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular	118
5. BÖLÜM:TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	134
5.1. Tartışma ve Sonuç	134
5.2. Öneriler	148
KAYNAKLAR	151
EK 1. Uzman Görüşü Formu.....	162
EK 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu	163
EK 3. Düşünceyi Geliştirme Yollarıyla Metin Yazma Formu.....	164

EK 4. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (1. Hafta)	165
EK 5. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (2. Hafta)	167
EK 6. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (3. Hafta)	170
EK 7. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (4. Hafta)	173
EK 8. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (5. Hafta)	176
EK 9. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (6. Hafta)	179
EK 10. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (7. Hafta)	182
EK.11. Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği.....	185
EK 12. Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu	186
EK 13. Metin Uzunluğu Formu	191
EK 14. Ön Uygulama Yazma Örneği (K18).....	192
EK 15. Son Uygulama Yazma Örneği (K3).....	193
EK 16. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni.....	194
EK 17. Tez Çalışması Orijinallik Raporu	195
EK 18. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Uygulama İzinYazısı	196
EK 19. Turnitin Benzerlik İndeksi	197

KISALTMALAR DİZİNİ

bk.: Bakınız

DİAOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

DGY: Düşünceyi Geliştirme Yolları

Ed. : Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OBM: Diller İçin Ortak Başvuru Metni

ÖSKD: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

s. : Sayfa

S. : Sayı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Karşılaştırma İşlevine Yönelik Dil Yapıları	35
Tablo 2. Benzetme İşlevine Yönelik Dil Yapıları.....	36
Tablo 3. Örneklendirme İşlevine Yönelik Dil Yapıları.....	38
Tablo 4. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamakları	44
Tablo 5. DİAOBM Tanımlayıcı Şeması ve Örnek Tanımlayıcıları: Güncellemeler ve Eklemeler	46
Tablo 6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanım Tablosu ..	48
Tablo 7. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanımları ve İlişkilendirildikleri Düşünceyi Geliştirme Yolları	49
Tablo 8. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Konu Geliştirme 2013/ Tematik Gelişim 2020	50
Tablo 9. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağdaşıklık ve Tutarlılık Kazanımları 2013/2020.....	52
Tablo 10. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı B2 Düzeyi Yazılı Anlatım Kazanımları Listesi	56
Tablo 11. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Kazanımların Becerilere Göre Dağılımı	57
Tablo 12. Öğrenci Yazılarının Yapısı ve Paragraf Teorisi.....	62
Tablo 13. Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Veriler	68
Tablo 14. Konular ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar.....	70
Tablo 15. Konular ve Öğrencilerin Yazma Konularıyla İlgili Tercihlerine Yönelik Veriler	71
Tablo 16. Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu Ön Uygulama Puanlayıcıları.....	75
Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti İçin Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları	75

Tablo 17. Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu Son Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları.	75
Tablo 18. Metin Tutarlılığı Ön Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 19. Metin Tutarlılığı Son Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 20. Normallik Testi Sonuçları.....	78
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	81
Tablo 22. Deney Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön ve Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	82
Tablo 23. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön ve Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 24. Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Durumları Bakımından Deney ve Kontrol Grupları Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	85
Tablo 26. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	86
Tablo 27. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	87
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	88

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	89
Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	90
Tablo 31. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları	90
Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	91
Tablo 33. Ardışık Cümleler Arasında Mantıksal Bağ Oluşturma	92
Tablo 34. Konu Bütünlüğü Oluşturma.....	93
Tablo 35. Sözcüksel Bağdaşıklık Oluşturma	93
Tablo 36. Konuyu Farklı Yönleriyle Ele Alma.....	94
Tablo 37. Giriş ve Gelişme Bölümleriyle Sonucu Bağlama	95
Tablo 38. Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanımına Yönelik Bulgular	101
Tablo 39. Düşünceyi Geliştirme Yolunun Ön ve Son Uygulama Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular.....	102
Tablo 40. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?.....	103
Tablo 41. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	103
Tablo 42. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?.....	104
Tablo 43. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?.....	105
Tablo 44. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	106

Tablo 45. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	106
Tablo 46. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	107
Tablo 47. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	108
Tablo 48. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	109
Tablo 49. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	110
Tablo 50. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	111
Tablo 51. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	112
Tablo 52. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	113
Tablo 53. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	113
Tablo 54. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	114
Tablo 55. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	115
Tablo 56. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	116
Tablo 57. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	116
Tablo 58. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	117

Tablo 59. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	117
Tablo 60. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenici Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	118
Tablo 61. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	119
Tablo 62. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenici Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	120
Tablo 63. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ön Test Son Test Kontrol Grubu Deseni.....	66
---	----



GİRİŞ

İnsanlığın en eski çağlarından beri düşünce yazı ile kalıcı hâle gelmiştir. Düşüncenin kalıcı hâle gelmesiyle insanlık hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. Yazı düşünceyi, düşünce de yazma eylemini geliştiren birbirine bağlı ve birbirini besleyen olgulardır. Bu açıdan bakıldığında dil öğretimi hem ana dili hem yabancı dil bağlamında ele alındığında düşüncenin oluştuğu ve üretime dönüştüğü bir süreci ifade eder. Düşünceyi geliştirme teknikleri ise düşüncenin üretime dönüşme sürecinde ortaya çıkan anlatımı düzenlemeyi, detaylandırmayı daha açık ve etkili bir hâle getirmeyi sağlayan öğelerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin zorluk çektiği ve geliştirmesi için çaba harcanan yazma becerisini sadece biçim yönünden ele almak ve yapılan dilbilgisi hatalarına yönelmek anlatımın içerik boyutunun geliştirilmesi önündeki önemli bir engeldir. Oysa dil ihtiyaç odaklı gelişir ve dil kullanıcılarının hedefi dil kurallarını eksiksiz öğrenmek değil bir dilde istek ve ihtiyaçlarını doğru bir biçimde aktarmaktır. Bu açıdan bakıldığında üretimin içerik boyutunun düzenlenmesine de gereken önemin verilmesinin özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

1.BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölüm; problem durumu, amaç, önem, varsayım, sınırlılık ve tanımlar başlıkları altında sunulmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, hem uygulama hem de araştırma olarak üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı ve geliştiği bir alandır. Birbirleriyle hem kullanım hem de öğretme süreçlerinde ilişkili olmak kaydıyla dil becerileri üretim (konuşma ve yazma) ve alımlama (dinleme ve okuma) olarak iki grupta değerlendirilebilir. Özellikle beceri alanlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar alandaki uygulama etkinliklerine ışık tutmaktadır. Her ne kadar beceri alanlarının eşgüdümlü olarak kazandırılması ilkesine özen gösterilse de yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde diğer becerilere görebazı zorluklar yaşanmaktadır. Gülensoy (2000) yazmanın, düzenli ve biçim olarak doğru olma zorunluluğu ile anlatımın eksiksiz olması gereğinden dolayı konuşmadan daha zor bir beceri olduğunu anlatmaktadır.

Yabancı bir dil öğrenme sebepleri arasında insanların gelecek planları, iş durumları ve eğitim vardır. Yazma becerisi, diğer beceri alanlarıyla etkileşimli bir şekilde bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde geliştirilmelidir.

Yazma, beceri alanları içerisinde en son kazanılan beceridir; öğrencilerin en zorlandıkları dil becerisidir (Tok, 2013; Kara, 2010; Açık, 2008; Köse, 2004). Bir dilde kendini yazarak temsil edebilmesi dil kullanıcısının söz konusu dilde yetkin olduğunun göstergesidir. Çünkü yazma becerisinde diğer dil becerilerinin malzemeleri kullanılır ve yazma dil öğretiminin hedefidir. Eğitim bağlamında çoğu sınavın, öğrencilerin yabancı dil becerilerini veya diğer yeteneklerini test ederken seviye ölçmek ya da yeterlilikleri belirlemek amacıyla en sık başvurduğu beceri

alanı yazmadır (Harmer, 2004). Yabancı dilde yazma becerisini başarılı kullanabilmek öğrencinin kişisel, kamusal, eğitim ve mesleki dil alanlarında da başarılı olmasını sağlayacaktır.

Graham'a (2013, s. 1) göre yazma düşüncenin en zor ama en etkili şeklidir. Akademik çalışmaların asıl amacı gerçeğe ulaşmak, kendi hayatımızı ve dünyayı daha iyi anlamak için araştırmaktır. Bu açıdan bakıldığında yazma, insanın bu gerçeği arama yolunda geliştirdiği düşünceleri hem kendisine hem de başkalarına kabul ettirme ve yeniden gözden geçirme sürecidir. Yazı insanın zamana bıraktığı bir iz gibidir. İnsan değişir, fikirler değişir ancak o iz var olmaya devam eder.

Beceri alanları arasında üretim ve anlatımı temsil eden yazma ve konuşma sırasında, anlamlı ve kendi içinde belli bir düzenle oluşturulmuş anlam bütünleri oluşur. Bu özellikler akla metin kavramını getirmektedir. Dilin üretim boyutunda dil kullanıcısının hedef dilde sözlü ya da yazılı metinler oluşturabilmesi dil öğretiminin nihaî hedefi olarak görülmektedir. Konuşmada olduğu gibi yazma sürecinde de kullanılan temel unsurlardan biri düşünceyi geliştirme yollarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı üretimlerinde düşünceyi geliştirme yolları konusunda eğitilmeleri, başta yazılı üretim olmak üzere sözlü üretim becerilerine de olumlu etki edebilir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin sadece dil bilgisel, yapısal yönüne önem vermek, dil kullanıcılarının hedef dilde planlı, anlam yönünden bütünlüğe sahip metinler oluşturmalarının önünde bir engel olarak görülmektedir.

Bir dilde anlama ve anlatma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olma ve birbirlerine kaynaklık etme özellikleri göz önüne alındığında görülen, dinlenen ve okunanların anlatımlara yani duygu ve düşüncelerin ifadesine kaynaklık ettiği söylenebilir. Anlatım sırasında -özellikle de bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dilde yaptıkları anlatım sırasında- aynı anda hem konuşulacakları ve/veya yazılacakları içerik yönünden aktarılabilir seviyeye getirmek hem de bunların hangi sırayla ve önem derecesine göre hangi vurguyla anlatılacağına karar vermek, planlamak, aynı zamanda anlatım yapılan dilin kural ve yapılarına uyarak doğru bir anlatım yapmaya çaba göstermek konusunda seçimler yapmak gibi çok karmaşık bir zihinsel süreç yaşanır. Bu karmaşık yapı dil ve düşüncenin birlikteliği ile açıklanabilir. Dil ve düşünce ilişkisi, üzerinde yüzyıllardır farklı görüşler dile getirilen bir konudur. Felsefe, sosyoloji, psikoloji ve dil bilim gibi

farklı alanların konuyla ilgili sorulara cevap bulmaya çalıştığı bilinmektedir. Dil ve düşünce ilişkisi dil öğretimi çerçevesinde incelendiğinde dilin düşünceyi belirlediği (Whorf ve Sapir, 1956), düşüncenin dili belirlediği (Piage, 1959), dil ile düşüncenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği (Vygotsky, 1986) ve dil ile düşünce arasında bir ilişki olmadığı (Chomsky, 1965) görüşleri öne çıkmıştır.

Her dilin kullanıcılarına sunduğu bir anlatım evreni vardır. Bu evrende çeşitli durumlarda insanların kendilerini nasıl ifade edebileceklerine dair kelimeler, yapılar, biçimler yer alır. İnsanlar ana dili öğrenirken bu evrenle doğal yollarla tanışır. Daha sonra da öğrenim hayatında doğal yollarla edindiği bu bilgileri geliştirerek ustaca kullanır. Ancak yabancı bir dil öğrenirken her ne kadar ana dili kaynağından bilinenler anlatımlara içerik yönünden temel oluştursa da duygu ve düşünceleri bu yeni evrenin yapılarıyla ifade etme gerekliliği doğar. Düşünceyi geliştirme yolları bu noktada duygu ve düşünceleri ifade ederken kullanabilecek ve anlatımların amacına ulaşmasını sağlayacak tekniklerden oluşur.

Bilgin (2006) düşünceyi geliştirme yollarını anlatımın daha kuvvetli olması, alıcıyı etkilemesi ve anlatılanları kanıtlaması için kullanılan teknikler olarak tanımlar. Anlatımda düşünceyi etkili ve inandırıcı kılabilmek için birtakım yollardan yararlanılır. Anlatımı daha başarılı kılmak için başvurulacak yollara düşünceyi geliştirme yolları denir (Bilgin, 2006). Demirezen (2010), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynaklarda, metin oluşturulurken kullanılacak teknikleri doğadan, benzetmeden (analojiden), sonuçlardan, otoriteden, genellemelerden yararlanma olarak belirtmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklarda (Adalı, 2011; Akbayır, 2013; Asiltürk, 2011; Bilgin, 2006) “düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma” şeklinde belirtilmiş ancak bunlara ek olarak Çetin ve Can (2012) “soru- sorulardan yararlanma, zıtlık”; Akbayır (2013) “anlatımda bitirilmemiş (eksilti) cümlelere, devrik cümlelere, uzun cümlelere, kısa cümlelere, niteleyici sözlere yer verme, somutluktan yararlanma, soyutluktan yararlanma, kanı bildirme ve kanı değiştirme, çağrışımlardan yararlanma, sorulara başvurma” gibi düşünceyi geliştirme yollarına yer vermiştir. Bilgin (2006) ise “yineleme, soru, eşleme, karşıtlama, benzetme, özetleme, bölümlleme, halk söyleminden yararlanma, tanıtmaya, konuşturma” gibi tekniklere yer vermiştir.

Bu araştırmada gerek uygulamanın yapılacağı dil kullanıcılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyor olması gerekse dil düzeylerinin B2 olması sebepleriyle düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, sayısal verilerden yararlanma olarak sınırlandırılmıştır.

Yazma becerisi, alanyazında genellikle beceri alanlarının en zoru olarak görölmektedir (Açık, 2008; Köse 2004; Karabayır ve Derzinevesi, 2015). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 1981-2012 arasında hazırlanan tezlerde beceri alanlarından yazma becerisi üzerinde daha çok durulduğu görölmüştür.” (Büyükkız, 2014, s. 209). Bu sonuç yazma becerisini geliştirilmesinde yaşanan sıkıntıların farkına varılmış olduğuunun göstergesidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmalarında (Çalışkan ve Çangal, 2013; Boylu ve Çangal, 2014) ihtiyaçların “sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret yapma” şeklinde belirtildiği tespit edilmiştir. Özellikle Türkiye’ye gelerek TÖMER’lerde öğrenim görenlerin çoğu Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenmektedir. Bu öğrencilerin çoğu TÖMER’lerden başarıyla mezun olup üniversitede öğrenim görmeye başladıklarında yazılı anlatımda sorun yaşamaktadırlar. Sınav sorularını yanıtlamaktan tez yazımına kadar her alanda bir yazma ihtiyacının ortaya çıktığı ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla son zamanlarda gerek TÖMER’lerde gerekse alanyazında belli bir düzeye gelmiş öğrenciler için akademik Türkçe ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlandığı görölmektedir. Düşünceyi geliştirme yolları, eleştirel düşüncenin anlatıma yansıtılmasında sıkça başvurulana, dil öğretiminde yazılı anlatımı geliştirmek amaçlı yaptırılan çalışmalarda üzerinde durulması gereken, düşünceleri düzenleme konusunda yol gösterici olabilecek tekniklerdir. Bu anlamda özellikle yabancı dil öğretiminde söz konusu öğrencilerin akademik yazmadan önce hedef dilde herhangi bir konu ile ilgili kişisel görüşlerini aktarırken planlı ve uzun metinler oluşturmalarını sağlayabilecek bu teknikleri kullanabilmeleri bir sonraki aşama olan akademik yazma becerisini kazanma noktasında da temel oluşturacaktır. Farklı lisans programlarındaki öğretim elemanlarının TÖMER’lerde eğitim almış öğrencilerin özellikle çeşitli yazma ürünleri (tez, makale vb.) oluşturma noktasında yetersiz oldukları yönünde görüş bildirmeleri (Karabayır ve Derzinevisi, 2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin bu becerisinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili karşılaşılan zorlukların bir kısmının üstesinden gelmede, yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yolları kullanımı öğretimi bir çözüm olarak kullanılabilir.

Yazma becerisi, yazma eğitimi; düşünceyi geliştirme yolları, tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, sayısal verilerden yararlanma; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anahtar kelimeleriyle TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Millî Kütüphane ile DergiPark veri tabanlarında yapılan taramada (Nisan 2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düşünceyi geliştirme eğitiminin yazma becerisine etkisi konusunda araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın konusuyla doğrudan ilgisi olmasa da Demirkan ve Heppinar'ın (2018) bir çalışmada düşünceyi geliştirme yollarını dolaylı olarak konu edindikleri görülmektedir. Araştırmacılar, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriye Kökenli Öğrencilere Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma Öğretimi” adlı çalışmalarında kullandıkları eğitim modelinden sonra öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımlarında da artış olduğunu ifade etmektedirler.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde anlatıma dayalı becerilerin özellikle de yazılı anlatım becerisinin eğitiminde düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili yapılacak bir araştırma, hem teorik hem de uygulama yönüyle alana katkı sunacaktır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düşünceyi geliştirme eğitiminin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı verilere ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılarında Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Sayısı Bakımından Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkmış mıdır?

1.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları sayısı bakımından ön uygulama puanlarında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

1.2. Deney grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları sayısı bakımından ön ve son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

1.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları sayısı bakımından ön ve son uygulama puanlarında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

1.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları sayısı bakımından son uygulama puanlarında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılarında Metin Uzunluğu Bakımından Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkmış mıdır?

2.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılarında metin uzunluğu bakımından ön uygulama puanlarında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

2.2. Deney grubundaki öğrencilerin metin uzunluğu bakımından ön ve son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

2.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin metin uzunluğu bakımından ön ve son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkmış mıdır?

2.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin metin uzunluğu bakımından son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir farklılık çıkmış mıdır?

3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılarında Metin Tutarlılığı Bakımından Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkmış mıdır?

3.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin metin tutarlılığı bakımından ön uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir farklılık çıkmış mıdır?

3.2. Deney grubundaki öğrencilerin metin tutarlılığı bakımından ön ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmış mıdır?

3.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin metin tutarlılığı bakımından ön ve son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir farklılık çıkmış mıdır?

3.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin metin tutarlılığı bakımından son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir farklılık çıkmış mıdır?

4. Düşünceyi Geliştirme Yollarının Her Birinin Kullanım Durumu Nedir? Öğrenciler Düşünceyi Geliştirme Yollarını Yazılarının Hangi Bölümünde, Ne Kadar ve Hangi Yapıları Tercih Ederek Kullanmıştır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma sonuçlarının yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin farklı boyutlarına katkı sağlaması beklenmektedir:

Çalışmanın, dil kullanıcılarının gerçek hayatta bir konuyla ilgili düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak aktarırken düşünceyi geliştirme yollarından faydalandıklarında planlı, uzun ve kendi içinde tutarlılığı olan metinler üretebileceklerini fark ettireceği düşünülmektedir. Böyle bir yazılı anlatım çalışmasının dil kullanıcısının sözcük dağarcığını, ifade gücünü, dilini öğrendiği toplumun kültürünü ve hayata bakışını kavramasını da kolaylaştıracakı düşünülmektedir. Basılı ve dijital materyal hazırlama sürecinde yazma eğitiminde düşünceyi geliştirme yollarının öğretilmesi aşamasında içerik hazırlama çalışmalarına katkı sağlayabilir. Yazma eğitiminde düşünceyi geliştirme yollarının öğretilmesi sürecinde sınıf içi etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında öğretim elemanlarına rehberlik edebilir.

Yazma eğitimine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde özellikle ürün temelli değerlendirme ve bununla ilgili dereceli puanlama anahtarı hazırlanmasında uygulayıcılara katkı sağlayabilir. Yazmayla ilgili öğretim programı ve izlenice hazırlama çalışmalarında hazırlayıcılara düşünceyi geliştirme yolları öğretimi konusunda katkı sunabilir.

Yazma eğitimiyle ilgili yukarıda bahsedilen materyal, öğretmen, program, ölçme ve değerlendirme boyutlarında düşünceyi geliştirme yollarından üretimsel dil becerilerinden bir diğeri olan konuşma becerisinin eğitiminde de yararlanmak mümkündür. Özellikle yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik akademik araştırmalar başta olmak üzere alanla ilgili çalışmalarda yararlanılabilir.

Dil, bir milletin tarihin en eski çağlarından bu yana ruhuna, benliğine işleyen her şeyin izlerini içinde barındıran bir aynaysa o dilin yaşadığı kültürden örnekler vermek, benzetmelerin hangi yollarla yapıldığını kavramak, toplumda saygı duyulan kişilerin vecizelerini öğrenmek, atasözleri ve deyimlerden örnekler vermek ya da ülkenin yeri, gündemi ve konumunu daha net kavramalarını sağlayacak çeşitli araştırmaların sayısal verilerinden faydalanmak dil kullanıcısı için çok geniş bir bilgi birikiminin kapılarını aralamak anlamına gelebilir. Bu anlamda tez çalışmasının asıl amacı olmasa da dolaylı olarak öğrencilerin anlatımında bu teknikleri kullanmalarının -kendi ülkeleriyle Türkiye'yi; dünya ile Türkiye ve kendi ülkelerini karşılaştırmaları ya da diğer düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanmalarının- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde hedeflenen önemli noktalardan biri olan kültürlerarası iletişim ve etkileşimi

arttırmayı da sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yazılı anlatım konusunda kaygıları olan ya da hedef dilde planlı, uzun anlatımlar yapamayan dil kullanıcısı için yazılı anlatım sırasında planlama yapabilme ve düşüncelerini ifade edebilme gücü kazanma noktasında düşünceyi geliştirme yolları yol gösterici olabilir. Özellikle ilerleyen zamanlarda mesleki anlamda ve eğitim hayatlarında sıkça başvuracakları bilimsel yazılar ve akademik yazma konusunda ilk adımlarını daha sağlam atmalarını sağlayabilir.

1.4.VARSAYIMLAR

Araştırma boyunca planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kabul edilen varsayımlar:

- Araştırma sürecine katılan öğrencilerin Türkçe yazma becerisindeki mevcut durumlarını yansıtacak şekilde üretim sürecine katıldıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubunun özellikleri yönünden birbirine denk olduğu varsayılmaktadır.
- Uygulama sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilediği varsayılmaktadır.

1.5.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki içerik boyutuyla sınırlıdır.
- Yazılı üretimin bir parçası olan sayfa düzeni, yazım kuralları, noktalama işaretleri, tür gibi boyutlar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

1.6.TANIMLAR

Düşünceyi geliştirme yolları: Konu hakkındaki düşüncelerin sağlam temellere yaslanması, etkili ve inandırıcı kılınabilmesi ve okura benimsetilmesi amacıyla başvurulan yöntemlere, düşünceyi geliştirme yolları denir (Bilgin, 2006; Akbayır,

2010).

Tanımlama: Sözü edilen kavram ya da olgunun ne olup olmadığı anlatmak için yapılan açıklamalara tanımlama denir. “nedir?” ya da “kimdir?” sorularına cevap veren cümleler tanım cümleleridir.

Benzetme: Anlatılanların daha somut hâle getirilmesi ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için okuyucunun zihninde soyut kalabileceği düşünülen noktaların *âdeta, gibi, benzer, andırır, tıpkı, misali vb.* benzetme edatları kullanılarak daha yaygın kullanılan, somut bir varlık ya da kavramla ilişkilendirilmesidir.

Karşılaştırma: Birbiriyle ilişkili iki varlık, iki kavram ya da herhangi iki şeyi bir araya getirerek ortak olan, olamayan yönleriyle ele almak; benzerlik ya da karşıtıllıklarıyla belli bir düşünceyi kanıtlama aracı olarak kullanmaya karşılaştırma denir. (Adalı, 2003, s. 194).

Örneklendirme: Anlatılanların daha kolay anlaşılmasını sağlamak için soyut düşüncelerin örneklendirilerek somutlaştırılmasını sağlayan bir düşünceyi geliştirme yoludur.

Tanık gösterme: Ele alınan konu ile ilgili savunulan düşüncelerin doğruluğuna okuyucuyu inandırmak için başvurulmuş; herkes tarafından kabul görmüş, tanınan ya da konunun uzmanı olan kişilerin konuyu destekleyen sözlerini isimlerini de belirterek anlatımda kullanıp bu yolla görüşünü daha etkili kılma yoludur.

Sayısal verilerden faydalanma: Ele alınan konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarının, elde edilmiş istatistik verilerin ya da sayısal ifadelerin yazar tarafından görüşlerini destekleyecek şekilde metnin içinde kullanılmasıdır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu çerçevesinde yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi, düşünceyi geliştirme yolları, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yazma becerisi ve düşünceyi geliştirme yolları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında yazma becerisi ve düşünceyi geliştirme yolları ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.YAZMA BECERİSİ

İnsanoğlu tarihin en eski dönemlerinden bu yana geleceğe bir iz bırakmanın türlü yolları üzerine akıl yürütmüş ve bu çabaların sonucunda duygu ve düşünceleri ifade etmenin yollarını bulmuştur. Diller bu arayışın en etkili buluşları olarak insanlığa her durumda ifade alanı sunan sonsuz kaynaklar olarak dikkat çekmektedir. İnsan dil ile hayatı anlamlandırmış; kendiyile, çevresiyle, geçmiş ve geleceğiyle bağlar kurmuştur. Yalçın'a (2002, s.33) göre dil eğitiminin temel hedefi bireylerin “algılama, iletişim, planlama ve öğrendiklerini davranışlara yansıtabilme” becerilerini geliştirmektir.

Dil öğretimi gerek ana dili bağlamında gerek yabancı dil bağlamında ele alındığında konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini kazandırmak hedefiyle şekillendirilir. Dil bilgisi ise tüm becerilerin kazanılmasında yardımcı bir rol üstlenen ve yine becerilerin gelişimiyle eş zamanlı ilerlemesi gereken bir alandır. Dil öğretiminin üzerinde inşa edildiği bu dört beceriden biri yazmadır. Sever (2004) yazmayı insanın günlük hayatını sürdürürken yaşadığı her şeyi yazı ile anlatması olarak tanımlar. Özbay (2009, s. 115) ise bu tanıma ek olarak söz konusu anlatımın belli kurallar ile sembollere aktarılmasını, Aktaş ve Gündüz (2001, s. 57) yazının kalıcı oluşunu eklemiştir.

Durmuş (2013, s. 206) yazmayı “düşünceleri; örnekler, kanıtlar gibi verilerden yararlanarak açıklayan bazen günlük hayatın yazılı iletişimini sağlamayı bazense etkili bir dil kullanmayı amaç edinen bunu yaparken standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dil bilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisi” olarak tanımlamıştır.

İster ana dilde ister yabancı bir dilde olsun yazma eylemi insanın belli bir düşünme

sürecinden sonra ortaya çıkan fikirlerini yansıttığı kalıcı bir dil becerisidir. Dil becerilerinin arasında birbirlerini etkileme ve geliştirme noktasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu becerileri kazanma sürecinde yaşanan zorluklar açısından bir karşılaştırma yapıldığında birçok kaynakta yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğu üzerinde durulmuştur. (Tok, 2013; Kara, 2010; Açık, 2008; Köse, 2004; Kroll, 1990, s.140). Bu açıdan bakıldığında hem ana dilde hem de yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara duyulan ihtiyaç öne çıkmaktadır.

Beceri alanları arasında üretim ve anlatımı temsil eden yazma ve konuşma sırasında anlamlı ve kendi içinde belli bir düzenle oluşturulmuş anlam bütünleri meydana gelir. Bu özellikler akla metin kavramını getirmektedir. Dilin üretim boyutunda dil kullanıcısının hedef dilde sözlü ya da yazılı metinler oluşturabilmesi dil öğretiminin nihai hedefi olarak görülmektedir. Balcı (2000, s. 528) yazmanın hem becerilerin hem kişiliğin geliştirilmesinde rol oynadığını savunmuştur. Yazmanın bu nihai hedefe ulaşma yolunda öğrenci yetilerini elle tutulabilir birer üretime dönüştürmesi yönünden ele alınması gerekmektedir. Ayrıca yazma, kişinin dil kullanımındaki durumunu belirleme ve gerektiğinde dönüt vermede önemli bir unsurdur (Tiryaki, 2013). Yazma becerisine bu yönlerden yaklaşılarak kalıcı, süreklilik arz eden bir dil öğretimi yapılmalı ve dil kullanıcılarının ihtiyaçlarına yönelik bir yol izlenmelidir. Eğitim bağlamında, çoğu sınavın yabancı dil becerilerini veya diğer yetenekleri test ederken, öğrencilerin seviyelerini ölçmek ya da yeterliliklerini belirlemek amacıyla en sık başvurduğu beceri alanı yazmadır (Harmer, 2004).

2.1.1.Yazılı Anlatımın Unsurları

Duygu ve düşünceleri etkili, anlaşılır bir biçimde anlatmak ve anlatımın asıl hedefi olan doğru anlaşılma için gerçekleştirilen yazılı anlatımın bazı unsurları içinde barındırması gerekir. Bunlar; buluş, plan ve anlatımdır.

“Fikirlerin veya olayların araştırılması, duyguların canlandırılması, buluşun kısımlarını meydana getirir. Fikirlerin ve buluşların tutarlı olarak ve değerlerine göre sıralanması, planı doğurur. Fikirleri, olayları ve duyguları, en uygun sözcüklerle anlatmak, anlatımı yaratır.” (Kantemir, 1997).

Üzerinde durulan konunun kelime, cümle ve paragrafların biraraya gelerek belli bir düzen içerisinde anlamlı ve planlı bir biçimde anlatılmasını sağlayan tüm dilsel öğeler

yazılı anlatımın unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurlar konu, amaç, plan, tür ve sunu şekli olarak sıralanabilir:

Konu

Kantemir (1997) konuyu kendisiyle ilgili söz, yazı, düşünce söylenen her şey olarak tanımlar. Her anlatımın bir konusu olmalıdır. Aksi düşünüldüğünde sözcükler ve cümleler anlamsızca bir araya getirilmiş dil öğeleri olmaktan öteye geçmez. Özdemir ve Binyazar’a (1998) göre iyi bir konu ilginç, açık ve inandırıcı, yazarın ilgisini çeken, doğruluğuna yazarının da inandığı, hangi türde yazılacağı belli ve sınırları belli olan konudur.

Amaç

Yazarın üzerine söz söylediği ya da yazı yazdığı düşünce, durum ya da olayı hangi yönüyle ele alacağını, konu üzerine düşüncelerini sorgulayarak hangi sonuca varacağını belirlemesidir. Yazarın kendine “Bu konuyu neden seçtim?” sorusunu sorduğu ve “Bu konuyla ilgili vermek istediğim mesaj, yazıyla okuyucuya vermek istediğim ileti nedir?” sorularını sorması gerekir. Öğrencinin yazacağı konu ve bu konuyla ilgili yazma amacını belirlemesi yazının sınırlarının belirlenmesini sağlar. Düşünce dağınıklığının önüne geçer, konuyla ilgili olan ve sadece amaca hizmet eden fikirlerin yazıya aktarılmasını sağlar.

Tür ve Sunu Şekli

Seçilen konu ve belirlenen amaç çerçevesinde duygu ve düşüncelerin hangi türde sunulacağını belirlemek gerekir. Bu tercih seçilen konunun özelliğine, öğrencinin dil düzeyine, kendini ifade etme noktasındaki tercihlerine de bağlanabilir. Bu noktada öğretmenlerin rehberlik görevi üstlenmesi ve öğrenciyi farklı türlerde yazması için cesaretlendirmesi gerekir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde dil kullanıcılarının dil düzeylerine uygun olarak tanımlanan yeterlilikler temel düzeyde kısa, basit form doldurma; düzey ilerledikçe mektup, kişisel görüş bildiren metinler, deneme ve tutanak yazma ve yazıyı türün gerektirdiği üsluba uygun yazma olarak tanımlanmıştır (DİAOBM, 2013).

Plan

Anlatımı gerçekleştirmeyi sağlayan dil malzemeleri herhangi bir konu ile ilgili anlatım yapılacağı zaman anlatıcının zihninde karmaşık bir şekilde toplanır. Dil kullanıcısı herhangi bir konu ile ilgili yazılı anlatıma başvuracağı zaman zihninde oluşan bu karmaşık yapıyı yazıya aktarmak için belli bir düzen ve sıralamaya uyar. Metni sıradan kelime grupları, cümle ya da paragraflardan ayıran en önemli özellik de içeriği oluşturan öğelerin belli bir sıralamaya uyularak ve birbirleriyle ilişkilendirilerek düzenlenmiş olmasıdır. Bir konuda fikrimizin olması o konuyu aktarmakta da aynı başarıyı göstereceğimiz anlamına gelmez. Anlatılacakların kendi içinde belli bir düzen ve ilişki hâlinde aktarılabilmesi sonucu başarılı bir anlatım ortaya çıkar. Plan, bir yazıda söyleneceklerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanmasıdır (Göçer, 2014, s.141).

Yapılan araştırmalar düzeyleri farklı olsa da planlama eksikliğinin öğrencilerin yazmada yaşadığı en önemli sorunlardan biri olduğunu göstermektedir (Özbay, 2001; Coşkun, 2005; Arıcı, 2008; Coşkun ve Tiryaki, 2010; Tiryaki, 2011).

Özkırımlı'ya (1994, s.131) göre yazma sırasında aşağıdaki sorular sorularak düşünceler düzene sokulabilir:

- 1.“Düşünceler arasında nasıl bağlantı kurabilirim? (Düşünceler arasında birliği sağlar.)
- 2.Düşüncelerimi belli bölümlerde kümelendirebilir miyim? (Anlamca birbirine yakın düşünceler bütünlüğü sağlar.)
- 3.Düşüncelerin sıralanışında hangi yolu izleyebilirim? (Düşünce geliştirilirken giriş-gelişme-sonuç bölümleri yol gösterici olur.)”

Yazılı anlatımda plan içeriğin de planlanmasını kapsar. İçerik, bilgilendirici anlatım yazılarında giriş, gelişme, sonuç; olaya dayalı anlatım yazılarında serim, düğüm, çözüm bölümleri şeklinde planlanır.

Giriş bölümünde konu ana hatlarıyla ve ilgi çekici bir biçimde sunulur. Çarpıcı bir girişle okuyucuya hitap edilir ya da üzerine yazı yazılan konuyla ilgili genel bilgiler verilir. Yazma amacı bu bölümde açıklanabilir.

Gelişme bölümü ise yazının omurgasını oluşturan, yazarın konu ile ilgili anlatacaklarının tümünün yer aldığı bölümdür. Üzerine yazı yazılan konu ile ulaşılmak istenen ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceler yazının bu bölümünde sunulabilir. “Örnekler, resimler, grafikler vb. verilir.” (Güneş, 2016, s.176).

Sonuç bölümü yazarın giriş bölümünde dikkat çektiği, gelişme bölümünde ise okuyucuya iletmek istediği tüm görüşlerini sunduğu konu ile ilgili vardığı kesin sonucu içerir. Etkili bir sonuç cümlesiyle yazının yazılma amacı yani ana düşüncesi bir kez daha vurgulanabilir.

2.1.2. Yazma Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Yazma becerisinin geliştirilmesinde ürün odaklı ve süreç odaklı yaklaşımlardan faydalanılabilir. Ürün odaklı yaklaşımda öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi rolünü üstlenir. Yazıda bilgilere önem verilir. Yazma eyleminin amacı da budur. Öğretmen öğrencinin yazısını dil bilgisi, biçim özellikleri ve kelime kullanımı gibi ölçütlere göre değerlendirir. Süreç odaklı yaklaşımda ise yazı yazma sürecine önem verilir. Öğretmenin rolü süreç boyunca öğrenciye rehberlik etmektir. Öğretmen bu süreçte yazma konusunda öğrenciye model olabilmek için kendisi de yazar. Süreç temelli yazma modeli yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri kapsar. “Süreç odaklı yazmanın aşamaları:

“Son yazma ürününe kadar geçen sürece odaklanmak,
Öğrencilere kendi yazma süreçlerini anlayabilmeleri için yardım etmek,
Öğrencilere yazma öncesi, taslak ve yeniden yazma stratejileri kazandırmaya yardımcı olmak,
Yazma ve yeniden yazma için süre tanımak, Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak, Öğrencilere yazma süresi boyunca dönüt vermek, Öğretmen ve akranlarından dönüt almasını sağlamak,
Yazma süreci boyunca öğretmen ve öğrenci arasında bireysel görüşme içermek.” (Shin, 1986, akt. Brown, 2001, s. 335).

Yazma eğitimi ve yazma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntem ve teknikler hem yabancı dil hem de ana dili öğretiminde kullanılmaktadır. Kılınç ve Tok’un (2012, s. 270) ikinci/yabancı dilde yazılı anlatım becerisini geliştirmek için önerdikleri teknikler “tekrar yazma, dil bilgisi ve noktalama öğretimi, cümle düzenleme, kontrollü yazma, güdümlü yazma, not çıkararak yazma, özetleyerek yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma, eleştirel yazma” şeklindedir. Yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler Millî Eğitim Bakanlığı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde sıralanmıştır:

“Not Alma Özet Çıkarma
Boşluk Doldurma
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Serbest Yazma
Kontrollü Yazma Metin Tamamlama Tahminde Bulunma
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma Bir Metinden Hareketle Yeni

2.1.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Süreci

Yazılı metin oluşturmanın bazı aşamaları vardır. Bu aşamalar farklı kaynaklarda farklı şekillerde maddelendirilmiştir (Beugrande, 1984; Subaşı, 2002; Şenöz, 2005; Adalı, 2011; Akbayır, 2013; Arıcı ve Ungan, 2015). Bu çalışmada ise Tiryaki'nin (2013, s. 42) çalışmasındaki yabancılara Türkçe öğretiminde yazma süreci basamakları esas alınmıştır. Tüm araştırmalarda başlıklar farklı adlandırılmış olsa da süreç aslında aynıdır. Demirel (2004) bu aşamaları yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak üzere üç kategoride ele almaktadır. Bu bilgiyle birleştirildiğinde motivasyon ve ön bigilendirme çalışmaları ile örnek metinlere göz atma ve hazırlık yazma öncesi; taslak oluşturma ve düzenleyerek yazma, yazma sırası; düzeltme ve yayımlama/sunum yazma sonrası aşamalarıdır.

Aşağıda yazma sürecinin basamakları açıklanmıştır:

Motivasyon ve Ön Bilgilendirme: Dil kullanıcılarının yazma etkinliği öncesinde öncelikle yazma konusunda istekli hâle gelmelerini sağlayacak itici güç yani motivasyon sağlanmalıdır. Özellikle yabancı bir dilde yazma, öğrencilerin en zorlandıkları, kaygı duydukları ve bu sebeple motivasyonlarının da düşük olduğu bir alandır (Tok, 2013; Kara, 2010; Açık, 2008; Köse, 2004). Öğrencilerin üzerine yazı yazacakları konu hakkında düşünmeleri sağlanmalı, konu ile ilgili bilgilerini harekete geçirecek ve onlara yol gösterecek etkinliklerle motivasyonları artırılmalıdır.

Örnek Metin İnceleme: Yabancı bir dil öğrenilirken özellikle metin oluşturma söz konusu olduğunda öğrencinin yetenekleri, hazırbulunuşluğu, ilgi alanları vb. birçok etken devreye girmektedir. Bunun yanında hedef dil ve ana dildeki ifade olanaklarının farklılıkları da dil kullanıcılarını etkileyebilmektedir. Bu sebeplerle dil kullanıcılarını farklı türde metinlerle ve hedef dilin anlatım olanaklarıyla karşılaştırmak ve örnek metinlerden hareketle yazılı anlatım yapmalarını sağlamak etkili olabilir.

Hazırlık: Yazılı üretimin önemli basamaklarından biridir. Dil kullanıcısının, üzerinde yazı yazılacak konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirecek sorular, anahtar kelimeler

ve kavram haritalarıyla yazının zihinsel hazırlık boyutunu oluşturmaları sağlanabilir. Hazırlık sürecinde dil kullanıcılarının yazma konusuyla ilgili amacı belirlenir, yazılı anlatımın sınırları oluşur. Bu noktada öğretmenin dil kullanıcılarını yazma konusunda yönlendirici sorularla desteklemesi, sözcük seçimi ve ortaya çıkan bilgilerin hangi sırayla anlatıma yansıtılmasının belirlenmesinde etkili olacaktır.

Taslak Oluşturma: Dil kullanıcıları önceki basamaklarda üzerine yazı oluşturacakları konu ile ilgili bilgilerini harekete geçirecek, yazma motivasyonlarını yükseltecek ve yazma amaçlarıyla birlikte planlarını da oluşturacak adımlardan sonra artık zihinlerinde oluşan tasarımı yazıya dökme aşamasına gelir. Bu aşamada yazının ilk taslağı oluşturulur. Önceki aşamalarda dil kullanıcılarının harekete geçirilen ön bilgilerinden, öğretmenin sorularıyla şekillenen fikirlerinden yola çıkılır ve bu fikirleri sıraya koyma, eleme, geliştirme gibi çalışmalar yapılarak yazıya son şekli verilebilir.

“Taslak metinde, görselleri kullanma, ana ve yardımcı düşünceyi destekleyici ayrıntıları vurgulama, konuyu mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme, mizahi öğelere yer verme, bir düşünceye katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma, dilek, istek, beğeni ve şikâyetleri ilgili kişilere bildirme gibi durumlara yer verilir.” (Güneş, 2016, s.177).

Ana dilindeki yazma süreçlerinden taslak oluşturma için belirlenen bu yetkinlikler yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel düzey dil kullanıcıları için olmasa bile özellikle B1 düzeyi ve sonrasında öğrencilerden beklenen ve çoğu maddesiyle düşünceyi geliştirme yollarını işaret eden yetkinliklerdir.

Düzenleyerek Yazma: Yazma sürecinin bu aşamasında öğrencinin taslağını oluşturduğu yazı üzerine düşünmesi sağlanır. Süreç temelli yazmada aşamalar doğrusal olarak ilerlemediği için yazma basamakları arasında bir esneklik söz konusudur. Olson (1999) öğrencinin yazma sürecinde esnek bir yol izleyerek önceki yazdıklarını düzenleyebileceğini söylemiştir. Bu aşamada öğretmenin soruları ya da önerileri yazma çalışmasının yeniden düzenlenmesini, taslakta olan ancak gereksiz gelen ayrıntıların yazıdan çıkarılmasını ya da taslakta yer almayan ancak yazma ortamında konuşulan, önerilen farklı fikirlerin yazıya eklenmesini sağlayabilir. Öğrenci bu aşamada başkalarının fikirlerini alarak yazısına şekil verebilir. Yazının zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varır ve bunlar üzerinden yazıyı hem içerik hem biçim yönünden yeniden değerlendirme fırsatı elde etmiş olur.

Düzeltilme: Düzeltilme aşamasında öğrenci yazısını yeniden okur ve metindeki düşüncelerin cümlelere ve paragraflara belli bir mantık sıralaması içinde yansıdığına emin olmaya çalışır. İçeriğin bir düzen içinde sıralanmış olması, metnin tutarlılığına etki edecektir. Bu aşamaya kadar yazının içeriği, yazıda nelerin vurgulanıp vurgulanamayacağı üzerine düşünülürken bu aşamada yazının biçimsel özelliklerine odaklanılır. Yazı, yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından incelenir. Yazma sürecini düzenlerken yazı, “düşünce ve olayların açık ve tutarlı biçimde ortaya konulması, cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük taşıması, düşüncelerin geliştirilmesi, metnin ikna edicilik düzeyi, yazım, noktalama, okunaklılık gibi birçok açıdan değerlendirilebilir.” (Coşkun , 2007: 67; Karatay, 2011: 37).

Öğrenci hem öğretmenin hem arkadaşlarının fikirlerini alarak yazıda düzenlemeler yapabilir. Bu aşamada geri bildirim kavramı önem kazanmaktadır. Geri bildirim öğrenci ve öğretmen arasında öğrencinin sadece söz konusu yazılı anlatım çalışmasını değil tüm yazma sürecinin kalitesini artıran ve gelecekte yaşayacağı olası sorunları da önceden bertaraf eden bir iletişim biçimidir.

Yayımlama/Sunum: Yazma sürecinin son aşaması yayımlama ve sunumdur. Yazılı anlatım çoğu öğrencinin zorlandığı ve özellikle yabancı bir dilde yapmaktan kaçındığı bir beceri alanıdır. Öğrencilere zor gelen bu süreçte motivasyonu artıracak unsurlardan biri de yazılarının sunumu ve yayımlanması süreciyle ilgili bilgilendirilmeleri olacaktır. Arkadaşları ya da öğretmenleri tarafından yazılı anlatım süreci sonunda ortaya koydukları ürünün dikkate alınacağını, olumlu ya da olumsuz yönleriyle ilgili geri bildirim alacaklarını bilmek öğrenci için motivasyonu artıran bir etken olacaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için iyi bir yazının nasıl olması gerektiğine yönelik ölçütlerin belirlenmiş olması hem yazılı bir ürün oluşturan dil kullanıcısı için hem de yazıları değerlendirenler için yol gösterici olacaktır. Nitelikli bir yazı oluşturma ve değerlendirme aşamalarını Grundy (1986) şöyle sıralamıştır:

“Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.

Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.

Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar duygularını, düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için üslup yazarın stilini özel kılar.

Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır.

Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.

Yazım: Yazarın yazısını yazım/imla kurallarına uyarak yazması demektir. Sunum: Yazının

sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.”

2.1.4.Yazma Eğitiminin Aşamaları

Yazma eğitimi alfabe öğretiminden başlayan ve metin oluşturmayla devam eden bir süreçtir.

Alfabe

Bir dildeki seslere karşılık gelen harflerden oluşan sistemdir. Yazının temelini oluşturur. Türkiye 1 Kasım 1928 tarihinde yazı dilinde kullanılmak üzere Latin alfabesini kabul etmiştir. Latin alfabesinde 8’i ünlü 21’i ünsüz olmak üzere toplam 29 harf vardır. Latin alfabesi kabul edildikten sonra bu alfabenin Türkçe ses yapısında olmayan öğeleri “q, x, w” kullanılmamış, Türkçeye özgü “ç, ğ, ı, ö, ş, ü” harfleri ise alfabede yer almıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi süreci dil kullanıcısının hazırbulunuşluğuna göre kendi içinde farklı özellikler göstermektedir. Dil öğretimi yurt içinde ya da yurt dışında olması fark etmeksizin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler Latin alfabesinden farklı bir alfabe kullanıyorsa Türkçenin ses özelliklerini, alfabeyi ve alfabenin özelliklerini kavramalıdır. Alfabenin öğretilmesi ve öğrenilmesi, yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan birçok çalışmada alanda karşılaşılan sorunlardan biri olarak yer almıştır (Açık, 2008; Karababa, 2009; Kara, 2010; Bölükbaş, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Alfabe, bir dili ana dili veya yabancı dil olarak öğrenme sürecinde ilk aşamada yer alır.

Kelime

Aksan (1978, s. 23) kelimeleri, “varlıkları, kavramları, hareketleri” ve onların durumlarını karşılayan unsurlar olarak tanımlar. Duygu, düşünce, hayal, istek vb. durumlar ile insanlar arası iletişimdeki çeşitli işlevler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır hatta düşünceyi tamamlar. Dilidüzgün’e (2019, s. 413) göre ise düşünmek kavramlaştırma ile mümkündür. İnsanlar nesneleri, eylemleri adlandırarak belleklerinde tasarlayabilirler, onlar hakkında düşünebilirler. Bu nedenle sözcükler dilin temel taşlarıdır.

Kişinin sahip olduğu söz varlığı hem anlama hem de üretme becerilerinin temelidir. Temel dil becerileri arasında yer almayan ancak “bunların arasında bütünleyici bir alan

özelliği taşıyan sözcük öğretimi” (Karadağ, 2013) bu açıdan bakıldığında dil bilgisi ile benzerlik taşır.

Demirel (2010, s. 30) yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi çalışmalarında kolay ve somut olandan, öğrenme ortamındaki yakın çevreden başlanması ve sonra soyut kavramlara geçilmesini önerir. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek esas olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması sözcük öğretiminde dil kullanıcılarının doğal bir zihinsel süreç sonucunda tek bir ekten yola çıkarak birçok sözcüğün anlamına hâkim olmalarını sağlayabilir. Dil öğretim sürecinde eklerin işlevsel öğretimi dil kullanıcılarının söz dağarcığına katkıda bulunacaktır. Yapım eklerinin sözcüğe kattığı anlamdan yola çıkarak karşılaştıkları farklı sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri kolaylaşacaktır.

Sözcük öğretiminde bir diğer önemli nokta da bağlamdır. Dilidüzgün’e (2019, s. 414) göre “Sözcüklerin tek başlarına bir anlamları yoktur; kullanıldıkları bağlam/metin içinde anlam kazanırlar ve anlam oluştururlar.” Bir başka deyişle sözcüklerin içinde bulundukları ve oluşturdukları bütüne tek tek nasıl bir anlam kattığına bakmaktansa sözcüğün içinde bulunduğu yapı bir bütün olarak değerlendirilmeli ve bütünün sözcüğe kattığı anlam üzerinde durulmalıdır.

Cümle

Duygu, düşünce ve eylemleri bir yargıya bağlayarak anlatan sözcük ya da sözcük gruplarına cümle denir. Sözcüklerin çoğu tek başına bir anlam taşır ancak cümle bir sözcük ya da sözcük grubundan fazlasıdır. Cümle bir araya gelmiş sözcüklerin tek tek anlamlarını ifade edecek biçimde ve o anlamların üzerinde yepyeni bir yapıdır. Cümlelerin kendi içinde anlam ve biçim yönü vardır. Biçim yönünden doğru olan bir cümle anlam yönünden mantıklı ve tutarlı olmayabilir ya da bir sözcüğün cümlede yanlış yerde konumlanması da anlam belirsizliğine sebep olabilir. Bu sebeple cümle daha büyük yapılar olan paragraf ve metni oluşturan en küçük anlam birimidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilin cümle yapısı kavratılırken dil kullanıcılarının ana dili özelliklerine dikkat edilmelidir. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+yüklem+nesne şeklinde sıralanırken Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.

Türkçede yazılı anlatımda cümle düzeyinde ifade edilmek istenenlerin doğru, açık ve anlaşılır olması birden çok dil kuralına uyulmasına bağlıdır. Cümlede söz diziminin doğru olması, sözcüklerin doğru yazılması, eklerin doğru kullanılması, noktalama işaretlerinin uygun olması ve yazım kurallarına uyulması cümlelerin biçim yönünden doğru olmasını sağlarken uygun sözcük seçimi, gereksiz tekrarlardan kaçınılması ve cümledeki sözcüklerin birbiriyle mantık çerçevesinde uyumlu olması cümlelerin anlam yönünden de doğru olmasını sağlayacaktır.

Paragraf

Kantemir'e (1997, s.147) göre paragraf bir fikri anlatan cümleler topluluğu, diğer bir deyişle ana fikirle bağlantılı cümleler kümesidir. Paragraf kurma okumada kolaylık sağlar, fikirler arasındaki bağlantıyı hazırlar, fikirleri doğal gelişimi içinde kavratır, yazıya gereken ilgiyi sağlar (Kantemir, 1997, s.155). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil kullanıcılarının sözlü ya da yazılı metinleri anlamaları ya da üretmelerinde paragraf kavramını anlamaları oldukça önemli bir adımdır. Cümle yapısında izlenen bir mantık olduğu gibi paragraf oluştururken de bir mantık izleneceği cümleler arasında bir öncelik sonralık ilişkisi kurulmasının gereği kavratılmalıdır. Donald vd. (1991, s.30) etkili paragrafların özelliklerini tek bir düşünceye odaklanan, düşünceyi geliştiren, detaylı, akıcı ve mantıklı bir şekilde düzenlenmiş yapılar olarak sıralar. Paragraf yapısını kavratmak için cümle sıralama, boşluk doldurma etkinliklerinden faydalanılabilir. Bu etkinlikler temel düzeyde kolay anlaşılır (yıl sıralaması, sayı sıralaması vb.) iken dil düzeyi ilerledikçe içeriğe yönelik daha karmaşık (paragrafta akışı bozan cümle, cümle sıralamasını değiştirme vb.) olacak şekilde düzenlenebilir.

Göğüş (1978, s. 252) iyi bir paragrafın tutarlılık, birlik ve belirlilik özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmiştir. Tutarlılıkla her paragrafın bir düşünceyi anlatması; birlikle paragrafı oluşturan her cümlelerin sözü edilen konuyla ilgili olması, onu açıklaması ya da tamamlaması; belirlilikle ise her paragrafta düşüncenin iyice belirtilmesi gerektiği anlatılmaktadır. Yazılı anlatımın unsurlarının tam ve doğru kullanımı, yazılı anlatımı asıl hedefi olan yapıya yani metne götürür.

Coşkun (2011, s. 61) paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin niteliklerini şöyle sıralamıştır:

“Bir düşüncenin tamamlanmaması,

Cümleler arasındaki ilişkilendirmenin zayıf olması veya hiç olmaması,
Paragraf içinde konu geçişleri olması,

Düşüncelerin tekrar edilmesi,

Paragraf yapısının fiziki olarak belirgin olmaması.”

Dil kullanıcılarının paragraf yapısını kavraması oluşturacakları metnin kalitesini önemli ölçüde etkiler. Bu noktada anlamlı bir bütün oluştururken bütünü oluşturan her bir parçanın yerinde ve bir amaca hizmet edecek şekilde oluşturulması, diğer parçalarla öncelik sonralık ilişkisini gözetmesi ve aynı zamanda birbirini tamamlaması; sözcükleri, cümleleri ve paragrafları bağlayan bağlama öğelerinin de doğru ve yerinde kullanılması gerekmektedir.

Metin

Metin, oluşturulduğu dilin kurallarıyla ve anlatım imkânlarıyla bir araya gelen yapıların hem şekil hem de anlam yönünden bir araya gelme sürecinin sonunda ortaya çıkan bütündür. Günay (2003, s.35) metni sınırlar oluşturan dil yapılarının birbirini takip ettiği düzen olarak tanımlar. Metin tanımlarında ortaya çıkan art arda gelen cümlelerin anlamlı yapılar oluşturma özelliği bazı dil bilimciler için doğru fakat eksik bir tanımdır. Halliday ve Hasan (1976, s.1) metni birbirini takip eden yapıların oluşturduğu bütün olarak değil anlamların ortaya çıkardığı birlik olarak görmektedirler. Bu sebeple sadece cümleleri ya da metni incelemek anlamı bulmak için yeterli olmayacaktır. Bu görüş metnin kendi bağlamında incelenmesini gerektirir. Bu gereklilik metin dil bilimi ortaya çıkarmıştır. Coşkun (2005, s. 36) metin dil bilimi metinde görülen yapının bağlamını da sürece katarak anlamı bir bütün olarak ele alan yapı olarak açıklar. Metindeki cümlelerin tek başlarına bir yargı, anlam bütünlüğü oluşturduğu düşüncesinin tersine bazı cümleler metnin bağlamından ayrı tek başına bir anlam ifade etmez. Örneğin; “Elbette anlamayacaktı.” cümlesi tek başına değerlendirildiğinde okuyucunun aklına takılacak olan “Kim anlamayacaktı?” ve “Neyi anlamayacaktı?” soruları ancak bir bağlamda anlamlı olacaktır. Bu soru cümleleri “Ahmet, okula ödevini yapamadığı için gitmediğini kimseye söyleyemedi. Annesi de bunu bilmiyordu. Elbette anlamayacaktı.” şeklinde kendi bağlamında değerlendirilince anlamlı olabilir.

Roger’a (1988) göre metinler (text) söylemin (discourse) taşıyıcılarıdır (Roger’dan aktaran Demir, 1994). Söylemde yer alan metin dışı öğeler metne dönüştüğünde anlatımın dışında bırakılır ve asıl metin o zaman ortaya çıkmış olur. Çeşitli çalışmalarda

(De Beaugrande ile Dressler, 1981; Uzun ve Subaşı 1995; Coşkun, 2005; Lüleci, 2010) dil yapılarının metin olabilmesi için metinselliği meydana getiren ölçütler yedi başlık altında toplanmıştır:

“Bağdaşıklık (Cohesion),

Tutarlılık (Coherence)

Amaçlılık (Intentionality)

Kabul edilebilirlik (Acceptability)

Bilgilendiricilik (Informativity)

Duruma uygun olma (Situationity)

Metinlerarasılık (Intertextuality).”

Bir metinde bulunması gereken özellikler; içerik (ana fikir, yardımcı fikir, kişisel deneyim, örnekleme, açıklama, karşılaştırma), organizasyon (giriş, gelişme, sonuç, mantıksal bağlantı, uygun uzunluk), söylem, söz dizimi, söz varlığı, yazım ve noktalamadır (Brown, 2001). Birçok çalışmada metin özelliği taşıyan yani anlamda bütünlük; konu, amaç ve ana düşünce özelliklerine sahip olan bir metin için bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerinin olması gerektiği vurgulanmıştır (Karatay, 2010; Onursal, 2003). Diğer metinsellik ölçütleri kullanıcıya dayanan ölçütlerken bağdaşıklık ve tutarlılık metin merkezli ölçütlerdir. Bu sebeple çalışmada da bu iki ölçüt açıklanmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun metin tutarlılığına etkisine de bakılacaktır. Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını tek tek kullanımı değil bir bütün içinde kullanımı esas alınmıştır. Bu da öğrencilerin ürettikleri metinlerin tutarlılığını ve tutarlılığa geniş etki eden yapıları da incelemeyi gerektirmiştir. Bu yapılar arasında bağlantı ögeleri ve metnin bütününde ortaya çıkan söz varlığı uyumu önem taşımaktadır. Bu gerekçeyle metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık; bağdaşıklık ögelerinden bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı kavramsal çerçevede geniş olarak açıklanmıştır.

Bağdaşıklık

De Beaugrande ve Dressler’e (1981, s. 3) göre bağdaşıklık, “Metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin dil bilgisel ilişkilerine dayanır ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı tüm kullanımlardır.” Alan’a (1994, s. 168) göre bağdaşıklık “duyduğumuz veya

gördüğümüz kelimelerin, bir silsile dâhilinde, birbirleriyle nasıl bağlandıklarıyla ilgilidir. Halliday ve Hassan'ın (1976) taksonomisinden yola çıkarak Türkçeye göre yorumlayan Coşkun'un (2005) belirttiği bağdaşıklık unsurları şunlardır:

“1. Gönderim 2. Eksiltili Anlatım 3. Değiştirim 4. Bağlama Ögeleri 5. Kelime Bağdaşıklığı”

Halliday ve Hassan (1976) bağlaşıklığı hem dil bilgisi hem kelime yoluyla oluşan bir yapı olarak açıklar, bu nedenle dil bilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık başlıkları altında incelerler. Bu sebeple Halliday ve Hassan (1976, s. 6) gönderim, değiştirim ve eksiltili anlatımı dil bilgisel; kelime bağdaşıklığını sözcüksel; bağlama ögelerini ise hem dil bilgisel hem de sözcüksel olarak değerlendirirler. Subaşı ve Keçik'e (2004, s.77) göre “özellikle gönderimsel ilişkilerdeki açıklık ve bağlaç kullanımındaki doğru seçimler metin tutarlılığının yansıtılmasını sağlar.” Bulanık gönderimsel ilişkiler, yanlış kullanılan bağlaçlar ya da kullanılması gerektiği hâlde kullanılmayan bağlaçlar tutarlılığı bozar. Bu noktada araştırmanın hedefi düşünceyi geliştirme yollarının yazılı anlatımı geliştirmeye etkisini incelemektir. Öğrencilerin dil bilgisi yanlışları değil anlamlı ve tutarlı metin oluşturma becerileri incelenmiştir. Bu sebeple bağdaşıklık ögelerinden hem anlam ve dil bilgisi yönü olan hem de metin tutarlılığına etki eden bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı açıklanmaktadır.

- Bağlama Ögeleri

Eş görevli kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri çeşitli anlam ve görev ilişkileri kurarak bağlayan bağlaçlar, tek başlarına bir ifade oluşturmazlar. Bağlamda “birlikte kullanıldıkları diğer kelimelerle anlamlı hâle gelirler” (Aydın ve Torusdağ, 2014). Bağlama ögelerini ifade etmek için bazı araştırmacılar bağlaç; bazıları ise edat kavramını kullanmışlardır. İster bağlaç ister edat şeklinde değerlendirilsin, bunlar metinlerde kelime, cümle ve paragraflar arasında bağlantı kuran yapılardır.

Korkmaz (2003) bağlama ögelerini bağlaçlar başlığı altında ele alır. Banguoğlu (2000, s. 390) bu kavrama bağlam adını verir. Ergin (2012, s.348) ise edat başlığı altında ünlem, bağlama ve son çekim edatları şeklinde üç grupta kavramı inceler. Bağlama ögeleri işlev açısından da sınıflandırılmaktadır (Onursal, 2003, Coşkun 2005):

“Ekleyici Bağlama Ögeleri,
Ayırt Edici Bağlama Ögeleri,

Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri,
 Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri,
 Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri,
 Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri,
 Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri”.

Bağlama ögeleri metnin bağlamına ve bağlama ögelerinin işlevine uygun kullanılmalıdır. Ayrıca bu ögelerin gerekli oldukları yerde kullanılmaları ve okuyucuyu rahatsız edecek derecede tekrar edilmemeleri gerekir. Özellikle örnekleme bildiren bağlama ögeleri araştırmaya konu olan düşünciyi geliştirme yollarından örneklendirmede kullanılan yapılardır. Örnekleme bildiren başlıca ögeler: mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... vesair (vs.)’dir.

- Kelime Bağdaşıklığı

Kelime bağdaşıklığı, birbiri ardına devam eden metin cümlelerindeki kelimelerin anlamlarına bağlı olarak kurdukları bağlantıdır (Şahbaz, 2021, s. 144). Dilidüzgün’e (2017, s. 63) göre “metinde sözcüksel bağdaşıklığın irdelenmesi ile metnin anahtar sözcükleri belirlenebilir ve böylece okur metnin konusu ve içeriğini ortaya çıkarmak açısından ipuçları bulabilir.”

Halliday ve Hassan (1979, s. 277) kelime bağdaşıklığını iki başlık altında incelemişlerdir: Tekrar ve Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımı.

- Tekrar: Metinde geçen bir sözcüğün aynı şekilde, eş ya da yakın anlamlısının, üst anlamlısının ya da genel anlamlısının kullanılarak tekrar edildiği kelime bağdaşıklığıdır. Metinde tekrar dört şekilde yapılabilir:

1. Aynı sözcüğün tekrarı: Metnin bir yerinde geçen sözcüğün aynı varlığı karşılayacak şekilde tekrar edilmesidir.

2. Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin tekrarı: Metindeki bir sözcük yerine metnin devamında aynı sözcüğün eş anlamlısının ya da yakın anlamlısının kullanılmasıdır.

3. Sözcüğün üst anlamlısını kullanma: Metinde kullanılan bir sözcüğün yerine metnin

devamında sözcüğün daha kapsamlısının kullanılmasıdır.

4.Genel anlamlı sözcük kullanma: Metinde kullanılan bir sözcük yerine metnin devamında daha genel bir sözcüğün kullanılmasıdır. Burada üst anlamlı sözcük kullanımından ayrılan yön kullanılan genel anlamlı sözcüğün yerine kullanıldığı sözcükle metin dışında bir ilişkisi olmamasıdır.Tekrara dayalı sözcük bağdaşıklığı aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Edebiyatın en köklü unsurlarından biri öyküdür. Öyküler Anadolu insanına beşikten mezara yoldaşlık eden bir yaşam kılavuzu gibidir. (Aynı sözcüğün tekrarı)

Hikâyenin sözlü kültürümüzde başlayan serüveni yazıya aktarılmasıyla yepyeni bir boyut kazanmıştır. (Eş anlamı ya da yakın anlamlı sözcükle tekrar)

Bu metin türünde birçok eser okudum. (Üst anlamlı sözcükle tekrar)

Yazmaya başlayarak sonunda ben de bu güzel yapıtlara bir katkıda bulunmak istedim. (Genel anlamlı bir sözcükle tekrar)

De Beaugrande ve Dressler’e (1988, s.54) göre bir metinde gereksiz şekilde sık sık tekrarlar yapılması metnin metinsellik düzeyini düşürür. Bunun yanında düz yazıda metnin kalitesini düşüren gereksiz sözcük tekrarları şiir türünde metnin kalitesini, etkileyiciliğini artıran bir etken olabilmektedir.

• Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımı:

Demir ve Acar’a göre (2005, s.234) kavram;

“Konu olduğu olay, olgu, süreç veya nesnelerin ortak yanlarını yansıtan, aralarındaki ilişkilerle ilgili genel bir fikir veren, duyu organlarıyla algılanabilen şeylerin sınıflandırılmasını sağlayan, genellikle bir kelime ya da kelime grubundan oluşan soyut ifadedir.”

Buna göre aynı kavram alanına giren sözcükler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Kavram: Sağlık

Kavram Alanı: Doktor, hasta, hastalık, hastane, ilaç, eczane...

Metinde aynı kavram alanından sözcüklerin kullanılması kelime bağdaşıklığını artıran bir unsurdur. Kelime bağdaşıklığının birinci çeşidi olan tekrarda önemli olan metinde ortak bir durum, fiil veya varlığın herhangi bir yolla tekrar edilmesidir. “Aynı kavram alanından sözcük kullanımı ise birbiriyle ilişkili farklı dilsel birimlerin bir arada kullanımını içerir.” (Coşkun, 2005, s. 95). Kurudayıoğlu’na (2005, s.16) göre “kişinin kelime hazinesi ile aynı kavram alanından kelime kullanımı arasında yakın bir ilişki vardır.” Aynı kavram alanından kelime kullanımı ile birbiriyle ilişkili kelimelerin kullanılması kişinin söz dağarcığını harekete geçiren dil düşünce arasındaki ilişkiyi görünür kılan bir zihinsel sürecin göstergesidir.

Tutarlılık

Erkul (2004, s.38) tutarlılığı metindeki her bilginin önceki cümlelerle ilişkili olması, gereksiz yapılara yer vermemesi, aktarılmak istenenlerin doğru bir sıralama ile tam olarak anlatılması olarak tanımlar. Günay (2003, s. 99) metni tutarlılık yönünden değerlendirmek için üst yapı olarak metni bir bütün olarak değerlendirmek gerektiğini anlatır. Cümleler arasındaki ilişkilerin dil bilgisel açıdan incelenmesi bağdaşıklık, metnin bütününe anlamsal açıdan ele almak ise tutarlılıkla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında bağdaşıklık öğeleri, metinde gözlemlenebilen yapılardan oluşurken tutarlılık; metnin yoruma dayalı, soyut ve bağdaşıklıkla göre daha öznel bir metinsellik ilkesidir.

Tutarlılık taşıyan bir metnin özelliklerini şu şekilde belirtmek mümkündür:

“Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.

Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.

Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.

Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur. Tutarlı bir metinde mantıklı bir plan vardır.

Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.

Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.

Tutarlı bir metinde daha önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.

Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer

almaz, yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.

Tutarlı bir metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.” (Coşkun , 2005, s. 105).

Araştırmacıların (Günay, 2003; Coşkun, 2005) metin tutarlılığıyla ilgili görüşleri incelendiğinde tutarlı bir metnin özellikleri bazı genel kavramlarla özetlenebilir: Tutarlı bir metin kapsamlı, planlı, mantıklı, sürekli, uyumlu ve bağlantılı olmalıdır.

Metin Uzunluğu

Yukarıda belirtilen metinsellik ölçütleri arasında yer almasa da metnin uzunluğu metinle ilgili araştırmalarda bir boyut olarak ele alınmaktadır. Özellikle metin uzunluğunun metnin kalitesini etkileyen bir unsur olup olmadığı araştırmalarda dikkate alınan bir konudur. Metin uzunluğunun belirlenmesinde bu konuda eğitim almış puanlayıcılar ve bilgisayar programları kullanılmaktadır.

İster sözlü ister yazılı olsun bir anlatım bütünlük oluşturuyor ve yargı bildiriyorsa metindir. Bu bir tek sözcükten oluşabileceği gibi on binlerce sözcükten oluşan binlerce sayfalık yazılı bir ürün de olabilir. Bu araştırmada ürün olarak öğrencilerden yazılı bir metin oluşturmaları istenmiştir. Etkinliğe ayrılan süre, öğrencilerin hazırbulunuşlukları vb. durumlar göz önünde bulundurulduğunda oluşturulan metinler sınırlı bir uzunlukta olacaktır. Kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının ön uygulama ve son uygulamadaki metin uzunluğuna etkisi araştırmada belirlenmeye çalışılan konulardan biridir. Öğrencilerin ürettikleri metinlerin uzunluğu paragraf, cümle ve sözcük sayılarıyla hesaplanmıştır.

Anlatım Biçimleri

Duygu, düşünce, istek ve durumları anlatma işine anlatım denir. Dil becerileri kendi içinde anlama dayalı ve anlatıma dayalı olarak sınıflandırılır. Okuma ve dinleme anlama; konuşma ve yazma üretim ile ilişkilidir. Anlatımın yazılı ya da sözlü olmasının yanında hangi biçimde yapılacağı da önem taşır bu noktada yazarın ya da konuşmacının üzerinde konuşacağı ya da yazacağı konuyu, bu konu üzerinde neden durduğunu ve anlatımı hangi yollarla yaparsa okuyucu ya da dinleyici üzerinde daha etkili olacağını düşünmelidir. Yapılacak olan anlatımın amacı anlatımın biçimini seçme noktasında

belirleyici olmaktadır. Buradan yola çıkarak amacımız bir olayı anlatmak, bir gözlemimizi paylaşmak ve izlenim sağlamak, bir konu üzerinde bilgi vermek ya da bir konudaki duygu ve düşünceleri değiştirmek olabilir. Amacımız neyse seçeceğimiz anlatım biçimi de buna uygun olacaktır. Anlatım sırasında bunların birinden faydalanılabileceği gibi birkaçını da bir arada kullanabiliriz.

Öyküleyici Anlatım

Bir olayı ya da durumu okuyucuya ve dinleyiciye oluş sırasına göre hareket halinde ve olayları yaşayan varlıkları da işe koşarak yapılan anlatıma öyküleyici anlatım denir. Öyküleyici anlatımda hareket “bir sahneden ötekine geçiş ve olguların birbirini etkilemesi ile oluşur. Olayın gelişmesi ve başlayışı işe hareket unsuru ile sağlanmış olur.” (Kantemir, 1997, s.199).

Betimleyici Anlatım

Bir konu, bir mekân, bir kişi vb. hakkında izlenim kazandırmak için gözlemlerin ayrıntılı bir biçimde aktarıldığı anlatım biçimine betimleme denir. Betimlemede anlatılan durum ya da varlık sözcüklerle resmedilir ve okuyucunun ya da dinleyicinin zihninde o durumu ya da varlığı canlandırması sağlanır. Kantemir’e göre bir yazı baştan sona dek tasvirlerle yazılmamalı betimleme ancak diğer anlatım biçimlerini desteklemeli ve onlara canlı bir nitelik kazandırmalıdır (1997, s. 217).

Açıklayıcı Anlatım

Bilgi vermek, öğretim yapmak istediğinizde kullandığınız anlatım türü açıklamadır. Açıklamalı anlatımda dikkat edilmesi gerekenler:

“Konuyu iyice kavramak; bilgileri doğru ve düzenli olarak vermek; gerektiğinde levha, grafik, istatistik, resim gibi gereçlerden faydalanmak; konunun ayrıntıları ile açıklanmasında örneklerden ve karşılaştırmalardan yararlanmak; açık seçik, yalın, sade ve sözsüz bir anlatım kullanmak.” (Kantemir, 1997, s. 220).

Tartışmacı Anlatım

Bu anlatım biçiminde amaç bir konu, olay ya da durum üzerine oluşmuş düşünce ve izlenimleri değiştirmekle okuyucuyu ya da dinleyiciyi ikna ederek kendi tarafına çekmektir. Tartışmada bir düşünce ortaya atılır ve bu düşüncenin karşısında olan fikirler kanıtlar sunularak çürütülmeye çalışılır.

Yazar anlatımına konu olan düşünceyi ve okuyucuya vermek istediği iletiyi amacına, konunun özelliği ve okuyucunun beklentilerine göre farklı biçimlerde aktarabilir. Bunlar anlatım biçimlerini oluşturur. Bu farklı anlatım biçimlerinde anlatımı geliştirmek ve detaylandırmak için bazı teknikler kullanılır. Bunlara düşünceyi geliştirme yolları denir. Çalışmanın konusu düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili olduğu için bu teknikler ve özellikleri ayrı bir bölüm olarak incelenmiştir.

2.2.DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI

Düşünceler dilin yapılarıyla ifade edilir ve dil düşünceler sayesinde şekillenir. Bu sebeple dil ve düşünce birbirinden etkilenen ve birbirini besleyen yapılar olarak kabul edilir. Düşünceyi iletme aracı olan sözcüklerin belirli bir düzen içinde cümlelere, paragraflara ve metinlere dönüşmesi yazılı anlatım ile düşünce arasındaki ilişkinin başarısını belirler. Anlatmak istediklerini yazılı olarak iyi anlatabilenlerin şu becerilere sahip olması beklenir:

“Sözcük düzeyinde: Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli, seçilen sözcüğü yerli yerince kullanabilmeli.

Cümle düzeyinde: Dilin işleyiş düzenine uygun anlamlı ve kurallı cümle kurabilmeli, cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli.

Paragraf düzeyinde: Cümleleri bir düşünce iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli, paragrafta düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli” (Sever, 2004; Esmer, 2010).

İster ana dili ister yabancı bir dilde olsun anlatım sırasında amaç duygu ve düşüncelerin en doğru biçimde ifade edilmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dil kullanıcısının hedef dilde kendini açık ve net bir biçimde ifade edebileceği bir düzeye gelmesi öğretimin nihai hedeflerindendir. Öğrenilmekte olan bir dilde yazılı anlatım yapmak birçok yönden dil kullanıcılarının kaçınmasına sebep olan zorluklar barındırmaktadır. Bunlardan biri de öğrenilen dilin ifade biçimlerini bilmemekten kaynaklanan sorundur. Raimes’e (2004, s.12) göre “Öğrenciler ikinci bir dilde

yazmanın ne kadar zor olduğundan şikayet ettiklerinde sadece doğru sözcükleri bulmanın ve doğru yapıları kullanmanın zorluğundan değil aynı zamanda fikirleri bulmanın ve onları yeni bir dilde ifade etmenin zorluğundan da bahsederler.” Bu sebeple üzerine yazı yazılacak konuyla ilgili duygu ve düşünce boyutunda birikimi olsa bile bunları nasıl ifade edebileceği konusunda dil kullanıcısına yollar sunmak yazma becerisinde başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Yazma sürecinde teknikler kullanarak yazılı ifadeyi geliştirmek ve eksikleri gidermek mümkündür. Konu hakkındaki düşüncelerin sağlam temellere yaslanması, etkili ve inandırıcı kılınabilmesi ve okura benimsetilmesi amacıyla başvuru yöntemlere, düşünceyi geliştirme yolları denir (Bilgin, 2006; Akbayır, 2010). Paragrafların aynı zamanda birer düşünce birimi olması bakımından yazıya aktarılan düşüncelerin türlü yollarla geliştirilmesi, desteklenmesi ve alıcının anlayabileceği şekilde somutlaştırılması gerekir. Aksi hâlde düşüncelerin yazıda geliştirilmeden yoğun bir yargı olarak kalması, iletişim sürecini olumsuz etkiler (Özdemir ve Binyazar, 2016, s. 120).

Alanyazında Demirezen (2010, s. 196) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili kaynaklarda deneme türünde metin oluşturulurken kullanılabilecek teknikleri

doğadan, benzetmeden (analojiden), sonuçlardan, otoriteden, genellemelerden yararlanma olarak sıralamıştır.

Deniz ve Çekici’nin (2021, s. 19) dil işlevlerini listeledikleri çalışmalarında “Söylemi Yapılandırma İşlevi” başlığı altında düşünceyi geliştirme yolları bir dil işlevi olarak alınmış ve “örnek verme, şaka/espri yapma, varsayım ifade etme, çıkarım yapma, genelleme yapma, yorum yapma/değerlendirme, başkasının sözünü aktarma, ayrıntılandırma (genişletme), vurgulama/önemine dikkat çekme” alt başlıklarıyla yer almıştır. Yine aynı işlev başlığı altında “karşılaştırma” ve “benzerlikleri ifade etme” özelliği yer almıştır. Tanımlama, “Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi” başlığı altında listelenmiştir.

Ana dilde birçok kaynakta (Göçer, 2014; Akbayır, 2013; Asiltürk, 2011; Adalı, 2011 Bilgin, 2006) düşünceyi geliştirme yolları; tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma şeklinde maddelendirilmiş ancak bunlara ek olarak Akbayır (2013) anlatımda bitirilmemiş (eksiltili) cümlelere yer verme, devrik cümlelere yer verme, uzun cümlelere yer verme,

kısa cümlelere yer verme, niteleyici sözlere yer verme, somutluktan yararlanma, soyutluktan yararlanma, kanı bildirme ve kanı değiştirme, çağrışımlardan yararlanma, sorulara başvurma gibi maddelere de yer verilmiştir. Bilgin (2006) ise yineleme, soru, eşleme, karşıtlama, benzetme, özetleme, bölümlendirme, halk söyleminden yararlanma, tanıtmaya, konuşturma gibi teknikler eklemiştir. Göçer (2014) en yaygın kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerine ek olarak günlük yaşamla ilgi kurma/ilişkilendirme, gözlemlerden yararlanma, okuma, dinleme, konuşma ve düşünme gibi tekniklerden bahsetmiştir. Uçgun'a (2021, s. 91) göre paragrafta ana düşünceyi geliştirmek amacıyla bu yollardan sadece biri kullanılabileceği gibi aynı paragrafta birden fazla düşünceyi geliştirme yollarından faydalanılabilir.

Temizkan (2011, s.18) çalışmasında metinde düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığı ve kullanılmadığı iki metin örneği paylaşarak bu tekniklerin anlatıma nasıl katkıda bulunduğunu açıklamıştır. Aşağıda Temizkan'ın örneğine yer verilmiştir:

Metin 1

“Hoşgörülü olmak herkesin hoşuna gider. Herkese hoşgörülü olmak, insanlara güzel davranmak herkesin hoşuna gidendir. Herkes anne babaya saygı sevgili olmalıdır. Bunu herkes yapsa saygı ve sevgi herkesin hoşuna gider. Hoşgörü demek herkesin büyüğüne küçüğüne saygılı olmazsa kimse birbirine saygı göstermez. Herkes birbirine hoşgörülü olursa hoşgörülük herkesin hoşuna gider. Her zaman hoşgörülü ol, herkes gibi ol.”

Metin 2

“Hoşgörü her şeyi anlayışla karşılayabilmektir. (*Tanımlama*) Bir insan hoşgörülü olursa ona kimse yalan söylemez. İnsanlar onunla her şeyini paylaşır. Hoşgörü insana güzel bir davranış kazandırır. Toplum içinde hoşgörülü insanın yeri ayrıdır. Örneğin (*Örneklendirme*) çocuğunuz kendi kendini yetiştirmek amacıyla bir etkinlikte bulundu ve siz ona karşı hoşgörülü olmadınız. O çocuğun kendine güveni azalır. Toplumda hoşgörülü olursa herkesin size karşı bir saygınlığı olur. Hoşgörü sadece eğitimle değil, ailede de kazanılır. Ailede hoşgörü olmazsa o bir aile olmaz zaten. Çünkü ailede huzur olmaz, fikir anlayışı olmaz.

Hoşgörülü insan ayrıdır, hoşgürsüz ayrıdır. (*Karşılaştırma*) Hoşgörülü insana biz her şeyimizi açar, her şeyimizi paylaşırız. Hoşgürsüz insan bizi anlamayacağı için onunla paylaşamayız. Hoşgörülü bir toplum, hoşgörülü bir aile, hoşgörülü bir ortamın insanlarıyla vakit geçmek bilmez. Hoşgörülü insanlar çok sabırlıdırlar. Ailede hoşgörü olursa sıkıntı yaşanmaz. Örneğin (*Örneklendirme*) çocuğunuz sizinle bir şey paylaşmak istiyor. Ama siz onu anlamazsanız çocuğunuz korkar ve sizinle paylaşmaz. Hoşgörülü olursanız sizinle paylaşır ve siz de çocuğunuzun her şeyini bilmiş olursunuz. Böylece çocuğunuz tanıyıp olursunuz. Kısaca hoşgörülü insanlar hayatta mutlu, huzurlu, rahat bir yaşam sürerler.”

İki metin düşünceyi geliştirme yönünden incelendiğinde 1. metinde düşünceyi geliştirme yollarının kullanılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla aynı düşüncenin sürekli tekrar edildiği ve cümlelerde anlatım bozukluğundan kaynaklanan anlamsal sorunlar

olduğu görülmektedir. 2. metindeyse düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur. Paragraflarda konunun farklı boyutlarından söz edildiği, anlatımın açık ve anlaşılır olduğu görülmektedir.

Çalışmada gerek uygulamanın yapılacağı dil kullanıcılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyor oluşu gerekse yalnızca ilk altı maddenin ana dili öğretiminde kullanılıyor olması sebepleriyle sadece tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık (kanıt) gösterme, sayısal verilerden yararlanma yöntemleri üzerinde durulacak ve araştırma verileri bu maddeler üzerinden değerlendirilecektir.

2.2.1.Tanımlama

Sözü edilen kavram ya da olgunun ne olduğunu ya da olmadığını anlatmak için yapılan açıklamalara tanımlama denir. “Nedir ya da kimdir?” sorularına cevap veren cümleler tanım cümleleridir. Filizok’a (2005) göre düşüncenin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılan kavram ya da sözcüklerin anlamının belirginleştirilmesidir. Yakıcı vd.’ne (2006, s.65) göre tanımlamanın belirleme işlevi vardır. Bu şekilde tanımlanan terim ya da kavramın benzerleri arasındaki yeri anlamsal açıdan belirginleşmiş olur (Uçgun, 2021, s. 91).

Tanım cümleleri eğer makale gibi kanıta dayalı bir metin türünde kullanılıyorsa elbette bir kaynağa dayandırılmalıdır ancak araştırma konusu olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyinde dil kullanıcılarının deneme türünde yani kişisel görüşlerinden yola çıkarak ve kanıta gerek duymadan oluşturacakları yazılarda tanımları kendilerine göre yapabilecekleri yani öznel tanımlar kullanabilecekleri unutulmamalıdır.

Türkçede tanımlama yaparken kullanılan yapılar “.... denir.” ya da yükleme “....- dır.” eki getirilmesi şeklindedir. Tanım yapılırken bu yapıların olumsuz hâlleri de kullanılabilir. Bunun için de “değildir” yapısı kullanılabilir.

Tanımlamanın bazı kuralları vardır:

“Her önerme bir tanım değildir. Tanım temel niteliklerle yapılır. Tanımlanan nesne veya varlığın bütün nitelikleri tek tek sayılmaz. Ayrıca geçici niteliklerden tanımlama olmaz. Tanım, tanımlanan terimin bütününe kapsar ve yalnız tanımlanan terimin niteliklerini içerir. Başka bir ifadeyle tanımın tersi de doğrudur.” (Pazarlı, 1970, s.26).

Aşağıda öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde düşünceyi geliştirme yollarından

tanımlamaya yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

• **Deney Grubu K6:**

Başarı hedeflere ulaşmak demektir.

• **Deney Grubu K11:**

Bencil sadece kendini seven ve her zaman her şey kendisi için isteyen insandır.

• **Deney Grubu K14:**

Savaş insanların birbirini silahla öldürmesi demektir.

• **Deney Grubu K19:**

Özlem birbirine uzak insanların hissettiği bir duygudur.

• **Deney Grubu K13:**

Vatan insan için özel ve önemli bir yerdir. İnsanın kökünün olduğu yere vatan denir.

• **Deney Grubu K15:**

Kendi hissedebildiği şeyleri başka kişilere gösteren kişiye sanatçı denir.

• **Deney Grubu K6:**

Sanat insanın hisleri ile ilgili bir alandır. Sanatçı sanatçı nitelikleri olan bir kişidir.

• **Deney Grubu K2:**

Özlem birbirine uzak insanların hissettiği bir duygudur.

2.2.2.Karşılaştırma

Adalı (2003, s. 194) karşılaştırmayı aralarında ilişki bulunan iki varlığın ortaklıklar ve farklılıklar yönünden düşünceleri kanıtlayacak şekilde kıyaslanması olarak açıklar. Özdemir ve Binyazar'a (1978, s.138) göre benzerlikleri ve farklılıkları bulup gösterme düşüncelerimizi doğal olarak geliştirir. Kabahasanoğlu ve Demirci'ye (2000, s.155) göre "İnsan ne düşündüğünü mukayese yaparken anlar. Çünkü bu bulduğu farklar bir düşüncenin mahsulüdür. Farkları göremeyen bir yazar yeni bir şey söyleyemez." Karşılaştırmalarda bazen birbiriyle karşılaştırılan iki öge cümlede belirtilmeden de karşılaştırma yapılabilir. Karşılaştırma, metinde savunulan bir düşüncenin kanıtlanmasında kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Okuyucuya bir olayın,

düşüncenin ya da durumun farklı yönlerini göstermek, okuyucuda farklı bakış açıları oluşturmak, avantaj ve dezavantajları açıklamak için kullanılabilecek etkili bir tekniktir. Bunun yanında bir olay yazısında durumları, mekânları, kişileri ayrıntılı bir biçimde aktarabilmek için de kullanılabilir. Benzer (2020) karşılaştırma yapılarını şu şekilde listelemiştir:

Tablo 1. Karşılaştırma İşlevine Yönelik Dil Yapıları

SEVİYE	en, daha, çok, fazla
A	
SEVİYE	dahi, son derece, bile, oranla, kadar, daha...daha, gayet, +DAn, pek, +DAn daha,
B	+A göre
SEVİYE	+mAktAnsA, +DAn da, -DiğIndAn, +Dan...+A
C	

(Benzer, 2020, s. 160)

Aşağıda, öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırmaya yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

• **Deney Grubu K10:**

Tecrübe bilgiden daha önemli. Her insan bilgiyle ilgilenebilir ama tecrübeyi her insan elde edemez. Gerçekten hayatta tecrübe daha önemlidir.

• **Deney Grubu K15:**

Samsung Apple'dan daha ucuz. Samsung Android kullanıyor. Apple IOS kullanıyor. Samsung Apple'a göre daha güzel.

• **Deney Grubu K11:**

Kadın ile erkek farklıdır. Eskiden erkekler daha önemliydi. Ama günümüzde kadınlar değerli oldu ve kadın her yerde çalışıyor. Bence kadınlar bu zamanda erkeklerden daha önemli.

• **Deney Grubu K20:**

Ben tiyatroyu sinemaya tercih ediyorum. Tiyatro sinemaya göre daha gerçektir. Ayrıca tiyatrodaki oyuncuların yüz yüze olduğunu görebilirsiniz.

• **Deney Grubu K13:**

Tecrübe bilgiden daha kıymetlidir. Bilgiyi oturup öğrenebilirsin ama tecrübe kazanmak için insanın çabalaması lazım. Çünkü teoriden pratiğe geçmek daha zordur. Bu bakış açısına göre hayatta tecrübeli olmak daha önemlidir.

• **Deney Grubu K10:**

Doğada piknik yapmak evde televizyon izlemekten daha faydalıdır. Gölbaşının engüzel yeri göl kenarındaki parkadır.

• **Deney Grubu K17:**

Ben tiyatroyu sinemaya tercih ederim tiyatro sinemaya göre daha gerçektir ayrıca tiyatrodaki oyuncuların yüz yüze olduğunu görebilirsiniz.

2.2.3. Benzetme

Anlatılanların daha somut hâle getirilmesi ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için okuyucunun zihninde soyut kalabileceği düşünülen noktaların *âdeta, gibi, benzer, andırır, tıpkı, misali vb.* benzetme edatları kullanılarak daha yaygın kullanılan, somut bir varlık ya da kavramla ilişkilendirilmesidir. Benzetme de bir karşılaştırmadır ancak benzetmede gerçekte karşılaştırılamayacak şeyler arasında da yaratıcılık kullanılır.

(Israel vd. 2004'ten akt. Pilten Ufuk, 2015, s.318). Benzerlikte de üç temel amaç vardır:

“Farklı olduğu düşünülen iki şeyin aslında benzer olduğunu; benzer olduğu düşünülen iki şeyin farklı olduğunu; mukayese edilmesine rağmen iki şeyin denk olmadığı ve birinin diğerinden daha iyi olduğunu göstermektir.” (Özsarı, 2006, s.80).

Benzer (2020) benzetme yapılarını şu şekilde listelemiştir:

Tablo 2. Benzetme İşlevine Yönelik Dil Yapıları

SEVİYE A	gibi, aynı
SEVİYE B	tıpkı, tıpatıp, sanki, falan, misali, öyle
SEVİYE C	andıran, çekmek, tadında, denli, hık deyip, +msI, +cAsInA, +sI, +(I)mtak, +lAr, +Daş, +var

(Benzer, 2020, s. 161)

Öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde düşünceyi geliştirme yolları eğitimi sürecinde benzetmeye yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

• **Deney Grubu K7:**

Hayat kitaba benzer. Birinci sayfadan başlıyor. Sonuna kadar bir hikayedir. Her insanın yaşadığı şeyler o kitabı ilginç yapar.

• **Deney Grubu K6:**

Çocukluk aşk kitabı okumaya benzer. Başlangıç çok güzel ama neler yaşayacağınızı bilemezsiniz.

• **Deney Grubu K9:**

Yaşlılık bir fotoğraf albümüne benzer. Çünkü yaşlı insanın yüzünde oluşan kırışıklardan hayatın nasıl geçtiğini anlayabilirsiniz.

• **Deney Grubu K13:**

Okuma alışkanlığı olmayan insanlar yetişmeyen bir tohum gibidir. Tohumun yetişmesi için suya ihtiyacı olduğu gibi insanın gelişmesi için kitaba ve bilgiye ihtiyaç var.

• **Deney Grubu K17:**

Hayat dört mevsim gibidir. Doğum günümüzde ilkbahar gibi başlıyor, gençliğimiz yaz gibi çok sıcak ve heyecanlıdır. Yetişkinliğimiz sonbahar gibi her şey daha yavaş olur ve nihayet kış gibi yaşıyoruz ve hayatımız bitiyor.

• **Deney Grubu K5:**

Hayat dört mevsim gibidir doğum günümüz ilkbahar gibi hayatımız başlıyor. Gençliğimiz yaz gibi çok sıcak ve heyecanlı. Sonbahar gibi her şey daha yavaş olur ve nihayet kış gibi yaşıyoruz hayatımız bitiyor.

• **Deney Grubu K11:**

Çocukluk hızlı akan bir nehirdir nasıl hızlı akan bir nehir çok canlı ve hızlı hareket ederse çocukluk ona gibi akar gider eğlence ile geçer nasıl geçtiğini fark etmezmiş

2.2.4.Örneklendirme

İşcan ve Baskın (2016, s. 34) örnek vermenin gerekçesini anlatımın daha anlaşılır olması ve somutlaştırılmasının gerekliliği olarak açıklar. Örneklendirme soyut

düşüncelerin örneklendirilerek somutlaştırılmasını sağlayan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Örneklendirmeden faydalanmak metnin akıcılığını, etkileyciliğini artıracığı gibi yazıda öne sürülen düşüncelerin kanıtlanmasını da sağlar. Metinde ele alınan olay, durum ya da düşünceleri destekleyen, onların anlaşılmasını kolaylaştıracak ve somutlaştıracak uygun örnekler kullanılması metnin anlam boyutunda güçlü olmasını sağlayacaktır. Örnekler uygun kullanılmadığında metinde ele alınan konuyla verilen örnek çelişir bu da metnin uyumunu ve ikna ediciliğini bozar. Örnek verilirken örnek vermede kullanılan yapılar kullanılabileceği gibi bu yapılar kullanılmadan da düşünceleri somutlaştıracak örnekler vermek mümkündür.

Benzer (2020, s.88) yabancılara Türkçe öğretiminde dil işlevlerine yönelik yapıları listelediği araştırmasında örnek yoluyla oluşturulacak yapılarda dil seviyelerine uygun örneklendirme yapılarını şu şekilde listelemiştir:

Tablo 3. Örneklendirme İşlevine Yönelik Dil Yapıları

SEVİYE A	örneğin, mesela
SEVİYE B	varsayalım, misal
SEVİYE C	şöyle ki, diyelim ki, farz etmek, tut ki, söz gelişi

(Benzer, 2020, s. 88)

Aşağıda, örnek verme yöntemleri özetlenmiştir:

“Verilen örnekler ana düşünceyi desteklemelidir. Örnekler, ana fikri biraz daha tanımlamalı, kesin sınırlarla desteklemeli ve ana fikrin bakış açısını geliştirmelidir.

Örnekler metinde ele alınan konunun içeriğini sağlamlaştırmalı, yazıyı daha anlamlı hâle getirmeli ve yazının inandırıcılığına katkı sağlamalıdır.

Mümkün olduğu kadar konuya has örnekler belirlenmelidir. Aynı tip örneklerin sayısını arttırmaya gerek yoktur.

Seçilen örnekler kusursuz olmalıdır.” (Barnwell’den akt. Özsarı, 2006, s.78).

Öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirmeye yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

• **Deney Grubu K6:**

Savaşın çok ağır sonuçları var. Çok insan ölüyor, ülkeyi tahrip ediyor, huzuru kaybedilir. Savaşta insanlar korkarak yaşıyor, eğitim de kesiliyor. Tarihi eserler yok

oluyor.

• **Deney Grubu K9:**

Günümüzde teknoloji kullanılması hayatımızda önemli bir yer alıyor. Günden güne insan teknolojiye bağımlı oluyor. Örneğin sabah kalkarken hemen telefonu elimize alıyoruz, sosyal medyaya çekiyoruz. Kahvaltı yaparken haberler izliyoruz. Tüm gün boyunca hem kendimiz için hem de işle ilgili konularda teknoloji kullanıyoruz. Diyorlar ki bu bağımlılığı 21. yüzyılın hastalığı oluyor.

• **Deney Grubu K16:**

Çevre kirliliği günümüzde çok önemli sorundur. Bütün dünya ve gelecek nesiller için çok zararı vardır. Çevre kirliliğini insanlar kendi elleriyle yapar. Mesela ağaçları kesiyor, fabrikaların dumanları havaya zarar veriyor, çevreye çöplerini atıyor...

• **Deney Grubu K11:**

Okumak, doğduğu andan itibaren birçok eğitim süreci geçiren insan için en etkili öğrenme yoludur. Kitap okumanın yararları çok var. Mesela stresi azaltır, güvenilir bir çevresi oluşur, dünyaya bakış açısı değişir, okul hayatında başarıyı pekiştirir, zihni açar...

• **Deney Grubu K16:**

Savaş olduktan sonra istatistiğe göre ağır sonuçları vardır. Çoğu zaman bu savaşlar uzun süre devam etti o zaman pek çok zarar getirdi. Örneğin epeyce insan öldü, insanların inşaatları yıkıldı, çocukların annesi vefat etti.

• **Deney Grubu K13:**

Teknoloji insanlar için hem faydalı avantajlar sağlar hem de insanlara teknolojinin faydaları var mesela iletişim kurmak, bilgileri kolayca bulmak ve online eğitim almak ama bazen insan için bazı zararlar getirir mesela zamanı halde sosyal medya insanları strese depresyona girmesine sebep olur.

• **Deney Grubu K4:**

Kitap okumak zihini geliştiren bir alışkanlık bence kitap okuyan insanlar eğitilmiş ve uygardır. Kitap okumanın faydaları vardır mesela yeni bilgiler almak, farklı düşüncelere sahip olmak ve farklı dünyaların kapılarını açmak.

2.2.5.Tanık Gösterme

Ele alınan konu ile ilgili savunulan düşüncelerin doğruluğuna okuyucuyu inandırmak için başvurulan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Yazar herkes tarafından kabul görmüş, tanınan ya da konunun uzmanı olan kişilerin konuyu destekleyen sözlerini isimlerini de belirterek yazısında kullanır ve bu yolla görüşünü daha etkili kılar. Uçgun’a (2021, s. 95) göre tanık göstermede amaç, düşüncenin somutlaştırılmasının yanı sıra inandırıcılığının sağlanmasıdır. Tanık göstermede “...’a göre”, “... ‘...’ der.” yapıları kullanılır.

Öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde derslerde yaptıkları çalışmalardan tanık göstermeye yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

Deney Grubu K11:

Mutluluk isteklere ulaşma durumudur. İnsanlar mutlu hayat yaşamak için yaratılmışlar. Bu yüzden Gorki “Kuşlar nasıl uçmak için yaratılmışsa insanlar da mutlu olmak için yaratılmışlardır.” demiştir.

• Deney Grubu K14:

Barış ruhun bedeninin sakınlığı demektir. Sakın olmasının araçları çevresinde, ülkesinde ve dünyada barış olması gerektir. Bu yüzden Atatürk “Yurtta sulh, cihanda sulh” demiştir.

• Deney Grubu K15:

Mesela Steve Jobs sevdiği işi yaptığı için başarılı ve mutlu oldu. Steve Jobs bununla ilgili “İnsan sevdiği işi yaparsa bu yolun sonunda ödülünü alır.” demiştir.

• Deney Grubu K20:

Barış dünyada yaygın bir görüştür. Dünyada barışı sağlamak çok zor süreçtir. Çünkü bu konuda çok sabır gerektiren bir durumdur. Barış değerli eşyadan daha önemlidir. Eğer barış yoksa hayatımızda pek çok sorun olur ve hayat kesinlikle durur. Günümüzde ülkelerin barışı sağlamak için daha fazla çaba gösterilmesi lazım. Bu konuyla ilgili Atatürk’ün bir sözü vardır: “Yurtta sulh cihanda sulh.” Yani ulusa ve dünyaya barış olması çok önemlidir.

• **Deney Grubu K13:**

İnsan dünyayı değiştirmek isterse önce kendini değiştirmelidir. Dünyanın daha merhametli bir yer olmasını istersen ilk önce kendin merhametli ol ve diğerlerine merhametli davranırsın. Eğer dünyanın temiz olmasını istersen kendin temizlik yapmaya başlamalısın. Mevlana “Dün akıllıydım dünyayı değiştirmek istedim. Bugün ise bilgeyim kendimi değiştirdim.” diyor. Yani dünyada en küçük değişimler insanın kendini geliştirmesinden başlar.

• **Deney Grubu K9:**

Günümüzde insanlar çok şey değiştirmek ister. Çünkü sürekli bir şeyden memnun kalmazlar. Bir şeyden şikayet ederler fakat ilk önce kendimizi değiştirmemiz gerektiğini söylemiyorlar Mevlana “Dün akıllıydım dünyayı değiştirmek istedim, bugün ise bilgeyim kendimi değiştirdim.” demiştir.

2.2.6.Sayısal Verilerden Faydalanma

Ele alınan konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarının, elde edilmiş istatistik verilerin ya da sayısal ifadelerin yazar tarafından görüşlerini destekleyecek şekilde metnin içinde kullanılmasıdır. Bilgin (2006, s. 558) sayısal verilerden faydalanmayı anlatımın inandırıcılığını artıran bir etmen olarak açıklar. Uçgun’a (2021, s. 98) göre sayısal verilerden faydalanma “yazarın ifade ettiği görüşlerin okuyucunun belleğine sözel simgelerle de depolanmasını sağlar, bu da okuyucunun yazarın düşüncesini anlamasını ve yorumlamasını kolaylaştırır.” Raimes’e (2004, s. 40) göre özellikle “etkili iletişimsel görevler, diyagram, tablo, grafik ve çizelgelerden türetilir.” Sayısal verilerden faydalanılırken “yüzde, oran, sayı, grafik, istatistik, araştırmalara göre...” yapılarına cümlelerde yer verilebilir.

Bu aşamada öğrencilerin 7 haftalık eğitim sürecinde derslerde yaptıkları çalışmalardan sayısal verilerden faydalanmaya yönelik yazdıkları cümle ve paragraflardan örnekler paylaşılmıştır:

Deney Grubu K5:

Çok büyük politika problemi yüzünden görevden alınan Kore 18. Cumhurbaşkanı Payk

Gun Hyenin olaydan sonra adaletli ve çoğu için Kore'yi kurmayı halka vaad eden 19. Cumhurbaşkanı Moon Jae İn'e ait olan destekleme oranı %80'di. Fakat 3 gün önce Milli gazete tarafından yapılan ankete göre şu an Moon Jae İn'e ait olan destekleme oranı %45'tir. Buna paralel Kore Parlementosunda iktidar partisi olan Kore demokratik partisinin destekleme orantısı da azalmaktadır.

• **Deney Grubu K3:**

Sosyal medya kullanımı, uyuşturucu madde bağımlılığı gibidir. Cambiridge Universityde yapılan bir araştırma verilerine göre sosyal medya kullanırken salgılanan hormone uyuşturucu madde uyarıcılarıyla aynı. Yüz kişi üzerinde yapılan beyin deneyi ile yüzde doksan beşi dört saat boyunca Instagram kullanınca uyuşturucu madde kullanan insanlar gibi davranıyordu.

• **Deney Grubu K4:**

Bir okulda sınavdan önce gıda alımının etkilenip etkilenmediğini belirlemek için bir deney yapılmıştır. Gözlem sonuçları, sınav öncesi yemek yiyen öğrencilerin notlarının yemek yemediklerinden %40 daha kötü olduğunu göstermiştir. Bu bir kişinin yedikten sonar daha az aktif ve uykulu hale gelmesi gerçeğiyle açıklanıyor.

• **Deney Grubu K19:**

Kadınlar erkeklere göre daha düzenlidir çünkü kadınlar evlerinde çok düzenlidir erkekler ise dağınıktır. Herkes bunu biliyor artık ve kadınlar yaptığı şeyler bir yerde hem temiz hem düzenli bırakır. Hacettepe üniversitesinde kadınlar ve erkekler farklılar konusyla ilgili bir araştırmaya göre yüz kadın ve yüz erkek üzerinde bir araştırma yapmış ve kadınların evlerini %90 erkeklerdendaha düzenli ve temiz tuttuğu anlaşılmıştır.

• **Deney Grubu K10:**

Dünyamızda beslenme konusu günden güne ön plana çıkmaktadır. Bu alanlarda Amerika'da çok araştırma yapılmıştır. Örneğin son yıllarda ekmeğin zararlı olduğunu bulmuşlar. Bu araştırmaya göre çok ekmek, makarna veya başka hamurlu yemekler tüketen insanlar tüketmeyen insanlardan %80 oranında daha çabuk hasta oluyorlar.

• **Deney Grubu K8:**

Sosyal medya iyi ve faydalı bir şey ama kontrol etmemiz lazım. Bazı insanlar kötü şeyler için kullanıyorlar ve bazıları ise faydalı şeyler için kullanıyorlar. Günümüzde herkes sosyal medyayı kullanmak istiyor çoğu da gençler Forbs istatistiğine göre %85 gençler %15 gençler kullanıyor o zaman kontrol etmek zorundayız. Çünkü gençlerimiz geleceğimiz eğer iyi olmazsa geleceğimiz de iyi olmaz.

• **Deney Grubu K3:**

Müziğin öğrenime etkisini artırmak için yapılan araştırmada ilkokulda okuyan öğrencilere eğitim hakkında bir araştırma yapılmış. İki sınıfta araştırma yapılmış bir sınıfın öğretmenleri öğrencilerin eğitimi için şiir ve müzik kullanıp onlarla beraber dersleri okumuş araştırmalara göre bu sınıfta öğrenciler başka sınıfa göre %50 daha fazla başarılı olduğu ortaya çıkmış.

Araştırmanın konusu düşünceyi geliştirme yolları kullanımının yazma becerisine etkisi olduğu için bu alt bölümde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarındaki yazma becerisi ve düşünceyi geliştirme yollarına yer verilmiştir.

2.3.DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ'NDE YAZMA BECERİSİ VE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI

Çalışmanın bu bölümünde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili genel bir bilgi verilmiş, ardından çalışma B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı üzerine olduğu için başvuru metnindeki yeterlilikler bu yönlerden değerlendirilmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM), Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin vatandaşlarını birbirlerinin dilini, kültürünü, tarihini ve medeniyetini araştırmaya ve öğrenmeye teşvik etmek, desteklemek üzere ortaya konmuş bir metindir. Başvuru metni, 2001 yılından bu yana bahsedilen üyeler arasında dil politikaları ve dil öğretimi konusunda uyum sağlama noktasında önemli bir rol üstlenmiştir. Ortak hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirirken izlenecek ortak bir yol oluşturulması amacıyla hem

uygulamada hem değerlendirmede bir standart oluşturmayı mümkün kılmayı amaçlayan bir yol gösterici görevi görmüştür. Aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği DİAOBM’de dil öğrencisine, günlük hayatta kullanacağı dilin öğretimi esastır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). Başvuru metin daha sonra kendisine bağlı kalınarak oluşturulacak öğretim programlarına kaynaklık edecek nitelikte hazırlanmıştır.

DİAOBM’nin 2013 baskısı:

“Siyaset ve Eğitim Politikası Açısından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi”, “Öneriler Çerçevesi’nin Yaklaşımı Dil Kullanımı”, “Dil Kullananlar ve Öğrenenler”, “Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlikleri”, “Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi”, “Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretiminde Bildirimsel Görevlerin Rolü”, “Dil Çeşitliliği ve Öğretim Programı”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Kaynakça” bölümlerinden oluşmaktadır (DİAOBM, 2013, s.4).

Bu hâliyle incelendiğinde DİAOBM’nin ülkelerin dil öğretim politikaları başta olmak üzere dil öğretiminin tüm bileşenlerine ortak, genel, kullanışlı bir yol haritası özelliği gösterdiği söylenebilir.

Metinde ortak dil düzeyleri üç ana (A, B, C) ve altı ara (A1-A2, B1-B2, C1-C2) düzey şeklinde adlandırılmıştır. Her bir düzey için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik yeterlilikler tanımlanmıştır.

Tablo 4. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamakları

C2	“Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
Yetkin DilKullanımı	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir.
C1	Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.

Bağımsız Dil Kullanımı	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir.
B1	Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
Temel Dil Kullanımı	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir.
A1	Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.”

(DİAOBM, 2013, s. 31)

Bu metne yönelik içinde çeşitli düzenleme ve yeniliklerin de olduğu yeni baskı ilk önce 2018 yılında, ardından da 2020’de yayımlanmıştır. Avrupa Konseyine gelen: “aracılık, edebiyat (eserleri) üzerine görüş belirtme ve çevrim içi etkileşim becerileri üzerine olan örnek tanımlayıcıları tamamlaması, çocuk öğrenciler ve işaret dili yetkinliğini kapsayan tanımlayıcılar üretmesi ve A1 ve C seviyeleri için daha kapsamlı tanımlayıcılar geliştirmesi.” (DİAOBM, 2020) taleplerinden yola çıkılarak ihtiyaç duyulan beceriler ve bu becerilere yönelik tanımlayıcı yeterlilikler metne dahil edilmiştir. Bu sebeple bu yeni cilt farklı bir metin olarak değil önceki metnin tamamlayıcı cildi olarak tanımlanmıştır.

DİAOBM geleneksel dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlara göre yapılandırarak iletişimle birleştirmiş, beceri alanlarının işlevselliğini artıracak alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık kavramlarını iletişimsel dil etkinlikleri olarak sunmuştur. Aşağıda 2020 tamamlayıcı ciltte yapılan değişikliklerin özetlendiği tablo verilmiştir:

Tablo 5. DİAOBM Tanımlayıcı Şeması ve Örnek Tanımlayıcıları: Güncellemeler ve Eklèmeler

	2001'deki tanımlayıcı şemada	2001'deki tanımlayıcı ölçeklerde	Bu yayında güncellenen tanımlayıcı ölçekler	Bu yayında eklenen tanımlayıcı ölçekler
İletişimsel dil etkinlikleri				
Alımlama				
Sözlü kavrama	✓	✓	✓	
Okuduğunu kavrama	✓	✓	✓	
Üretim				
Sözlü üretim	✓	✓	✓	
Yazılı üretim	✓	✓	✓	
Etkileşim				
Sözlü etkileşim	✓	✓	✓	
Yazılı etkileşim	✓	✓	✓	
Çevrim içi etkileşim				✓
Aracılık				
Bir metne aracılık etme	✓			✓
Kavramlara aracılık etme	✓			✓
İletişime aracılık etme	✓			✓
İletişimsel dil stratejileri				
Alımlama	✓	✓	✓	
Üretim	✓	✓	✓	
Etkileşim	✓	✓	✓	
Aracılık				✓
Çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik				
Çoğul kültürlü birikimi temel alıp geliştirme	✓			✓
Çoğul dilli kavrama	✓			✓
Çoğul dilli birikimi temel alıp geliştirme	✓			✓
İletişimsel dil yetkinlikleri				
Dilsel yetkinlik	✓			✓ (Ses bilim)
Toplumdilbilimsel yetkinlik	✓			
Edimsel yetkinlik	✓			
İşaret (dili) yetkinlikleri				

Dilsel yetkinlik	✓
Toplumdilbilimsel yetkinlik	✓
Edimsel yetkinlik	✓

(DİAOBM, 2020, syf. 27)

DİAOBM'nin 2013 basımında dil düzeyleri temel A1-A2, orta B1-B2 ve ileri C1, C2 seviyeleri vardır. 2020'de bu bölüme "A1 seviyesine giden yolun yarısı" olarak nitelendirilen yeterlilik seviyesine yönelik tamamlayıcı ciltte "A1 öncesi" adı altında tanımlayıcılar hazırlanmıştır. Tanımlayıcılarda her düzeyde "ses bilimsel denetim" ölçeği değiştirilmiştir. Bu ölçek "bürünsel özellikler" üzerine odaklanılarak geliştirilmiştir. Dil düzeyleri arasındaki ara tanımlayıcıların -artı seviyelerin açıklamaları iyileştirilmiştir. "Aracılık" becerisi DİAOBM'nin 2013 basımında "metne aracılık etme" becerisi olarak verilmiştir. 2020 tamamlayıcı basımında ise buna ek olarak "kavramlara ve iletişime aracılık etme" becerileri eklenmiştir. Edebiyat ile ilgili "serbest zaman etkinliği olarak okuma, yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüş ifade etme, yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme" becerileri eklenmiştir. Etkileşim etkinliklerine "çevrim içi etkileşim" becerisi eklenmiştir. Bu beceri "çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma" ve "hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği" alt başlıklarıyla sunulmuştur. DİAOBM'nin 2013 basımında eksik olarak görülen "iletişim, haberleşme araçlarının kullanımı ve bilgi verme" becerileri 2020 tamamlayıcı basımına eklenmiştir. Tamamlayıcı basıma "işaret dili" ile ilgili 14 ölçek eklenmiştir. DİAOBM'nin 2013 basımında "çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük" olarak sunulan kavramlar 2020 tamamlayıcı basımında bu alanla ilgili tanımlayıcı geliştirilmesine temel oluşturmuştur. Ayrıca 7-10 yaş ve 11-15 yaş grupları için iki tanımlayıcı derlemesi hazırlanmış ve tanımlayıcıların çocuk öğrencilere uygunluğu belirtilmiştir.

Buraya kadar anlatılanlar DİAOBM'nin genel özellikleri ve yapılan son değişikliklerle ilgilidir. Çalışmanın devamında tez konusu yazma becerisiyle ilgili olduğu için AOBM yazma becerisi özelinde incelenecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları ve diğer ders malzemeleri hazırlanırken yol göstericiliğinden faydalanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin hem 2013 baskısında hem 2020

tamamlayıcı baskısında yazılı anlatımla ilgili hazırlanmış ve dil düzeylerinin genel yeterliliklerini gösteren tabloda B düzeyi yazma becerisiyle ilgili yeterlilikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanım Tablosu

	2013 -YAZILI ANLATIM GENEL	2020 - GENEL YAZILI ÜRETİM
A1 Öncesi	-----	Belli bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, uyruk) verebilir.
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A2	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.

(DİAOBM, 2013, 2020)

Bu düzeydeki öğrencilerin çeşitli konularla ilgili bilgi ve gerekçeleri de katarak anlaşılır ve ayrıntılı metinler oluşturabilecek yeterlilikte olmaları beklenmektedir. B2 düzeyinde “Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ...” ifadesinin düşünceyi geliştirme yollarını işaret ettiği söylenebilir.

DİAOBM’nin “Rapor ve Deneme/Makale Yazma” başlığı altında verilen yeterlilik tablosunda B2 düzeyine kadarki yeterlilikler aşağıda her iki cilt için araştırmacı tarafından düşünceyi geliştirme yolları ile ilişkilendirilerek tablo hâlinde verilmiştir:

Tablo 7. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Becerisi Kazanımları ve İlişkilendirildikleri Düşünceyi Geliştirme Yolları

	2013- Rapor ve Deneme/Makale Yazma	2020- Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)	Yeterliliklerin İlişkilendirildiği Düşünceyi Geliştirme Yolları
A1 Öncesi	-----	Tanımlayıcı yok.	
A1	Tanımlayıcı yoktur.	Tanımlayıcı yok.	
A2	Tanımlayıcı yoktur.	Cümleleri “ve”, “çünkü” veya “sonra” gibi bağlayıcılarla bağlayarak, ilgi duyduğu aşına konularda basit metinler üretebilir. Günlük temel kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanları (ör. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.	Tanımlama Benzetme Karşılaştırma
B1	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir <u>ve görüşünü bildirebilir.</u> Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir. Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.	Karşılaştırma Örneklendirme Tanık gösterme
B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.	Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını	Tanımlama Örneklendirme Karşılaştırma

Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.	destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.	Tanık gösterme Sayısal verilerden faydalanma
--	---	---

(DİAOBM, 2013, 2020)

DİAOBM'nin "Rapor ve Deneme/Makale Yazma" başlığı altında verilen yeterlilik tablosunda B2 düzeyine kadarki yeterliliklerde dil kullanıcısının deneme, rapor ya da makale türünde örnekler oluşturabileceği; bunları yaparken gerekçelendirme, destekleme ve karşıt görüşlerden faydalanarak anlaşılır metinler oluşturabileceği anlatılmıştır. Deneme, rapor ya da makale gibi metin türleri kendi içinde çeşitli özellikleri olan türler oldukları için yabancı dilde temel düzey olarak görülen DİAOBM'nin 2013 basımında A1 ve A2; 2020 basımında ise A1 öncesi ve A1 düzeylerinde tanımlayıcı yoktur. 2020 basımında 2013 basımından farklı olarak A2 düzeyinde tanımlayıcı verilmiştir. Sonraki düzeylerde dil kullanıcılarının önce basit, kısa, herkesi ilgilendiren konular çerçevesinde metinler üretilebileceğine yönelik yeterlilikler tanımlanmıştır. B1 düzeyinden sonra ise daha karmaşık süreçleri önemli noktaları vurgulayarak, destekleyici ayrıntılara başvurarak, avantaj ve dezavantajları açıklayarak, kaynaklardan ulaştığı bilgi ve düşünceleri de sentezleyerek -bunlar yazılı malzemeler olabileceği gibi fotoğraf ve poster de olabilir- metinler oluşturabilecek yeterliliğe sahip olabilecekleri vurgulanmıştır.

DİAOBM'nin "Konu Geliştirme/ Tematik Gelişim" başlığı altında verilen yeterlilik tablosunda B2 düzeyine kadarki yeterlilikler aşağıda tablo hâlinde verilmiştir:

Tablo 8. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Konu Geliştirme 2013/ Tematik Gelişim 2020

	2013 - Konu Geliştirme	2020 - Tematik Gelişim
A1 Öncesi	-----	Tanımlayıcısı yoktur.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.	Tanımlayıcısı yoktur.
A2	Belli başlı noktaları basit bir şekilde sıralayarak bir öykü anlatabilir ya da betimleme	Basit bir liste hâlinde bir hikâye anlatabilir veya bir şeyi tanımlayabilir. "Gibi" veya "örneğin" kullanarak çok basit bir metinde

	yapabilir.	bir şeye örnek verebilir.
B1	Belli başlı noktaları yan yana sıralayarak karmaşık olmayan öyküleri ya da betimlemeleri oldukça akıcı olarak tekrar anlatabilir.	Öyküleyici metinde açık bir şekilde kronolojik sırayı işaret edebilir. Çoğu zaman zorlanmadan takip edilecek kadar iyi düzeyde bir sav geliştirebilir. Fikirlerini iletirken ilgili metin tipinin geleneksel yapısının farkında olduğunu gösterir. Karmaşık olmayan bir anlatıyı veya açıklamayı bir dizi madde olarak kabul edilebilir ölçüde akıcı bir şekilde ilişkilendirebilir.
B2	Bir şeyi anlaşılır biçimde betimleyebilir ya da anlatabilir ve önemli yönlerini ifade ederken gerekli ayrıntılarla ve uygun örneklerle destekleyebilir.	Önemli noktaları uygun şekilde vurgulayarak ve ilgili destekleyici ayrıntılarla sistematik olarak bir sav geliştirebilir. Karmaşık bir savın ana hatlarını ikna edici bir şekilde sunabilir ve bunlara yanıt verebilir. Fikirlerini iletirken ilgili iletişimsel görevin geleneksel yapısını takip edebilir. Ana noktalarını ilgili destekleyici ayrıntılar ve örneklerle genişleterek ve destekleyerek belirgin bir açıklama veya anlatı geliştirebilir. Yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişleterek ve destekleyerek açık bir sav geliştirebilir. Çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir. Gerçek ve görüş arasındaki farkı açıkça gösterebilir.

(DİAOBM, 2013, 2020)

Tabloya göre konu geliştirme (2013) ya da tematik gelişim (2020) “fikirlerin bir metinde mantıksal olarak sunulma ve açık bir retorik yapı içinde birbirleriyle ilişkili olma biçimiyle ilgilidir.” Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

“Bir hikâye anlatma/bir anlatıyı ilişkilendirme (daha alt düzeyler),
Söylenmek istenen noktaları uygun şekilde, mesela örneklerle, genişleterek ve destekleyerek bir metni geliştirme,
Bir sav geliştirme (özellikle B2 seviyesinden C1 seviyesine)”(DİAOBM, 2020).

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nin hem 2013 baskısına hem de 2020 tamamlayıcı baskısına bakıldığında farklı başlık ve alt başlıklarda incelenmesine rağmen özünde verilen tanımlayıcıların fikirleri ya da olayları mantık sırasına uygun ve planlı bir şekilde duygu ve düşünceleri destekleyecek, genişletecek enstrümanlarla geliştirme noktasına vurgu yapıldığı söylenebilir.

Başvuru Metni’nin 2013 baskısında yabancı dil hâkimiyetinin daha yüksek seviyelerinde söylem yeterliliğinin önem kazandığına vurgu yapılarak bu yeterliliğin basamaklarına yer verilmiştir. Bunlar: “Bildirişim koşullarına ilişkin esneklik; konuşucu

ve dinleyici rollerinin değişmesi (turntaking), (etkileşim stratejilerinde de ele alınmıştır), konu geliştirme, tutarlılık ve bağdaşıklık” şeklinde sıralanmıştır (DİAOBM, 2013). Bu basamaklardan biri bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bu basamak 2020’de “edimsel yetkinlik” başlığı altında bağdaşıklık ve tutarlılık olarak ele alınmıştır. Buna göre;

“Tutarlılık ve bağdaşıklık, bir metnin ayrı unsurlarının gönderme, değiştirme, eksiltme ve diğer metinsel uyum biçimleri gibi dilsel öğelerden, ayrıca mantıksal ve zamansal bağlayıcılar ve diğer metinsel bağdaşıklık biçimlerinden yararlanarak tutarlı bir bütün hâlinde iç içe geçme biçimini ifade etmektedir.” (DİAOBM, 2020).

Aşağıdaki tabloda “Tutarlılık ve Bağdaşıklık” ile ilgili yeterlilikler gösterilmiştir.

Tablo 9. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağdaşıklık ve Tutarlılık Kazanımları 2013/2020

	2013 - Bağdaşıklık ve Tutarlılık	2020 - Bağdaşıklık ve Tutarlılık
A1 Öncesi	-----	Tanımlayıcı yok.
A1	Sözcükleri ve sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.	Sözcükleri/işaretleri veya sözcük/işaret gruplarını çok temel doğrusal bağlayıcılarla (ör. “ve” veya “sonra”) bağlayabilir.
A2	Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir. Sözcük gruplarını “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.	Bir hikâye anlatmak veya bir şeyi basit bir nokta/maddeler listesi olarak tanımlamak amacıyla basit cümleleri bağlamak için en sık rastlanan bağlayıcıları kullanabilir. Basit bağlayıcılarla (ör. “ve”, “ama” ve “çünkü”) sözcük/işaret gruplarını bağlayabilir.
B1	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlatım oluşturabilir.	Basit bir söylemsel metinde bir karşı sav sunabilir (ör. “ancak” ile). Bir dizi daha kısa, ayık basit unsurları bağlantılı, doğrusal bir maddeler dizisine bağlayabilir. Sınırlı sayıda bağdaşıklık öğelerini kullanarak, örneğin, bir hikâyede, daha uzun cümleler kurabilir ve bunları birbirine bağlayabilir. Daha uzun bir metinde basit, mantıklı paragraf sonları oluşturabilir.
B2	İçerik açısından ilişkileri vurgulamak için çeşitli bağlaçları yerinde kullanabilir.	Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirtmek için çeşitli bağlantı ifadelerini verimli bir şekilde kullanabilir.

Anlatımlarını, anlaşılır ve bağlantılı bir metne donuşturabilmek için az sayıda bağlantı olanakları kullanabilir; ama daha uzun metinlerde kopukluklar oluşabilir.

Uzun bir katkıda bir miktar “sıçrama” olsa bile ifadelerini açık ve tutarlı bir söylemle ilişkilendirmek için sınırlı sayıda bağdaşıklık öğeleri kullanabilir.

Çeşitli bağlantı ifadeleri ve bağdaşıklık öğelerini kullanarak genellikle iyi düzenlenmiş ve kendi içinde tutarlı metinler üretebilir. Daha uzun metinleri açık, mantıklı paragraflar hâlinde yapılandırabilir.

(DİAOBM, 2013, 2020)

Yazılı ya da sözlü anlatımda dilin bir bağlam içerisinde bütünlük arz eden her oluşumu söylem kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bütünlük arz eden kendi içinde tutarlılığı ve öncelik sonralık ilişkisi olan bu anlatımlar gerek yazıda gerekse konuşmada metin olarak değerlendirilmektedir. DİAOBM’de yazılı ve sözlü anlatım işlevsel yeterlilikler başlığı altında mikro ve makro işlevler olarak açıklanmıştır. Mikro işlevler etkileşimdeki konuşmaları açıklarken makro işlevler “cümle dizilerinden (bazen uzunca) oluşan, konuşma ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileridir.” Bunlar: betimleme, açıklama, anlatma, gösteri, bilimsel açıklama, yönerge, izah etme, gerekçelendirme, yorumlama, ikna vb. olarak açıklanmış ve örneklendirilmiştir. 2020 tamamlayıcı baskısında edimsel yetkinlik başlığı altında mesajların;

“Kurulur, yapılandırılır ve düzenlenir (söylem yetkinliği)
İletişimsel işlevleri yerine getirmek için kullanılır (fonksiyonel yetkinlik)
Etkileşimsel ve işlemsel şemalara göre sıralanır (tasarım yetkinliği)”
olarak açıklandığı görülmektedir.

Tutarlılık ve bağdaşıklık ile ilgili kazanımlara bakıldığında başvuru metninin her iki baskısında da öne çıkan ve dil kullanıcısından beklenen performansın B2 düzeyine kadarki süreçte daha kolay ve kısa metin türlerinden başlayarak gittikçe daha karmaşık yapılar oluşturacak şekilde metinler oluşturmaları, bu metinlerin kendi içinde tutarlı, mantık akışına uygun olmalı; çeşitli bağlantı ifadelerini de kullanarak cümle ve paragrafları birbirlerine bağlamalarıdır.

2.4.TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI’NDA YAZMA BECERİSİ VE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI

Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir

dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.” (Demirel, 2006, s.6). DİAOBM’nin 2013 baskısında, “Başvuru Metni’nin Avrupa ülkelerinde hedef diller için öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlığı çıkış noktası oluşturur.” ifadesinde ve 2020 baskısındaki “DİAOBM, kullanıcıların/öğrenenlerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak program, dersler ve sınavların planlanmasına yardımcı olan bir araçtır.” (DİAOBM, 2020, s.32) ifadesinde öğretim programına vurgu yapıldığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar üzerine yapılan çalışmalarda da alanın en önemli sorunlarından biri olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının eksikliği gösterilmiştir (Karababa, 2009; Mavaşoğlu ve Tüm, 2009; Durmuş, 2013; Mutlu ve Ayrancı, 2017; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Sallabaş ve Karacaoğlu, 2020). DİAOBM dil öğretimi için bir yol gösterici kaynak niteliğindedir. Bir rehber olarak kullanıcılarına; ihtiyaca, malzemenin niteliğine, süreye ve öğrenenlerin özelliklerine uygun bir program oluşturma imkânı sunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortak hareket etmeyi ve dil öğretimini tek bir ölçüne bağlamayı sağlayacak olan öğretim programının eksikliği hem bireysel hem kurumsal çabalarla giderilmeye çalışılmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı onaylanana kadar geçen sürede bu alanda çalışanlar DİAOBM’yi rehber alarak program eksikliğini gidermeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Balcı ve Melanlıoğlu (2020, s.175) DİAOBM’nin bir ortak hareket noktası yaratmasına karşın farklı merkezlerde yapılan sınavların sonuçlarının Türkçe öğretimi konusunda henüz başarılı standartlar oluşmadığını gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu noktada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm yapıların ortak bir yol izlemesi gereği önemli bir aşama hâline gelmiştir. Ancak tezin veri toplama aşamasında yabancılara Türkçe öğretimi programı halihazırda mevcut değildi. Bu bölümde öğretim programı kabul edilene kadarki süreçte yapılan çalışmalara ek olarak alan için oldukça önemli bir adım olması sebebiyle 2020’de kabul edilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da tanıtılacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1990 ve sonrasında Sovyetler Birliğinin yıkılmasıyla bölgede oluşan hareketliliğin bir sonucu olarak önem kazanmıştır. Bu çerçevede Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Türkiye Bursları kapsamında uluslararası öğrenci dolaşımının artması, dil öğretim merkezlerinin

kurulması ve sayıca artmasına zemin oluşturmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurumsal olarak 1984'te Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nin kurulmasıyla başlamıştır. Yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretimi için bakanlık düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı, bakanlık bünyesinde Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PICLES), Yunus Emre Vakfı ve vakfa bağlı olarak Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında bulunan Türk okulları ile ilgili 2016 yılından itibaren çalışmalar yapan Maarif Vakfı ve yurt içinde çeşitli üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER'ler alana yönelik çalışmaları ve katkıları bulunan yapılardır.

“TÖMER'lerin yanı sıra yurt içi ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye hizmet eden kurumlar bulunmaktadır. Bunlardan biri de Yunus Emre Enstitüsüdür. Yunus Emre Vakfına bağlı olarak 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında Türkçe öğretimi ve kültür sanat faaliyetleri yürütmektedir. Dünya üzerinde 66 kültür merkezine sahip olan Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir.” (Maarif Vakfı, 2020).

2011 yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından “12-15 yaş grubu” ve “16 ve üzeri yaş grubu” için hazırlanan öğretim programı DİAOBM'yi temel alarak hazırlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında diğer kapsamlı program 2015'te Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından hazırlanmıştır. Programın gerekçesi “alanyazında uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme anlayışına uygun bir programın uygulanmaması” olarak açıklanmıştır. Yine aynı bölümde uluslararası tanınırlığı olan bir belgeyi verebilmek için dil öğretim programı, buna uygun ders kitapları ve sınav sistemi oluşturmanın önemi üzerinde durulmuştur. Programın dil kazanımları belirlenirken DİAOBM ve Ankara Üniversitesi TÖMER Avrupa Dil Dosyası örnek alınmıştır. Kazanımlar dil becerileri ve dil düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Dil düzeyleri temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) şeklinde sınıflandırılmıştır. Dil becerileri ise dinleme anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma anlama, yazılı anlatım şeklindedir. Kazanım dağılımı temel (A1-A2) düzeyde 127, orta (B1-B2) düzeyde 107, ileri (C1-C2) düzeyde ise 82 kazanım şeklindedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015, s. 16).

On iki aylık bir sürede hazırlanan bu program DİAOBM'yi temel almıştır ve yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Bu programa yönelik “bütüncül bir yapı sergilemediği, dil bilgisini önelediği, proje kapsamında kaldığı, yetişkinlere yönelik

olduğu için genel kabul gören bir program özelliği taşımadığı” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s.194) değerlendirmeleri vardır.

Programda B2 düzeyi için yazılı anlatım becerisinde 13 kazanım vardır.

Tablo 10. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı B2 Düzeyi Yazılı Anlatım Kazanımları Listesi

YA.B2.01	Deneyim ve beklentilerine ilişkin ayrıntılı metinler oluşturur.
YA.B2.02	Gazete ve dergilerdeki yazıların özetini açıklar.
YA.B2.03	Çeşitli kaynaklardan ve kitle iletişim araçlarından edindiği bilgileri özetler.
YA.B2.04	Çeşitli konularda rapor, sunu, kompozisyon gibi ayrıntılı metinler yazar.
YA.B2.05	Bir bakış açısı ya da konu hakkında olumlu veya olumsuz görüşlerini gerekçelendirerek yazar.
YA.B2.06	Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek bir fikri kompozisyon veya rapor biçiminde yazar.
YA.B2.07	Film veya kitaplar hakkında kısa eleştiriler yazar.
YA.B2.08	Kurmaca metinler (kısa öykü, diyalog vb.) yazar.
YA.B2.09	Mektup veya elektronik posta aracılığıyla günlük olayları duygu, düşünce ve yorumlarını da katarak ayrıntılarıyla yazar
YA.B2.10	Bir soruna ilişkin çözüm önerilerini farklı bakış açılarını da dikkate alarak yazar.
YA.B2.11	Farklı nitelikteki kaynaklardan edindiği bilgileri yorumlayarak yazar.
YA.B2.12	Neden-sonuç ilişkisi içinde bir dizi sav içeren metinler yazar.
YA.B2.13	Varsayıma dayalı durum ya da olaylar hakkında düşüncelerini yazar.

(Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015, s. 44)

Tabloya göre Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı B2 düzeyi yazılı anlatım kazanımları listesinde B2 düzeyindeki dil kullanıcılarının farklı metin türlerinde ayrıntılı yazılar oluşturabileceği belirtilmiştir. Kazanımlara bakıldığında 01, 03, 05, 06, 10, 11 ve 12 numaralı kazanımlardan öğrencilerin yazılarında anlatımlarını detaylandırmak ve ileri sürdükleri görüşleri desteklemek için çeşitli ayrıntılara yer verebileceği yani düşünceyi geliştirme yollarından faydalanabileceği anlaşılmaktadır. Ankara Üniversitesi programına göre çalışmaya konu olan B2 düzeyinde dil kullanıcılarının günlük hayatla ilgili konularda düşüncelerini çeşitli destekleyici ayrıntılar kullanarak yazılı olarak ifade edebileceklerine yönelik kazanımlar mevcuttur.

Türkiye Maarif Vakfı’nın hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının

temel dayanağı DİAOBM'dir. Programın benimsediği yaklaşım öğrenenin merkeze alındığı eylem odaklı yaklaşımdır. Ancak Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı öğretim programında diğer program çalışmalarından farklı olarak farklı yaş gruplarına ve aynı zamanda örgün öğretime uygun bir yapı oluşturulmaya çalışıldığı için eylem odaklı yaklaşım temelinde farklı yaklaşımlardan da faydalanılmıştır:

“Programın kademelere göre yapılandırılmasında seçmeci anlayış benimsenmiştir. Bu anlayışın benimsenmesinde öğrenenin öğrenme farklılıkları, yaş gruplarına göre seviyeleri, dil öğrenme ihtiyaçları, çağın dil öğretimine getirdiği yenilikler gibi hususlar dikkate alınmıştır. Seçmeci yaklaşım ışığında Program; işlevsel, iletişimsel, sarmal, doğrusal, tematik, beceri ve görev odaklı bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır.” (Maarif Vakfı, 2019, s.24).

“Program, öğrenenlerin gelişimsel özellikleri ve okul sistemleri dikkate alınarak dil yeterlik düzeyleri temelinde Okul Öncesi, İlköğretim I. Kademe, İlköğretim II. Kademe ve Ortaöğretimi kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.” (Maarif Vakfı, 2019, s.26). Dil yeterlilik düzeylerinin yanında öğretim müfredatında bu düzeylerin kaç saatlik bölümlerden oluşacağına yönelik bilgiler de paylaşılmıştır.

“Program geliştirmenin bu aşamasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde tanımlanan yeterliklerden hareketle içerik/kazanımlar (A1-A2: Temel Dil Kullanımı, B1-B2: Bağımsız Dil Kullanımı C1: Yetkin Dil Kullanımı) belirlenmiş, seviyelere ve becerilere göre bu içerik/kazanımlar düzenlenmiştir. Yetkin dil kullanımının ikinci aşamasını tanımlayan C2 seviyesinin yaklaşık olarak ana dili kullanımına karşılık gelmesi dolayısıyla programda yer verilmesine gerek görülmemiştir.” (Maarif Vakfı, 2019, s.11).

Tablo 11. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Kazanımların Becerilere Göre Dağılımı

Dil Becerileri Toplam	Dil Seviyeleri					Becerilere Göre Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme	41	55	60	45	45	256
Sözlü Etkileşim	27	44	47	43	38	199
Sözlü Üretim	26	27	46	50	42	191
Okuma	47	60	61	57	51	276
Yazma	43	68	67	63	55	297
Kazanım Sayısı Dil Seviyelerine Göre Toplam	184	254	281	259	251	1229

(Türkiye Maarif Vakfı, 2019, s.36)

Programda dil becerilerinin dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma şeklinde ele alındığı görülmektedir. Kazanımların becerilere göre dağılımına bakıldığında toplam kazanım sayıları incelendiğinde B2 düzeyinde 63 yazma kazanımına yer verildiği ve en çok yazma becerisine yönelik kazanımların olduğu görülmektedir.

Programda ayrıca düzeylere göre dil yapıları listesi oluşturulmuştur. Bunun yanında farklı yaş gruplarını ayrı ayrı ele alan programda kazanımların yanında önerilen dil yapıları ve iletişimsel işlemlere de yer verilmiştir.

Programdaki yazma becerisi ile ilgili kazanımların oldukça ayrıntılı ve önceki çalışmalardan farklı olarak sayıca fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca program, temel felsefesine göre oluşturulan ölçme ve değerlendirme tekniklerini de öneri olarak sunmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı tarihte (Nisan 2019) Türkiye Maarif Vakfının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı henüz yayımlanmamıştı ancak programdaki yazma becerisi ile ilgili kazanımlara bakıldığında kazanımların düşünceyi geliştirme yollarını desteklediği görülmektedir. Aşağıda çalışmayla ilişkilendirilen ve çalışmayı destekleyen B2 düzeyinde yazma becerisi kazanımları listelenmiştir:

“Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. (10)

Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar. (14)

Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. (16)

Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. (17)

Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. (36)

Bağlaşıklık unsurlarına dikkat ederek yazar. (39)

Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. (40)

Deneme yazar. (46)

Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. (47)

Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. (49)

Dolaylı anlatım içeren metinler yazar. (53)

Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar. (55)

Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır. (56)

Yazma amacını belirler. (60)” (Maarif Vakfı, 2020).

DİAOBM esas alınarak geliştirilen Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı yurt dışı pilot uygulamalarından sonra Milli Eğitim Bakanlığıyla yapılan bir protokolle yurt içi ve yurt dışında kullanılmak üzere revize edilmiştir. 2020’de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki uygulama farklılıklarından dolayı Program’daki izlenceler çeşitlendirilmiştir. (Maarif Vakfı, 2020).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ve diğer programlarda düşünceyi geliştirme yolları, yazma becerisi içerisinde yer alan temel konulardan biridir. Bu da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda kullanılan basılı ve dijital ders materyalleri ile ölçme değerlendirme dâhil tüm öğretim süreçlerinde düşünceyi geliştirme yollarına yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili Başvuru Metni’nden hareketle yapılan çalışmalarından biri de Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi’dir. Başvuru Metni’ne sonraki düzenleme çalışmalarıyla eklenen A1 öncesi düzey, A1 düzeyine giden yolda bir “ara aşama” olarak nitelendirilmiştir. Bu düzey “öğrencinin henüz üretici bir beceri edinmediği, bir dizi sözcük ile kalıplaşmış ifade dağarcığına sahip olduğu” bir düzey olarak tanımlanmıştır. A1 öncesi düzeyin çıkış noktası “Okuryazar olmayan ya da yetersiz sürelerle eğitim görmüş kitle ya da bireylere A1 öncesi düzeyin tanımlanması” gerekliliğidir (Polat vd., 2017, s. 6). Başvuru Rehberi ana dili Türkçe olmayan, okuryazar, okul geçmişi sınırlı olan veya hiç olmayan göçmenler dahil yetişkinleri kapsamaktadır.

2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Düşünceyi geliştirme yollarının dil öğretiminde kullanımıyla dil becerilerini geliştirme noktasındaki etkinliği üzerine uygulamaya dönük çalışma sayısı oldukça azdır. Yurt içinde Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi ve yurt dışı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar taranarak çalışmayla ilişkilendirilebilecek araştırmalara yer verilmiştir.

Dalioğlu (2022) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı

anlatımlarındaki düşünceyi geliştirme yolları kullanımını tespit etmiştir. Çalışma sonucunda B2 düzeyinde Türkçe öğrenen dil kullanıcılarının yazılı anlatımlarında kullandıkları düşünceyi geliştirme tekniklerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu da metin niteliğine olumsuz yansımıştır.

Demirkan ve Heppinar (2018) çalışmalarını İstanbul TÖMER’de öğrenim gören 20 Suriyeli öğrenciyle yapmışlardır. “Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma Modeli”ni kullanarak bir eğitim vermiş ön test ve son test verilerini elde ettikten sonra araştırmada düşünceyi geliştirme yolları kullanımı ile ilgili şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Uygulanan eğitimden sonra öğrencilerin yazılarında düşünceyi geliştirme yolları kullanımında artış gözlemlenmiştir. Ön test metinlerinde 22 önerme içeren düşünceyi geliştirme yolu kullanılmıştır. Son testte ise bu sayı 73’e yükselmiştir. Öğrencilerin açıklayıcı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarını kullanımının az olduğu görülmüştür. Öğrenciler, son testte en fazla örneklendirme (%39.72) ve sayısal verilerden yararlanma (%36.98) yollarından yararlanmıştır. Tanık gösterme ve soru sorma yollarından çok az (%4.10) yararlanılırken, karşılaştırma ve benzetme yollarından hiç faydalanılmamıştır. Sayısal veriden yararlanmanın yüksek olmasının sebebi öğrencilere metinlerinde kullanmaları için sayısal veriler verilmesidir. Çalışmada öğrencilerin bazı düşünceyi geliştirme yollarını metnin anlam bütünlüğünü bozacak şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum ön testte (39 önerme), son testte ise (10 önerme) olarak görülmüştür.

Crossley ve McNamara makalelerinde metin detaylandırmanın -dolaylı olarak metin uzunluğunun- ve tutarlılığın yazma kalitesine etkisini incelemişlerdir. 2016’da üniversite 1.sınıfta okuyan yabancı uyruklu 35 öğrenciyle yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilere verilen konulardan biriyle ilgili yazı yazdırılmıştır. Ardından ek süre verilerek öğrencilerden yazılarını detaylandırmaları istenmiştir. Daha sonra bu yazılar metin detaylandırma öncesi ve sonrası hâlleri dikkate alınarak tutarlılık ve metin kalitesi yönünden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre metin içeriğini detaylandırma ve bir metnin uyumunu artırma metin kalitesi ve tutarlılığı üzerinde etkili olmuştur.

Meade ve Ellis’in (1970) makalelerinde üç ayrı gazeteden 300 paragrafı incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre paragrafları detaylandırmak için örneklendirme (23,3), tanımlama (0,7) ve zıtlık (1,7) kullanılmıştır.

Selvikavak (2006)'ın yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER'de başlangıç sınıfından iki grup öğrenciyle uygulamaya dönük bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada iki gruba araştırmacı tarafından seçilen konularda iki paragraf yazdırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarına verilen puanlara bakıldığında özellikle içerik düzenleme ile ilgili ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun birinci ve ikinci paragraflarından aldıkları puanlara bakıldığında dil bilgisi ve boyut bölümlerinde çok az bir yükselme olduğu görülmektedir.

Deney grubunda içerik ve düzenlemedeki puan artışı araştırmacının verdiği yedi haftalık paragraf yazımı eğitimiyle ilişkilendirilmiştir. Yedi haftalık eğitim öğrencilerin içerik ve düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimidir ve öğrenciler bu açıdan gelişim göstermişlerdir.

Melanlıoğlu'nun (2017) makalesinde Varşova Yunus Emre Kültür Merkezinde B1 seviyesinde öğrenim gören 15 Leh öğrencinin yazılı anlatımı değerlendirilmiştir. Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımları tutarlılık yönünden incelenmiştir. Öğrenci metinlerinin istenilen düzeyde tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dil bilgisini bildikleri ancak uygulamada sorunlar yaşadıkları, mantıksal anlam ilişkisi kurma konusunda öğrencilerin orta düzeyde olduğu, metnin başlığı noktasında ise öğrencilerin yeterli düzeyde olmadığı" tespit edilmiştir.

Owusu (2020) makalesinde geleneksel ve modern paragraf oluşturma teorilerinin öğrencilere kafa karıştırıcı gelmesi sebebiyle öğrenci yazılarını inceleyerek öğrencilerin paragraf yazma sırasında yaşadıkları sorunların gerçek sebeplerini bulmaya çalışmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap bulmak üzere bir uygulama yapılmıştır:

- “Öğrencilerin yazılarında giriş ve sonuç bölümleri var mı?
- Öğrencilerin paragraflarında destek ve sonuç cümlelerinden oluşturulmuş konu cümleleri var mı?
- Öğrencilerin yazılarındaki paragraflar tutarlılık ve bütünlüğe sahip mi?
- Paragraf teorileri sadece fikirlerin bir araya gelmesinden mi ibaret?”

Gana Baptist ve Christian Service Üniversite Kolejlerinden 30 kişilik yaşları 19-32 arasında değişen 1. ve 2. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında ve eve verilen ödevlerle yazdırılan metinler incelenmiştir.

Tablo 12. Öğrenci Yazılarının Yapısı ve Paragraf Teorisi

Kompozisyon Yapısı/ Paragraf	Paragraf Özellikleri	Yüzde
Teorisi		
Giriş	26	%86.7
Gelişme	28	%93
Sonuç	20	%66.7
Konu Cümlesi	21	%70
Destekleyici Cümleler	23	%76.7
Sonuç Cümleleri	07	%23.3
Uyum	25	%83
Tutarlılık	19	%63
Bütünlük	21	%70
TOPLAM	30	%100

(Owusu, 2020, s. 64)

Öğrenci katılımcıların metinlerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sonuç cümlesi ve tutarlılık alanlarında paragraf yazma kusurları olduğunu göstermiştir.

Ahmed (2010) makalesinde Helwan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 165 Mısırlı İngilizce öğretmen adayının metin yazımında bağdaşıklık ve tutarlılık ile ilgili karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu öğrencilerden 14'üyle görüşme de yapılmıştır. Ayrıca 7 öğretim elemanının anket ve görüşme aracılığıyla konu üzerine görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarındaki tutarlılık sorunları: giriş, tez cümlesi, konu cümlesi, sonuç cümlesi yazma ve sonuç yazma olarak tespit edilmiştir. Üniversite öğretim üyeleri ise öğrencilerin tez cümlesi, konu cümleleri, fikir geçişleri ve fikirleri sıralamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Cohyono'nun (2012) makalesinde Malang Eyalet Üniversitesi İngilizce Bölümü'nde lisans düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için küpleme tekniğini kullanmıştır. Bu teknik altı kenarı olan bir küp fikrinin fiziksel görünümüne dayanmaktadır. Altı aşama küplemede küpün altı kenarını temsil eder. Küplemenin altı tarafı şunlardır: tanımlayın, karşılaştırın, ilişkilendirin, analiz edin, uygulayın ve tartışın. Teknik, öğrencilerin paragraf ve deneme yazımı öğretiminde kullanılmıştır ve öğrencilerin tekniğin aşamalarını iyi bir düzeyde uyguladıkları tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin seçtikleri konuyla ilgili fikirleri

iyi geliştirebildikleri ve tekniğin, fikirleri yazılı ürünlere dönüştürme noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler fikirleri paragraftan deneme formuna genişletebilmiştir. Öğrencilerin küpleme tekniğinde en zorlandıkları aşamanın üçüncü aşama olan “ilişkilendirme” olduğu tespit edilmiştir. Bu tekniğin açıklamasına bakıldığında düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirmeye karşılık geldiği belirlenmiştir.

Algamal, Bin-Hady ve Ezzaldin (2021) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Yemenli 37 üniversite öğrencisi üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin iyi organize edilmiş ve iyi oluşturulmuş paragraflarında temel bileşenlerin (konu cümlesi, köprü cümlesi ve destekleyici fikirler) yeterliliği incelenmiştir. Buna göre öğrenciler paragrafın tüm bileşenlerini oluştururken zorluklarla karşılaşmışlardır. Destekleyici

cümleler özelinde ele alındığında 28 katılımcının konu cümlelerini destekleyici cümleler yazdığı ancak bunlardan sadece 3 katılımcının iyi düzeyde cümleler yazabildiği, 25 kişinin destek cümlelerinde hatalar yaptığı veya verilen konuyla ilgisi olmayan cümleler kullandığı, 9 kişininse hiç destek cümlesi kullanmadığı vurgulanmıştır.

Zulfa, Nanning & dan Mujahidah (2005) makalelerinde İngilizce Eğitimi Çalışma Programının beşinci dönem öğrencilerinden 48’inin yazılı anlatımlarında paragraf geliştirme becerilerini analiz etmeye odaklanmıştır. Paragraf yazma kalitesi cümle bütünlüğüne ve tutarlılığa göre analiz edilmiştir. Birlik, bir paragrafın yalnızca bir ana veya konu cümlesi olduğu anlamına gelir ve tutarlılık, bir paragraftaki tüm cümlelerin ana konuyla ilgili olduğu anlamına gelir. Araştırma öğrencilerin bir paragrafta 1-8 cümle yazabildiklerini göstermektedir. Buna göre;

Bir Cümleden Oluşan Paragraf: Bir cümleden oluşan paragraflarda birçok dil bilgisi ve kelime hatası görülmektedir. Araştırmacılar cümle birliğini ve tutarlılığı bu paragrafta bulamamıştır. Bu paragraflarda ana fikri destekleyen cümleler bulunmadığı için paragraf anlaşılabilir hâle gelmiştir.

İki Cümleden Oluşan Paragraf: İki cümleden oluşan paragraflar zayıf olarak belirtilmiştir. Paragrafta bulunan iki cümle birbirini desteklememektedir. Bu sebeple paragrafta bütünlük ve tutarlılık özellikleri bulunmamaktadır.

Üç Cümleden Oluşan Paragraf: Bu paragraf iyi olarak tanımlanmıştır çünkü cümle

bütünlüğü ve tutarlılığı vardır. Ana fikri destekleyen destek cümleleri vardır.

Dört Cümleden Oluşan Paragraf: Bu paragraf oldukça iyi olarak tanımlanmıştır. Bir ana düşünce ve onu destekleyen cümlelerden oluşur. Ancak bazı paragraflarda tekrara rastlanmıştır.

Beş, Altı ve Yedi Cümleden Oluşan Paragraf: Bu paragraflar da oldukça iyi olarak tanımlanmıştır. Bir ana düşünce mevcuttur ve paragrafı oluşturan cümleler hem ana düşünceyi hem de birbirlerini desteklemektedir.

Sekiz Cümleden Oluşan Paragraf: Bu paragraf iyi olarak belirtilmiştir. Cümle birliği ve tutarlılığı vardır. Paragrafın bir ana düşüncesi vardır ve paragrafı oluşturan cümleler hem ana düşünceyi hem de birbirlerini desteklemektedir. Cümle tekrarı yoktur.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin %20'si bir, %34'ü iki, %29'u üç, %14'ü dört, %3'ü beş ila sekiz cümleden oluşan paragraflar oluşturmuştur.

Tiryaki (2011) yüksek lisans tezinde öğrencilerin yazılı anlatımlarını üç farklı ölçme aracıyla değerlendirmiştir. Bunlardan biri de düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili ölçüttür. Buna göre öğrencilerin çürütme cümlelerinde tanımlamayı ve sayısal verilerden yararlanmayı kullanmadığı tespit edilmiştir. Diğerlerini ise tanık gösterme (0.01), karşılaştırma (0.01), örnekleme (0.08), benzetme (0.01), açıklama (0.21) ortalama ile kullanmışlardır.”

Kurudayıoğlu'nun (2011) makalesinde en çok kullanılan düşünceyi geliştirme yönteminin örneklendirme, en azının ise sayısal verilerden yararlanma olduğu görülmüştür.

Kurudayıoğlu, Tüzel ve Karakaş (2012) makalelerinde “Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yöntemlerini sayı bakımından” incelemişlerdir. İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan ders kitaplarındaki düşünceye dayalı metinler incelendiğinde düşünceyi geliştirme tekniklerinin toplamına yönelik bulgular: karşılaştırma (19), tanımlama (30), sayısal veriden faydalanma (49), tanık gösterme (117), örnekleme (144) şeklindedir.

Çetin ve Can (2012) makalelerinde “öğrencilerin yazılarında, düşünceyi geliştirme yöntemlerini ne sıklıkta kullandıklarını ve öğrencilerin bu yöntemleri kullanmada yaşadıkları zorlukları” değerlendirmişlerdir. Araştırmada 524 öğrencinin yazılı anlatımı

incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler yazılarında en çok örneklendirme (%23,84), en az ise sayısal verilerden yararlanma tekniğini kullanmışlardır (%1,05). Diğer teknikler sırasıyla soru sorma (% 22,91), tanımlama (%15,23), karşılaştırma (%14,83), zıtlık (10,01), tanık gösterme-alıntı yapma (7,54), benzetme (4,37) şeklindedir. Öğrenciler, tanımlama, karşılaştırma, benzetme ve zıtlığı en çok paragrafın giriş bölümünde; örneklendirme, tanık gösterme-alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma, soru sorma tekniğini ise en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Düşünceyi geliştirme tekniklerinin en az kullanıldığı bölüm ise sonuç bölümüdür.

Ünlü (2013) yüksek lisans tezinde 84 ortaokul öğrencisinin yazılarını incelemiştir. Metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını ne sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Düşünceyi geliştirme yolları 5 başlık (tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık gösterme, sayısal verilerden faydalanma) altında incelenmiş, benzetme tekniğine karşılaştırma tekniğinin içinde yer verilmiştir. Buna göre en sık kullanılan teknik karşılaştırma, en az kullanılan teknik ise tanık göstermedir. Toplam DGY kullanımına bakıldığında en fazla kullanılan en aza doğru sırasıyla karşılaştırma, tanımlama, örneklendirme, sayısal verilerden faydalanma ve tanık gösterme kullanılmıştır. DGY'yi en çok kullananların Türkçe ve genel ortalamaları ise 85 puan ve üzeridir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

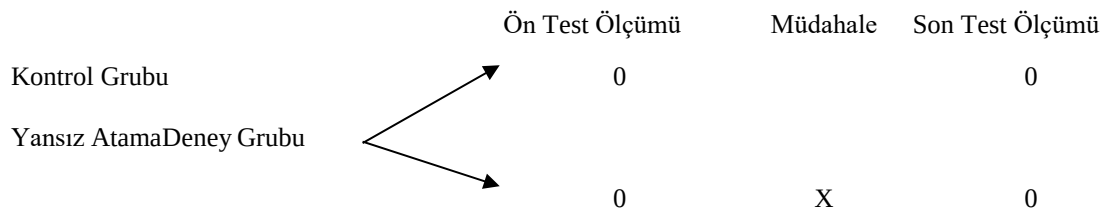
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma karma yöntem araştırmasıdır. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılmasının sebebi araştırmayla ilgili daha kapsamlı bir analizin oluşturulmasına imkân sağlamasıdır. Çalışmada ön test-son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır.

“Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Tüm katılımcılara ön test zaman 1’de, son test zaman 2’de uygulanır.” (Karasar, 2014).

Yansız atama sayesinde bu desen iç geçerlilik yönünden güçlüdür (Aypay, 2015, s.269).

Şekil 1. Ön Test Son Test Kontrol Grubu Deseni



Karasar’a (2014, s. 97) göre “bu yapıda müdahale edilen, eğitim verilen konunun etkili olup olmadığını tespit etmek için ön ve son uygulama ölçme sonuçları birlikte kullanılır.” Bu amaçla:

“- Her grup için ön test-son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır ya da

- Ön test puanlarını “birlikte değişen” (covariate) olarak kullanıp son test puanlarıyla birlikte değişkenlik (cvariance) çözümlemesi ya da
- Önce ön test puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayrım yoksa, yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır.” (Karasar, 2014, s. 97).

Araştırma, kontrol ve deney gruplarının ön test son test verilerinde düşünceyi geliştirme yolları, metin tutarlılığı ve metin uzunluğu arasındaki ilişkiyi sayısallaştırılmış veriler, istatistiki işlemler kullanarak analiz etmesi yönüyle nicel; düşünceyi geliştirme yollarının metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş-gelişme-sonuç), hangi sıklıkta ve hangi yapılarla kullanıldığının belirlenmesinde betimsel analiz kullanılması yönüyle de nitel özellik taşımaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımdaki durumları yazılı ürünleri incelenerek tespit edileceği için betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Weber’e (2013, s.274) göre;

“Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin, belirli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir. Nitel verinin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlardan biri sayısallaştırmanın güvenilirliği arttırmasıdır. Diğerleri ise değişmezlik, tekrarlanabilirlik ve isabettir.” (Weber’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin aynı araştırmacı tarafından tekrarlanması durumunda aynı sonuca ulaşım ulaşamayacağı değişmezlik; birden fazla kişi tarafından tekrar edildiğinde sonuçlar arasında çelişki olmaması tekrarlanabilirlik; veri analizini oluşturan konu veya grupların belli bir kurala uyularak yapılıp yapılmadığı ise isabet ile ilgilidir. Verilerin sayısallaştırılması, çalışmanın geçerliliğinin artması, yanlılığın azalması, yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen verilerin daha büyük örneklemeler üzerinde de denenerek tekrar tekrar sınanması imkanlarını sağlar.

3.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinde öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem türü olarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzun geçmişi ve tecrübesi olan Gazi Üniversitesi TÖMER’de verilerin toplanacağı çalışma grubu tespit edilmiştir. Bu

doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 4 şubeden derse devam durumu uygun olan 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. 22 ülkeden öğrencinin bulunduğu grupta öğrencilerin geldiği ülkeler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Veriler

Ülkeler	<i>f</i>	%
Afganistan	1	2.5
Arabistan	1	2.5
Çad	1	2.5
Filistin	2	5
Gana	1	2.5
İran	2	5
Irak	1	2.5
Güney Kore	1	2.5
Kazakistan	1	2.5
Kırgızistan	3	7.5
Nijerya	2	5
Özbekistan	1	2.5
Pakistan	1	2.5
Ruanda	1	2.5
Ukrayna	1	2.5
Sırbistan	1	2.5
Somali	4	10
Sudan	6	15
Suriye	3	7.5
Tayland	3	7.5
Rusya	3	7.5
Toplam	40	100

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın ham verilerini öğrencilerin göreve yönelik yazdıkları metinler oluşturmaktadır. Harmer'a (2004, s.39) göre özellikle yetişkin, farklı geçmişlere ve mesleklere sahip öğrencilerle dolu bir sınıfın değişen ihtiyaçları ile doğrudan ilgili yazma konularını belirlemek genellikle zordur. Yine de bir sınıf içindeki bireylerin birbirinden farklı ilgi ve ihtiyaçları arasında yararlı bir uzlaşma yolu olan bir dizi göreve ulaşılabilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre konu kategorileri çeşitli yollarla sınıflandırılabilir:

1. “Kişi hakkında bilgiler
2. Ev ve çevre
3. Günlük yaşam
4. Boş zaman, eğlence
5. Gezi
6. Bireyler arası ilişkiler
7. Sağlık ve vücut bakımı
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek ve içecekler
11. Kamu hizmetleri
12. Mekânlar
13. Dil
14. Hava durumu”

Bu konu alanlarının her biri için bir alt kategori oluşturulmuştur. Örneğin, 4. kategorideki boş zaman ve eğlence konusu aşağıdaki gibi alt kategorilere ayrılabilir:

- 4.1. “Boş zaman
- 4.2. Hobiler ve ilgi alanları
- 4.3. Radyo ve televizyon
- 4.4. Sinema, tiyatro, konser vb.
- 4.5. Sergiler, müzeler vb.
- 4.6. Zihinsel ve sanatsal uğraşlar
- 4.7. Spor
- 4.8. Basın” (DİAOBM, 2013, s.55)

TÖMER’lerde belli bir müfredatın takip edilmesi gerektiğinden öğrencilere yazı yazdırılacak konular Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve buna uygun olarak hazırlanmış B2 ders kitaplarının içeriği göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Konuların bir kısmı öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla tartışabilmelerini sağlayacak nitelikte iki yönlü konulardır. Raimes’e (2004, s. 61) göre “Zıtlık içeren konular verilen metnin ötesinde düşünmeyi içerir. Bu sorular hem tartışma hem de yazma için fırsatlar sunar.”

“İçerik geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup ‘uzman görüşü’ne göre saptanır.” (Karasar, 2014).

Araştırmacı tarafından belirlenen 10 konu, alanda çalışan öğretim elemanları ve alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan 1-10 arasında değerler verip konuları puanlamaları istenmiştir.

Tablo 14. Konular ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar

KONU	Toplam Puan
Kişilik zamanla değişebilir mi yoksa çocukluk çağından itibaren hayat boyu aynı mı kalır?	113
Meslek seçimi yeteneklere göre mi, çevrenin isteğine göre mi yapılmalıdır? *Meslek seçimi neden önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız. *Mesleğini severek yapan ve zorunluluktan yapan insanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örneklerle anlatınız.	168
İnsan ilişkilerinde sevgi mi, saygı mı daha önemlidir?	126
Sosyal medya kullanımı insanı bireyselleştirir mi, sosyalleştirir mi?	179
Kişisel gelişim kitapları mı, romanlar mı insanı daha çok geliştirir? *Kişisel gelişim kitapları ve romanları karşılaştırınız. Aralarındaki farklarıörnekler ve benzetmelerden faydalanarak açıklayınız.	114
Televizyon programlarının içeriği mi toplumu olumsuz yönde etkilemektedir yoksa toplumdaki değişiklikler mi televizyon programlarının içeriğini belirlemektedir? *Televizyon programlarının toplumun değer yargıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini örnekler vererek açıklayınız.	151
En sevdiğiniz mevsimi ve bu mevsimi sevmeye sebeplerinizi; bu mevsimin size hissettirdiklerini anlatan bir metin oluşturunuz.	105
Başarı mı mutluluğu getirir, mutluluk mu başarıyı getirir? *Sizce mutluluk ve başarı nedir? Bunların insan hayatındaki önemini örneklervererek açıklayınız.	158
Çevre kirliliğini önlemenin yollarını anlatan bir metin oluşturunuz.	146
Hayatta en iyi öğrenme şekli yaparak ve yaşayarak öğrenme midir yoksabaşkalarının tecrübelerinden ders almak mıdır?	116

Uygun görülen ve yapılan puanlamada en yüksek puanı alan 5 konu, uygulama için yazma konuları olarak belirlenmiştir. Bu konular Düşünceyi Geliştirme Yollarıyla Metin Yazma Formu (EK 3) başlığıyla düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Konular ve öğrencilerin konu tercihlerine yönelik veriler Tablo 15’te sunulmuştur

Tablo 15. Konular ve Öğrencilerin Yazma Konularıyla İlgili Tercihlerine Yönelik Veriler

Konular	f	%
1. Sosyal medya kullanımı insanı bireyselleştirir mi, sosyalleştirir mi?	10	%25
2. Meslek seçimi yeteneklere göre mi, çevrenin isteğine göre mi yapılmalıdır? *Meslek seçimi neden önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız. *Mesleğini severek yapan ve zorunluluktan yapan insanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örneklerle anlatınız.	10	%25
3. Başarı mı mutluluğu getirir, mutluluk mu başarıyı getirir? *Sizce mutluluk ve başarı nedir? Bunların insan hayatındaki önemini örneklerle vererek açıklayınız.	10	%25
4. Televizyon programlarının içeriği mi toplumu olumsuz yönde etkilemektedir yoksa toplumdaki değişiklikler mi televizyon programlarının içeriğini belirlemektedir? *Televizyon programlarının toplumun değer yargıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini örnekler vererek açıklayınız.	2	%5
5. Çevre kirliliğini önlemenin yollarını anlatan bir metin oluşturunuz.	8	%20

2, 3 ve 4. konularda öğrencilerin yazılarını daha ayrıntılı yazmalarını sağlamak amacıyla sonda soruları kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturmak üzere öğrencilerden, bu konulardan birine yönelik yazı yazmaları istenmiştir.

Araştırmacının uzman görüşüne başvurarak belirlediği yazma konularını öğrencilerin tercih etme durumlarına bakıldığında öğrencilerin en çok 1, 2 ve 3. konuları tercih ettikleri görülmektedir. Tavşanlı ve Bulunuz (2017) makalelerinde öğrencilerin tamamının ilgi duydukları konulardan, yaşadıkları deneyimlerden ya da tanıdık olaylardan yazmayı seçtikleri belirlemişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin ilgi duydukları konuları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilere yazı yazdırılan 2, 3 ve 4. konularda sonda soruları kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin yazılarını detaylandırmalarının kolaylaşacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin konu seçimindeki tercihleri de bu yönde olmuştur. Benton ve Blohm'un (1988) makalelerinde öğrencilere yaptırılan yazılı anlatım çalışmalarında konu ile verilen temel düzey soruların ayrıntıların ve örneklerin oluşturulmasını geliştirdiği sonucu çıkmıştır. Temel düzey sorular, yazarları bir konuyla ilgili belirli ayrıntıları ve örnekleri düşünmeye yönlendiren sorulardır. Aynı çalışmada soru sayısının artmasının metni detaylandırma üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplamaya yönelik uygulama 3 aşamada yapılmıştır:

1. Ön Uygulanma

Ön uygulama 2019 yılı Nisan ayında çalışma grubunun belirlendiği Gazi Üniversitesi TÖMER’de yapılmıştır. Katılımcı onam formu (EK 2) doldurulduktan sonra yapılacak çalışma ile ilgili yönerge araştırmacı tarafından kontrol ve deney grubundaki

öğrencilere açıklanmıştır. Her bir öğrenciye konuları ve yazı alanını içeren form dağıtılmıştır. Uygulama için bir ders saati (45 dk.) süre verilmiştir.

2. Düşünceyi Geliştirme Yolları Eğitiminin Verilmesi

Deney grubuna düşünceyi geliştirme yolları eğitimi araştırmacı tarafından 2019 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yine aynı TÖMER’de verilmiştir. Uygulama ikişer ders saatinden oluşan 7 haftalık sürede gerçekleşmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik ve ders planları yabancı dil olarak Türkçe öğreten 10 alan uzmanına gönderilerek araştırmanın amacı, problem ve alt problemleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Hazırlanan etkinlik ve ders planlarına, uzmanlardan gelen dönütlere göre son şekli verilmiştir. Uzman görüşleriyle onaylanan etkinlikler bir ders saati teorik bilgi aktarımı, bir ders saati yazma uygulaması şeklinde sürdürülmüştür. Bu noktada süreç temelli bir yazma öğretimi benimsenmiştir. Öğrencilere her hafta verilen düşünceyi geliştirme yolları eğitiminden sonra uygulama yaptırılmış; hataları ve eksikleri ile ilgili dönütler verilmiştir. Çalışma kağıtları araştırmacı tarafından toplanarak kopyalanmıştır. Kopyalanan veriler değerlendirilerek öğrencilere hataları ile ilgili dönüt verilmiştir. Bu da öğrencilerin verilen eğitime ilgi duymasını ve eğitime devam etme motivasyonlarını artırmayı sağlamıştır.

Düşünceyi geliştirme yolları eğitimi uygulama planı şu şekildedir:

1. Hafta: Düşünceyi geliştirme yollarını tanııtma etkinliği “Altı Adımda Yazalım” (EK 4)
2. Hafta: Tanımlama (EK 5)

3. Hafta: Benzetme (EK 6)
4. Hafta: Örneklendirme (EK 7)
5. Hafta: Karşılaştırma (EK 8)
6. Hafta: Tanık Gösterme (EK 9)
7. Hafta: Sayısal Verilerden Faydalanma (EK 10)

Araştırmacı çalışma grubundaki öğrencilerin derslere uygulama süresince katılma/katılmama durumlarını da hesaba katarak deney grubunu bilinçli bir şekilde sayıca artırmış uygulama haftaları boyunca sınıf mevcudu olarak diğer sınıflardan az sayıda öğrencinin bulunduğu yine B2 düzeyinde bir sınıfta daha uygulama yapmıştır. Süreç sonunda, eğitimin yapıldığı 7 hafta derse katılan ve ön uygulama-son uygulama yazılarını da yazan 20 öğrencinin yazıları araştırmanın deney grubu verilerini oluşturmuştur.

3. Son Uygulanma

Son uygulama 2019 yılı Mayıs ayında kontrol ve deney grubuna Gazi Üniversitesi TÖMER’de yapılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama yönergesi öğrencilere açıklanmıştır. Her bir öğrenciye yine aynı konuları ve yazı alanını içeren form dağıtılmıştır. Uygulama için bir ders saati (45 dk.) süre verilmiştir. Bu şekilde çalışmanın son uygulama verileri yani öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri elde edilmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kalıcılığının tespiti için planlanan kalıcılık testi COVID19 Pandemisi sürecine denk geldiği için yapılamamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verileri 3 yönden ele alınarak analiz edilmiştir. Bunlar, öğrencilerin metinlerinde kullandıkları düşünceyi geliştirme yolları, metin tutarlılıkları ve metin uzunluğudur. Düşünceyi geliştirme yolları ve metin uzunluğuna yönelik verileri analiz

etmek için araştırmacı tarafından düşünceyi geliştirme yolları formu ve metin uzunluğu formu oluşturulmuştur. Metin tutarlılığıyla ilgili ise “Metin Tutarlılığı Ölçeği” düzenlenmiştir. Bu ölçek ve formlar hazırlanan etkinliklerle beraber yukarıda belirtilen 10 alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre hazırlanan formlara ve düzenlenen ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel bilgileri kullanılmayacağı için yazılı anlatım ürünleri öğrencilerin adı belirtilmeden katılımcı kelimesinden yararlanılıp “K1” örneğinde olduğu gibi kodlama yapılarak analize hazırlanmıştır. Öğrencilerin ön ve son uygulamada yazdıkları metinler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen öğrenci yazılı anlatım ürünlerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

“İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Öğrenci yazıları biri araştırmacı olmak üzere alanda çalışan 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirliğin tespiti için sınıf içi korelasyon analizi yapılmıştır. Değerlendirme aşağıdaki boyutlardan oluşmaktadır:

- Metinlerindeki düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanım sıklıkları,
- Bu tekniklerin metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç), ne kadar ve hangi dil yapılarıyla kullandığı

Öğrencilerin metinlerinde düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım sıklıkları, bu teknikleri metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç), ne kadar kullandıkları ve hangi dil yapılarıyla kullandıklarına bakılarak metinler analiz edilmiş ve tablolarla açıklanmıştır. Kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirlemek için öğretim sürecinde de yer verilen dil yapılarından yararlanılmıştır. Bu yapılar; tanımlama için “... -dır, ... denir, tanımla-, diğer”; benzetme için “gibi, tıpkı, benzer, aynı, diğer”; karşılaştırma için “en, kadar, daha, göre, kıyasla, farklı olarak, diğer”; örneklendirme için “mesela, örneğin, örnek verecek olursak, diğer”; tanık gösterme için “...’a göre “...”, ... “...” der, diğer”; sayısal verilerden faydalanma için “...’a göre, oran, yüzde,

istatistik, grafik, sayı, diğer” olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde bunların yanı sıra eş ya da yakın anlamı verecek dil yapılarının kullanılması durumunda da düşünceyi geliştirme yollarına yazıda yer verildiği kabul edilmiştir. Belirli bir dil yapısı kullanılmaksızın paragraf hâlinde ya da bağlamdan ulaşılan düşünceyi geliştirme tekniklerine ise “diğer” adıyla yer verilmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili verilerin kolayca deşifre edilebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan “Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu” (EK 12) kullanılmıştır. Daha sonra metinlerden alt problemlere örnek cümleler seçilerek öğrencilerin adı belirtilmeden katılımcı kelimesinden yararlanılıp “K1” örneğinde olduğu gibi kodlama yapılarak uygun yerlerde araştırma bulgularına kanıt olarak sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleriyle ilgili bulguları ortaya koyabilmek için düşünceyi geliştirme yollarının her biri için ayrı sıklık tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 16. Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu Ön Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti İçin Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sınıf İçi Korelasyon	F	df 1	df2	Sig
Single Measure (tek ölçüm)	,984	181,882	19	38	,000
Average Measure (ortalama ölçüm)	,995	181,882	19	38	,000

Düşünceyi geliştirme yolları formu ön uygulama puanlayıcıları arasındaki güvenilirliğin tespiti için yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonucu çalışmada ,995’dir. Bu sonuç güçlü bir sınıf içi korelasyon olduğunu göstermektedir. Tablonun en sağındaki sig. ,000’dır yani p değeri <0,5’ten küçük ve anlamlıdır aynı zamanda da ,995 sonucu üç uzmanın %99 oranında birbirleriyle tutarlı olduklarını göstermektedir.

Tablo 17. Düşünceyi Geliştirme Yolları Formu Son Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sınıf İçi Korelasyon	F	df1	df2	Sig
Single Measure (tek ölçüm)	,991	347,969	19	38	,000
Average Measure (ortalama ölçüm)	,997	347,969	19	38	,000

Düşünceyi geliştirme yolları formu ön uygulama puanlayıcıları arasındaki güvenilirliğin tespiti için yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonucu çalışmada ,997'dir. Bu sonuç anlamlı ve güçlü bir sınıf içi korelasyon olduğunu göstermektedir. Tablonun en sağındaki sig. ,000'dır yani p değeri <0,5'ten küçüktür ,997 ise puanlayıcılar arası yüksek tutarlılıkta bir uyum olduğunu göstermektedir.

- Metnin tutarlılığı

Düşünceyi geliştirme yolu kullanımının öğrencilerin yazılı metin üretme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla metinlerin tutarlılık durumu tespit edilmiştir. Bunun için tutarlılık değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (EK 11).

Tutarlılık ölçeğinin belirlenmesinde Melanlıoğlu'nun (2017, s.157) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için geliştirdiği Tutarlılık Ölçütleri Formu'ndan yararlanılmıştır.

Uzman görüşleri ve araştırmanın konusu doğrultusunda içerikleri aynı kalmak koşuluyla boyut ve maddelerde düzenlemeye gidilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek (EK 11) aşağıdaki 5 boyut ve bu boyutları oluşturan 15 maddeyi içermektedir:

- Ardışık cümleler arasında mantıksal bağlar oluşturma
- Konu bütünlüğü oluşturma
- Sözcüksel bağdaşıklık oluşturma
- Konuyu farklı yönleriyle ele alma
- Giriş ve gelişme bölümleriyle sonucu bağlama

Ölçekteki her bir madde “Yetersiz (1), Kabul edilebilir (2), Yeterli (3)” şeklinde üçlü derecelendirmeye değerlendirilmiştir.

Tablo 18. Metin Tutarlılığı Ön Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sınıf İçi Korelasyon	F	df1	df2	Sig
Single Measure (tek ölçüm)	,947	54,832	19	3	,000
Average Measure (ortalama ölçüm)	,982	54,832	19	38	,000

Sınıf içi korelasyon katsayısı güvenilirliğin test edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu testin sonucuna göre 0.95 - 1.00 Mükemmel, 0.85 - 0.94 Yüksek, 0.70 - 0.84 Orta, 0.00-0.69 Kabul edilemez şeklinde yorumlanır. Metin tutarlılığı ön uygulama puanlayıcıları arasındaki güvenilirliğin tespiti için yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonucu çalışmada ,982 şeklinde çıkmıştır. Bu sonuç güçlü bir sınıf içi korelasyon olduğunu göstermektedir. Uzmanların üçünün de benzer puanlar verdiklerini göstermektedir. Tablonun en sağındaki sig. ,000'dır yani p değeri <0,5'ten küçük ve anlamlıdır aynı zamanda da ,982 sonucu da güvenilirlikte neredeyse %98 bir tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 19. Metin Tutarlılığı Son Uygulama Puanlayıcıları Arasındaki Güvenilirliğin Tespiti için Yapılan Sınıf İçi Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sınıf İçi Korelasyon	F	df1	df2	Sig
Single Measure (tek ölçüm)	,884	23,846	19	38	,000
Average Measure (ortalama ölçüm)	,958	23,846	19	38	,000

Metin tutarlılığı son uygulama puanlayıcıları arasındaki güvenilirliğin tespiti için yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonucu çalışmada ,958'dir. Bu sonuç güçlü bir sınıf içi korelasyon olduğunu göstermektedir. Tablonun en sağındaki sig. ,000'dır yani p değeri <0,5'ten küçük ve anlamlıdır aynı zamanda da ,958 sonucu da güvenilirlikte neredeyse %95 bir tutarlılık olduğunu göstermektedir.

- Metin uzunluğu (sözcük, cümle, paragraf)

Düşünceyi geliştirme yolu kullanımının öğrencilerin yazılı metin üretme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla metinlerin uzunluğu tespit edilmiştir. Metin uzunluğunun tespit edilmesinde sözcük, cümle ve paragraf sayılarından yararlanılmıştır. Ön ve son uygulamada her bir öğrenci tarafından üretilen metinler metin uzunluğu açısından karşılaştırılmıştır. Metin uzunluğunun tespit edilmesinde ortaya çıkan verileri belli bir düzen çerçevesinde kaydetmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Metin Uzunluğu Formu” (EK 13) kullanılmıştır.

Bu çalışmada düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin öğrencilerin yazma tutarlılık başarı puanlarına ve metin uzunluklarına etkisi incelenmekte ayrıca öğrencilerin yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını hangi düzeyde kullandıklarına da bakılmaktadır. Çalışmanın istatistiksel analizleri IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Öğrencilerin metinlerinin tutarlılık başarı puanları, metin uzunlukları (sözcük, cümle, paragraf sayıları) ve düşünceyi geliştirme yolları kullanım sıklıkları ile ilgili verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere Normallik Testi uygulanmıştır.

Tablo 20. Normallik Testi Sonuçları

	ist.	s.d	p	Ort.	Std.Sap ma	Maks	Min	Kurtosis	Skewness
Kontrol Grubu Tutarlılık Ön Uygulama	,967	20	,695	28,50	7,430379	43,00	17,00	-,941/,992	,203/,512
Kontrol Grubu Tutarlılık Son Uygulama	,956	20	,462	31,5500	6,22791	45,00	22,00	-,383/,992	,554/,512
Deney Grubu Tutarlılık Ön Uygulama	,959	20	,528	27,60	7,70099	43,00	16,00	-,635/,992	,307/,512
Deney Grubu Tutarlılık Son Uygulama	,170	20	,016	38,70	6,08795	45,00	22,00	1,550-,992	-1,257-,512
Kontrol Grubu D.G.Y. Ön Uygulama	,881	20	,019	9,30	5,78655	25,00	3,00	1,348/,992	1,211/,512
Kontrol Grubu D.G.Y. Son Uygulama	,957	20	,486	10,80	4,1160	18,00	3,00	,037/,992	-,144/,512
Deney Grubu D.G.Y. Ön Uygulama	,943	20	5,77107	11,60	5,77107	21,00	,00	-,627-,992	-,503-,512
Deney Grubu D.G.Y. Son Uygulama	,942	20	,260	25,20	10,95253	44,00	9,00	-1,087-,992	,231-,512
Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (sözcük) Ön Uygulama	,953	20	,420	117,25	49,428	233	41	,162/,992	,351/,512

Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (sözcük) Son Uygulama	,980	20	,940	142,20	37,838	209	54	,439/,992	-,441/,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (sözcük) Ön Uygulama	,951	20	,376	149,10	61,882	289	52	,117-,992	,735-,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (sözcük) Son Uygulama	,951	20	,377	157,50	59,215	286	76	-,293-,992	,618-,512
Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (cümle) Ön Uygulama	,957	20	,481	14,80	7,098	29	5	-,756/,992	,312/,512
Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (cümle) Son Uygulama	,963	20	,595	20,15	7,962	34	7	-,760/,992	,182/,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (cümle) Ön Uygulama	,953	20	,423	20,20	9,036	43	6	,697-,992	,842-,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (cümle) Son Uygulama	,945	20	,295	19,60	7,423	35	10	-,509/,992	,441/,512
Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (paragraf) Ön Uygulama	,893	20	,030	2,45	1,234	5	1	-,837/,992	,314/,512
Kontrol Grubu Metin Uzunluğu (paragraf) Son Uygulama	,865	20	,009	3,50	1,00	5	1	,813/,992	-,877/,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (paragraf) Ön Uygulama	,911	20	,067	2,90	1,447	6	1	-,484/,992	,192/,512
Deney Grubu Metin Uzunluğu (paragraf) Son Uygulama	,902	20	,138	3,45	1,538	6	1	-,660/,992	,201/,512

Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normallik dağılımına uygun olup olmadığını amacıyla çeşitli testlerden faydalanılır (Can, 2017). Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri

sonucunda, anlamlılık düzeyi ve değerinin $p > ,05$ olması normal kabul edilmektedir. Ama bunun farklılık gösterdiği durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılarak normallik hakkında yorum yapılabilir. Hair vd. (2014) çarpıklık ve basıklık değerinin +1 ve -1 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir görürken, Tabachnick ve Fidell (2013) bu değer +1,5 ve -1,5 aralığında normal kabul edilebileceğini savunmaktadır. George ve Mallery (2010) ve Khan'a (2015) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ve -2 aralığında normal kabul edilebilir. Çalışmada normallik için önce Shapiro-Wilk testi uygulanmış ancak bu değeri karşılayamayan durumlar için Kurtosis (çarpıklık) ve Skewness (basıklık) değerlerine bakılarak +2 ve -2 aralığı normal kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Tabloya çalışmada kullanılan verilerin normallik testinden aldıkları puanlar incelendiğinde hepsinin normal değer aralığında olduğu söylenebilir.

Çalışmada araştırma problemlerine yönelik güvenilirlik, normallik ve ilişki testleri yapılarak nicel bulgular elde edilmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin öğrencilerin yazma becerisine etkisine bakılmıştır. Düşünceyi geliştirme yolları eğitiminden sonra metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yolu sayısı, metin tutarlılığı ve metin uzunluğu arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış; düşünceyi geliştirme yollarının her birinin metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç), hangi yapılar tercih edilerek kullanıldığı ile ilgili verilere bakılarak araştırmanın nitel verilerine ulaşılmıştır.

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında düşünceyi geliştirme yolları kullanım sayısı bakımından kanıtlanabilir bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problem cümlesi ve alt maddeleriyle ilgili sorulara cevap bulmak amacıyla veri toplama sürecinde öğrencilere yazdırılan ön ve son uygulama metinleri 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve araştırma bulguları ortaya çıkmıştır.

4.1.1.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu

Kullanım Sayısı Bakımından Ön Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Sayıları			
Ön Uygulama	N	Ort.	Std. Sapma
Deney Grubu	20	11,6	1,29045
Kontrol Grubu	20	9,3	1,29391
sig. (2-tailed) ,216			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları kullanım sayıları ön uygulama puanları yönüyle kanıtlanabilir fark durumunu belirlemek için

yapılan bağımsız örneklem T testinde sig. (2-tailed) sonucu ,216 olarak çıkmıştır. 0,05'ten büyük olduğu için deney ve kontrol grubu düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalamaları açısından ön uygulamada anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünceyi geliştirme yolları eğitimi verilmeden önce kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması beklenen bir sonuçtur.

4.1.2.Deney Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına Dair Bulgu ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinin düşünceyi geliştirme teknikleri kullanım durumları bakımından ön ve son uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkıp çıkmadığını anlamak için bağımlı örneklem T testi analizi yapılmıştır.

Tablo 22. Deney Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön ve Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Sayıları			
Deney Grubu	N	Ort.	Std. Sapma
Ön Uygulama	20	11,6	1,29045
Son Uygulama	20	25,2	2,44906
sig. ,063		sig. (2-tailed) ,000	

Deney grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları kullanım durumları ön ve son uygulama arasındaki farkın tespiti için yapılan eşlenmiş örneklem T testi analizinde sig. (2-tailed) değerine bakıldığında 0,05'ten küçük ,000 olarak çıktığı görülmektedir. Bu sebeple deney grubu ön ve son uygulama ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubu ön uygulama ortalaması 11,6'dan 25,2'ye yükselmiştir. Bu da deney grubunun yapılan eğitim sonucunda düşünceyi geliştirme yolları kullanımını açısından kontrol grubuna göre daha yüksek bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.1.3.Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 23. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayıları Ön ve Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Sayıları			
Kontrol Grubu	N	Ort.	Std. Sapma
Ön Uygulama	20	9,3	1,29391
Son Uygulama	20	10,8	,91938
sig. (2-tailed)		,280	

Kontrol grubunda düşünceyi geliştirme yolları kullanım ortalamaları bakımından ön ve son uygulama arasında sig. (2-tailed) sonucu ,280 çıkmıştır, 0,05'ten büyük çıktığı için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Düşünceyi geliştirme eğitimi gören grubun ön uygulama ile son uygulamaları arasındaki fark ise 11,6'dan 25,2'ye yükselmiştir. Bu da verilen düşünceyi geliştirme eğitiminin deney grubunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.4.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerinin Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanım Sayısı Bakımından Son Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme yolları kullanım durumları bakımından deney ve kontrol grupları son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkıp çıkmadığını belirlemek için bağımsız örneklem T testi analizi yapılmıştır.

Tablo 24. Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Durumları Bakımından Deney ve Kontrol Grupları Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanım Sayıları			
Son Uygulama	N	Ort.	Std. Sapma
Deney Grubu	20	8,4	10,95253
Kontrol Grubu	20	3,6	4,11160
sig. (2-tailed)		,000	

Tabloya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son uygulama düşünceyi geliştirme

yolları kullanım ortalamaları deney grubu için 8,4 iken kontrol grubu için 3,6'dır. Son uygulamada düşünceyi geliştirme yolları kullanım durumları bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında 4,8'lik bir fark oluşmuştur. Bu tabloda sig. (2-tailed) değeri gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren değerdir. Bu değer 0,05'ten küçükse gruplar arasında fark olduğuna karar verilir. Sig. (2-tailed) değeri 0,05'ten küçük çıkmıştır. Bu da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolu kullanım sayıları son uygulama ortalamaları arasında bağımsız örneklem T testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

4.2.İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın diğer alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında metin uzunluğu bakımından kanıtlanabilir bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problemin alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun ön ve son uygulama, deney grubu ön ve son uygulama, kontrol grubu ön ve son uygulama metin uzunluğu ile ilgili ortalamalar arasında kanıtlanabilir bir fark çıkıp çıkmadığını belirlemek için bağımlı ve bağımsız örneklem T testi analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

4.2.1.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılarında Metin Uzunluğu Bakımından Ön Uygulama Puanlarında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme teknikleri ile geliştirilen yazma eğitimi çalışmalarının yapıldığı deney grubu ve mevcut izlencelerine göre eğitimlerine devam eden kontrol grubunun yazdıkları metinler arasında metin uzunluğu bakımından ön uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkıp çıkmadığını anlayabilmek için bağımsız örneklem T testi analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Uzunluğu							
Sözcük Sayısı				Cümle Sayısı		Paragraf Sayısı	
Ön Uygulama	N	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.
Deney Grubu	20	149,10	13,837	20,20	2,020	3,45	,344
Kontrol Grubu	20	117,25	11,052	14,80	1,587	3,50	,224
		sig. (2-tailed) ,080		sig. (2-tailed) 0,43		sig. (2-tailed) ,297	

Deney ve kontrol grupları metin uzunluğu ön uygulama puan ortalamaları sözcük, cümle ve paragraf ortalamaları ayrı ayrı incelenerek yapılan bağımsız örneklem T testi analizi sonucunda sözcük sayısı için sig. (2-tailed) sonucunun ,080 olduğu 0,05'ten büyük olduğu için sözcük sayısı bakımından ön ve son uygulama arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Cümle sayısı için sig. (2-tailed) sonucu 0,43'tür. 0,05'ten büyük olduğu için cümle sayısı bakımından ön ve son uygulama arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Paragraf sayısına bakıldığında sig. (2-tailed) sonucu ,297 şeklindedir. 0,05'ten büyük olduğu için deney ve kontrol grubu ön uygulama sözcük, cümle ve paragraf sayısında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.2.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme teknikleri ile geliştirilen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin metin uzunluğu bakımından bakımından ön ve son uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir bir farklılık çıkıp çıkmadığını anlamak için bağımlı örneklem T testi uygulanmıştır.

Tablo 26. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Deney Grubu	Metin Uzunluğu						
	Sözcük Sayısı			Cümle Sayısı		Paragraf Sayısı	
	N	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.
Ön Uygulama	20	149,10	13,837	20,20	2,020	2,90	,324
Son Uygulama	20	157,50	13,241	19,60	1,660	3,45	,344
		sig. (2-tailed) ,458		sig. (2-tailed) ,695		sig. (2-tailed) ,142	

Söz konusu deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin metin uzunluğu sözcük puan ortalamalarını artırıp artırmadığını incelemek için yapılan bağımlı örnek T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu sözcük ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =149,10) ile eğitim sonrası metin uzunluğu sözcük son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =157,50) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19)=-,758$; $p>0,05$. Deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin metin uzunluğu cümle puan ortalamalarını artırıp artırmadığını incelemek için yapılan bağımlı örnek T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu cümle ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =20,20) ile eğitim sonrası metin uzunluğu cümle son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =19,60) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19)=-,399$; $p>0,05$. Deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin metin uzunluğu paragraf puan ortalamalarını artırıp artırmadığını incelemek için yapılan bağımlı örnek T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu paragraf ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =2,90) ile eğitim sonrası metin uzunluğu paragraf son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =3,45) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19)= -1,532$; $p>0,05$. Deney grubunun ön uygulama ile son uygulama verilerine bakıldığında son uygulamada kullanılan sözcük ve paragraf sayısı artarken cümle sayısının azaldığı görülmektedir. Daha çok sözcük kullanarak daha az cümle oluşturmalarına bakarak eğitimden sonra daha uzun cümleler kurdukları söylenebilir.

4.2.3.Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Fark Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 27. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Metin Uzunluğu						
	Sözcük Sayısı			Cümle Sayısı		Paragraf Sayısı	
	N	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std.Spm.
Ön uygulama	20	117,25	11,052	14,80	1,587	2,45	,276
Son uygulama	20	142,20	8,461	20,15	1,780	3,50	,224
		sig. (2-tailed) ,044		sig. (2-tailed) ,008		sig. (2-tailed) ,002	

Söz konusu kontrol grubu öğrencilerinin metin uzunluğu sözcük puan ortalamalarındaki değişimi incelemek için yapılan bağımlı örnek T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu sözcük ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =117,25) ile eğitim sonrası metin uzunluğu sözcük son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =142,20) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(19)=-2,159$; $p<0,05$. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinde metin uzunluğu son uygulama sözcük puan ortalamasının metin uzunluğu sözcük ön uygulama puan ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin metin uzunluğu cümle puan ortalamalarındaki değişimi incelemek için yapılan bağımlı örneklem T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu cümle ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =117,25) ile eğitim sonrası metin uzunluğu cümle son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =142,20) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(19)=-2,159$; $p<0,05$. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinde metin uzunluğu cümle son uygulama puan ortalamasının metin uzunluğu cümle ön uygulama puan ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin metin uzunluğu paragraf puan ortalamalarındaki değişimi incelemek için yapılan bağımlı örneklem T testi sonucuna göre öğrencilerin metin uzunluğu paragraf ön uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =2,45) ile eğitim sonrası metin uzunluğu paragraf son uygulama puan ortalaması ($\bar{x}$ =3,50) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(19)=-3,679$; $p<0,05$. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinde metin uzunluğu paragraf son uygulama puan ortalamasının metin uzunluğu paragraf ön uygulama puan

ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Bakımından Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Uzunluğu Son Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Tespiti İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Metin Uzunluğu							
	Sözcük Sayısı			Cümle Sayısı		Paragraf Sayısı		
Son Uygulama	N	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.	Ort.	Std. Spm.	
Deney Grubu	20	157,50	13,241	19,60	1,660	3,45	,344	
Kontrol Grubu	20	142,20	8,461	20,15	1,780	3,50	,224	
		sig. (2-tailed) ,336		sig. (2-tailed) ,822		sig. (2-tailed) ,904		

Söz konusu öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında bulunma durumlarına göre metin uzunluğu sözcük son uygulama puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem T testi sonucuna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu sözcük son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 157,50$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu sözcük son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 142,20$) arasında istatistiksel olarak kanıtlanabilir bir farklılık gözlenmemiştir, $t(38) = ,974$; $p > 0,05$. Öğrencilerin deney ve kontrol grubunda bulunma durumlarına göre metin uzunluğu cümle son uygulama puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem T testi sonucuna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu cümle son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 19,60$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu cümle son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 20,15$) arasında istatistiksel olarak kanıtlanabilir bir farklılık gözlenmemiştir, $t(38) = ,822$; $p > 0,05$. Öğrencilerin deney ve kontrol grubunda bulunma durumlarına göre metin uzunluğu paragraf son uygulama puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem T testi sonucuna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu paragraf son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 3,45$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin metin uzunluğu paragraf son uygulama puan ortalaması ($\bar{x} = 3,50$) arasında istatistiksel olarak kanıtlanabilir bir farklılık gözlenmemiştir, $t(38) = ,904$; $p > 0,05$.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında metin tutarlılığı bakımından kanıtlanabilir bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problemle ilgili deney ve kontrol grubu ön uygulama ile son uygulama, deney grubu ön uygulama ile son uygulama ve kontrol grubu ön uygulama ile son uygulama tutarlılık puanları arasında kanıtlanabilir bir fark olup olmadığını bulabilmek için bağımlı ve bağımsız T testi analizleri yapılmıştır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme teknikleri ile geliştirilen yazma eğitimi çalışmalarının yapıldığı deney grubu ve mevcut izlencelerine göre eğitimlerine devam eden kontrol grubunun metin tutarlılığı ön uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir düzeyde bir farklılık çıkıp çıkmadığını anlayabilmek için bağımsız örneklem T testi analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Tutarlılığı			
Ön Uygulama	N	Ort.	Std. Sapma
Deney Grubu	20	27,6	1,72199
Kontrol Grubu	20	28,5	1,66148
sig. (2-tailed) ,709			

Tabloya göre deney ve kontrol grupları metin tutarlılık puanlarının aritmetik ortalamasının 27,6 ve 28,5 şeklinde birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız T testi sonucunda çıkan sig. (2-tailed) sonucu ,709’dur yani 0,05’ten büyüktür. Bu yüzden deney ve kontrol grupları ön uygulama tutarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Henüz hiçbir uygulama yapılmadan elde edilen bir sonuç olduğu için anlamlı bir fark oluşmamış olması beklenen bir sonuçtur.

4.3.2.Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme teknikleri ile geliştirilen yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin metin tutarlılığı ön ve son uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir düzeyde bir farklılık çıkıp çıkmadığını anlayabilmek için bağımlı örneklem T testi analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Tutarlılığı			
Deney Grubu	N	Ort.	Std. Sapma
Ön Uygulama Toplam	20	27,6	1,72199
Son Uygulama Toplam	20	38,7	1,36131
sig. (2-tailed)		,000	

Deney grubu öğrencilerin tutarlılık ön ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı örneklem T testi sonucuna göre sig. (2-tailed) sonucu ,000 çıkmıştır. 0,05'ten küçük olduğu için ön uygulama son uygulama arasında tutarlılık puanı yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında deney grubu ön uygulama tutarlılık puanı ortalaması 27,6 iken son uygulama ortalaması 38,7'ye yükselmiştir. Bu durum yapılan düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin deney grubu üzerinde metin tutarlılığını artırma noktasında etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.3.Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Ön ve Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Mevcut öğretim programına uygun yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin metin tutarlılığı ön ve son uygulama puan ortalamaları arasında kanıtlanabilir düzeyde bir farklılık olup olmadığını anlayabilmek için bağımlı örneklem T testi uygulanarak çıkan sonuç yorumlanmıştır.

Tablo 31. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Ön ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Tutarlılığı			
Kontrol Grubu	N	Ort.	Std. Sapma
Ön Uygulama Toplam	20	28,5	1,66148
Son Uygulama Toplam	20	31,5	1,39260
		sig. (2-tailed)	,057

Kontrol grubunun ön ve son uygulama tutarlılık puanları arasında kanıtlanabilir bir fark çıkıp çıkmadığını anlayabilmek için yapılan bağımlı örneklem T testi sonucuna bakıldığında sig. (2-tailed) puanının ,057 olduğu görülmektedir. 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubuna bu süreçte herhangi bir uygulama yapılmadığı için sonuç beklenen bir durumdur. Aradan geçen 7 haftalık sürede müfredat derslerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin metin tutarlılık puanları 3 puan yükselmiştir.

4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Bakımından Son Uygulama Puanları Arasında Kanıtlanabilir Bir Farklılık Çıkıp Çıkmadığına İlişkin Bulgular

Düşünceyi geliştirme teknikleri ile geliştirilen yazma eğitimi çalışmalarının yapıldığı deney grubu ve mevcut izlencelerine göre eğitimlerine devam eden kontrol grubunun metin tutarlılığı son uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını anlayabilmek için bağımsız örneklem T testi uygulanarak çıkan sonuç yorumlanmıştır.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Metin Tutarlılığı Son Uygulama Puanları Arasındaki Farkın Tespiti için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Metin Tutarlılığı			
Son Uygulama	N	Ort.	Std. Sapma
Deney Grubu	20	38,7	1,36131
Kontrol Grubu	20	31,5	1,39260
		sig. (2-tailed)	,001

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutarlılık son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız örneklem T testi sonucuna göre sig. (2-tailed) değerinin ,0001 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,05'ten küçük olduğu için deney ve kontrol grupları son uygulama arasında tutarlılık puanı yönünden anlamlı bir fark çıktığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının

tutarlılık son uygulama puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun (38,7), kontrol grubunun (31,5) puan aldığı görülmektedir. Bu da verilen eğitimin deney grubunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Metin tutarlılığı ile ilgili genel bulgulardan sonra verileri daha ayrıntılı ortaya koymak için tutarlılıkla ilgili formdaki maddelerin tek tek ele alınması uygun olacaktır.

Tablo 33. Ardışık Cümleler Arasında Mantıksal Bağ Oluşturma

	Kontrol Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %	Deney Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %	Kontrol Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %	Deney Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %
Cümleler arasında mantıksal bağlantı yok. (1p)	8 %40	6 %30	3 %15	1 %5
Cümleler arasında mantıksal bağlantı kabul edilebilir düzeyde var. (2p)	9 %45	9 %45	12 %60	6 %30
Cümleler arasında mantıksal bağlantı var. (3p)	3 %15	5 %25	5 %25	13 %65

Tutarlılık formunun “ardışık cümleler arasında mantıksal bağ oluşturma” maddesine yönelik bulgularına bakıldığında kontrol ve deney grubunun ön uygulama verilerinin benzer olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubundaki gelişmenin orta düzeye (2) doğru bir ivme kazandığı, bunun yanında deney grubunun son uygulama verilerinde mantıksal bağlantısı olmayan (1) ya da kabul edilebilir düzeyde (3) olan metinlerin cümleler arası mantıksal bağlantının varlığı düzeyine doğru yükseldiği söylenebilir. Yine tabloya bakıldığında kontrol grubunda 5 öğrenci ön uygulama sonra geçen süreçte gelişim gösterirken deney grubunda 8 öğrencinin gelişim gösterdiği ve 13 öğrencinin son uygulama bu maddeden tam puan aldığı görülmektedir. Ardışık cümleler arasında mantıksal bağ oluşturma ile ilgili kontrol grubunun %40’ı en düşük puanı almıştır, bu oran son uygulama %15’e düşmüştür. Deney grubunun ise %30’u en düşük puanı almış ve bu oran son uygulama %5’e düşmüştür.

Tablo 34. Konu Bütünlüğü Oluşturma

	Kontrol Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %		Deney Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %		Kontrol Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %		Deney Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %	
Metnin konusundan farklı önermeler sunulmuş. (1p)	2	%10	9	%45	2	%10	1	%5
Metnin konusundan farklı önermelere az yer verilmiş. (2p)	12	%60	8	%40	12	%60	9	%45
Metnin konusundan farklı önermelere yer verilmemiş. (3p)	6	%30	2	%10	6	%30	10	%50

Tutarlılık formunun “Konu bütünlüğü oluşturma” maddesine yönelik ön uygulama bulgularına bakıldığında kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubunda değişiklik olmadığı, bunun yanında deney grubunda ön uygulamada düşük puan (1) alan öğrencilerin son uygulamada puanlarını yükselttiği görülmektedir. Deney grubundan 9 öğrencinin puanlarını yükselttikleri görülmektedir. Konu bütünlüğü oluşturmaya ilgili kontrol grubunun %10’u en düşük puanı alırken bu oran son uygulamada aynı kalmıştır. Öğrenciler aradan geçen yedi haftada tutarlılığın bu boyutuyla ilgili bir gelişme göstermemiştir. Aynı boyutla ilgili deney grubunun %45’i ön uygulamada en düşük puanı alırken son uygulamada bu oran %5’e düşmüştür. Deney grubunun aldığı düşünceyi geliştirme yolları eğitiminden sonra tutarlılığın bu boyutuyla ilgili bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Tablo 35. Sözcüksel Bağdaşıklık Oluşturma

	Kontrol Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %		Deney Grubu Ön Uygulama <i>f</i> / %		Kontrol Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %		Deney Grubu Son Uygulama <i>f</i> / %	
Sözcük bağdaşıklığı yok. Gereksiz sözcük tekrarları var. (1p)	4	%20	4	%20	-	-	1	%5
Sözcük bağdaşıklık kabul edilebilir ölçüde var. Aynı ya da eş anlamlı sözcük tekrarı var. (2p)	14	%70	12	%60	17	%85	8	%40
Sözcüksel bağdaşıklığı var. Aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı var. (3p)	2	%10	4	%20	3	%15	11	%55

Tutarlılık formunun “Sözcüksel bağdaşıklık oluşturma” maddesine yönelik bulgularına bakıldığında kontrol ve deney gruplarının ön uygulama verilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubundaki gelişmenin deney grubundaki gelişmeden daha az olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında kontrol grubundan 4 öğrencinin ön uygulamadan sonra geçen süreçte gelişim gösterdiği deney grubunda ise 7 öğrencinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Sözcüksel bağdaşıklık oluşturma ile ilgili kontrol grubunun %20’si ön uygulamada en düşük puanı alırken son uygulamada bu boyuttan düşük puan alan öğrenci kalmamıştır. Deney grubunda ön uygulamada öğrencilerin %20’si en düşük puanı alırken son uygulamada bu oran %5’e düşmüştür.

Tablo 36. Konuyu Farklı Yönleriyle Ele Alma

	Kontrol Grubu Ön Uygulama <i>f /%</i>		Deney Grubu Ön Uygulama <i>f /%</i>		Kontrol Grubu Son Uygulama <i>f /%</i>		Deney Grubu Son Uygulama <i>f /%</i>	
Konu tek bir düşünceyle ya da birbiriyle alakasız düşüncelerle anlatılmış. (1p)	6	%30	8	%40	4	%20	2	%10
Konu tek düşüncenin farklı yönlerinin sunulmasıyla anlatılmış. (2p)	12	%60	9	%45	14	%70	10	%50
Konu birbiriyle ilişkili düşüncelerle geliştirilmiş. (3p)	2	%10	3	%15	2	%10	8	%40

Tutarlılık formunun “Konuyu farklı yönleriyle ele alma” maddesine yönelik bulgularına bakıldığında kontrol ve deney gruplarının ön uygulama verilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubunda 2 öğrencinin puanını yükselttiği bunun yanında deney grubunun son uygulama verilerinde 6 öğrencinin puanını yükselttiği görülmektedir. Konuyu farklı yönleriyle ele alma ile ilgili kontrol grubunun %30’u ön uygulamada en düşük puanı almıştır. Bu oran son uygulamada %20’ye düşmüştür. Aynı boyutla ilgili deney grubunun %40’ı ön uygulamada en düşük puanı alırken bu oran son uygulamada %10’a düşmüştür.

Tablo 37. Giriş ve Gelişme Bölümleriyle Sonucu Bağlama

	Kontrol Grubu Ön Uygulama <i>f</i> /%		Deney Grubu Ön Uygulama <i>f</i> /%		Kontrol Grubu Son Uygulama <i>f</i> /%		Deney Grubu Son Uygulama <i>f</i> /%	
Sonuç, metnin diğer bölümlerini kapsamıyor.(1p)	7	%45	12	%60	2	%10	2	%10
Sonuç, metnin diğer bölümlerini kabul edilebilir ölçüde kapsıyor. (2p)	10	%50	6	%30	15	%75	8	%40
Sonuç, metnin diğer bölümlerini tam kapsıyor. (3p)	3	%15	2	%10	3	%15	10	%50

Tutarlılık formunun “Giriş ve gelişme bölümleriyle sonucu bağlama” maddesine yönelik bulgularına bakıldığında kontrol ve deney gruplarının ön uygulamada değerlendirildiğinde kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerden 5’inin puanını yükselttiği, bunun yanında deney grubundan 10 öğrencinin puanını yükselttiği görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında kontrol grubunda 5 öğrenci ön uygulamadan sonra geçen süreçte gelişim gösterirken deney grubunda 8 öğrencinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Giriş ve gelişmeyle sonucu bağlama ile ilgili kontrol grubunun %45’i ön uygulamada en düşük puanı alırken son uygulamada bu oran %10’a düşmüştür. Deney grubunda aynı boyutla ilgili öğrencilerin %60’ı en düşük puanı alırken son uygulamada bu oran %10’a yükselmiştir. Aşağıda öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama metinlerinden metin tutarlılığıyla ilgili bulguları destekleyici örnekler sunulmuştur.

Deney Grubu (Ön Uygulama) K10

5. Çevre kirliliği yerkürenin iklimin değişikliği demektir. Çevre kirliliğinin nedenleri endüstri, ormanların yok olduğunun, kimya ürünleri... olabilir. Şu sebeplerden dolayı günümüzde kurak, sel gibi meydana gelir.

Çevre kirliliğiyle başa çıkamak kolay bir soru değil ve bir cevap da kimse veremez. Çünkü öncelikle problema yüzyıllık ve teknolojinin geliştirmesi, insanın ihtiyaçların artırmışından dolayı ben bu problemi önce ülkeler-atalarında konuşmaları gerek. Bir genel düstur kurmak gerek. Yâni endüstriler arabalar, elektrik akımları... doğal enerjiyle çalışıyor ve biz onlara ıslımlıkla kullanmıyoruz. Birde kişisel olarak şey yapabiliriz masala sınıfımda herkese araba var ve biz aynı yurttan

kaldırıyoruz ve her kes arabamı kullanmasının yerine bir ortak ulaşım kullanabiliriz...

Deney grubundan K10 kodlu öğrencinin ön uygulama metnine tutarlılık açısından bakıldığında;

- sonuç bölümüne yer verilmediği dolayısıyla sonucun metnin diğer bölümlerini kapsamadığı,
- çevre kirliliğini sadece endüstriye bağlı yönüyle ele aldığı,
- sözcük bağdaşıklığı açısından zengin bir söz varlığı kullanmadığı ancak sürekli olarak aynı sözcükleri tekrar etmediği,
- konuyu tek bir yönüyle ele aldığı bunun dışında konuyla ilgili ya da ilgisiz düşüncelere yer vermediği,
- cümleler arasında kabul edilebilir düzeyde bir mantıksal bağlantı kurduğu görülmektedir.

Deney Grubu (Son Uygulama) K10

Çevre kirliliğini önlemenin yollarını

Doğanın, doğal kaynakların ve yaşamın çevrenin aşırı ölçüde ve yanlış kullanılması nedeniyle doğal dengenin bozulması durumunu çevre kirliliği denir.

Bu dengenin bozulması yüzünden, insanı doğa kuraklık, çölleşme ve diğer doğal afet yaşamış. Yaşadığı insanlara göre dünyamızı kuyamet gibi görüyorlar.

Kentleşme ve sanayileşmeden önce hayat cennet gibiydi. Bazı hastaları dınamıştı, masala kanser, sarhoşluk... Eski hatata göre, günümüzde çok problemi yaşıyoruz.

masala; deprem, sel, yangın, orman açma, kuraklık, çölleşme... Karut olarak, benim ülkemde "Lax Gad" adıyla bir göl var. Son 25 yıllarda, Lax Gad, yaklaşık % 75 alanından kaybetti. Birde Sahara ülkenin yarısını almış.

Bir daha örnek: Güney Afrikadaki birkaç ülkede yaklaşık üç aydan beri sel yaşıyor.

Çevre kirliliğiyle ilgili pek çok örgüt ve birçok ülke her yıl buluşup başa çıkmaya çalışıyor.

Onlar her ülke için senayiler kurmak için ortak bir ölçü (düzgü) kurmuşlar.

Çad'da söylenen bir atasözü vardır: "Biz ülkemizi dedelerimizden emanet olarak aldık ve bir onu çocuklarımıza vermemiz gerekiyor."

Ben de dünyayı emanet gibi görüyorum. Biz onu korumalıyız.

Sonuç olarak, çevre kirliliği onlarca yıldır süren bir sorundur. Onunla başa çıkmak kolay değil çünkü bir ülkeye ya da bir topluma ait değil. Ama hep beraber bir vasi gibi hareket edersek bu sorunla başa çıkabiliriz.

Deney grubundan K10 kodlu öğrencinin son uygulama metnine tutarlılık açısından bakıldığında;

- sonuç bölümünün belirgin olduğu ve metnin diğer bölümlerini kapsadığı,

- çevre kirliliği konusunu farklı boyutlarıyla (sebeup, sonuç, önlem vb.) ele aldığı
- sözcük bağdaşıklığı açısından aynı kavra alanına giren zengin bir söz varlığı kullandığı
- konuyu birbiriyle ilişkili düşüncelerle geliştirdiği ve konuyla ilgisiz düşüncelere yer vermediği,
- cümleler arasında örnek verme, kanıtlama, sebep gösterme, benzetme, karşılaştırma yönleriyle mantıksal bağlantı kurduğu görülmektedir.

Deney Grubu (Ön Uygulama) K19

Konu = Meslek seçimi

Meslek Herkes için en önemli hedefdir, sen okul öğreniyken düşünüyorsun Ben Bir kaç yıl sonra ne olacağım? Sen Farklı düşünüyorsun, Ailen senden Farklı Bir Fikir var ama ne olacaksın hiç kimse bilmiyor.

Bence Meslek seçimi çevrenin isteğine göre daha iyi yeteneklerden göre çünkü belki sen doktor olacağını istiyorsun ama senin ülken çok doktorlar var o zaman belki iş bulamazsın şimdi sen işsizli bir insan, yada iş var yada çevrenin Bir isteğine yaftın. şimdi sen Kendi Kendine soruyorsun Mühendis ya Pilot ya da Başka Bir ~~şey~~ alan Benim için ve çevre için daha iyi değil miydi?

○ yâzden sen Meslek seçmeden önce Farklı Bir bakış açısından Bakmalısın yani ^{Mesela} senin ülken eksikliği nerede var, onu seç Herkes için Faydalı Bir şey olacak

Benim Bir arkadaşım var o çokken biri Pilot olmak istedi ve uçaklar Havalimanları, Pilotlar bahsetti, yani sen onu konuşurken hep bu meslek ilgili konuşuyor ama o Pilot ~~ama~~ Mesleği seçmedi, Doktorluk seçti çünkü onun ülkesi çok az doktor var ve gerçekten doktor ihtiyacı var o yüzden seçti ve şimdi çalışıyor Hem mutlu hem çevre için iyi bir şey yaptı ~

Tabiki Herkes Farklı düşünüyor ama Bence çevre için ve senin ülken ilerletmek ve geliştirmek için daha iyi olacak.

Deney grubundan K19 kodlu öğrencinin ön uygulama metnine tutarlılık açısından bakıldığında;

- sonuç bölümünde bir yargıya yer verilmediği sonucun metnin diğer bölümleriyle

- güçlü bir ilişki kuramadığı,
- meslek seçimini sadece ülkede ihtiyaç duyulan mesleklere yönelmek gerektiği yönüyle ele aldığı,
- sözcük bağdaşıklığı açısından zengin bir söz varlığı kullanamadığı “farklı, ülke, çevre” sözcüklerini sık tekrar ettiği,
- konuyu sadece “Meslek ülkedeki ihtiyaca göre seçilmeli.” yönüyle ele aldığı, bunun dışında konuyla ilgili ya da ilgisiz düşüncelere yer vermediği,
- cümleler arasında sebep, sonuç, amaç, örnek, kanıtlama vb. bağlantılar kurmadığı ancak aynı yargı etrafında oluşturduğu cümlelerle kabul edilebilir düzeyde bir mantıksal bağlantı kurduğu görülmektedir.

Deney Grubu (Son Uygulama) K19

② Meslek Bence insan hayatındaki en önemli şeydir. İnsan sevmediği bir iş yaparsa mutsuz olur. İnsan mutsuz olursa işi iyi yönetmiyor. Bence meslek seçimi yeteneklere göre yapılmalı çünkü belki bir işi severseniz ama o mesleğe yeteneğiniz yoktur. Başkaların da o mesleğe senden daha iyi yapabilir. Sevmediği işi bir insanın hayatı felaket gibidir. Bunun aksine sevdiği işi yapan bir insan gibidir.

Öğretmenlerden örnek alabiliriz. Mesela iki farklı tür öğretmenlerden, biri işi sevir. O bilgiler öğrencilere kolayca iletilir ve öğrenciler ondan yüzde yüz anlıyorlar. Bunun aksine sevmeyen işi öğretmenlerden hep problemler karşılır. derste öğrencilere bilgiler iletmez ve onların ondan hiç anlamazlar.

Gazi Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre işini seven insanlar sevmeyen insanlara göre %60 daha başarılı oluyormuş. İşini sevmeyenlerin %70'inde depresyona rastlanmış.

Steve Jobs "Yaptığın işi seversen işini en iyi şekilde yaparsın" demistir. Ben de bu sözün doğru olduğunu düşünüyorum.

Deney grubundan K19 kodlu öğrencinin son uygulama metnine tutarlılık açısından bakıldığında;

- sonuç bölümünü ana fikir niteliğinde bir alıntıyla oluşturduğu ve metnin diğer bölümlerini kapsadığı,
- meslek seçimi konusu dışında düşüncelere yer vermediği,
- sözcük bağdaşıklığı açısından aynı kavram alanına giren zengin bir söz varlığı (meslek, iş, öğretmenlik; seçmek, yetenek; mutlu, mutsuz, depresyon) kullandığı,
- konuyu birbiriyle ilişkili düşüncelerle (meslek seçiminde yetenek ve ilgi) geliştirdiği,
- cümleler arasında örnek verme, sebep gösterme, benzetme, karşılaştırma ve kanıtlama yönleriyle mantıksal bağlantı kurduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere verilen düşüncüyü geliştirme yolları eğitiminin olumlu sonuçları öğrencilerin son uygulamadaki metinlerine yansımıştır. Ön uygulamaya göre daha tutarlı metinler ortaya çıkmıştır. Bir düşüncenin ifade edilmesindeki en temel göstergelerden olan o düşüncüyü yansıtan sözcükler ve cümleler arasında kurulan mantıksal bağ oluşturma göstergelerinde öğrenciler daha başarılı düzeye çıkmışlardır. Düşüncelerini birbiriyle ilişkili sözcükler kullanarak ve cümleler kurarak mantık akışı içinde ifade edebilmişlerdir. Bu durum da ele aldıkları alt konuları bir bütün içinde ifade edebilmelerini sağlamıştır. Düşüncüyü geliştirmenin en temel göstergesi konuyu farklı yönleriyle ele almadır. Bu alanda eğitim alan öğrenciler yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere yazmayı tercih ettikleri konuları karşılaştırma, örnek verme, kanıtlama, sebep-sonuç gibi ilişkilerle zenginleştirmişlerdir. Belirtilen bu gelişmeler öğrencilerin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında ilişkiler kurmalarını kolaylaştırmıştır. Bu eğitim öğrencilerin önceki metinlerinde kullanmadıkları tekniklerle düşüncelerini ifade ederek konunun farklı boyutlarını ele alabilmelerini de sağlamıştır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Düşüncüyü geliştirme yollarının her birinin kullanım durumu nedir? Öğrenciler düşüncüyü geliştirme yollarını yazılarının hangi bölümünde, ne kadar ve hangi yapıları tercih ederek kullanmıştır?” şeklindedir. Bu probleme cevap aramak için “Düşüncüyü Geliştirme Yolları Formu” kullanılarak

betimsel bir analiz yapılmıştır. Öğrenci metinlerinden örnekler ve kullanım sıklığına göre oluşturulan tablolar paylaşılarak yorumlanmıştır.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular her düşünceyi geliştirme yolu için ayrı bir tablo oluşturularak gösterilmiştir. Buna göre sırasıyla toplam düşünceyi geliştirme yolu kullanımına, düşünceyi geliştirme yollarının her birinin kullanım durumuna, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını yazılarının hangi bölümünde, ne kadar kullandıklarına ve hangi yapıları tercih ederek kullandıklarına yönelik bulgular tablolastırılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları yapılar sıklıklarına bakılarak tablolarda ifade edilmiştir. Belirli bir dil yapısı kullanılmaksızın paragraf hâlinde ya da bağlamdan ulaşılan düşünceyi geliştirme teknikleri ise “diğer” başlığı altında gösterilmiştir.

4.4.1.Kontrol ve Deney Grupları Ön ve Son Uygulama Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanımına Yönelik Bulgular

Tablo 38. Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolu Kullanımına Yönelik Bulgular

Gruplar	Ön Uygulama DGY			Son Uygulama DGY	
	N	t	Ort.	t	Ort.
Kontrol	20	66	3,3	69	3,45
Deney	20	77	3,85	154	7,7

Tabloda kontrol ve deney gruplarının ön uygulama yazılarında kullandıkları düşünceyi geliştirme yolları ortalamalarının (3,3/3,85) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son uygulama yazılarında kullandıkları düşünceyi geliştirme yolları ortalamalarına bakıldığında ise kontrol grubunun ortalamasının (3,45), deney grubunun ise (7,7) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aradan geçen 7 haftada puanları (3,3)’ten (3,45)’e yükselirken deney grubunun puanı (3,85)’ten (7,7)’ye yükselmiştir. Bu durumda 7 haftalık düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin deney grubunun yazılarında düşünceyi geliştirme yolları kullanımını artırdığı söylenebilir.

4.4.2.Kontrol ve Deney Grupları Metinlerinde Her Düşünceyi Geliştirme Yolunun Ön ve Son Uygulama Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kullandıkları her düşünceyi geliştirme yolu türünün ön ve son uygulamadaki kullanım durumları tablolastırılarak gösterilmiştir:

Tablo 39. Düşünceyi Geliştirme Yolunun Ön ve Son Uygulama Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

	Kontrol Grubu				Deney Grubu			
	Ön Uygulama f/%		Son Uygulama f/%		Ön Uygulama f/%		Son Uygulama f/%	
Tanımlama	6	%9,09	7	%10,1	15	%19,4	17	%11,03
Benzetme	3	%4,54	8	%11,5	3	%3,8	17	%11,03
Karşılaştırma	40	%60,6	31	%44,9	31	%40,2	46	%29,8
Örneklendirme	14	%21,2	19	%27,5	23	%29,8	29	%18,8
Tanık Gösterme	1	%1,5	1	%1,4	2	%2,5	15	%9,7
Sayısal Verilerden Faydalanma	2	%3,03	3	%4,3	3	%3,8	30	%19,4

Tabloya bakıldığında kontrol grubunda ön uygulamada en çok kullanılan DGY oranları sırasıyla karşılaştırma (%60,6), örneklendirme (%21,2), tanımlama (%9,09), benzetme (%4,54), sayısal verilerden faydalanma (%3,03) ve tanık gösterme (%1,5) şeklindedir. Kontrol grubu son uygulamada ise en çok kullanılan DGY oranları sırasıyla karşılaştırma (%44,9), örneklendirme (%27,5), benzetme (%11,5), tanımlama (%10,1), sayısal verilerden faydalanma (%4,3) ve tanık gösterme (%1,4) şeklindedir. Deney grubunun ön uygulama DGY oranları sırasıyla karşılaştırma (%40,2), örneklendirme (%29,8), tanımlama (%19,4), benzetme (%3,8), sayısal verilerden faydalanma (%3,8) ve tanık gösterme (%2,5) şeklindedir. Deney grubu son uygulama DGY oranları sırasıyla karşılaştırma (%29,8), sayısal verilerden faydalanma (%19,4), örneklendirme (%18,8), tanımlama (%11, 03), benzetme (%11,03), tanık gösterme (%9,7) şeklindedir.

4.4.3.Düşünceyi Geliştirme Yollarından Tanımlama Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama tanımlama tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 40. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
... –dır.	3	2	-
... denir/demek	1	-	-
tanımla-	-	-	-
diğer	-	-	-
t	6		

Tabloya bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 6 tanım kullandığı görülmektedir. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde toplam 4, gelişme bölümünde 2 tanım yapılmıştır. Sonuç bölümünde ise tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam tanım sayısının %66,6’sı giriş, %33,3’ü gelişme bölümünde yer almaktadır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (5) “....-dır.” yapısını tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin tanımlama yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %83,3’tür. İkinci sıradaki “...denir/demek” yapısı ise (1) toplam tanım tekniğinin %16,6’sını oluşturmaktadır. “tanımla-” ve “diğer” yapılarına öğrenci metinlerinde rastlanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde oldukça az sayıda tanımlama kullandıkları görülmektedir.

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde son uygulama tanımlama tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 41. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde TanımlamanınKullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
... –dır.	5	2	-
... denir/demek	-	-	-
tanımla-	-	-	-
diğer	-	-	-
t	7		

Tabloya bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 7 tanım kullanılmıştır. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde 5, gelişme bölümünde 2 tanım yapılmıştır. Sonuç bölümünde ise tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam tanım sayısının %71,4'ü giriş, %28,5'i gelişme bölümünde yer almaktadır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında öğrencilerin sadece (7) "...-dır." yapısını tercih ettikleri, diğer yapılara yazılarında hiç yer vermedikleri görülmektedir. Kontrol grubu son uygulama sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son uygulama metinlerinde de ön uygulamaya benzer şekilde az sayıda tanımlama kullanıldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama tanımlama tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 42. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
... -dır.	8	1	3
... denir/demek	1	1	1
tanımla-	-	-	-
diğer	-	-	-
t	15		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 15 tanım kullanılmıştır. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde toplam 9, gelişme bölümünde 2, sonuç bölümünde 4 tanım yapılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam tanım sayısının %60'ı giriş, % 13,3'ü gelişme, %26,6'sı da sonuç bölümünde yer almaktadır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (12) "...-dır." yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin tanımlama yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %80'dir. İkinci sıradaki "...denir/demek" yapısı ise (3) toplam tanım tekniğinin %20'sini oluşturmaktadır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde kontrol grubuna göre daha fazla sayıda tanımlama kullanıldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde son uygulama tanımlama tekniği verileri aşağıda

tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 43. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Tanımlamanın Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
... -dır.	9	3	-
... denir/demek	3	-	-
tanımla-	1	-	-
diğer	-	1	-
t	17		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 17 tanım kullanılmıştır. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde toplam 13, gelişme bölümünde 4 tanım yapılmıştır. Sonuç bölümünde ise tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam tanım sayısının %76,4'ü giriş, %23,5'i gelişme bölümünde yer almaktadır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (12) "...-dır." yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin tanımlama yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %70,5'tir. İkinci sıradaki "...denir/demek" yapısı (3) ise toplam tanım tekniğinin %17,6'sını oluşturmaktadır. Üçüncü sırada ise "tanımla-" yapısı (1) ve "diğer" yapısı (1) vardır. Bunların da genele oranı %5,8 "tanımla-" yapısı, %5,8 "diğer" yapısı şeklindedir. Deney grubunun son uygulama metinlerine bakıldığında kullanılan tanımlama sayısında ve yapıların çeşitliliğinde artış olduğu görülmektedir.

4.4.4.Düşünceyi Geliştirme Yollarından Benzetme Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama benzetme tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 44. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
gibi	-	1	-
tıpkı	-	-	-
benzer	-	-	-
aynı	-	1	-
diğer	-	-	1
t	3		

Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 3 benzetme kullanılmıştır. Giriş bölümünde benzetme tekniğinden yararlanılmamıştır. Gelişme bölümünde 2, sonuç bölümlerinde ise 1 benzetme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam benzetme sayısının %66,6'sı gelişme, %33,3'ü de sonuç bölümünde kullanılmıştır. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında “gibi”, “aynı” ve “diğer” yapılarının eşit şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yaparken kullandıkları bu yapıların genele oranı “gibi” %33,3, “aynı” %33,3 ve “diğer” %33,3 şeklindedir. “tıpkı” ve “benzer” yapıları ise hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubunun ön uygulama metinlerinde benzetme tekniğinden oldukça az faydalandığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde son uygulama benzetme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 45. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
gibi	1	5	1
tıpkı	-	-	-
benzer	-	1	-
aynı	-	-	-
diğer	-	-	-
T	8		

Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 8 benzetme kullanılmıştır. Öğrenciler giriş bölümünde 1, gelişme bölümünde 6, sonuç bölümünde ise 1 benzetme tekniği kullanmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları

toplam benzetme sayısının %12,5'i giriş, %75'i gelişme, %12,5'i de sonuç bölümündedir. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (7) “gibi” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin benzetme yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %87,5'tir. İkinci sıradaki “benzer” yapısı (1) ise toplam benzetme tekniğinin %12,5'ini oluşturmaktadır. “tıpkı”, “aynı” ve “diğer” yapıları ise hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde ön uygulamaya göre artış olduğu gözlemlenmektedir. Benzetme sayısı (3)'ten (8)'e yükselmiştir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama benzetme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 46. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
gibi	2	-	-
tıpkı	-	-	-
benzer	-	-	-
aynı	-	-	-
diğer	-	-	1
t	3		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 3 benzetme kullanılmıştır. Giriş bölümünde 2, sonuç bölümünde 1 benzetme tekniği kullanılmıştır. Gelişme bölümünde benzetme tekniği kullanılmamıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam benzetme sayısının %66,6'sı giriş, %33,3'ü de sonuç bölümünde kullanılmıştır. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (2) “gibi” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin benzetme yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %66,6'dır. İkinci sıradaki “diğer” yapısı ise (1) toplam benzetme tekniğinin %33,3'ünü oluşturmaktadır. “Tıpkı”, “benzer”, “aynı” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde kontrol grubu ön uygulama metinleriyle benzer şekilde az sayıda (3) benzetme tekniğinden faydalanılmıştır.

Deney grubu öğrenci metinlerinde son uygulama benzetme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 47. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Benzetmenin Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
gibi	5	6	2
tıpkı	-	-	-
benzer	2	1	-
aynı	-	-	-
diğer	-	1	-
t	17		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 17 benzetme kullanılmıştır. Öğrenciler metnin her aşamasında benzetme tekniğinden faydalanmıştır. Giriş bölümünde 7, gelişme bölümünde 8 ve sonuç bölümünde 2 benzetme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam benzetme sayısının %41,1'i giriş, %47'si gelişme, %11,7'si de sonuç bölümündedir. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (13) “gibi” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin benzetme yaparken kullandıkları bu yapının genele oranı %76,4'tür. İkinci sıradaki “benzer” yapısı (3) toplam benzetme tekniğinin %17,6'sını, “diğer” yapısı (1) ise toplam benzetme tekniğinin %5,8'ini oluşturmaktadır. “Tıpkı” ve “aynı” yapıları kullanılmamıştır. Deney grubunun son uygulama metinlerine bakıldığında kullanılan benzetme tekniği sayısının (3)'ten (17)'ye yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda da benzetme tekniği kullanımında artış gözlemlenmiştir ancak deney grubundaki artış kontrol grubuna göre daha yüksektir.

4.4.5. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Karşılaştırma Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubundaki öğrenci metinlerinde ön uygulama karşılaştırma tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 48. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
en	7	10	2
kadar	-	-	-
daha	2	5	3
göre	-	1	-
kıyasla	-	-	-
fark	-	-	-
diğer	2	6	2
t	40		

Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 40 karşılaştırma kullanılmıştır. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Giriş bölümünde 11, gelişme bölümünde 22, sonuç bölümünde 7 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam karşılaştırma tekniği sayısının %27,5'i giriş, %55'i gelişme, %17,5'i de sonuç bölümünde yer almaktadır. Karşılaştırma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (19) “en” yapısı, ikinci olarak (10) “daha” yapısı ve “diğer” yapıları (10) kullanılmıştır. En az kullanılan yapı ise “göre” yapısı (1) olmuştur. Öğrencilerin kullandığı toplam karşılaştırma tekniğinin %47,5'ini “en” yapısı oluşturmaktadır. %25'ini “daha” yapısı, %25'ini “diğer”, %2,5'ini ise “göre” yapısı oluşturmaktadır. “Kadar”, “kıyasla”, “fark” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu ön uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniğinin oldukça sık kullanıldığı ancak tercih edilen yapıların sınırlı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde son uygulama karşılaştırma tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 49. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
en	2	5	2
kadar	-	1	-
daha	-	16	1
göre	-	-	-
kıyasla	-	-	-
fark	-	-	-
diğer	1	3	-
t	31		

Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 31 karşılaştırma kullanılmıştır. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Giriş bölümünde 3, gelişme bölümünde 25, sonuç bölümünde 3 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam karşılaştırma tekniği sayısının %9,6'sı giriş, %80,6'sı gelişme, %9,6'sı da sonuç bölümünde yer almaktadır. Karşılaştırma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (17) “daha” yapısı, ikinci olarak (9) “en” yapısı, üçüncü olarak (4) “diğer” yapısı, son olarak da “kadar” yapısı (1) kullanılmıştır. “Göre”, “kıyasla”, “fark” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam karşılaştırma tekniğinin %54,8'ini “daha” yapısı oluşturmaktadır. %29'unu “en”, %12,9'unu “diğer”, %3,2'sini ise “kadar” yapıları oluşturmaktadır. “Göre”, “kıyasla”, “fark”, yapıları kullanılmamıştır. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniği kullanımının ön uygulama göre azaldığı görülmektedir. Bunun yanında kullanılan yapıların ön uygulamadaki gibi sınırlı olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama karşılaştırma tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 50. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
en	4	3	-
kadar	-	-	-
daha	-	10	1
göre	-	2	-
kıyasla	-	-	-
fark	-	3	-
diğer	-	8	-
t	31		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde toplam 31 karşılaştırma kullanılmıştır. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Giriş bölümünde 4, gelişme bölümünde 26, sonuç bölümünde 1 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam karşılaştırma tekniği sayısının %12,9'u giriş, %83,8'i gelişme, %3,2'si de sonuç bölümünde yer almaktadır. Karşılaştırma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (11) “daha” yapısı kullanılmıştır. Daha sonra sırasıyla “diğer” (8), “en” (7), “fark” (3) ve “göre” (2) yapıları kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam karşılaştırma tekniğinin %35,4'ünü “daha” yapısı oluşturmaktadır. %25,8'ini “diğer”, %22,5'ini “en”, %9,6'sını “fark”, %6,4'ünü ise “göre” yapıları oluşturmaktadır. Öğrenci metinlerinde “kadar”, “kıyasla” yapılarına rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde de kontrol grubu metinlerine benzer şekilde karşılaştırma tekniğine sık başvurulduğu ve kullanılan yapılarda da çeşitliliğin olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde son uygulama karşılaştırma tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 51. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metnlerinde Karşılaştırma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
en	4	7	1
kadar	1	-	-
daha	3	13	5
göre	2	3	-
kıyasla	-	1	-
fark	-	-	-
diğer	2	9	-
t	51		

Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metnlerinde toplam 46 karşılaştırma kullanılmıştır. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Giriş bölümünde 12, gelişme bölümünde 33, sonuç bölümünde 6 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin metnlerinde kullandıkları karşılaştırma tekniği sayısının %26,08'i giriş, %71,73'ü gelişme, %13,04'ü de sonuç bölümünde yer almaktadır. Karşılaştırma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (21) “daha” yapısı, ikinci olarak (12) “en” yapısı, üçüncü olarak (11) “diğer” başlığı altında incelenen yapılar kullanılmıştır. “göre” yapısından (5), “kadar” ve “kıyasla” yapılarından birer tane kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam karşılaştırma tekniğinin %45,65'ini “daha” yapısı oluşturmaktadır. %26,08'ini “en”, %23,91'ini “diğer”, %10,86'sını “göre”, %2,17'sini “kadar”, %2,17'sini “kıyasla” yapıları oluşturmaktadır. “fark” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Deney grubu son uygulama metnlerinde karşılaştırma tekniği kullanımında ön uygulamaya göre artış olduğu ve kullanılan yapılarda ön uygulamadaki gibi çeşitlilik olduğu görülmektedir.

4.4.6.Düşünceyi Geliştirme Yollarından Örnekendirme Tekniğinin Öğrenci Metnlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrenci metnlerinde ön uygulama örneklendirme tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 52. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenici Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
mesela	-	3	1
örneğin	2	4	1
söz gelimi	-	-	-
diğer	-	3	-
t	14		

Tabloya göre kontrol grubu ön uygulama öğrenici metinlerinde 14 örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde 2, gelişme bölümünde 10, sonuç bölümünde 2 örneklenmeden faydalanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam örnekendirme tekniği sayısının %14,2'si giriş, %71,4'ü gelişme, %14,2'si de sonuç bölümünde yer almaktadır. Örnekendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (7) “örneğin”, ikinci olarak (4) “mesela” yapısı, üçüncü olarak (3) “diğer” başlığı altında incelenen yapılar kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam örnekendirme tekniği sayısının %50'sini “örneğin” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “mesela” (4) toplam örnekendirme tekniğinin %28,5'ini, “diğer” başlığı altında incelenen yapılar ise %21,4'ünü oluşturmaktadır. “söz gelimi” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu ön uygulama metinlerine bakıldığında örnekendirme tekniğine yer verildiği görülmektedir. Kullanılan yapılarda çeşitliliğin sağlandığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrenici metinlerinde son uygulama örnekendirme tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 53. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
mesela	-	4	-
örneğin	2	12	-
söz gelimi	-	-	1
diğer	-	-	-
t	19		

Tabloya göre kontrol grubu son uygulama öğrenci metinlerinde 19 örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmişlerdir. Giriş bölümünde 2, gelişme bölümünde 16, sonuç bölümünde 1 örneklendirmeden faydalanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam örneklendirme tekniği sayısının %10,5'i giriş, %84,2'si gelişme, %5,2'si de sonuç bölümünde yer almaktadır. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (14) “örneğin” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam örneklendirme tekniği sayısının %73,6'sını “örneğin” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “mesela” (4) toplam örneklendirme tekniğinin %21,05'ini, “söz gelimi” yapısı ise %5,2'sini oluşturmaktadır. “diğer” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde kullanılan örneklendirme tekniği sayısında artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama örneklendirme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 54. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
mesela	-	12	2
örneğin	-	8	-
söz gelimi	-	-	-
diğer	-	1	-
t	23		

Tabloya göre deney grubu ön uygulama öğrenci metinlerinde toplam 23 örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde (21) örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde bu tekniğe hiç rastlanmamıştır. Sonuç bölümünde ise 2 örneklendirmeden faydalanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam örneklendirme tekniği sayısının %91,3'ü gelişme, %8,6'sı da sonuç bölümünde yer almaktadır. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (14) “mesela” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam örneklendirme tekniği sayısının %60,8'ini “mesela” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “örneğin” (8) toplam örneklendirme tekniğinin %34,7'sini, “diğer” (1)

yapılar ise %4,3'ünü oluşturmaktadır. “Söz gelimi” yapısının kullanımına hiç rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerine bakıldığında örneklendirme tekniğinin kontrol grubundan daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrenici metinlerinde son uygulama örneklendirme tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 55. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Örneklendirme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
mesela	-	14	1
örneğin	-	7	-
söz gelimi	-	-	-
diğer	3	3	1
t	29		

Tabloya göre deney grubu son uygulama öğrenici metinlerinde toplam 29 örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmiştir. Giriş bölümünde 3, gelişme bölümünde 24, sonuç bölümünde 2 örneklendirmeden faydalanılmıştır. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları toplam örneklendirme tekniği sayısının %10,3'ü giriş, %82,7'si gelişme, %6,8'i de sonuç bölümünde yer almaktadır. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (15) “mesela” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra “örneğin” yapısı (7) ve “diğer” (7) yapıları kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı toplam örneklendirme tekniği sayısının %51,7'sini “mesela” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “örneğin” (7) toplam örneklendirme tekniğinin %24'ünü ve “diğer” yapılar (7) yine %24'ünü oluşturmaktadır. “Söz gelimi” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Deney grubu son uygulama metinlerinde örneklendirme tekniğinde ön uygulamaya göre artış olduğu ve hem ön uygulamada hem son uygulamada kontrol grubunun son uygulama metinlerinde kullanıldığından fazla kullanıldığı görülmektedir.

4.4.7. Düşünceyi Geliştirme Yollarından Tanık Gösterme Tekniğinin Öğrenici Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrenici metinlerinde ön uygulama tanık gösterme tekniği verileri

aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 56. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenici Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
.....'a göre	-	-	-
“...’’ der”	-	1	-
diğer	-	-	-
t	1		

Tabloya bakıldığında kontrol grubu ön uygulama öğrenici metinlerinde kullanılan tanık gösterme tekniği sayısı 1’dir ve gelişme bölümünde kullanılmıştır. Kullanılan yapı ise “...’’ der” yapısıdır. Sadece bir öğrenici sadece gelişme bölümünde tanık göstermeyi kullanmayı tercih etmiştir. Öğrencilerin kullandıkları toplam tanık gösterme sayısının %100’ü gelişme bölümündedir. Tanık göstermede kullanılan dil yapılarına bakıldığında tercih edilen tek yapının “...’’ der” yapısı olduğu görülmektedir. Bu da yine tanık göstermede kullanılan dil yapılarının %100’ünü oluşturmaktadır. “Diğer” yapısı kullanılmamıştır. Kontrol grubunun ön uygulama metinlerinde tanık gösterme tekniği sadece bir (1) öğrenici tarafından kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrenici metinlerinde son uygulama tanık gösterme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 57. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
.....'a göre	-	-	-
“...’’ der”	-	1	-
diğer	-	-	-
t	1		

Tabloya bakıldığında kontrol grubu son uygulama öğrenici metinlerinde kullanılan tanık gösterme tekniği sayısı 1’dir ve gelişme bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam tanık gösterme sayısının %100’ü gelişme bölümündedir. Kullanılan yapı ise “...’’ der” yapısıdır ve tanık göstermede kullanılan dil yapılarının %100’ünü oluşturmaktadır. Bu yapı dışında “.....’a göre” yapısı ya da farklı şekillerde tanık gösterme tekniğinden faydalanılmamıştır. Kontrol grubu son uygulama

metinlerinde de ön uygulama metinlerine benzer bir şekilde (1) öğrenici tanık gösterme tekniğini kullanmıştır.

Deney grubu öğrenici metinlerinde ön uygulama tanık gösterme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 58. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenici Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
.....'a göre	-	1	-
“...’ ‘....’ der”	-	1	-
diğer	-	-	-
t	2		

Deney grubunun ön uygulama öğrenici metinleri incelendiğinde toplam 2 tanık gösterme tekniği kullanıldığı; bunlardan birinin gelişme, diğerinin de sonuç bölümünde kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları toplam tanık gösterme sayısının %50'si gelişme, %50'si ise sonuç bölümünde yer almıştır. Tanık göstermede kullanılan dil yapılarına bakıldığında tercih edilen yapıların “.....'a göre” (1) ve “...’ ‘....’ der” (1) yapıları olduğu görülmektedir. Bu yapıların kullanılan toplam tanık gösterme sayısına oranı “.....'a göre” %50, “...’ ‘....’ der” %50 şeklindedir. Metinlerde “diğer” başlığı altında değerlendirilebilecek yapılara rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde tanık gösterme tekniği kontrol grubuna benzer bir şekilde oldukça az sayıda (2) kullanılmıştır.

Deney grubu öğrenici metinlerinde son uygulama tanık gösterme tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 59. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenici Metinlerinde Tanık Gösterme Kullanım Durumu Nedir? Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
.....'a göre	-	5	3
“...’ ‘....’ der”	1	4	2
diğer	-	-	-
t	15		

Deney grubu son uygulama öğrenci metinleri incelendiğinde toplam 15 tanık gösterme tekniği kullanıldığı; bunların 9'unun gelişme, 5'inin sonuç, birinin de giriş bölümünde bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin tanık gösterme tekniğini en çok gelişme bölümünde ikinci olarak da sonuç bölümünde kullandıkları görülmüştür. Kullanılan dil yapıları incelendiğinde 8'inde “.....’a göre” yapısının, 7'sinde “...’ ‘....’ der” yapısının tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları eğitimi derslerinde öğrendikleri yapıları kullandıkları, farklı yapılar kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca deney grubu ön uygulama metinlerinde 2 olan tanık gösterme tekniği sayısının son uygulamada 15'e yükselmesi bu eğitimin öğrencileri düşünceyi geliştirme yolları kullanımı konusunda geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubu son uygulama metinlerine bakıldığında tanık gösterme tekniği kullanımı hem kontrol grubunun ön ve son uygulamasına göre hem de deney grubu ön uygulamaya göre artış göstermiştir. Deney grubu ön uygulamadaki (2) tanık gösterme tekniği son uygulamada (15)'e yükselmiştir.

4.4.8.Düşünceyi Geliştirme Yollarından Sayısal Verilerden Faydalanma Tekniğinin Öğrenci Metinlerindeki Kullanım Durumuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama sayısal verilerden faydalanma tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 60. Kontrol Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
araştırmalara göre	-	-	-
oran	-	-	-
yüzde	-	1	1
sayı	-	-	-
grafik	-	-	-
istatistik	-	-	-
diğer	-	-	-
t	2		

Tabloya göre kontrol grubu ön uygulama öğrenci metinlerinde toplam 2 sayısal veriden faydalanılmıştır. Öğrenciler kullandıkları tekniklerden birini gelişme bölümünde,

diğerini ise sonuç bölümünde kullanmışlardır. Öğrencilerin kullandıkları toplam sayısal veri sayısının %50'si gelişme, %50'si de sonuç bölümünde yer almaktadır. Sayısal verilerden faydalanma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok ve sadece (2) “yüzde” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam sayısal veri sayısının %100'ünü “yüzde” yapısı oluşturmaktadır. Diğer yapıların kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu ön uygulamalarında sayısal verilerden oldukça az faydalanıldığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrenci metinlerinde son uygulama sayısal verilerden faydalanma tekniği verileri aşağıda tablolaştırılarak gösterilmektedir:

Tablo 61. Kontrol Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
araştırmalara göre	-	1	1
oran	-	-	-
yüzde	-	-	-
sayı	-	-	1
grafik	-	-	-
istatistik	-	-	-
diğer	-	-	-
t	3		

Tabloya göre kontrol grubu son uygulama öğrenci metinlerinde toplam 3 sayısal veriden faydalanılmıştır. Öğrenciler en çok sonuç bölümünde (2) sayısal verilerden faydalanmıştır. Gelişme bölümünde ise 1 sayısal veri kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam sayısal veri sayısının %66,6'sı sonuç, %33,3'ü de gelişme bölümünde yer almaktadır. Sayısal verilerden faydalanma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (2) “araştırmalara göre” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam sayısal veri sayısının %66,6'sını bu yapı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “sayı” yapısı ise (1) toplam sayısal veri sayısının %33,3'ünü oluşturmaktadır. “Oran”, “yüzde”, “grafik”, “ istatistik” ve “diğer” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubunun aradan geçen 7 haftada metinlerindeki sayısal verilerden faydalanma sayısını (2)'den (3)'e yükselttiği görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde ön uygulama sayısal verilerden faydalanma tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 62. Deney Grubu Ön Uygulama Öğrenci Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
araştırmalara göre	-	1	1
oran	-	-	-
yüzde	-	1	-
sayı	-	-	-
grafik	-	-	-
istatistik	-	-	-
diğer	-	-	-
t	3		

Tabloya göre deney grubu ön uygulama öğrenci metinlerinde toplam 3 sayısal veriden faydalanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde sayısal verilerden faydalanmıştır. Gelişme bölümünde 2, sonuç bölümünde 1 sayısal veri kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam sayısal veri sayısının %66,6'sı gelişme, %33,3'ü de sonuç bölümünde yer almaktadır. Sayısal verilerden faydalanma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (2) “araştırmalara göre” yapısı tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam sayısal veri sayısının %66,6'sını “araştırmalara göre” yapısı oluşturmaktadır. İkinci sıradaki “yüzde” yapısı ise (1) toplam sayısal veri sayısının %33,3'ünü oluşturmaktadır. “Oran”, “sayı”, “grafik”, “istatistik” ve “diğer” yapılarına metinlerde rastlanılmamıştır. Deney grubu ön uygulamalarında kontrol grubuyla benzer şekilde oldukça az sayısal veriden faydalanıldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrenci metinlerinde son uygulama sayısal verilerden faydalanma tekniği verileri aşağıda tablolastırılarak gösterilmektedir:

Tablo 63. Deney Grubu Son Uygulama Öğrenci Metinlerinde Sayısal Verilerden Faydalanma Kullanım Durumu: Metnin Hangi Bölümünde ve Hangi Yapı ile Kullanılmıştır?

	Giriş <i>f</i>	Gelişme <i>f</i>	Sonuç <i>f</i>
Dil Yapıları			
araştırmalara göre	-	10	3
oran	-	1	2
yüzde	-	7	2
sayı	-	4	1
grafik	-	-	-
istatistik	-	-	-
diğer	-	-	-
t	30		

Tabloya göre deney grubu son uygulama öğrenci metinlerinde toplam 30 sayısal veriden faydalanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde sayısal verilerden faydalanmıştır. Gelişme bölümünde 22, sonuç bölümünde 8 sayısal veri kullanmışlardır. Öğrencilerin kullandıkları toplam sayısal veri sayısının %73,3'ü gelişme, %26,6'sı da sonuç bölümünde yer almaktadır. Sayısal verilerden faydalanma tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok (13) “araştırmalara göre” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “yüzde” (9), “sayı” (5), “oran” (3) yapıları tercih edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı toplam sayısal veri sayısının %43,3'ünü “araştırmalara göre” yapısı, %30'unu “yüzde” yapısı, %16,6'sını “sayı” yapısı, %10'unu da “oran” yapısı oluşturmaktadır. “Grafik”, “istatistik” ve “diğer” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Verilen düşüncüyü geliştirme yolları eğitiminden sonra öğrencilerin metinlerinde sayısal verilerden yararlanma durumları ön uygulamada 3 iken son uygulamada 30'a yükselmiştir.

Yukarıdaki nicel verileri destekleyecek şekilde deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinleri düşüncüyü geliştirme yollarını kullanımları yönünden analiz edilmiştir.

Deney Grubu Tanımlama

K2: Sosyal medya o siteyi internet üzerinde farklı ülkeden gelen insanlara sağlayan bir ortamdır.

K2: Günümüzde teknoloji geldiğinden beri sosyal medya anlamı olarak sosyalleşme

platformlarıdır. Sosyal medyayla birbirine uzaktan ya da yakından mesaj gönderebiliriz Video, fotoğraflar gönderebiliriz ve paylaşabiliriz hatta dosyalar elektronik olarak gönderebilir paylaşabiliriz.

K4: Günümüzde başarının mutluluk getirip getirmediği veya bunun tam tersi olup olmadığı hakkında çok tartışmalar ilk önce soru çözmek için kelimelerin mutluluk ve başarı anlamını bilmeliyiz. Mutluluk sadece insanın hissedebildiği neşeli duygu olarak tanımlayabiliriz. Bir kişinin istediği şeylere ulaştığı duruma başarı da denir buna göre mutluluk ve başarı kelimeleri birbirine bağlı.

K6: Meslek seçimi gelecek seçimi demektir. Mesleğimizi seçerek ne olmak istediğimizi düşünüyoruz neyle daha başarılı olabiliriz.

K7: Başarılı olmak bir amacının sonuna gelmek ve hayalini gerçekleştirmektir. Mutluluk kendine iyi hissettirmektir, her şeyden memnun olmaktır.

K8: Meslek insanın hayatında önemli bir yer alır çünkü meslek ömür boyunca emek verilen bir iştir.

K10: İnternet en yaygın iletişim aracıdır. Sosyal iletişim araçlarıyla aşırı zaman boş geçiriyor ve gerçek hayattan uzaklaştırıyor. Bazı insanlar sosyal iletişim araçlarını çok kullanıyor hatta bağımlılık oluyor. Sonuç sosyal iletişim hem faydalı hem de zararlı ama her zaman kendine sor nasıl kullanıyorum ve uygun kullanmak lazım.

K 12: Başarı bir şeyi mükemmel şekilde yapmaktır başarı arkaya bakmadan ileriye gitmektir. Mutluluk elimizdeki şeyleri en güzel şekilde değerlendirmektir. Önce başarı ve mutluluk nedir anlattık şimdi asıl sorumuz başarı mı mutluluğu getirir ya da zıttı mı.

K 14: Doğanın doğal kaynakların ve yaşanılan çevrenin aşırı ölçüde ve yanlış kullanılması nedeniyle doğal dengenin bozulması durumuna çevre kirliliği denir.

K 15: Meslek seçimi insanlar için çok önemli bir şeydir. Meslek seçmek önemli çünkü insan sevmediği bir mesleği seçerse mutsuz olur.

K 20: Mutluluk ve başarı birbirini tamamlayan iki kavramdır. Bu iki kelimenin günümüzde anlamı dünyadaki her insana göre değişir. İnsan mutlu ve başarılı olmak ister.

Benzetme

K1: Televizyon programları insanları eğlendirmek için tasarlanmıştır. Zor günden sonra insan bir köpek gibi yorgun olup eve dönüyor, mutfakta yemekleri yiyip televizyon izliyor.

K2: Okullarda farklı insanlarla tanışmak sosyal medyaya benzer.

K7: Fakat başarı mı mutluluğu getirir mutluluk mu başarıyı getirir bu soru herkes farklı düşünüyor bazen de insanlar mutluluk başarıdan geliyor diyorlar çünkü ne zaman sen amacını gerçekleştirdin, o an en mutlusun ve kanatla gökyüzüne uçabilirsin.

K 12: Bence mutluluk anahtar gibi tüm kapıları açar başarı yağmur gibi ne zaman başarılı olacağını bilemezsin ama çalışarak belki başarılı olabilirsin.

K 13: Çevre kirliliği dünyanın zehirlenmesi gibi bu dünyada yaşayan tüm canlıları çok kötü yönden etkiler.

K 14: Bu dengenin bozulması yüzünden insanoğlu kuraklık çölleşme ve diğer doğal afet yaşamış yaşadığı insanlara göre dünyamızı kıyamet gibi görünüyorlar. Kentleşme ve sanayileşmeden önce hayat cennet gibiydi.

K 14: Çevre kirliliğiyle ilgili pek çok örgüt ve birçok ülke her yıl buluşup başa çıkmaya çalışıyor. Onlar her ülke için sanayiler kurmak için ortak bir ölçü kurmuşlar. Ben de dünyayı emanet gibi görüyorum. Biz onu kurtarmalıyız. Sonuç olarak çevre kirliliği onlarca yıldır süren bir sorundur. Onunla başa çıkmak kolay değil çünkü bir ülkeye ya da bir topluma ait değil. Ama hep beraber bir kişi gibi hareket edersek bu sorunla başa çıkabiliriz

K 16: Çocukken çeşitli mesleklerle ilgileniyordum. Bir gün doktor başka bir gün avukat ya da öğretmen olmak istiyordum. Benim arkadaşlarımda da meslek seçiminde hayalleri benimkine benziyordu. Bence her bir insan sevdiği işi yapsa büyük başarılar kazanır.

K 17: Aslında çevre kirliliğini dünyamız için hastalık gibidir. Hastalık gibi eğer bir problemi durdurmalıyız hem dünyamız hem de bizim hayatımız tehlikede olacak. Bu nedenle çevre temizliğine dikkat ederek bunun için elimizden gelen her şeyi yapmamız gerekiyor.

K 18: Günümüzde her yerde sosyal medya vardır. Pek çok insan kullanıyor ve hem sosyal medya hem de internete çok önem veriyor. Ancak dünyadaki her şeyin iki görünüşü vardır. Madeni paraya benziyor.

K 19: Sevmediği bir işi yapan insanın hayatı felaket gibidir onun aksine sevdiği işi yapan bir insan cennette gibidir.

K 20: Bana göre mutluluk başarı getirir. Mutlu insan güneş gibidir. Herkes daima onun yolundan gitmek ister.

Karşılaştırma

K1: Pek çok programın bir derin anlamı yoktur o yüzden insanın beyni dinleniyor. Lakin bazı insanlar bilimsel programları da seyrediyor onlardan daha zeki oluyorlar. Herkes zamanı kendi istediği şekilde harcıyor.

K1: 21. yüzyılda insanlar internetle ve televizyonla bağımlı. Kitap okuyası yok çünkü kitap okurken insan hayal etmek zorunda kalıyor. Filmlerde her şey insanın yerine yapılıyor canlı iletişim de yok herkes internette yazışıyor.

K1: Benim anneanneme göre modern teknolojiler insanlara dejenerasyon yaptırıyor eğer böyle düşünürsek televizyon programlarının içeriği toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Eski zamanla, 40 yıl öncekiyle karşılaştırsak insanların zekası daha yüksek olurdu ve sadece akıl hakkında değil insanlar daha kibar, dost, cesur ve sorumlu olurlar.

K2: Ama okullarda yüzyüze sohbet ediyoruz sosyal medyada ancak içeriği birbirimizle paylaşmakdayız. Telefonumuz yardımıyla böyle yapıyoruz buluşmadan internette iletişim kurulmaktadır.

K2: Fakat bence sosyal medya sosyalleşmeye yardım etmelidir. Kullanan insanlar çoğu zaman sosyal medyada arkadaşlarını hiç tanımıyor ama arkadaşlığımız hala devam ediyor. Sosyal medyaya göre günümüzde arkadaşlık kurmak daha kolay oldu. Sosyal medya sayesinde sosyalleşme yükseldi.

K3: Aşağıdaki metinde detaylıca sosyal medya kullanımı bireyi bireyselleştirdiği sosyalleştirdiği olumsuz ve olumlu yönlerden bahsetmektedir. Başlangıçta elektronik posta kullanıyorduk mesaj ve bireysel olarak arkadaşlarla ya da aileyle paylaşıyorduk profesyonel olarak da kullanıyorduk sonra daha kolayı geldi.

K3: Kısaca sosyal medyanın temel amacı ile kullanmalıyız ek olarak bizim dünyamız ve onun toplumla daha güzelleştirmek için kullanmalıyız yoksa sosyal medya kullanımı bireysel olarak sosyal olarak bizim için kötüleşiyor.

K5: Bunun için Steven hastalandığından beri onun en sevdiği konuya konsantre olarak herkesten meşhur başarılı bir adam bile olabilir. Onun son sözü onun hayatında pişman olduğunu sözünü bulamaz çünkü Steven'in hayatımda bulduğu mutluluk onun hastalığını kazandı. Buna rağmen ilk olarak verdiğim örnek gibi başarıyı elde etmesine karşın kendisini atan zavallı kişiler de var bu başarı mutluluğu getirmek teorisinde bir sorun var demektir.

K6: Bence meslek seçimi sadece yeteneklere isteye göre olmalı. Ama çevrenin isteğine göre seçerek yanlış yapılmamalı.

K6: Mesleğini severek yapanlar zorunluluktan yapanlardan daha başarılı olmuş.

K7: Bütün hayat hayal için çalışıyorsun sonra rahat rahat yaşamak bu mutluluk. Fakat aynı zamanda başka insanlar başarılı olmak önemli değil mutlu olmak daha önemlidir diyorlar.

K7: Bir de bu insan çok mutlu çünkü bu hayat onun için başarılı oldu. Her şey var başkalarına göre ihtiyaçları yok ve başka insanlara bakalım. O çok çalışıyor zengin artık ama doyamıyor ve daha çalışmaya devam ediyor. Ailesiyle konuşmuyor arkadaşlarına güvenmiyor ve tek başına her şeyi yaşıyor. Sonra çok mutsuz oluyor ama çok başarılı bu başarıdan memnun olacak mı. Tabii ki hayır.

K8: Genellikle küçük yaşta beri herkes kendisi yoksa ebeveynleri onun yeteneği de ona hangi alan ne alanda çalışmak lazım biliyor. Bundan dolayı biz hangi meslekte başarılı olabiliriz küçük yaşta belli oluyor bundan sonra meslek seçimi geliyor şimdi yeteneklere göre meslek seçimi önemlidir zamanı geldi ama bazen bir alanda yetenekliyiz ama girmesi sertifika lazım ve bazen ters oluyor belki bir kişinin bir alanda sertifikası var ama yeteneği yetmez.

K8: O zaman kötüsü oluyor burada doğru meslek seçiminin önemi belli oluyor. Orta Doğu ülkelerinde özellikle benim ülkemde çok insanlar yeteneklere göre mesleği seçme bu yüzden bir gelişmemiş ülkemiz var eğer bir kişi mesleği severek yaparsan yapıtları daha çok ve daha sağlam olur.

K8: Avrupa ülkelerindeki firmalar Orta Doğu şirketlerine göre daha başarılı çünkü onlar işlerini severek yapıyorlar. Sonuç olarak gerçek ve istediğim meslekte çalışmak hem zevk almak hem de iyi yapıt vermektir ve en doğrusu yeteneklere göre meslek seçmektir.

K8: Çocukluğundan beri okullarda liselerde meslek seçimi sorusu ile uğraşıyoruz ve önemli olduğunu küçük yaştan anlamaya başlıyoruz. Bu alanda Amerika'da çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalara göre kendi işini seven insanlar iş ve özel hayatta daha başarılı oluyorlar. Çünkü insan yapılan işi sevgiyle yaparsa onu her zaman iyi yapan iş yerinde başarı kazanır.

K10: Sosyal medya önemli bir şeydir insan haber almak için tarih boyunca çeşitli iletişim araçlarını kullanmışlar. Eskiden teknoloji yokken insanlar birbirleriyle güvercinleri kullanarak iletişim kurarmış. Teknolojinin gelişmesiyle insan elektronik aletleri kullanmaya başlamış.

K 11: Ne kadar başarılı olursan ol, bu başarını eğer isteyerek severek veya ilgini çekerek elde etmediysen asla mutlu olmazsın. Sevmek eşittir mutluluk ve bu mutluluğu sevgiyi ancak iyi değerlendirirsen başarılı olursun ve bu başarıdan mutluluk duyarsın. Mutluluk genellikle pozitifdir sadece mutlu bir insan bu enerjiye sahiptir ve pozitif düşünür. Bu davranışı hem başkalarını hem de kendini çok iyi yönde etkiler. Bu da yaptığı şeylerin başarıyla sonuçlanmasını sağlar.

K 12: Bence mutluluk başarıya göre daha önemli çünkü bazen mutluluk başarıyı getirir bazen de başarı mutluluk getirir ama başarılı olduğun zaman sadece mutlu olursun bu başarıdan.

K 13: Çevre kirliliğinin ne olduğunu adından anlayabiliriz çevremizin günden güne daha kirli olduğunu herkes biliyor maalesef bu dünyanın en önemli sorunlarından biridir.

K 14: Eski hayata göre günümüzde çok problem yaşıyoruz.

K 15: Mesela bir insan düşünelim bir insan ebeveynlerinin tavsiyesi üzerine sevmediği bir meslek seçmiş. İşte büyük maaş almış ama mutsuz. Bence sevmediği meslek ve sevmediği yolda hayatı çok kötü, sıkıcı ve mutsuz olur. Mesleğini seven insanın hayatı çok eğlenceli, mutlu geçer ve başarılı olur.

K 16: Meslek seçimi insan hayatındaki en önemli seçimdir.

K 16: Kendi mesleğini sevmezse hayatı boyunca pişman olur. Çevresindeki insanları suçlar. Meslek seçimi çok önemli. İnsanlar meslek seçimini yaparken yeteneklerine göre karar vermeliler. Mesleğini severek yapanlar işinde mutlu olup etraflarına enerji saçarlara. Mesleğini seven insan sevmeyene göre işinde yoruluyor.

K 17: Çevre kirliliği hayatımızı tehdit eden en önemli sorunların başında gelir.

K 18: Sosyal medyadan sonra hayatımızda bir çok şey değişmeye başladı. Bazı kolaylıklar olmaya başladı, bazı zorluklar olmaya başladı. Sosyal medya ve internetin yüzünden insanlar çok fazla kullanıyor, her zaman telefona bakıyor kimse konuşmuyor.

K 19: Meslek bence insan hayatındaki en önemli şeydir. İnsan sevmediği bir iş yaparsa mutsuz olur. İnsan mutsuz olursa işi yönetemiyor. Bence meslek seçimi yeteneklere göre yapılmalı çünkü belki bir işi seversiniz ama o mesleğe yeteneğiniz yoktur. Başkaları o mesleği senden daha iyi yapabilir.

K 19: Öğretmenlerden örnek alabiliriz. Mesela iki farklı tür öğretmenlerden bir işi seviyor o bilgileri öğrencilere kolayca iletiyor ve öğrenciler ondan yüzde yüz anlıyor. Bunun aksine sevmeyen işi öğretmenden hep problemler karşılaşır derste öğrencilere bilgiler iletemez ve ondan hiç anlayamazlar.

Örneklendirme

K2: Örneğin WhatsApp, Twitter, Facebook hepsi sosyal medya sitesi.

K2: Araştırmaya göre bu dönemde ülkelerimiz çok yakın oldu çünkü sosyal medya üzerinde arkadaşlık kurmak çok kolay oldu ne yazık ki sadece iyi şekilde kullanılmıyor sosyal medyada bazıları dolandırıcılık yapıyor bazıları da sahte hesap kullanıyor.

K3: Hızlıca bilgi göndermek ve almak için sosyal medya Instagram, Facebook, Twitter ve benzeri gibi geldi. Her gün ne yaptığınızı, ne yediğinizi, nereye gittiğinizi, kimle gittiğinizi, ne zaman, nasıl... sınırsızca paylaşmaya başladık. Şimdi bireysel hayatımızı herkes biliyor çünkü daha “likes” ve “viewes” seviyoruz. Hatta bazı insanlar onların hayatları çok kötü olduğuna rağmen sahte fotoğraf güzel görünen fotoğrafları videoları ve benzerini paylaşıyorlar.

K3: Birkaç gün önce bir adam Yeni Zelanda’da camiye girdi ve herkesi silahla öldürdü

bütün bu olay sosyal medyada Facebook adlı bir platformda canlı olarak herkes seyredebildi. Buna rağmen Facebook ya da bazı sosyal medya platformları hiç çözüm bulmaya çalışmıyor neden çünkü sosyal medya çok büyüdü ve şimdi onu durdurmak zor ama zor olduğunun sebebi değil onlara sosyal medya çok para kazandırır.

K4: Hem başarı mutluluğu getirebilir sen de mutluluk başarı getirebilir örneğin olumlu düşünen ve hayattan memnun olan kişi kötümserlere göre daha başarılı olur.

K5: Eski Yunan bilim adamı Empedokles insanın önünde paylaştığı teoriler insanlardan çok onur aldı ancak onun son zamanında seçimi sadece kendi hayatını bitirmiştir. Bu örneğe bakarken başarının insanın hayatında insanın hayatını fazla etkilemediğini görüyorum. Empedokles son mektubunda benim hayatımda mutluluk yok yazıp tepeden kendisini attı. Böylece insan hayatı boyunca mutluluğu ilk olarak tutmak gerek bundan sonra başarı da doğal olarak gelir. Günümüzde biz en başarılı olan kişiye Steven Hawking deriz. Steven hastalanmadan önce onun hayatı en mutlu yapmaya yardım eden şeyi biliyordu: uzay araştırması.

K5: Almanya 2011 yılında ilkokuldaki çocuklara başarıdan daha çok mutluluk hakkında ders anlatmaya başladı. Bundan dolayı Almanya'da çocukların mutluluğu hayatının ilk hedef olarak tutarken onların toplumda mutlu olmaya başlayarak millet mutluluğu da artmaya başladı. Ayrıca bu ortam Almanya'ya endüstri, uluslararası, ilişkiler kültür üzerinde başarı getiren bir etken oldu. Dünyada kutsal olan Arnavutluklu Mother Teresa onun hayatı boyunca fakir hasta atılan kişilerle yaşadı. Onun yaşadığı hayatında para yok yalnız insana yardım etmekten gelen mutluluk vardı. Böylece biz hayatımız boyunca başarıdan çok bize mutluluğu verebilen şeyi bulmamız gerekir.

K7: Bu ne demek onlar hayat boyunca çalıştılar zengin oldular ama mesela sağlıklı değil bir de hayatı kaçırdılar ve sonra pişmanlıkla devam ediyorlar. Mutluluk ve başarılı olmak burada farklı yönlerden gördük. Bana göre bu tabii ki insandan insana değişir ama sadece insana bağımlıdır. Mesela bir insan küçük bir şehirde yaşıyor. Onun işi var ailesi var ve arkadaşları yanında demek ki her şey yolunda.

K7: Bence mutluluk her şeyden gelir ve başarıdan da. Ama her insan için küçük başarılar farklı konularda mutluluk getirir. Mesela kızına kedi almış kızı çok mutlu olmuş, ebeveynlerine yardım etti onlar için de mutluluk ve bu konuda en güzel evlat oldu bence bu da başarı. Bu sayede her insan her konuda başarılı olabilir ve ondan da

mutlu.

K8: Üstelik sağlık açısından sorunlar olmazsa özel hayatta güzel şekilde devam etmek mümkün olabilir. Tabi insanların hayatı sadece istekleri ile dolu değil bazen farklı şartlar yüzünden insan zorunluluktan iş yapmalı örneğin fakir ailede doğar çocuk küçük yaştan çalışmaya devam etmeli. Tabi ki o kendi hayatından memnun olmaz ama her durumdan her zaman bir çıkış var. O çocuk çaba gösterirse iyi bir eğitim alırsa sevdiği mesleğini bulursa fakirliğinden kurtulabilir.

K10: Sosyal iletişim araçları hem faydalı hem de zararlı. Sosyal iletişim araçları çok mesela Facebook Instagram Snapchat dünyanın en eski iletişim aracı Facebook ama Instagram en çok kullanmıyor sosyal iletişim araçlarını insanlar öğrenebilir ve kitap okuyabilir ve ticaret için kullanabilir internete en yaygın iletişim araçlarıdır.

K11: Benim düşünceme göre mutluluk başarı getirir ama bu elbette başarının da mutluluk getirmediği anlamına gelmez. Başarının getirdiği mutluluk kısa sürer. Mesela sınavdan alınan başarılı bir nota iki sevinirsin kendini ödüllendirirsin olur biter. Bu sevinç geçicidir yani ömür boyu sürmeyecektir. Hatta bir gün bu durumun seni mutlu etmiş olduğu hafızandan tamamen silecektir asıl önemli olan mutluluğunu sürdürebilmektir.

K12: Aslında bu konu hakkında karşılaştırma yapmak mümkün değil çünkü başarı mutluluk birbirinden ayrılmaz eldeki parmaklar gibi. Örneğin önceden bir kişiyle tanıştım çok mutsuz bir adam hayattan bıkmış adam bana hayatta ne için yaşayacağını söyledi. Bir ay sonra geri adamla buluştum ama ne mutlu havada uçuyor bana işinde çok başarılı olduğunu söyledi. Bu adamdan ben şöyle anladım başarılı mutluluğu getirir ama bazen başarılı olmayan insanlar çok mutludur ve mutlu olduğu için zevkle çalışır sonunda başarılı olur.

K 13: Son günlerde çevre kirliliği çok hızlı büyüyor 20. yüzyıla göre şimdiki çevre kirliliği 30 kat daha yüksek bu eski zamanlara göre son zamanlarda daha çok kirlilik kaynakları ile alakalı fabrikalar, savaşlar, nükleer, fabrikalar, arabaların sayısının artması, ormanların sayısının azalması..

K 13: Bu basit adımlar dünyanın kurtarılmasına büyük bir katkı eder. Herkes bunu yapabilir. Çöpü çöp kutusuna atmak plastik poşetleri daha az kullanmak ve arabalara daha az kullanmaya çalışmak büyük bir fark edebilir. Daha büyük derecede değişmeler

yapmak için de devletler fabrikaları kontrol etmeleri lazım. Dünyanın tüm ülkeleri birlikte bu konuda çalışmalılar çünkü bu ortak bir problemdir.

K 14: Bazı hastalıklar olmamıştı mesela kanser, sarhoşluk... K 14: Mesela deprem, sel, yangın, orman kuraklık, çölleşme...

K 14: Bir daha örnek güney Afrika'daki birkaç ülkede yaklaşık üç aydan beri sel yaşanıyor.

K 15: Mesela bir insan düşünelim bir insan ebeveynlerinin tavsiyesi üzerine sevmediği bir meslek seçmiş. İşte büyük maaş almış ama mutsuz.

K 15: Mesela Steve Jobs sevdiği işi yaptığı için başarılı ve mutlu oldu.

K 16: Mesela benim okuldaki arkadaşlarım kendi mesleklerini çevresindeki insanların fikrine göre seçti, sonra üniversitede çok zorlandı. Üniversiteyi bitirdikten sonra pişman oldu. Çevresindeki insanlara küfür etti. Keşke sevdiğim mesleği seçseydim diyenler oldu. Hayatta meslek hakkında örnekler çok var. Okuldaki arkadaşlarımda içinde ben mesleği kendi yeteneğime göre seçtim. Üniversitede hiç zorlanmadım çünkü mesleğimi çocukken sevdim. Hiç vazgeçmedim. Üniversiteyi bitirdikten sonra televizyonda işe girdim. Hayallerim gerçekleşti.

K 17: Mesela yaklaşık her gün haberlerde bu problem hakkında bir çok haber duyuyoruz.

K 17: Üstelik başka bir yön çöplerimizi evlerimizde ayırmalıyız. Plastik, şişe, kağıt atık çöpleri ayırırsak daha az çöp üretecek ve bunun sayesinde çevre kirliliği daha az olacak.

K 18: Sosyal medyanın sayesinde aileme ya da arkadaşlarım konuşabilirim. Dünyadan başka bir şeyler öğrenebiliriz. Bundan başka iş adamı için para kazandırabilir.

K 18: Mesela çocuklar çok oyun oynuyor, kitap okumuyor ya da ders çalışmıyorlar. Bunlardan bir problem olur. Çünkü onlar internete bağımlılar. Son olarak sosyal medya ve internet kullanımı iyi derecede kullanırsak bize sağladığı zararları vermiyor.

K 19: Öğretmenlerden örnek alabiliriz. Mesela iki farklı tür öğretmenlerden bir işi seviyor o bilgileri öğrencilere kolayca iletiyor ve öğrenciler ondan yüzde yüz anlıyor. Bunun aksine sevmeyen işi öğretmenden hep problemler karşılaşır derste öğrencilere bilgiler iletemez ve ondan hiç anlayamazlar.

K 20: Başarılı her insan mutlu değildir. Mesela Sakıp Sabancı çok zengin bir adam olmasına rağmen mutlu değildir. Çünkü onun parası oğlunun sağlığını yerine getirmesine yetmemiştir.

Tanık Gösterme

K1: Yani gerçek hayatını paylaşmıyor istediği hayatı gösteriyor. Ondan dolayı bu söz oluşturuldu: “Bugün istediğin kişiyi olabilirsin kendi kendin hariç.”

K6: Başarılı olmanız için mesleğinizi sevmeliyiz benim ülkemde bu konuyla ilgili bir söz vardır “Yaptığını sevmek için sevdiğini yap” demiş.

K8: Bu konuyla ilgili Steve Jobs “Yaptığını sev, sevdiğini yap.” demiştir. Sonuç olarak meslek seçimi çok önemlidir doğru seçim mutlaka mutlu ve kaliteli yaşamı getirir.

K11: İnsan bu mutlu sürdürebilmelidir ki başarılı olsun filozof Sokrates “Bir kitap bir çiçek bir kuş, ne büyük saadet..” diyor.

K 12: Suriye’de şöyle diyoruz: “Başarı mutluluk kardeşidir. Bundan sadece para kazanmazsın.”

K 13: Çevre kirliliğini durdurmamız lazım çünkü her şey şimdiki halde devam ederse o zaman ne insanlar ne diğer canlılar dünyada yaşayamaz. Mahatma Ghandi “Dünya bizim tek evimizdir. Onu korumalıyız.” demişti ben de bu söze katılıyorum yaşadığımız yerimizi sevmeliyiz ve korumalıyız

K 14: Çad’da söylenen bir atasözü vardır: “ Biz ülkemizi dedelerimizden emanet olarak aldık ve biz onu çocuklarımıza vermemiz gerekiyor.”

K 15: Steve Jobs bununla ilgili “İnsan sevdiği işi yaparsa bu yolun sonunda ödülünü alır.” demiştir.

K 16: Çocukken her zaman öğretmenim bize “İnsan hayatında en önemli iki seçim var. Bir meslek seçimi olsa biri eş seçimidir.” diyordu. Bu seçimleri yanlış yapan insan hayatının sonuna kadar üzülüyor. Mutlu olmak için her zaman doğru düzgün karar vermenizi isterdi. Şimdi ben öğretmenimin o sözünü hiç unutmuyorum hep aklımda. Ben kendi mesleğimi doğru seçtim sıra eş seçimimde.

K 19: Steve Jobs “Yaptığın işi seversen işini en iyi şekilde yaparsın.” demiştir. Ben de bu sözün doğru olduğunu düşünüyorum.

K 20: Sabancı'nın söylediği "Otomobil üretiyorum ama oğlum binemiyor." sözünden de anladığım başarı ve para mutluluk getirmiyor.

Sayısal Verilerden Faydalanma

K1: Bu bilgiyi İngiliz araştırmacılar 2015 yılında öğrendiler, eğer bir senede en azından bir kere internetsiz ve televizyonsuz yaşarsak çok iyi olurdu çünkü o zamanda insanlar anlayacaklar teknolojisiz de dünya ilginç olabilir.

K2: Gazi Üniversitesi'nde yapılan araştırmaya göre gençlerin %85'i sosyal medya kullanmaktadır araştırmanın sonucuna göre gençler günde 8 saat sosyal medyada zaman geçirmektedir bence sonuçlar fazla kullanıldığını gösteriyor o zaman daha kontrollü kullanılmalı.

K3: Maalesef sosyal medyanın ilk amacı uzaktan yakına herkesi getirmek ve sosyalleşmek fakat bugün %30'u amaçlı sosyal medyayı kullanmıyorlar.

K4: Hacettepe Üniversitesi'nde bu konuyla ilgili yapılan araştırmaya göre mutlu olan insanlar daha iyi iş buluyorlar ve sonuç olarak daha başarılı oluyorlar ayrıca başarılı olan insanlar yönetici olarak mutlu oluyorlar. Hacettepe Üniversitesi'nin araştırmasına göre başarılı olmayan insanların mutluluk seviyesi olan insanların mutluluk seviyesinden %40 daha düşük çıkar. Böylece bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğuna inanıyorum.

K6: Amerika'da meslek seçimlerine göre ve çevresini isteğine göre seçenler arasında başarılı olanlarla ilgili bir araştırma yapıldı araştırmada tabii ki mesleği yeteneklere göre seçenler %90 da başarılı olmuş.

K 12: Amerika tarafından bir araştırma yapılmış araştırma 2000 yılında yapılmış buna göre mutlu insanlar kesinlikle başarılı olacaklar ama 2005 yılında Fransa tarafından bir araştırma yapmış araştırmaya göre başarılı olmayan insanlar hiçbir zaman mutlu olmaz.

K 13: Dünyayı ve geleceğimizi kurtarmanın imkanımız hala var. Harvard Üniversitesi'nde yapılan araştırmalara göre insanlar arabalara toplu taşıma araçlarını tercih ederlerse çevre kirliliği %30 düşer. İnsanlar plastik poşetleri %50 daha az kullanırsa okyanus ve deniz kirliliği %40 azalır.

K 14: Kanıt olarak benim ülkemde Lak Çat adıyla, var son 25 yılda Lak Çad yaklaşık

%75 alanından kaybetti, bir de Sahra ülkenin yarısını almış.

K 17: Aslında araştırmalara göre eğer her ayrı günlük plastik poşet alımını düşürürse çevre kirliliği %35 azalacak.

K19: Gazi Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre işini seven insanlar sevmeyen insanlara göre %60 daha başarısız oluyormuş. İşini sevmeyenlerin %70'inde depresyona raslanmış.



5.BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular hem kendi içinde (kontrol grubu - deney grubu, ön uygulama - son uygulama) hem de benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadaki örneklem grubu üniversite düzeyinde öğrencilerdir. Bu yüzden öğrencilerin ana dillerinde düşünceyi geliştirme becerilerine sahip oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerden yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken beklenen de Türkçe dil yapılarını ve söz varlığını kullanarak düşünceyi geliştirme yollarını uygun şekilde kullanabilmeleridir. Düşünceyi geliştirme yollarının yazma becerisine etkisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde çalışmaların olduğu bir konu değildir. Ana dili eğitime yönelik olarak bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalar mevcuttur.

Araştırma sonuçları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmalar başta olmak üzere Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanındaki çalışmalarla da benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmıştır. Hedef kitle farklı olsa da iki hedef kitleye de aynı dil ve söz varlığı yapısı öğretilmektedir. Ancak bunun dışında farklı yaş ve dil seviyelerinde veya farklı söylem türlerinde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları kullanım sıklığı, kullanılan yapılar ve yazının hangi üretimsel sürecinde yer aldıkları bilgisi yönünden farklılıklar arz edebilir.

Düşünceyi geliştirme yolları kullanımı bir duygu, düşünce ya da olayı aktarırken anlatımın etkili ve ikna edici olmasını, anlatılacakları organize etmeyi ve konuyu farklı boyutlarıyla ele almayı sağlayan tekniklerden oluşur. Bu bakımdan sözlü ya da yazılı

anlatımın içeriğini düzenleyen unsurlardır. Her dilde ve her söylem türünde mutlaka bu tür tekniklerden faydalanılır. Ancak bu yapıların kullanım durumları farklı dillerde, farklı söylem türlerinde ve farklı dil seviyelerinde kullanım sıklığı bakımından doğal olarak farklılık gösterebilir. Tüm bu sebeplerle araştırmanın bulguları farklı dillerle ilgili yapılan çalışmalarla da tartışılacaktır. Sözü edilen dil yapıları herhangi bir dile özgü unsur olmaktan ziyade dili kullanma becerileri eğitimi olarak düşünülmelidir. Düşünme ve düşüncelerini etkili bir biçimde aktarma sürecinin unsurları her anlatıma dâhil olan unsurlardır.

Bu çalışmada, düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler hem nitel hem nicel analizle değerlendirilmiş bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılmıştır.

Nicel verilere göre düşünceyi geliştirme yolları eğitimi uygulanan deney grubunun yazılı anlatımları düşünceyi geliştirme tekniği kullanımı, metin uzunluğu ve tutarlılık yönünden gelişmiştir. Metin uzunluğu yönünden anlamlı bir fark oluşmamış ancak düşünceyi geliştirme teknikleri eğitimi alan deney grubunun son uygulama metinlerindeki sözcük ve paragraf sayısının artarak cümle sayısının azalması öğrencilerin daha uzun cümleler oluşturabildiklerini düşündürmüştür.

Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan öğrenci metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarının metnin hangi üretimsel sürecinde (giriş, gelişme, sonuç) ve hangi yapıların tercih edilerek kullanıldığına yönelik verileri de düşünceyi geliştirme yolları eğitiminden sonra oluşan deney grubu son uygulama yazılarında düşünceyi geliştirme yolları kullanımının sayıca arttığı ve kullanılan yapılarda da çeşitliliğin arttığını göstererek nicel verileri desteklemektedir.

Araştırmanın ilk problemi öğrenci metinlerinde deney ve kontrol grubu, ön ve son uygulama arasında düşünceyi geliştirme yolları kullanımı ile ilgili kanıtlanabilir bir fark olup oluşmadığına yöneliktir.

Deney ve kontrol grubu düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalamaları açısından ön uygulamada kanıtlanabilir bir farklılık çıkmamıştır. Eğitim verilmeden önce elde edilen

verilerde bir farklılık çıkmaması beklenen bir sonuçtur. Kontrol grubunda düşünceyi geliştirme yolları kullanım ortalamaları bakımından ön uygulama ile son uygulama arasında yine anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Aradan geçen 7 haftada kontrol grubu düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili eğitimi almadığı için bu da beklenen bir sonuçtur. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolu kullanım sayıları son uygulama ortalamaları arasında bağımsız örneklem T testi sonucuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu da deney grubunun verilen eğitim sonucunda düşünceyi geliştirme yolları kullanımı açısından kontrol grubuna göre daha yüksek bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Düşünceyi geliştirme eğitimi gören grubun ön uygulama ile son uygulama ortalamaları (11,6)'dan (25,2)'ye yükselmiştir. Bu durum verilen düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin deney grubunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Demirkan ve Heppınar'ın (2018) çalışmasında öğrencilere “Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma Modeli”ni kullanarak bir eğitim verilmiş, ön test-son test verileri bu şekilde elde edilmiştir. Araştırmada düşünceyi geliştirme yolları kullanımı ile ilgili şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Uygulanan metin türü odaklı açıklayıcı metin yazma modelinden sonra öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler ön testte 22 önerme içeren düşünceyi geliştirme yolundan yararlanırken, son testte 73 önerme içeren düşünceyi geliştirme yolundan yararlanmışlardır. Ön test ve son test arasındaki bu olumlu yönde gelişme, araştırma ile aynı doğrultuda bir özellik göstermektedir.

Cohyono (2012) çalışmasında Malang Eyalet Üniversitesi İngilizce Bölümü'nde lisans düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için küpleme tekniğini kullanmıştır. Bu teknik altı kenarı olan bir küp fikrinin fiziksel görünümüne dayanmaktadır. Altı aşama küplemede küpün altı kenarını temsil eder. Küplemenin altı tarafı şunlardır: tanımlayın, karşılaştırın, ilişkilendirin, analiz edin, uygulayın ve tartışın. Teknik, öğrencilerin paragraf ve deneme yazımı öğretiminde kullanılmıştır. Öğrencilerin tekniğin aşamalarını iyi bir düzeyde uyguladıkları tespit edilmiştir. Kullanılan teknik birçok yönden düşünceyi geliştirme yollarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrencilerin seçtikleri konuyla ilgili fikirleri iyi geliştirebildikleri ve tekniğin, fikirleri yazılı ürünlere dönüştürme noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler

fikirleri paragraftan deneme formuna genişletebilmiştir. Yazma becerisini geliştirme noktasında ulaşılan sonuçlar araştırmayla aynı doğrultudadır.

Araştırmanın ikinci problemi öğrenci metinlerinde deney ve kontrol grubu, ön uygulama ile son uygulama metinleri arasında metin uzunluğu yönünden anlamlı bir fark oluşup oluşmadığına yöneliktir.

Metin uzunluğu ile metnin kalitesinin değerlendirilmesi arasındaki ilişki eğitim araştırmalarının farklı alanlarında tartışmalı bir konu olmuştur (Fleckenstein vd., 2020, s.1). Crossley’e (2020, s.416) göre metin uzunluğu, yazma gelişimi ve kalitesinin en güçlü yordayıcısı olarak görülmektedir. Değerlendirmelerde daha yüksek puan alan yazıların tipik olarak gelişmiş sözcüksel ögeler barındıran ve daha fazla tutarlılık özelliği gösteren yazılar olduğu aktarılmaktadır. Bunun yanında metin uzunluğu konusunda birbirini destekleyen çalışmalar olduğu gibi birbirine zıt çalışmalar da vardır. Konu ile ilgili çalışmalarda ortak bir sonuca varılamamasının sebebi olarak “yapılan çalışmaların disiplinlerarası doğası (dil bilim, istatistik ve bilgisayar bilimi), dilsel özelliklerin nasıl hesaplandığı, yalnızca dilsel öğelere odaklanmanın sınırlılıkları, ana dili ve yabancı/ikinci dilde yazma popülasyonları arasındaki farklar, yazma görevleri, konular, bilgi istemleri, bireysel farklılıklar, demografik özellikler ve insan yargılarının yazma kalitesi için ölçüt olarak kullanılması” (Crossley, s. 436) gösterilmektedir.

Metin uzunluğu açısından deney grubunun ön uygulama ve son uygulamadaki sözcük, cümle ve paragraf sayıları ortalamalarına bakıldığında son uygulamada sözcük ve paragraf sayısının arttığı cümle sayısının ise azaldığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuca göre metinde kullanılan söz varlığının sayıca artmasına karşın cümle sayısının azalması düşünceyi geliştirme yolları kullanımının öğrencilerin cümleleri birleştirerek daha uzun cümleler oluşturmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında paragraf sayısındaki artışın düşünceyi geliştirme yollarının konunun farklı yönlerini farklı paragraflar hâlinde açıklamaya olanak sağlaması ile oluşan bir katkı olduğu söylenebilir.

Metin uzunluğu açısından deney ve kontrol grubunun ön uygulamadaki sözcük, cümle ve paragraf ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Deney grubunun ön uygulama ve son uygulama metinlerinde sözcük ve paragraf sayılarında artış olurken cümle sayılarında artış ortaya çıkmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise sözcük,

cümle ve paragraf ortalamalarına bakıldığında ön uygulama ile son uygulama metinleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak deney grubu ön uygulama son uygulama ortalamalarına bakıldığında sözcük, cümle ve paragraf ortalamalarında anlamlı bir fark yansımamıştır. Çalışma sonucunda dikkat çeken nokta kontrol grubu ön uygulama ve son uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken deney grubu ön uygulama son uygulama arasında anlamlı bir fark olmamasıdır. Bu durum Fleckenstein vd.'nin (2020, s.7) çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlardan biri olan “Metin uzunluğu dil yeterliliğinin ötesinde yazma performansının göstergesidir.” ifadesiyle açıklanabilir. Kontrol grubundaki metinlerin metin kalitesi yönünden daha düşük puanlara sahip olmasına rağmen son uygulamada deney grubundaki öğrencilerden daha uzun yazılar yazması aradan geçen 7 haftalık sürede bulundukları sınıf ortamının onları yazma konusunda daha istekli, motivasyonları artmış bir hâle getirdiği ve yazmaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Daha uzun metinler yazmaları metin kalitelerini değil yazma performanslarını etkilemiştir. Ayrıca metinde gereksiz tekrarlar ve konunun sürekli tek yönüyle açıklanması sonucunda da metin kalitesi yönünden zayıf ancak metin uzunluğu yönünden iyi durumda olan yazılar ortaya çıkmıştır. Buna rağmen deney grubunun metinleri metin uzunluğu bakımından gelişim göstermese de metin kalitesi bakımından daha güçlü hâle gelmiştir. Bu sebeple metin uzunluğu tek başına metin kalitesini belirleyen bir unsur olarak ele alınamaz.

Araştırmanın üçüncü problemi öğrenci metinlerinde deney ve kontrol grubu, ön uygulama ve son uygulama metinleri arasında tutarlılık yönünden kanıtlanabilir bir fark oluşup oluşmadığına yöneliktir.

Tutarlılık metnin içerik organizasyonu yönünden kalitesini ortaya koyan bir özelliktir ve anlatımın tam ve doğru olabilmesi için gereklidir. Tutarlılıkla ilgili sorun yaşanması Coşkun’a (2005, s. 230) göre “öğrencilerin yazma becerilerindeki sorunlardan daha öncelikli bir sorundur. Öğrenciler yazmayı, beyinlerindeki bilgilerin düzensiz bir biçimde sıralanması ve yazıya dökülmesi şeklinde gerçekleştirmektedir. Bu sorun öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve planlama becerilerinin son derece zayıf olduğunu gösterir.”

Deney ve kontrol grupları ön uygulama tutarlılık puanları arasında kanıtlanabilir bir fark

çıkamamıştır. Henüz hiçbir uygulama yapılmadan elde edilen bir sonuç olduğu için anlamlı bir fark oluşmamış olması beklenen bir durumdur. Deney grubu öğrencilerin tutarlılık ön uygulama ve son uygulama puanları arasında kanıtlanabilir bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ön uygulama tutarlılık puanı ortalaması (27,6) iken son uygulama ortalaması (38,7)'ye yükselmiştir. Bu durum da yapılan düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin deney grubu üzerinde metin tutarlılığını artırma noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ön uygulama ile son uygulama tutarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubuna bu süreçte herhangi bir uygulama yapılmadığı için bu sonuç beklenen bir durumdur. Aradan geçen 7 haftalık sürede müfredat derslerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin metin tutarlılık puanları 3 puan yükselmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının tutarlılık son uygulama puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun (38,7), kontrol grubunun (31,5) puan aldığı görülmektedir. Bu da verilen eğitimin deney grubunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Crossley ve McNamara'nın (2016) makalesinde metin detaylandırmanın -dolaylı olarak metin uzunluğunun- ve tutarlılığın yazma kalitesine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre metin içeriğini detaylandırma ve bir metnin uyumunu artırma metin kalitesi ve tutarlılığı üzerinde etkili olmuştur. Bu çalışma araştırmanın deney grubu ön uygulama ve son uygulama bulgularından yola çıkılarak ortaya konulan sonuçlarla aynı doğrultudadır.

Selvikavak'ın (2006) çalışmasında deney grubuna uygulanan ileri düzey paragraf yazımı eğitimi özellikle içerik-düzenleme temelli olup öğrencilerin bu bölümde gelişme sağlamasını hedeflemektedir. Deney grubuna uygulanan yedi haftalık paragraf yazma eğitimi kontrol ve deney grubu arasında farklılık oluşmasını sağlamıştır. Selvikavak'ın (2006) çalışması bu yönüyle araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının metin tutarlılığına yönelik sonuçları, daha ayrıntılı verilere ulaşmak için detaylı analiz edilmiştir. Bunun için tutarlılık formu maddelerinden yararlanılmıştır.

Tutarlılıkla ilgili "ardışık cümleler arasında mantıksal bağ oluşturma" sonuçlarına bakıldığında kontrol ve deney gruplarının ön uygulama verilerinin benzer olduğu görülmektedir. Son uygulama bulgularına bakıldığında kontrol grubundaki gelişmenin

orta düzeyde (2) olduğu, bunun yanında deney grubunun son uygulama verilerinde mantıksal bağlantısı olmayan (1) ya da kabul edilebilir düzeyde (2) olan metinlerin cümleler arası mantıksal bağlantısının varlığı (3) düzeyine doğru yükseldiği söylenebilir. Buna göre deney ve kontrol grupları ön uygulama sonuçları benzerlik gösterirken son uygulamada kontrol grubuna göre deney grubunda sayıca daha fazla öğrenci bu maddeden aldığı puanını yükseltmiştir.

Tutarlılıkla ilgili “konu bütünlüğü oluşturma”ya yönelik ön uygulama bulgularına bakıldığında kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubunda değişiklik olmadığı bunun yanında deney grubunda ön uygulamada düşük puan alan öğrencilerin son uygulamada puanlarını yükselttiği görülmektedir.

Tutarlılıkla ilgili “sözcüksel bağdaşıklık oluşturma”ya yönelik bulgulara bakıldığında kontrol ve deney grubunun ön uygulama verilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubundaki gelişmenin deney grubundaki gelişmeden daha az olduğu deney grubunda sayıca daha fazla öğrencinin bu maddeden aldığı puanı yükselttiği görülmektedir.

Tutarlılıkla ilgili “konuyu farklı yönleriyle ele alma”ya yönelik bulgulara bakıldığında kontrol ve deney grubunun ön uygulama verilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında kontrol grubunda az sayıda öğrencinin puanını yükselttiği bunun yanında deney grubunun son uygulama verilerinde sayıca daha fazla öğrencinin puanını yükselttiği görülmektedir.

Tutarlılıkla ilgili “giriş ve gelişme bölümleriyle sonucu bağlama”ya yönelik bulgulara bakıldığında kontrol ve deney grubunun ön uygulamalarında kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı anlatım çalışmalarından sonra yazdırılan son uygulama verilerine bakıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin puanlarını kontrol grubundaki öğrencilerin iki katı oranında yükselttiği görülmektedir.

Melanlıoğlu (2017), öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarını tutarlılık yönünden

incelemiştir. Öğrencilerin ürettikleri metinlerin istenilen düzeyde tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Mantıksal ve anlamsal bağlar kurma konusunda öğrencilerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da kontrol ve deney grubu ön uygulama metinlerinin tutarlılık yönünden yeterli düzeyde olmadığı; öğrencilerin metinlerinde mantıksal ve anlamsal bağlar kurma konusunda orta düzeyde bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar bahsedilen yönlerden benzerlik taşımaktadır.

Ahmed (2010), Mısırlı İngilizce öğretmen adaylarının metin yazımında bağdaşıklık ve tutarlılıkla ilgili karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Çalışmanın tutarlılıkla ilgili sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarındaki tutarlılık sorunları; giriş, tez cümlesi, konu cümlesi ve sonuç cümlesi yazma ile sonuç yazma olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın kontrol ve deney grubunun tutarlılıkla ilgili ön uygulama sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin özellikle cümleler arasında mantıksal bağlantı kurma ve giriş ve gelişme bölümleriyle sonucu bağlama boyutlarından düşük puanlar aldıkları yani sorun yaşadıkları görülmektedir. İki çalışma sonuç cümlesi yazma ve sonuç yazma konusunda yaşanan sorunlar noktasında benzerlik göstermektedir.

Owusu (2020), öğrenci metinlerini inceleyerek öğrencilerin paragraf yazma sırasında yaşadıkları sorunların gerçek sebeplerini bulmaya çalışmıştır. Katılımcıların metinlerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sonuç cümlesi ve tutarlılık alanlarında paragraf yazma kusurları olduğunu göstermiştir. Araştırmanın kontrol ve deney grubu öğrencilerinin de ön uygulamada benzer şekilde tutarlılıkla ilgili sorunlar yaşadığı özellikle en çok sonuç yazma boyutunda düşük puan alan öğrenci oranının diğerlerine göre fazla olduğu Owusu'nun çalışmasına benzer şekilde görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü problemi düşünceyi geliştirme yollarının her birinin kullanım durumunun belirlenmesine yöneliktir. Araştırmanın bu boyutuyla ilgili düşünceyi geliştirme yollarının her biri ayrı ayrı incelenmiş; bunların kullanım sıklığı, metnin hangi üretimsel aşamasında (giriş, gelişme, sonuç) yer aldığı ve hangi yapılarla kullanıldığına yönelik sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının ön uygulama metinlerinde kullandığı toplam düşünceyi geliştirme yolu sayısı ortalamalarının (3,3 / 3,85) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son uygulama yazılarında kullandıkları düşünceyi geliştirme yolları ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun kontrol grubunun iki katı oranında (3,45 / 7,7) fazla

DGY kullandığı görülmektedir. Kontrol grubunun aradan geçen yedi haftada DGY kullanımında küçük bir artış olurken deney grubunun ön uygulamaya göre iki kat fazla DGY kullandığı görülmüştür. Bu durumda yedi haftalık düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin deney grubunun yazılarında düşünceyi geliştirme yolları kullanımını artırdığı söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarında her düşünceyi geliştirme yolunun ön uygulama ve son uygulamadaki kullanım oranlarıyla ilgili ulaşılan sonuçlara bakıldığında kontrol grubunun ön uygulama ile son uygulama metinlerinde en çok kullanılan teknik karşılaştırma, en az kullanılan teknik ise tanık göstermedir. Kullanılma oranları değişse de ön uygulama ve son uygulama en çok ve en az kullanılma durumları benzerlik göstermektedir. Deney grubunun ön uygulama metinlerinde de benzer bir sonuç görülmektedir. Deney grubu son uygulama metinlerinde en fazla ve en az kullanılan düşünceyi geliştirme teknikleri aynı olmakla birlikte diğerlerinden farklı olarak sırasıyla karşılaştırma, sayısal verilerden faydalanma, örneklendirme, tanımlama, benzetme ve tanık gösterme şeklindedir. Deney grubunda sayısal verilerden faydalanma tekniğinin kullanımının bu kadar artması kullanılan sayısal veriler ve tanık gösterme tekniğindeki verilerin bilgi olarak doğruluğundan çok teknik olarak doğru kullanılmasına özen gösterilmesi konusunda verilen yönergeye bağlanabilir. Yine tüm gruplarda en çok karşılaştırma tekniğinin kullanılmış olması ise verilen konuların çoğunun farklı bakış açılarıyla savunulabilecek özellikte konular olmalarına bağlanabilir.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama ile ilgili sonuçlara bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ön uygulama metinlerinde oldukça az sayıda tanımlama kullandıkları görülmektedir.

Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Sonuç bölümünde tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok "...-dır." yapısı tercih edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde ön uygulamaya göre bir tanım fazla kullanıldığı

görülmektedir. Öğrenciler ön uygulamadakine benzer şekilde en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir ve sonuç bölümünde tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Kontrol grubu son uygulama sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son uygulama metinlerinde de ön uygulamaya benzer şekilde az sayıda tanımlama

kullanıldığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde kontrol grubuna göre daha fazla tanımlama tekniğine başvurulmuştur. Bu öğrenciler de en çok giriş bölümünde tanımlama yapmayı tercih etmiştir. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubu, sonuç bölümünde de tanımlama tekniğine başvurmuştur. Tanımlamada kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok "...-dır." yapısı tercih edilmiştir. Deney grubu ön uygulama metinlerinde kontrol grubuna göre daha fazla sayıda tanımlama kullanıldığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde toplam 17 tanım kullanılmıştır. Öğrenciler en çok giriş bölümünde tanım yapmayı tercih etmiştir. Sonuç bölümünde tanımlama tekniğine başvurulmamıştır. Deney grubunun son uygulama metinlerinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok "...-dır." yapısı tercih edilmiştir. Kontrol grubunun ön uygulama ve son uygulama, deney grubunun ise ön uygulama bulgularından farklı olarak "tanımla-" yapısı ve "diğer" yapısı da kullanılmıştır. Deney grubunun son uygulama metinlerine bakıldığında kullanılan tanımlama sayısında ve yapıların çeşitliliğinde artış olduğu söylenebilir.

Benzetme tekniğinin kullanım durumuna bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde benzetme tekniğinin oldukça az sayıda kullanıldığı görülmektedir. Benzetme tekniğinin metnin gelişme ve sonuç bölümlerinde kullanıldığı giriş bölümünde ise kullanılmadığı görülmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında "gibi", "aynı" ve "diğer" yapılarının eşit şekilde kullanıldığı görülmektedir. "Tıpkı" ve "benzer" yapıları ise hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde ön uygulamaya göre daha fazla benzetme kullanılmıştır. Öğrenciler son uygulamada ön uygulamadan farklı olarak giriş bölümünde de benzetmeye yer vermişlerdir. Ayrıca benzetme tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok "gibi" yapısı tercih edilmiştir. İkinci sırada ise "benzer" yapısı vardır. "tıpkı", "aynı" ve "diğer" yapıları ise hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde benzetme tekniği kullanımında ön uygulamaya göre artış olduğu gözlemlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde kontrol grubu ön uygulama metinlerinde olduğu gibi oldukça az sayıda benzetme kullanılmıştır. Deney grubu benzetme tekniğini giriş ve sonuç bölümünde kullanmış, gelişme bölümünde ise

benzetme tekniği kullanımına rastlanmamıştır. Benzetme tekniğinde kullanılan dil yapılarında en çok “gibi” yapısı tercih edilmiştir. İkinci sırada ise “diğer” yapısı kullanılmıştır. Öğrenci metinlerinde “tıpkı”, “benzer”, “aynı” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde kullanılan benzetme tekniği sayısında artış gözlemlenmiştir. Öğrenciler metnin tüm üretimsel aşamalarında benzetme tekniğinden faydalanmıştır. Öğrenciler benzetme tekniğine metinlerinde en çok gelişme bölümünde yer vermişlerdir. Son uygulamada kullanılan benzetme tekniği dil yapılarında en çok “gibi” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “benzer” ve “diğer” yapısı kullanılmıştır. “Tıpkı” ve “aynı” yapıları kullanılmamıştır. Deney grubunun son uygulama metinlerine benzetme tekniği kullanım durumunun arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda da benzetme tekniği kullanımında artış gözlemlenmiştir ancak deney grubundaki artış kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniğinden oldukça iyi düzeyde yararlanılmıştır. Öğrenciler bu teknikten metnin tüm üretimsel süreçlerinde faydalanırken tekniği en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Karşılaştırma için kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “en” yapısı daha sonra sırasıyla “daha” ve “diğer” yapısı kullanılmıştır. En az kullanılan yapı ise “göre” yapısı olmuştur. Öğrenci metinlerinde “kadar”, “kıyasla”, “fark” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu ön uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniğinin oldukça sık kullanıldığı ancak tercih edilen yapıların sınırlı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin karşılaştırma tekniğini son uygulama metinlerinde ön uygulama metinlerinde kullandıklarından daha az kullandıkları bunun yanında bu sayının da iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini ön uygulamada benzer şekilde en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Karşılaştırma tekniğinde en çok “daha” yapısı, daha sonra sırasıyla “en” yapısı, “diğer” ve “kadar” dil yapısı kullanılmıştır. “Göre”, “kıyasla”, “fark” yapılarının kullanımı tercih edilmemiştir. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniği kullanımının ön uygulamaya göre azaldığı görülmektedir. Bunun yanında kullanılan yapıların ön uygulamadaki gibi sınırlı olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniğine sık

başvurulduğu söylenebilir. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. En çok “daha” dil yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “diğer”, “en”, “fark”, “göre” yapıları kullanılmıştır. Öğrenci metinlerinde “kadar”, “kıyasla” yapılarına rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde de kontrol grubu metinlerine benzer şekilde karşılaştırma tekniğine sık başvurulduğu ve kullanılan yapılarda da çeşitliliğin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin son uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniği ön uygulamaya göre artmıştır. Öğrenciler karşılaştırma tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. Karşılaştırma için kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “daha” yapısı daha sonra sırasıyla “en”, “diğer”, “göre”, “kadar” ve “kıyasla” yapıları kullanılmıştır. “Fark” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Deney grubu son uygulama metinlerinde karşılaştırma tekniği kullanımında ön uygulamaya göre artış olduğu ve kullanılan yapılarda ön uygulamadaki gibi çeşitlilik olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun ön uygulama öğrenci metinlerinde örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler metnin tüm üretimsel süreçlerinde örneklendirmeden faydalanmışlardır. En çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmişlerdir. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “örneğin”, ikinci olarak “mesela”, üçüncü olarak da “diğer” başlığı altında incelenen yapılar kullanıldığı belirlenmiştir. “Söz gelimi” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu ön uygulama metinlerine bakıldığında örneklendirme tekniğine az sayıda yer verildiği görülmektedir. Kullanılan yapılarda çeşitliliğin sağlandığı görülmektedir.

Kontrol grubu son uygulama öğrenci metinlerinde toplam örneklendirme kullanımında artış olmuştur. Metnin tüm üretimsel süreçlerinde bu teknikten faydalanmakla birlikte öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmişlerdir. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “örneğin” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “mesela”, “söz gelimi” ve “diğer” başlığı altında incelenen yapılar kullanılmıştır. Kontrol grubu son uygulama metinlerinde kullanılan örneklendirme tekniği sayısında artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu ön uygulama öğrenci metinlerinde kontrol grubu ön uygulama metinlerine göre daha fazla örneklendirme kullanılmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde örneklendirme tekniğinden faydalanmayı tercih etmişlerdir. Giriş

bölümünde bu teknik hiç kullanılmamıştır. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “mesela” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “örneğin” ve “diğer” başlığı altında incelenen yapılara yer verilmiş, “söz gelimi” yapısının kullanımına hiç rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerine bakıldığında örneklendirme tekniğinin deney grubunda kontrol grubunun kullanım sıklığından daha fazla olduğu görülmektedir.

Deney grubu son uygulama öğrenici metinlerine bakıldığında örneklendirme tekniğinin ön uygulamada kullanıldığından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler metnin tüm üretimsel sürecinde bu teknikten faydalanmakla birlikte örneklendirme tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmayı tercih etmişlerdir. Örneklendirme tekniğinde kullanılan dil yapılarına bakıldığında en çok “mesela” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “örneğin” ve “diğer” başlığı altında incelenen yapılar kullanılmıştır. “Söz gelimi” yapısının kullanımına rastlanmamıştır. Deney grubu son uygulama metinlerinde örneklendirme tekniğinde ön uygulamaya göre artış olduğu ve hem ön uygulamada hem son uygulamada kontrol grubunun son uygulama metinlerinde kullanıldığından fazla kullanıldığı görülmektedir.

Kontrol grubu ön uygulama metinlerinde kullanılan tanık gösterme tekniği sayısı oldukça azdır ve teknik gelişme bölümünde kullanılmıştır. Kullanılan yapı ise “... ‘...’ der” yapısıdır. Diğer yapıların kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu son uygulama öğrenici metinlerinde kullanılan tanık gösterme tekniği sayısı ön uygulamada kullanım sayısı ile benzerlik göstermektedir yani oldukça azdır. Yine beklenildiği gibi gelişme bölümünde kullanılmıştır. Kullanılan yapı da yine aynıdır. Bu yapı dışında “....’a göre” yapısı ya da farklı şekillerde tanık gösterme tekniğinden faydalanılmamıştır.

Deney grubunun ön uygulama öğrenici metinleri tanık gösterme tekniği kullanımı açısından incelendiğinde kontrol grubu ön uygulama metinlerinde olduğu gibi oldukça az kullanıldığı görülmektedir. Tanık gösterme tekniği gelişme ve sonuç bölümlerinde kullanılmıştır. Tanık göstermede tercih edilen yapıların “....’a göre” ve “... ‘...’ der” yapıları olduğu görülmektedir. Metinlerde “diğer” başlığı altında değerlendirilebilecek yapılara rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulama metinlerinde tanık gösterme tekniği kontrol grubuna benzer bir şekilde oldukça az sayıda kullanılmıştır.

Deney grubu son uygulama öğrenci metinleri tanık gösteme tekniği kullanımı açısından incelendiğinde bu tekniğin hem kontrol grubu ön uygulama ve son uygulama metinlerinde hem de deney grubu ön uygulama metinlerinde kullanıldığından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler tanık gösterme tekniğini en çok gelişme bölümünde kullanmışlardır. “.....’a göre” ve “.... ‘....’ der” yapılarının tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları eğitimi derslerinde öğrendikleri yapıları kullandıkları ancak “diğer” başlığı altında incelenebilecek farklı yapılar kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu ön uygulama metinlerinde 2 olan tanık gösterme tekniği sayısının son uygulamada 15’e yükselmesi bu eğitimin öğrencileri düşünceyi geliştirme yolları kullanımı konusunda geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubu son uygulama metinlerine bakıldığında tanık gösterme tekniği kullanımı hem kontrol grubunun ön uygulama ve son uygulamalarına göre hem de deney grubu ön uygulamasına göre artış göstermiştir.

Kontrol grubu, ön uygulama metinlerinde oldukça az sayısal veriden faydalanmıştır. Öğrenciler sayısal verileri gelişme ve sonuç bölümünde kullanmışlardır. Sayısal verilerden faydalanmada en çok “yüzde” yapısı tercih edilmiştir. Diğer yapıların kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubu, son uygulama metinlerinde ön uygulamaya benzer şekilde oldukça az sayıda sayısal veriden faydalanmıştır. Ön uygulamadan farklı olarak öğrenciler en çok sonuç bölümünde sayısal veri kullanmayı tercih etmişlerdir. Son uygulamada sayısal verilerden faydalanma tekniğinde en çok “araştırmalara göre” ve “sayı” yapıları tercih edilmiştir. “oran”, “yüzde”, “grafik”, “istatistik” ve “diğer” yapılarının kullanımına rastlanmamıştır. Kontrol grubunun aradan geçen 7 haftada metinlerindeki sayısal verilerden faydalanma sayısını çok düşük bir oranda yükselttiği görülmektedir.

Deney grubu, ön uygulama metinlerinde kontrol grubunda olduğu gibi oldukça az sayıda sayısal veriden faydalanmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde sayısal veri kullanmışlardır. Bu teknik için en çok “araştırmalara göre” ve “yüzde” yapılarının kullanımı tercih edilmiştir. “Oran”, “sayı”, “grafik”, “istatistik” ve “diğer” yapılarına metinlerde rastlanmamıştır. Deney grubu ön uygulamalarında kontrol grubuyla benzer şekilde oldukça az sayısal veriden faydalanıldığı görülmektedir.

Deney grubu, son uygulama metinlerinde hem kontrol grubu ön uygulama ve son

uygulama hem de deney grubu ön uygulama metinlerinde kullanıldığından fazla sayısal veriden faydalanmıştır. Öğrenciler en çok gelişme bölümünde sayısal veriden yararlanma tekniğini kullanmışlardır. Bu teknik için en çok “araştırmalara göre” yapısı tercih edilmiştir. Daha sonra sırasıyla “yüzde”, “sayı”, “oran” yapıları tercih edilmiştir. “grafik”, “ istatistik” ve “diğer” yapılarının kullanımına yer verilmemiştir. Verilen düşünceyi geliştirme yolları eğitiminden sonra öğrencilerin metinlerinde sayısal verilerden yararlanma durumları ön uygulamadaki kullanımına göre on kat artmıştır.

5.2.ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düşünceyi geliştirme yolları eğitiminin yazma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarından hareketle eğitim-öğretim sürecinin paydaşlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Bütüncül bir metin oluşturmada zorlanan öğrencilerin düşünceyi geliştirme yolları eğitimiyle yazma becerisi geliştirilebilir. Her bir yolla ilgili paragraf oluşturularak söylenmek istenenleri bütüncül bir yapıda ifade etmeleri yönünde motivasyon sağlanabilir.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı üretimlerinin değerlendirilmesinde düşünceyi geliştirme yollarının tespit edilmesine yönelik bir boyut oluşturulması yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi çabalarına katkı sağlayacaktır.

Ders kitapları ve diğer basılı-dijital eğitim materyalleri hazırlanırken dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerde, kullanılan düşünceyi geliştirme yolları ve yapıları belirlenebilir, yazma ve konuşma becerilerinde de bu yol ve yapıların kullanımına yönelik etkinliklere yer verilebilir.

Ders kitaplarında düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığı metinlere ya da paragraflara yer verilebilir, bunların sayısı ve çeşidi artırılabilir.

Ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerde düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına örnek oluşturabilecek yapılar çeşitlendirilmeli, düzeylere göre aynı tekniğin farklı yapılarla da kullanılabileceği öğrencilere sezdirilmelidir.

Yazma eğitiminde sadece konu verilerek öğrencilerin üretim yapması beklenmemelidir.

Düşünceyi geliştirme yolları kullanımına yönelik yönlendirici sorular oluşturulup öğrencilerin bunları cevaplaması sağlanarak yazma sürecini kolaylaştıracak yollar izlenebilir.

Düşünceyi geliştirme teknikleri ve bu tekniklere özgü dil yapıları ve söz varlığı öğretimine B2 düzeyinden önce de başlanması uygun olacaktır. Bunun için de hangi düzeyde hangi dil yapısı ve söz varlığının kullanılacağına yönelik araştırmalar yapılması gerekir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik programlarda, dinleme ve yazma bölümlerinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının ve yapılarının edinilmesine yönelik kazanımlara; yazma ve konuşma bölümlerinde ise bu yol ve yapıların kullanımına yönelik kazanımlara yer verilmelidir.

Konuşma ve yazma becerilerinin eğitiminde kullanılmak üzere düşünceyi geliştirme yolları izlenceleri oluşturulabilir.

Metin türleri eğitiminde düşünceyi geliştirme yolları eğitimi de sürecin bir parçası hâline getirilebilir. Kısa öyküler ya da bilgilendirici yazılarda temel ve orta düzeydeki öğrencilerin cümle düzeyinde tanım, benzetme, karşılaştırma ve örneklendirmelerden faydalanmasının sağlanması ileriki düzeylerde paragraf yazımı ve metin oluşturma süreçlerine temel oluşturabilir.

Konuşma eğitimi içeriği arasında düşünceyi geliştirme yolları da yer alabilir. Öğrencilere öğretilen geçiş ve bağlantı unsurlarının yanı sıra konuşma sırasında düşüncelerini detaylandırmalarına yardımcı olacak yapıların ve tekniklerin de kazandırılması yabancı bir dilde anlatım sırasında ifade güçlerini artıracaktır.

Düşünceyi geliştirme yolları eğitimi tek tek ele alındığında da yan kazanımlar ortaya çıkabilir. Örneğin tanık göstermede vecizelere yer vererek, örneklendirmede atasözü kullanımına başvurarak hedef dilin farklı söz varlığı unsurlarını ve kültürel özelliklerini edinebilir. Aynı zamanda örneklerde yaşanan ya da yaşanmış olay örneklerinin verilmesi, tanık gösterme ve sayısal verilerden faydalanılırken kullanılan bilgiler öğrencinin kültürel birikimini artıracak fırsatlar olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma düşünceyi geliştirme yollarının bilgilendirici metin üretimindeki etkisini ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma öyküleyici metinler açısından da yapılabilir.

Düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili daha fazla uygulamalı araştırma yapılmalı, özellikle öğrencilerin sorun yaşadıkları teknikler belirlenmeli ve bunlara odaklanılmalıdır.

Düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar bu alanın gelişimine katkı sağlayacaktır.

Düşünceyi geliştirme yollarının her biriyle ilgili söz varlığı ve dil yapılarının tespit edilmesine yönelik derlem araştırmalarının yapılması uygun olacaktır. Böylece düşünceyi geliştirme yolları eğitimi, düzeylere göre kademelendirilebilir.

Düşünceyi geliştirme yollarının her birine yönelik oluşturulan metin ve paragraflardaki hatalarla ilgili hata analizi araştırmaları yapılabilir. Öğrencilerin bu teknikleri kullanırken yaptıkları hataların belirlenmesi öğreticilerin bu sorunlara yönelik daha fazla uygulama yaptırmasını sağlayabilir.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, tanık gösterme ve sayısal verilerden faydalanma teknikleri dil kullanıcısının dilde bağımsızlaştığı ileri seviyelerde akademik yazılarda karşısına sıkça çıkabilecek yapılardır. Bunların öğretimi sırasında kullanılan bilgilerin doğruluğuna bakılmaksızın sadece bu tekniklere özgü yapılar ve tekniklerin mantığının kavratılmaya çalışılması temel ve orta düzeydeki öğrenciler için süreci kolaylaştıracaktır. İleriki düzeylerde akademik çalışmaları okurken ya da kendileri bir çalışma oluştururken bu yapılara aşinalık kazandıkları için ileri düzey yazma etkinliklerine daha kolay uyum sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri [Bildiri Metni]. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Gazi Mağusa, K.K.T.C. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf adresinden 15 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ahmed, A. H. (2010). Students’ Problems with Cohesion and Coherence in EFL Essay Writing in Egypt: Different Perspectives. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1, 214-221.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı Anlatım “Nasıl Yazabilirim”*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*, Ankara: Erol Ofset Matbaacılık.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin Kavramı ve Tanımları. *Dil Bilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: T.Ö.V. Yayınları.
- Algama, A., Bin-Hady, W. and Ezzaldin, A. (2021). Paragraph Writing Efficacy Among Yemeni EFL University Learners. *Al-Bayda University Journal Al-Mujlidar*, 3(2), 867-874. <https://www.researchgate.net/publication/355808365>
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. ve Ungan, F. (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*, Ankara: Nobel

Yayınları.

- Aydın, İ., Torusdağ, G. (2014). Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(4), 109-134.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ankara: Anı Yayınları.
- Asiltürk, B. (2011). *Yazılı Anlatım- Metin İnceleme ve Metin Oluşturma*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" Üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*. 10(2), 173-198.
- Balcı, Y. (2000). Yaratıcı Yazarlık, Bilgi Edinmede Bir Yardımcıdır. *Okuma Yazma Becerileri içinde* (s. 523-528). 7. *Türk-Alman Araştırmaları Kongresi*. Filoloji Fakültesi, Ankara.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Beaugrande, R. de and Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Beaugrande, R. de. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Benton, S. L. And Blohm, P. J. (1988). Elaboration of Ideas in Prose Production. *The Journal of Experimental Education*. 56(2), 60-66. <https://www.jstor.org/stable/20151716> JSTOR
- Benzer, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2000). *Türkiye Türkçesi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*. 2(4), 127-151.
- Bölükbaş, F. (2011). *Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Addison Wesley Longman.
- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213. <http://sbed.mku.edu.tr/article/viewFile/1038000683/1038000498> sayfasından erişilmiştir.
- Cahyono, A. (2012). Analisa Pengaruh Kepemimpinan, motivasi, dan budaya organisasi terhadap kinerja Dosen dan Karyawan di Universitas Pwiyatan Daha Kediri. *Jurnal Ilmu Manajemen Revitalisasi*, 1(1), 283-298.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. içinde (s. 49-91). Kırkkılıç, A. ve Akyol H. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (27), 123-136.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *III. Uluslar Arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010) Bildiri Kitabı*, s. 263-272, İzmir.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T Press.
- Crossley, S. A. and Mc Namara, D. S. (2016). Say More and be More Coherent: How Text Elaboration and Cohesion can Increase Writing Quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370. DOI: 10.17239/jowr.2016.07.3.02
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28(1), 165-176.

- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2016). Needs Analysis in Teaching Turkish to Foreigners: The Case of Bosnia Herzegovina. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1501/18178>
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13 (1)*.
- Dalioğlu, S. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Durumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 157-174. DOI: 10.35233/oyea.1172309
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2010). *Paragraph Development Methods*. Adım Yayınları.
- Demirkan, M. ve Heppinar, G. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriye Kökenli Öğrencilere Metin Türü Odaklı Açıklayıcı Metin Yazma Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2682>.
- Deniz, K., Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1),01-26 // DOI: 10.46291/ZfWT/130101
- Derzinevesi, H. ve Karabayır, M. (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Tartışmacı Metinlerin Kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, IV(1), 104-120.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Bildirişim Durumlarına Göre Sözcük Öğretimi. A. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.). *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin*

- Yabancı Dil Olarak Öğretimi.* içinde. s. 413-445. Ankara: Nobel Yayınları.
- Donald, R. B., Moore, J. D., Morrow, B. R., Wargetz, L. G. and Werner, K. (1991). *Writing Clear Paragraphs.* (4. Baskı). New Jersey: Prentice Hall Englewood.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceği ile İlgili Görüşler.* Ankara: Grafiker Yayınları.255-270.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergin, M. (2012). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yay.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing.* London: Erlbaum Publishers.
- Filizok, R. (2005). *Tanım Nedir?* Erişim Adresi: [https://www. Ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=73](https://www.Ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=73).
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Göçer, A. (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. Murat Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi.* içinde (s.195-237). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Greetham, B. (2013). *How to Write Better Essays.* London: Palgrave.
- Grundy, T. (1986). The Writing Program in the Beaverton School District. *Oregon School Study Council Bulletin*, 30(2).
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı.* Akçağ Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi.* İstanbul: Multilingual.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. ve Sarstedt, M. (2013).Partial Least Squares Structural Equation Modeling: Rigorous Applications. *Better Results and Higher Acceptance*.16(3), 146-98.

- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. England: Pearson.
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text*. London: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2016). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- J. Fleckenstein, J. Meyer, T. Jansen, S. Keller, and O. Köller (2020) Is a Long Essay always a Good Essay? The effect of Text Length on Writing Assessment. *Front Psychol.* 1-11. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.562462](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562462)
- Kabahasanoğlu, V. ve Demirci, S. (2000). *Üniversitede Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Dersleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karababa, C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 373-385.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Palanlı Yazma ve Değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keçik, İ., Subaşı, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Khan, A. F. (2015). *Assessment of Midlife Career Stress on Indian Managers*. Ph.D Thesis. Aligarh Muslim University.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve

- A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı.
- Koban Koç, D. (2017). *Writing Suggestions for ESL and EFL Contexts*. Berlin: Dayyeli.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, (125), 24-34. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000018
- Kurudayıoğlu, M. (2005), *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. *TÜBAR*, 29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157062> adresinden ulaşılmıştır.
- Kurudayıoğlu, Tüzel ve Karakaş (2011). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Düşüncüyü Geliştirme Tekniklerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 183-204. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16880> adresinden ulaşılmıştır.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research Insights for The Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge.
- Lüleci, M. (2010). *Yeni Bir Disiplin Olarak Metin Dilbilim ve Türk Edebiyatına Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mavaşoğlu, M. ve Tüm, G., (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkceinin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Meade, R., Ellis, W. G. (1970). Paragraph Development in the Modern Age of Rhetoric. *College Composition and Communication*. 59(2), 219-226.

- Melanlioğlu, D. (2017). *Leh Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. *Belleten*. 151-161.
- Murray, D. (1985). *A Writer Teaches Writing* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 3(2), 66-74.
- Olson, G. (1999). Toward a Post-Process Composition: Abandoning the Rhetoric of Assertion. in Thomas Kent (Ed.) *Post-process Theory: Beyond the writing process paradigm* (pp. 7-16) USA: Southern Illinois University Press.
- Onursal, İ., (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, İstanbul, s.121-132.
- Owusu, E. (2020). Are Paragraph Theories Array of Impressions? *Language Teaching Research Quarterly*, 14, 53–68.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, M. (2013). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1978). *Yazılı Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi, Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özsarı, R. (2006). *Cumhuriyet Döneminde Kompozisyon Anlayışı ve Batılı Kaynaklarla Mukayesesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Pazarlı, O. (1970). *Mantık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Routledge.
- Piltin, U. Ş. (2015), Dilbilimsel Açıdan Benzetme ve Sait Faik Abasıyanık'ın Hikâyelerindeki Görünümleri. *Türk Dili*, 767-768, 318-342.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, A. O. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi-A1 Öncesi*. Ankara: Kurmay Yayınları.
- Raimes, A. (2004). *Techniques in Teaching Writing*. England: Oxford University Press.

- Razı, S. ve Razı, N. (2012).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi*. içinde, s. 281-301. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E.ve Karacaoğlu, M. Ö. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (21-23 Ekim- Ankara) s. 292-306.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Ana Bilim Dalı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3) Winter. s. 2025-2042. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Subaşı Uzun, L. (1995). Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı. *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi*, Ankara.
- Şahbaz, N. K. (2021). *Metinsellik Özellikleri*. Ü. Şen (Ed.). Türk Dili 1. (s. 137-154). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 325- 339.
- Şimşek Ş. ve Demirel İ. F. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Kazandırma/Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Kullanılan Yöntemler Açısından İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Takıl, B. N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Türkiye Sosyal*

Araştırmalar Dergisi. s. 299-312.

- Tavşanlı, Ö. F. ve Bulunuz, M. (2017). The Development of the Written Expression Skills of a First Grade Student at Home, School and University Program: A Case Study. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 20-48. DOI:10.5281/zenodo.321561.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Dergisi. 31.*
- Tiryaki, E. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 38-44.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Tartışmacı Metinlerinde Gerekçelendirmede Kullandıkları Düşüncüyü Geliştirme Yollarının Tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3): 1035-1045*. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.320089>
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(23)*,1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.320089>
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Durmuş, M. ve Okur A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. içinde. (s. 181- 200). Ankara: Grafiker.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Uçgun, D. (2021). *Düşüncüyü Geliştirme Yolları*. Ü. Şen (Ed.) Türk Dili 1. (s. 90-107). Ankara: Nobel.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (Çev.). The M.I.T Press (Orijinal metin basım tarihi, 1934).

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). *Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. M. Doğan (Ed.). Ankara: Gazi Kitabevi.

Zulfa, N. dan M. (2005). Students' Ability in Developing Sentences in English Paragraph Writing. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan Islam*, 13(1), 39-46. <https://doi.org/10.35905/alishlah.v13i1.489>

İNTERNET KAYNAKLARI

https://piktes.gov.tr/linkler/turkce_dil_programi.pdf

<https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>

EKLER

EK 1. Uzman Görüşü Formu

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Düşünceyi Geliştirme Yolları Öğretiminin Etkisi’ adlı tez çalışmam için B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancılara yapılacak yazılı anlatım uygulamasında kullanılacak konuların seçiminde uzman görüşünden faydalanmak istiyorum. Aşağıda verilen 10 konuyu 1 ile 10 puan arasında, en uygun gördüğünüze en yüksek puanı vererek ve her puanı bir kez kullanarak değerlendirmenizi rica ediyorum.

Katılımınız için teşekkürler.

Sezgi DALİOĞLU

1. Kişilik zamanla değişebilir mi yoksa çocukluk çağından itibaren hayat boyu aynı kalır?
2. Meslek seçimi yeteneklere göre mi, çevrenin isteğine göre mi yapılmalıdır?
 - Meslek seçimi neden önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız.
 - Mesleğini severek yapan ve zorunluluktan yapan insanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örneklerle anlatınız.
3. İnsan ilişkilerinde sevgi mi, saygı mı daha önemlidir?
4. Sosyal medya kullanımı insanı bireyselleştirir mi, sosyalleştirir mi?
5. Kişisel gelişim kitapları mı, romanlar mı insanı daha çok geliştirir?
 - Kişisel gelişim kitapları ve romanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örnekler ve benzetmelerden faydalanarak açıklayınız.
6. Televizyon programlarının içeriği mi toplumu olumsuz yönde etkilemektedir yoksa toplumdaki değişiklikler mi televizyon programlarının içeriğini belirlemektedir?
 - Televizyon programlarının toplumun değer yargıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini örnekler vererek açıklayınız.
 - Televizyon bağımlılığı olan ve televizyon izlemeyen insanları karşılaştırarak aralarındaki farkları örneklerle açıklayınız.
7. En sevdiğiniz mevsimi ve bu mevsimi sevmeye sebeplerinizi; bu mevsimin size hissettirdiklerini anlatan bir metin oluşturunuz.
8. Başarı mı mutluluğu getirir, mutluluk mu başarıyı getirir?
 - Sizce mutluluk ve başarı nedir? Bunların insan hayatındaki önemini örnekler vererek açıklayınız.
9. Çevre kirliliğini önlemenin yollarını anlatan bir metin oluşturunuz.
10. Hayatta en iyi öğrenme şekli yaparak ve yaşayarak öğrenme midir yoksa başkalarının tecrübelerinden ders almak mıdır?

EK 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcılar,

Bu çalışma, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanılarak Yazma Becerisinin Geliştirilmesi” başlıklı bir doktora tezi çalışması olup orta düzey dil kullanıcılarının yazılı anlatım becerilerini geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR danışmanlığında Sezgi DALİOĞLU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarını geliştirmek hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
 - Çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nin izniyle yapılmaktadır.
 - Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizlere uzman görüşüne başvurularak belirlenmiş beş konu verilecek ve bu konulardan birini seçerek metin oluşturmanız istenecektir. Araştırmanın verileri bu şekilde oluşturulacaktır.
 - Gönüllü katılım formu dışında isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmayacaktır.
 - Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
 - İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
 - Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde araştırmacı tarafından arşivlenecektir.
 - Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- “Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Katılım Formunu onaylamadan önce ya da onayladıktan sonra aklınıza takılan soruları sorumlu araştırmacı ya da yardımcı araştırmacıya aşağıda verilen iletişim bilgilerinden faydalanarak ulaştırabilirsiniz.”

Sorumlu Araştırmacı: Sema ASLAN DEMİR

Yardımcı Araştırmacı: Sezgi DALİOĞLU

“Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.”

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 3. Düşünceyi Geliştirme Yollarıyla Metin Yazma Formu

Düşünceyi Geliştirme Yollarıyla Metin Yazma Formu

Değerli Katılımcı,

“Sizlerden aşağıda verilen konulardan birini seçerek konu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade ettiğiniz bir metin oluşturmanız istenmektedir. Süreniz bir ders saatidir.”

Katılımınız için teşekkür ederim.

Sorumlu Araştırmacı

Yardımcı

AraştırmacıDoç, Dr. Sema ASLAN DEMİR

Sezgi DALİOĞLU

1. Sosyal medya kullanımı insanı bireyselleştirir mi, sosyalleştirir mi?
2. Meslek seçimi yeteneklere göre mi, çevrenin isteğine göre mi yapılmalıdır?
- Meslek seçimi neden önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız.
- Mesleğini severek yapan ve zorunluluktan yapan insanları karşılaştırınız. Aralarındaki farkları örneklerle anlatınız.
3. Başarı mı mutluluğu getirir, mutluluk mu başarıyı getirir?
- Sizce mutluluk ve başarı nedir? Bunların insan hayatındaki önemini örneklervererek açıklayınız.
4. Televizyon programlarının içeriği mi toplumu olumsuz yönde etkilemektedir yoksa toplumdaki değişiklikler mi televizyon programlarının içeriğini belirlemektedir?
- Televizyon programlarının toplumun değer yargıları üzerindeki olumlu veolumsuz etkilerini örnekler vererek açıklayınız.
5. Çevre kirliliğini önlemenin yollarını anlatan bir metin oluşturunuz.

EK 4. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (1. Hafta)

ETKİNLİK PLANI 1

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında düşünceyi geliştirme tekniklerini fark etme.

KAZANIM: Yazılı anlatımında düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanmanın faydalarını kavrar.

DERS ÖNCESİ:

İlk derse öğretici öğrencilerle yazma becerisini geliştirmede yaşadıkları sorunlar üzerine sohbet ederek başlar.

Bu derslerde yapacakları uygulamalarla yazma konusunda daha kolay harekete geçebileceklerini ve düşüncelerini daha düzenli bir şekilde ifade edebileceklerini söyler.

DERS SIRASI:

Öğretici hazırladığı ‘Altı Adımda Yazalım’ adlı çalışma kağıdını öğrencilerde dağıtır ve incelemelerini ister.

Düşünceyi geliştirme tekniklerini tahtaya yazarak her biriyle ilgili kısacabilgi verir.

Dersin sonunda öğrencilere önceden hazırladığı ve çoğalttığı örnek bir metni verir ve inceleyerek içinde düşünceyi geliştirme teknikleri bulmaya çalışmalarını ister. Bu etkinlik sırasında metni plan yönünden de incelemeyi sağlayacak sorular sorulur. Öğrencilerin metni oluşturan bölümlerle (giriş, gelişme, sonuç) ilgili bilgileri de tazelenir.

DERS SONU:

Öğrenciler bulabildikleri teknikleri söyler, bulamadıklarını da öğretmen tamamlar. Öğretici sonraki hafta bu teknikleri teker teker öğreneceklerini belirterek dersi bitirir.

Etkinlik 1:**ALTI ADIMDA YAZALIM****1. TANIMLAMA**

KENDİ TANIMINI YAP.
NEDİR, KİMDİR?

2. BENZETME

BENZERLİKLERİ BUL.
NEYE, KİME BENZER?
HANGİ YÖNÜYLE
BENZER?

3.ÖRNEKLEME

ÖRNEKLER VER.

Kendi hayatından,
okuduklarından, yaşadıklarından,
tecrübelerinden ...

4. KARŞILAŞTIRMA

**FARKLILIKLARINI
BUL. NEDEN, KİMDEN
FARKLI?HANGİ YÖNÜ
FARKLI?**

5. TANIK GÖSTERME

**KONUyla İLGİLİ
TANINMIŞ
KİŞİLERİN
FİKİRLERİNİ
DESTEKLEYEN
SÖZLERİNİ KULLAN.**
Kim, ne demiş?

6. SAYISAL VERİLERDEN FAYDALANMA

**KONUyla İLGİLİ
YAPILMIŞ
ARAŞTIRMALARIN
FİKİRLERİNİ
DESTEKLEYEN
SAYISAL VERİLERİNİ
KULLAN.**
Sayılar, grafikler,
araştırmasonuçları...

EK 5. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (2. Hafta)

TANIMLAMA

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında tanım cümleleri kullanma KAZANIM: Yazılı anlatımında tanım cümleleri kullanır.**YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)**

Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Tanım cümleleri ile ilgili özelliklerin anlatıldığı açıklama bölümünün sessizce okunması istenir. Daha sonra öğretici tahtaya öğrencilerin de katılımını sağlayarak örnek cümleler yazar.

Öğretici tanım cümlelerini farklı biçimlerde yazılabileceğini söyler ve aynı cümlelerin farklı biçimlerde tanımı yapılarak tahtaya yazılır.

Tanım cümlelerinin öznel ve nesnel olabileceği belirtilerek öğrencilerden çalışma kağıdındaki cümleleri incelemeleri itenir. Öznel ve nesnel tanım cümlelerini fark ederler.

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamadan sonra çalışma kağıdında verilen kavram ve nesnelerin tanımlarını yapmaları istenir. Öğrenciler birkaç tanım cümlesi yazdıktan sonra öğretici öğrenenlerden içinde tanım cümleleri geçen paragraflar yazmalarını ister. Farklı cümle yapılarını ve öznellik nesnellik özelliklerini göz önünde bulundurarak paragraflar yazarlar.

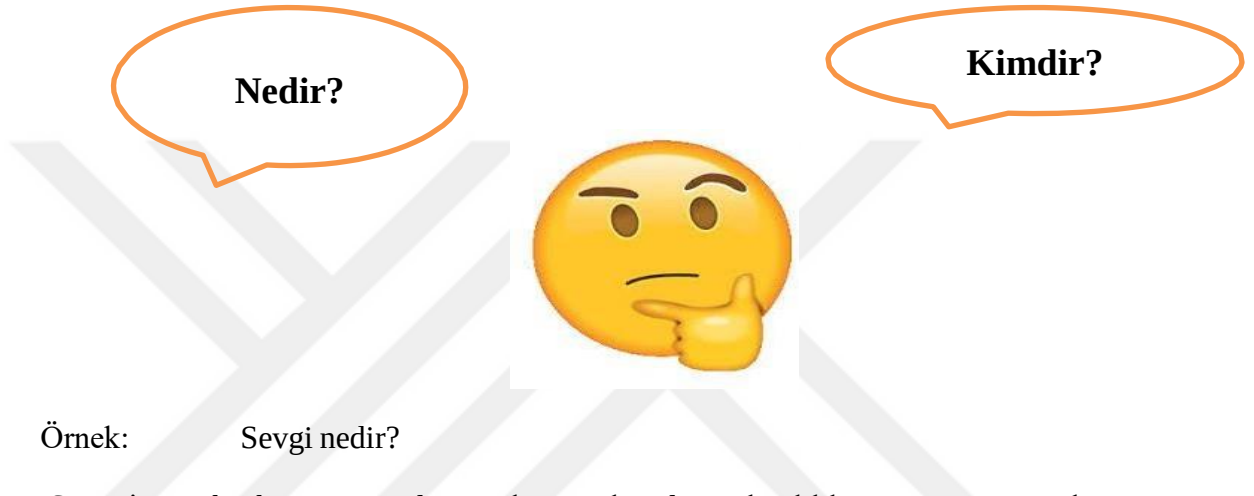
YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğrenenlerin yazdıkları cümleleri sınıfta sözlü olarak paylaşmaları istenir.

Cümleler öğretici tarafından düzeltilir.

Etkinlik 2:**TANIMLAMA**

“Bir konu ile ilgili düşüncelerimizi belirtirken konuyu açıklamamızı sağlayacak kavram, nesne ya da varlığın ne olduğunu, ne anlama geldiğini açıklamaya **tanımlama** denir. Tanım cümleleri ‘nedir?’, ‘kimdir?’ sorularına cevap verecek şekilde yazılır.”



Örnek: Sevgi nedir?

Sevgi insanı bir kimseye ya da şeye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten içsel duygu, sevme duygusudur.

Sevgi insanın hissedebildiği en güzel duygudur.

İnsanı bir kimseye ya da şeye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten içsel duyguya, sevme duygusuna sevgi denir.

İnsanın hissedebildiği en güzel duyguya sevgi denir.

Sevgiyi kısaca insanın hissedebildiği en güzel duygu olarak tanımlayabiliriz. Örnek:

Doktor kimdir?

İnsanların hastalıklarını teşhis ve tedavi etmek için tıp eğitimi almış olan kişilere doktor denir.

Doktor tıp eğitimi almış, insanların hastalıklarını teşhis ve tedavi eden kişidir. Aşağıdaki sözcüklere tanımlar yazalım.

Sanat

.....

Sanatçı

.....

Savaş

.....

.....

Mutluluk

.....

.....

Başarı

.....

.....

Kitap

.....

.....

Vatan

.....

.....

Özlem

.....

Teknoloji Bağımlısı

.....

Bencil

.....

Siz de 3 sözcük belirleyip tanımlayınız.

1.

2.

3.

EK 6. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (3. Hafta)

BENZETME

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında benzetme cümleleri kullanma KAZANIM: Yazılı anlatımında

benzetme cümleleri kullanır.**YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)**

Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Türkçede benzetme cümlelerinde kullanılabilecek yapıları tanıtan kısa açıklamanın sessizce okunması istenir.

Öğretici tahtaya örnek cümleler yazar.

Farklı yapılarda benzetme cümleleri yazılarak örnek verilir.

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamada öğrenenlerden çalışma kağıdındaki ilk etkinliği yapmaları istenir. Farklı yapıda benzetme cümlelerinde boşluk bırakılan yerleri uygun şekilde tamamlamaları istenir. Sonraki etkinlikte ise verilen sözcük listesinden seçerek içinde benzetme cümleleri olan ve bu benzetmeyi yapma sebeplerini de açıklayan paragraflar yazmaları istenir.

YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğretici öğrenenlerin yazdıkları cümle ve paragrafları sınıfla paylaşmalarını ister. Okunan cümle ve paragraflarda gerekli düzenlemeler yapılır.

Etkinlik 3:**BENZETME**

“Benzetme; bir durumu, bir kavramı açıklarken aralarında benzerlik ilgisi kurulabilen iki varlık, iki kavram ya da iki olaydan zayıf olanın güçlü olana benzetilmesiyle yapılır.”

Örnek:

<u>Kemal</u>	<u>tilki</u>	<u>gibi</u>	<u>kurnazdır.</u>
Benzeyen	kendisine	benzetme	benzetme
	benzetilen	edatı	yönü

- Bazen benzetme yönü ve benzetme edatı söylenmeden de benzetme yapılabilir. Örnek: Bütün kadınlar çiçektir.

benzeyen kendisine benzetilen

- Benzetme cümlelerinde ‘gibi, benzer, tıpkı, aynı’ sözcükleri kullanılabilir. Örnek: Bütün kadınlar çiçeğe benzer.

Tembel insan meyve vermeyen bir ağaca benzer.

- Benzetme tek bir cümleden oluşabileceği gibi bir paragraf şeklinde de yazılabilir. Örnek: Bereketli bir toprağa hiçbir şey ekmeseniz bile üzerinde çeşit çeşit otlar biter. Ancak önemli olan o toprağa doğru tohumu ekip iyi ürün elde etmektir. Önüne çıkan her şeyi seçmeden okuyan insanın fikirleri de üzerinde her türlü ot biten verimli toprağa benzer. Ancak doğru eserle karşılaştığında kendisine ve dünyaya fayda sağlayacak fikirler üretebilir.

Şimdi siz de aşağıda verilen kavramlarla ilgili benzetmeler yapınız.

Çevreyi kirletmek.....gibidir.

Teknoloji bağımlılığı olan insanlar ya benzer.

Okuma alışkanlığı olmayan insanlar gibidir.

Sevgi ya benzer.

Savaş

.....
gibidir.

Aşağıda veriler kavramlardan yola çıkarak içinde benzetmeler yaptığınız paragraflar yazınız.

Okumak

.....
 ...

 ...

Hayat

.....

Dürüstlük

.....

Yardımsever insan

.....

Bencil insan

.....

Çocukluk

.....

Yaşlılık

.....

 ...

EK 7. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (4. Hafta)**KARŞILAŞTIRMA**

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında karşılaştırma cümleleri kullanma KAZANIM: Yazılı anlatımında karşılaştırma cümleleri kullanır.YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)

1. Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Türkçede karşılaştırma cümlelerinde kullanılan yapıları tanıtan kısa açıklamanın sessizce okunması istenir.

Öğretici tahtaya örnek cümleler yazar.

3. Karşılaştırma yaparken kullanılan farklı yapıların olduğu örnek cümleler tahtaya yazılır.

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamada öğrenenlerden çalışma kağıdındaki ilk etkinliği yapmaları istenir. Verilen örneklerden yola çıkarak karşılaştırma cümleleri yazmaları istenir. Sonraki etkinlikte ise verilen kavram, nesne ya da olgu çiftlerinden tercih ettikleriyle karşılaştırmalar yaptıkları paragraflar oluşturmaları istenir.

YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğretici öğrenenlerin yazdıkları cümle ve paragrafları sınıfla paylaşmalarını ister.Okunan cümle ve paragraflarda gerekli düzenlemeler yapılır.

Etkinlik 4

KARŞILAŞTIRMA

“Karşılaştırma birden fazla olay, durum, kavram ya da varlığın farklı veya benzer yönlerini ortaya koymak için başvurulmuş düşünceyi geliştirme yoludur. Karşılaştırma tek bir cümle ile yapılabileceği gibi bir paragraf halinde de yapılabilir. Karşılaştırılan varlık, kavram veya durumlar ile karşılaştırma yönünün yani hangi yönden karşılaştırıldıklarının bulunması gerekir. Karşılaştırma cümleleri ya da paragraflarında ‘ise, oysa, gibi, halbuki, ama, fakat, en, kadar, göre, kıyasla, nispeten’ gibi kelimeler kullanılır.”

Örnek Cümleler:

- Kadınlar giyim konusunda erkeklere göre daha özenlidir.
- Yazmak konuşmaktan daha zordur.
- Filmler diziler kadar çok izlenmiyor.
- Sessizlik de konuşmak kadar etkilidir.
- Sınıfın en çalışkanı Zeynep’tir.

Şimdi sizler de beş tane karşılaştırma cümlesi yazınız.

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....

Örnek Paragraflar:

- Konuşma ile yazma farklıdır. Konuşma geçicidir, yazma kalıcı. Konuşma anlıktır, yazma sonsuz. Yazıya geçirilen her şey olduğu gibi korunur. Konuşma ise saman alevi gibi söylenildiği anda kaybolur.
- Kış mevsiminden hiç hoşlanmam. Soğuğuyla, ulaşımıyla, yiyecek ve giyecekleriyle insana bir sürü sıkıntılar verir. Oysa yaz mevsimi öyle mi? Bir kere

üşüme diye bir sorununuz, donma diye bir korkunuz olmaz. Kat kat giyinmek zorunda kalmazsınız. Yiyeceklerimizin büyük bir bölümü de yaz mevsiminin ürünleridir.

- Hikaye yazmak roman yazmaktan daha zordur. Romanda mekan, zaman ve kişiler ayrıntısıyla verileceği için yazar kendini zorlamaz. Olayları tüm yönleriyle anlatabilir. Halbuki hikayede yazar, sınırları belli bir alanda yazmak zorundadır. Bu da hikayenin zor yazılmasına sebep olur.

Aşağıda verilen varlık, kavram, durum ya da olaylardan beş adet seçip karşılaştırmayı kullanarak paragraflar yazınız.

*çocukluk- yaşlılık

*kadın-erkek

*sevgi-aşk

* sevgi-saygı

*bilim-sanat

* tiyatro-sinema

*bilgi-tecrübe

*apple-samsung



1.

2.

3

EK 8. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (5. Hafta)

ÖRNEKLENDİR

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)

SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında örnekler vererek cümle kurma

KAZANIM: Yazılı anlatımında kurduğu cümlelerde örneklere yer verir.

YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)

1. Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Örnekleme yapılan cümlelerinde kullanılan yapıları tanıtan kısa açıklamanın sessizce okunması istenir.
2. Öğretici tahtaya örnek cümleler yazar.
3. Örnekleme yaparken kullanılan değişik yapıların olduğu cümleler tahtaya yazılır.

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamada öğrenenlerden çalışma kağıdındaki ilk etkinliği yapmaları istenir. Verilen örneklerden yola çıkarak kendi cümlelerini yazmaları istenir. Sonraki etkinlikte ise verilen kavram, nesne ya da olgu çiftlerinden tercih ettikleriyle karşılaştırmalar yaptıkları paragraflar oluşturmaları istenir.

YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğretici öğrenenlerin yazdıkları cümle ve paragrafları sınıfla paylaşmalarını ister. Okunan cümle ve paragraflarda gerekli düzenlemeler yapılır.

Etkinlik 5:**ÖRNEKLENDİRME**

“Bir durumu açıklarken savunulan görüşü somutlaştırmak, daha inandırıcı kılmak için yazarın bilgi ve deneyimlerinden örnekler vermesine örnekleme denir. Örneklemede amaç anlatılanları okuyucunun zihninde canlandırmasını sağlamaktır. Yerinde kullanılan bir örnek bazen sayfalar dolusu açıklamadan daha etkili olabilir. Örneklendirme yapılan cümle ya da paragraflarda ‘mesela, örneğin, örnek verecek olursak, söz gelimi’ gibi ifadeler kullanılabilir. Örnekleme tekniği kullanılırken atasözlerinden de faydalanılabilir.”

Örnek Cümleler:

- Depremden sonra evleri darmadağın olmuştu: yere saçılmış eşyalar, kırıkcamlar, çatlamış duvarlar...
- Ressamın eserlerinde kullandığı renklerin canlılığı dikkat çekiyordu. Mesela her tablosunda mutlaka kırmızı, mavi ve yeşilin tonları vardı.
- Mutluluğu çok büyük şeylerde aramamak lazım. Örneğin bir bebeğin gülümsemesi, sıcak bir sarılma, sevdiklerimizin sağlığının iyi olması bile bizlerimutlu edebilir.
- Evde hep hazır yiyecekler tüketiyorsunuz. Halbuki çok lezzetli sebzeyemeklerimiz var: zeytinyağlı pırasa, ıspanak, lahana...
- Öfkeli insanlar çevrelerindeki insanları huzursuz eder, onlara zarar verirler ancak aslında en büyük zararı kendilerine verirler. Atalarımız boşuna ‘Keskinsirke küpüne zarar.’ dememiştir.

Siz de örneklemeden faydalanarak cümleler yazınız.

-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....

Örnekleme yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi cümle şeklinde de olabilirparagrafın tümünde de örneklemeden faydalanılabilir.

Örnek paragraflar:

- Bazı sesler insanı çok rahatsız ederken bazıları da insanın ruhunu okşar: uykunun en derin yerinde çekilen bir sifon, apartmanda kavga eden insanların yankılanan sesleri, düdüklü tencerenin mutfaktan gelen sesi, sokaktan geçen satıcının sesi... insanı rahatsız eder. Fakat güneşin doğuşuyla ağaçlardan gelen kuş cıvıltıları, dinlenirken kulağa hoş gelen hafif müzik ise insanı mutlu eder.
- Son yıllarda hızlı yaşanan köyden kente göç, büyük şehirlerin en büyük sorunu haline geldi. Örnekleyecek olursak çevre ve gürültü kirliliği, altyapı yetersizliği, çarpık kentleşme, işsizlik ve sosyal sorunlar hep göç olaylarının ardından ortaya çıktı ya da arttı. Bunun yanında köyden kente göç eden insanların şehirlerde yerleştiği bölgelerde insan ilişkilerinin şehrin diğer bölgelerindekilere göre daha sıcak olduğu gözlemleniyor. Komşuluk, yardımlaşma, dayanışma gibi kavramlarbu bölgelerde hâlâ değerini koruyor.

Siz de aşağıda verilen konulardan 4 tanesini seçerek düşünceni geliştirmeyollarından örneklemeyi kullandığınız paragraflar yazınız.

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------|
| *Sağlığın önemi
faydaları | *Teknoloji bağımlılığı | *Kitap okumanın |
| * Savaşın sonuçları | | |
| * Sanatın önemi
kirliliği | * Tutumlu olmanın faydaları | * Çevre |
| * Sosyal medyada kişisel verileri paylaşmanın sakıncaları | | |

EK 9. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (6. Hafta)

TANIK GÖSTERME

SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.)SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında fikirlerini desteklemek için tanık gösterme ve alıntıcümlelerinden faydalanma

KAZANIM: Yazılı anlatımında fikirlerini desteklemek için tanık gösterme ve alıntı cümlelerinden faydalanır.

YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)

1. Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Yazılı anlatımda fikirlerini desteklemek, savunulan düşünceyi okuyunun da desteklemesini sağlamak için kullanılan tanıkgösterme ve alıntı yapma ile ilgili kısa açıklamanın sessizce okunması istenir.

Öğretici tahtaya örnek cümleler yazar.

3. Öğretici tanık gösterme ve alıntı yapma ile öğrencilerin dilbilgisi konusu olarak öğrendikleri doğrudan ve dolaylı anlatım konusu arasında ilişkilendirme yapar. Tahtayaörnek cümleler yazar.

Öğrenenlerle çalışma kağıdında verilen örnek cümleler okunur ve değerlendirilir.

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamada öğrenenlerden çalışma kağıdındaki ilk etkinliği yapmaları istenir. Öğretici tarafından etkinliğe alınan cümleleri kullandıkları paragraflar geliştirmeleri istenir.

Daha sonra bu çalışmanın tanık gösterme ve alıntı yapma cümle yapılarının mantığını oluşturmak üzere yapıldığı anlatılarak sınıf ortamında araştırma yapma imkanları bulunmadığından yazdıkları cümleler ve isimlerin doğruluğundan çok konuya içerik olarak uygunluk ve cümle yapısının doğru kullanımına dikkat etmeleri istenir.

YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğretici öğrenenlerin yazdıkları cümle ve paragrafları sınıfla paylaşmalarını ister. Okunan cümle ve paragraflarda gerekli düzenlemeler yapılır.



Etkinlik 6

TANIK GÖSTERME (ALINTI YAPMA)

“Bir düşünceyi savunmak, ispatlamak ya da desteklemek için yazarın kendisiyle aynı görüşte olan tanınmış ya da o konuda yetkin birine ait bir sözü veya yazıyı kendi yazısında kullanmasıdır. Sözün tamamı veya bir kısmı hiç değiştirilmeden tırnak içinde kullanılabilir ya da tırnak işareti kullanmadan kendi cümlemiz içinde değiştirilerek yer verilebilir.”

Örnek: Mutluluk, aslında herkesin çok yakınında. İsteyen herkes her an mutlu olabilir. Filozof Sokrates: ‘Bir kitap, bir çiçek, bir kuş... ne büyük saadet!’ derken bunu anlatmıyor mu?

Örnek: Çocuğunuz bilim insanı mı olsun istiyorsunuz; o halde ona önce edebiyatı sevdirelim. Bilim insanının amacı insanların yaşamını kolaylaştırmak; dünyayı daha güzel, daha yaşanabilir hal aldırmasıdır. Bu amaca ulaşmak için insanları sevmek; onların acılarını ve sevinçlerini yüreğimizde duyumsamak gerekir. Balzac: “Bilim insanı olmak için, insanları sevmek, dolayısıyla edebiyatsever olmak gerekir.” diyor.

Örnek: Çocuğunuzun bilim insanı olmasını istiyorsanız ona önce edebiyatı sevdirmelisiniz. Balzac, bilim insanı olmak için, insanları sevmek, dolayısıyla edebiyatsever olmak gerektiğini söyler.

Şimdi sizler de aşağıdaki sözlerden de faydalanarak tanık göstermeden faydalandığınız paragraflar yazınız.

Gorki “*Kuşlar nasıl uçmak için yaratılmışsa, insanlar da mutlu olmak için yaratılmışlardır.*”

Mevlana ‘Dün akıllıydım, dünyayı değiştirmek istedim; bugün ise bilgeyim, kendimi değiştirdim.’

Atatürk “Yurtta sulh,

EK 10. Uygulama Etkinlik Planı ve Çalışma Kağıdı (7. Hafta)

SAYISAL VERİLERDEN FAYDALANMA

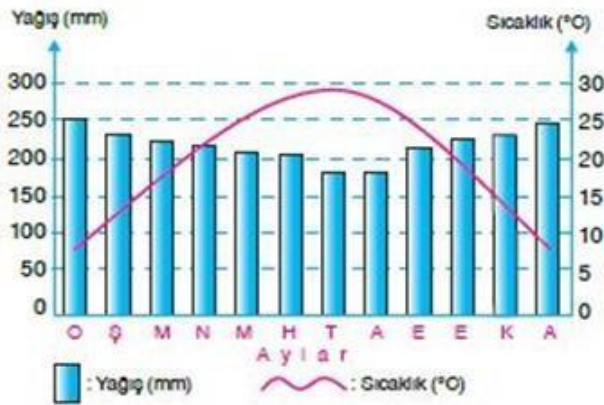
SÜRE: 1 Ders Saati (45 dk.) SEVİYE: B2

HEDEF: Yazılı anlatımında fikirlerini desteklemek için konu ile ilişkili bilgi ve araştırmaların sayısal verilerinden faydalanma

KAZANIM: Yazılı anlatımında fikirlerini desteklemek için konu ile ilişkili bilgi ve araştırmaların sayısal verilerinden faydalanır.

YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİ (10 dk.)

1. Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Yazılı anlatımda fikirlerini desteklemek, savunulan düşüncüyü okuyunun da desteklemesini sağlamak için kullanılan sayısal verilerden faydalanma ile ilgili kısa açıklama ve örneklerin sessizce okunması istenir.
2. Öğretici tahtaya aşağıda verilen grafiği çizer ve öğrenenlerin de katılımıyla grafikteki bilgiler ve veriler bir paragrafa dönüştürülür. Sayısal verilerle ilgili cümleler yazılırken kullanılabilecek ifadeler beyin fırtınası yöntemiyle tahtaya yazılır.



(Meteoloji Genel Müdürlüğü verileri, 2018 aylara göre sıcaklık ve yağış grafiği)

YAZMA ETKİNLİKLERİ (25 dk.)

Bu aşamada öğrenenlerden çalışma kağıdındaki ilk etkinliği yapmaları istenir. Öğrencilerden ilgilerini çeken herhangi bir konuda yazdıkları yazıyı geliştirmek ve düşüncelerini desteklemek üzere sayısal verilerden faydalandıkları bir paragraf oluşturmaları istenir. Daha sonra bu çalışmanın sayısal verilerin kullanıldığı cümle yapılarının mantığını oluşturmak üzere yapıldığı anlatılarak sınıf ortamında araştırma yapma imkanları bulunmadığından yazdıkları cümleler ve verilerin doğruluğundan çokkonuya içerik olarak uygunluk ve cümle yapısının doğru kullanımına dikkat etmeleri istenmiştir.

YAZMA SONRASI (10 dk.)

Öğretici öğrenenlerin yazdıkları cümle ve paragrafları sınıfla paylaşmalarını ister. Okunan cümle ve paragraflarda gerekli düzenlemeler yapılır.

Etkinlik 7

SAYISAL VERİLERDEN FAYDALANMA

“Bir düşünceyi daha inandırıcı kılmak için paragrafta sayısal, istatistiksel verilere yer verilmesidir. Konu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmaların sonuçlarından faydalanılarak düşünce desteklenmeye çalışılır.”

Örnek: Öğrencilerin çalışırken ara verip dinlenmeleri gerektiğini düşünenlerdenim. Mola verilmeden yapılan uzun soluklu bir çalışma, verimi düşürür. Ellişer kişiden oluşan iki ayrı gruba yüz soruluk bir test uygulanır. Grubun biri, testi hiç ara vermeden yanıtlarken, diğer gruba elli sorudan sonra 15 dakikalık dinlenme verilir. Dinlenme almayan grubun başarısı, alan grubun başarısından % 30 düşük çıkar.

Örnek: Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) verilerine göre inme (felç), dünyada kalp hastalıkları ve tüm kanserlerin toplamından sonra üçüncü sırada yer alan ölüm nedenidir. Dünyadaki inmelerin üçte ikisi ise az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülmektedir. İnmeyle ilgili ölüm oranının 2020 yılında özellikle yaşlanan nüfusun az gelişmiş ülkelerde sigara içme alışkanlığının artması nedeniyle iki katına çıkacağı tahmin edilmektedir. İnmeyi oluşturan değişik risk faktörleri vardır; ancak günümüzde tüm inmelerin %62'sinden yüksek tansiyon sorumludur.”

Siz de düşüncenizi sayısal verilerle desteklediğiniz paragraflar yazınız. (Sayısal verilerin doğruluğunu değil tekniği kullanarak paragraf yazmayı dikkate alınız.)

[illegible]

[illegible]

KARŞILAŞTIRMA

EK 13. Metin Uzunluğu Formu

KATILIMCI NO	SÖZCÜK SAYISI		CÜMLE SAYISI		PARAGRAF SAYISI	
	ÖN UYGULAMA	SON UYGULAMA	ÖN UYGULAMA	SON UYGULAMA	ÖN UYGULAMA	SON UYGULAMA
1.KAT.						
2.KAT.						
3.KAT.						
4.KAT.						
5.KAT.						
6.KAT.						
7.KAT.						
8.KAT.						
9.KAT.						
10.KAT.						
11.KAT.						
12.KAT.						
13.KAT.						
14.KAT.						
15.KAT.						
16.KAT.						
17.KAT.						
18.KAT.						
19.KAT.						
20.KAT.						

EK 14. Ön Uygulama Yazma Örneği (K18)

Dünyada herşeyin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini vardır. Günümüzde, her yerde sosyal medya vardır. Herkes sosyal medyayı biliyor ve kullanıyor. Fakat insanlar nasıl kullanıyorlar, iyi kullanan mı, kötü kullanan mı? Bunlar en önemli konudur.

Sosyal medya sayesinde arkadaşlarımla ve ailemle iletişim yada konuşabilirim. Ayrıca sosyal medyada yeni şeyler öğrenebilirim. Mesela yemek pişirme kursları var, yabancı diller var ve diğerleri. Bunlar insanlar için çok faydalıdır. Sosyal medya ve internet aynı şey, internet dünyasında başka ülkeler arkadaşım ile tanışabiliyim çok kolaydır. Bunun için pek çok arkadaşlar bulacağım. Bunu "sosyalleşmemek" anlamıdır.

Bir taraftan, sosyal medyanın kullanıcıları yada insanların değişir. Günümüzde internette çok problem olduğunu görüyorum. İnsanlar çok zaman harcıyorlar. Bu yüzden çok vakit kaybetiyorlar. Bazı insanlar ailemle ve arkadaşla hiç konuşmuyorlar. Çünkü her zaman sosyal medyayı kullanıyorlar. O zaman yalnız olacağız!

EK 15. Son Uygulama Yazma Örneği (K3)

SOSYAL MEDYA

Sosyal medya, günümüzdeki en çok kullanılan iletişim aracıdır. Sosyal medyayla, insanlar birbirine mesaj, fotoğraf, video, doküman, v.b elektronik eşyaları, gönderebilirler. Aşağıdaki metinde sosyal medya kullanımı, insanı bireyselleştirip bireyselleştirmedeği, sosyalleştirip sosyalleştirmedeği detayca anlatılmaktadır.

Bugünkü hayat eskiye göre daha kolay, sosyal medyayı sayende. İnternet, sosyal medyayla, işlerimizi kolaylaştı. Örnek olarak, eski zamanlarda uzak olan akrabamızla haber vermek için, mektup kullanıyorduk. Ofislerde, dokümanlar, fotoğraflar, v.b postayla gönderiliyordu. Fakat bugün sosyal medya üzerinde her şey yapılabilir. Ancak, sosyal medya kullanımıyla zarar verilen, günümüzde, fazladır. Mesela, internet bağımlısı, sahte sosyal medya kullanıcı ve saire. Harvard Üniversitesinde 1000 insan üzerinde yapılan araştırmaya göre, sosyal medya kullanımı, uyusturucu madde kullanımı, bilimsel olarak, insanların beynini aynı şekilde etkiliyor.

Bundan dolayı, sosyal medya kullanımı sınırlı bir şekilde kontrol edilmeli, yoksa beynimize zarar veriyor. Bir kaç gün önce Zew Zealand'da bir terorist silahla camiyeye girip insanlar öldürdü. Bütün yaptığını sosyal medyanın platformlarından biri, Facebook, üzerinde canlı olarak seğıretirdi. Facebook kullanan herkes görür (çocuklardan yaşlılara). Demek ki sosyal medyanın platformlarında iyilik ve kötülük yapılabilir. Ne yazık ki günümüzde en büyük sorun sosyal medya üzerinde yapılar suçlarıdır. Bu sorun çözmek için sosyal medya platformları yok etmek değildir. Ünlü bilimsel adam, Einstein, söyledi gibi: "Sorunların çözümleri kurmak için, sorunları başlatılan mantıkla çözemeyiz". Demek ki, sosyal medyayı yok etmek çare değil. Doğruca kullanmak ve düzenli bir şekilde kullanmak, bizim için, bütün dünya için ve gelecek nesiller için faydalıdır.

Sonuç olarak sosyal medya hem bireyselleştirebilir hem de sosyalleştirebilir. Önemli olan onu kullandığımızı şekilde. Bıçak, hem insanın hayatını bitirebilir (insanı öldürebilir); hem de hayatını kurturabilir (mesela yemek yaparken, bıçak kullanmak).

EK 16. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Sezgi DALİOĞLU Hk.

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.03.2019 tarihli ve 26674787-300/00000519499 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı'nın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Sezgi DALİOĞLU'nun Doç.Dr. Sema ASLAN DEMİR danışmanlığında yapan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Yolları Kullanılarak Yazma Becerisinin Geliştirilmesi" adlı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 02 Nisan 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 62d58825-a439-424d-8bd2-a1ee8801e809 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLF*†



EK 17. Tez Çalışması Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA
Tarih: 15/03/2023
Tez Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Eğitiminin Yazma Becerisine Etkisi Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 221 sayfalık kısmına ilişkin, 13/03/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7 ' dir. Uygulanan filtrelemeler: 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.
Sezgi DALIOĞLU 16.03.2023
Adı Soyadı: Sezgi DALIOĞLU Öğrenci No: N16140072 Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Statüsü: ☐ Y. Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR _____ İmza

EK 18. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/03/2019-E.8313



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 33972245-302.14.03-
Konu : İzleme

Sn. Sezgi DALİOĞLU

İlgi : 01.03.2019 tarihli dilekçe.

Doktora programı tez çalışmanızla ilgili olarak Merkezimizde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin "Yazma" derslerine katılmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

07/03/2019 Merkez Sekreteri

Tevfik DOĞAN



Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Blok1an F Blok Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:

Pin: 47432
Bilgi için :Tevfik Doğan
Merkez Sekreteri
Telefon No:03122297800

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

EK 19. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	% 6	% 2	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	kefad.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	acikerisim.fsm.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
7	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.pdrkongre2019.org İnternet Kaynağı	<% 1
9	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1