

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN
PARAGRAF YAZMA BECERİLERİ

Ali KİRİBİŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022

©2022-Ali KIRIBİŞ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN
PARAGRAF YAZMA BECERİLERİ

PARAGRAPH WRITING SKILLS OF LEARNERS OF
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Hazırlayan

Ali KİRİBİŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Remzi CAN

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ali KIRİBİŞ tarafından hazırlanan “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri*” adlı tez çalışması 22.11.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Remzi CAN

Üye

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Ali KIRİBİŞ

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİN PARAGRAF YAZMA BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Ali KIRIBİŞ

Danışman: Doç. Dr. Remzi CAN

2022-(XVI+106)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Remzi CAN

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki 100 öğrenciden kendilerine verilen 8 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların değerlendirilmesinde *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Formu*, *Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Formu*, *Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Formu* adlı formlar kullanılmıştır.

Bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerinin güçlü yanlarının kullanılması, bütünleştirilmesi ile karma yöntem şeklinde modellenmiştir. Elde edilen veriler ise tarama modeline uygun olarak betimsel istatistiksel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada doküman analizi yönteminden de yararlanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil olarak adlandırılan anlamaya dayalı dinleme becerisi ve okuma becerisi; verici dil olarak adlandırılan anlatmaya dayalı konuşma becerisi ve yazma becerisi kazanmasına yönelik karşılaştıkları sorunlar çoğunlukla yazma becerisindedir ve özellikle paragraf yazma becerilerindeki sorunlar göze çarpmaktadır.

Çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlar, paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımı, paragrafta tutarlılığı sağlama, paragrafta düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar şeklinde üç alt başlık altında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Paragraf, Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma.

ABSTRACT

PARAGRAPH WRITING SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

M.Sc. Thesis

Preparer: Ali KIRIBİŞ

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Remzi CAN

2022-(XVI+106)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Science

Jury

Assoc. Prof. Remzi CAN

Assoc. Prof. Bahadır GÜLBAHAR

Asst. Prof. Murat YİĞİT

100 students at C1 level who learned Turkish as a foreign language were asked to write an essay by choosing one of the 8 topics given to them. Forms named Coherence Level Evaluation Form, Thinking Development Techniques Evaluation Form, and Paragraph Consistency Evaluation Form were used to evaluate the compositions written by the students.

This study was modeled as a mixed method, using and integrating the strengths of qualitative and quantitative methods. The data obtained were evaluated with the descriptive statistical analysis method in accordance with the scanning model. The document analysis method was also used in the study. Listening and reading skills based on understanding, which is called the receptive language, of those who learn Turkish as a foreign language; The problems they face in gaining speaking and writing skills based on narrative, which is called the expressive language, are mostly in writing skills, and especially the problems in paragraph writing skills stand out.

The results obtained as a result of the study are presented under three sub-headings as the use of coherence tools at the paragraph level, ensuring consistency in the paragraph, and the use of thinking development techniques in the paragraph.

Keywords: Paragraph, Teaching Turkish to Foreigners, Turkish, Writing.

ÖN SÖZ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek, Türk kültürünün kapısını aralayarak daha önce adım atılmamış Türk dünyasına doğru yolculuğa çıkmaya benzer. Bu yolculuk sırasında coşkulu bir arzu, gerekli bir irade ve yorulmadan çalışmak elzemdir. Bu yolculuğun sonunda Türk kültür ve medeniyetinin görkemli kapısından içeri girenler, kendi zihin dünyalarını genişletme mutluluğuna ulaşırlar. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden yetkin, akıcı bir anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) beklenir.

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri” adlı yüksek lisans tezimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme yolculuğuna çıkanlara, bu yolculukta uluslararası öğrencilere rehber olan Türkçe öğretmenlerine, ilgili araştırmacılara, ders materyallerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve TÖMER’lere katkı sunmasını temenni ederim.

Tezimin ortaya çıkması adına desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Remzi CAN’a teşekkür ederim. Heyecanlı bir yolculuğun sonuna gelme, yeni bir yolculuğun kapısı aralamaktır. Bu yolculuk sırasında ve dünyaya geldiğim andan itibaren varlığı ile beni şerefliendiren ve “Cennet, annelerin ayaklarının altındadır.” düsturu ile tüm çalışmalarımın ilham perisi olan kıymetli annem Peri KIRİBİŞ’e tüm emekleri adına en derin teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2022

Ali KIRİBİŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
RESİMLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	1
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
1.3. ARAŞTIRMA KONUSU	3
1.4. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
1.5. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.5.1. Alt Problemler.....	5
1.6. SINIRLILIKLAR	5
1.7. SAYILTILAR	5
1.8. TANIMLAR	6
1.8.1. Dil.....	6
1.8.2. Ana Dil.....	6

1.8.3. İkinci Dil.....	6
1.8.4. Yabancı Dil.....	6
1.8.5. Yazma.....	7
1.8.6. Paragraf.....	7
1.8.7. Bağdaşıklık.....	7
1.8.8. Tutarlılık.....	7
1.8.9. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri.....	8
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	9
2.1.1. Türkçe Öğretiminin Tarihî Gelişimi.....	9
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihî Gelişimi.....	12
2.1.3. Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretimi.....	14
2.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	15
2.1.4.1. Türkiye’de Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi.....	16
2.1.4.1.1. TÖMER.....	17
2.1.4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası.....	18
2.1.4.1.3. PIKTES.....	18
2.1.4.1.4. Özel Kurum ve Kuruluşlar.....	19
2.1.4.2. Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	19
2.1.4.2.1. Yunus Emre Enstitüsü.....	20
2.1.4.2.2. Maarif Vakfı.....	20
2.1.4.2.3. YTB.....	21
2.1.4.2.4. TİKA.....	21
2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı.....	22

2.1.6. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	24
2.2. PARAGRAF ÖĞRETİMİ.....	25
2.2.1. Yazma Eğitimi.....	26
2.2.1.1. Paragraf.....	27
2.2.1.1.1. Paragrafın Anlam Yönü.....	29
2.2.1.1.1.1. Paragrafta Ana Düşünce.....	29
2.2.1.1.1.2. Paragrafta Yardımcı Düşünce.....	30
2.2.1.1.1.3. Paragrafta Konu.....	30
2.2.1.1.1.4. Paragrafta Anahtar Kelimeler.....	31
2.2.1.1.2. Paragrafın Yapı Yönü.....	31
2.2.1.1.2.1. Paragrafın Bölümleri.....	32
2.2.1.1.2.1.1. Giriş Bölümü.....	32
2.2.1.1.2.1.2. Gelişme Bölümü.....	33
2.2.1.1.2.1.3. Sonuç Bölümü.....	33
2.2.1.1.3. Paragrafın Anlatım Yönü.....	34
2.2.1.1.3.1. Anlatım Teknikleri.....	34
2.2.1.1.3.1.1. Betimleme.....	35
2.2.1.1.3.1.2. Öyküleme.....	37
2.2.1.1.3.1.3. Açıklama.....	38
2.2.1.1.3.1.4. Tartışma.....	38
2.2.1.1.3.2. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri.....	39
2.2.1.1.3.2.1. Tanımlama.....	40
2.2.1.1.3.2.2. Karşılaştırma.....	40
2.2.1.1.3.2.3. Örneklendirme.....	40
2.2.1.1.3.2.4. Tanık Gösterme.....	41

BÖLÜM IV.....	56
4. BULGULAR.....	56
4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Bağdaşıklığı	
Oluşturabilme Düzeyleri.....	56
4.1.1. Bağlama Ögeleri.....	58
4.1.2. Eksilteli Anlatım.....	60
4.1.3. Değişirim.....	62
4.1.4. Gönderim.....	63
4.1.5. Kelime Bağdaşıklığı.....	65
4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı	
Oluşturabilme Düzeyleri.....	67
4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşüncüyü	
Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Düzeyleri.....	70
4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir	
Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri.....	71
4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Yardımcı	
Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri.....	72
4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç	
Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri.....	73
BÖLÜM V.....	75
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	75
5.1.1. Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanımı ile İlgili	
Sonuçlar.....	77
5.1.2. Paragrafta Tutarlılığı Sağlama ile İlgili Sonuçlar.....	79
5.1.3. Paragrafta Düşüncüyü Geliştirme Tekniklerinin Kullanımı ile İlgili	
Sonuçlar.....	79

5.1.4. Paragraf Yazma Becerisinde Karşılaşılan Sorunlar.....	80
5.2. Öneriler.....	81
5.2.1. Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Öneriler.....	81
5.2.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere İlişkin Öneriler...	83
5.2.3. Araştırmacılara İlişkin Öneriler.....	83
5.2.4. Ders Materyallerine İlişkin Öneriler.....	84
5.2.5. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Öneriler.....	85
5.2.6. Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerine İlişkin Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	94
EK 1. Paragraf Tutarlığı Değerlendirme Formu.....	94
EK 2. Paragrafta Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri Formu.....	95
EK 3. Resmî Yazışma ve İzin Belgesi.....	96
EK 4. Etik Kurul Karar Formu.....	101
EK 5. Kompozisyon Konuları ve Demografik Bilgi Formu.....	103
ÖZ GEÇMİŞ.....	103

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Yazılı Üretim Seviyeleri.....	25
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	53
Tablo 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Eğitim Durumuna Göre Kullanma Sıklıkları.....	56
Tablo 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları.....	58
Tablo 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Eksilti Türü Kullanma Sıklıkları.....	60
Tablo 4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değiştirim Türü Kullanma Sıklıkları.....	62
Tablo 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Gönderim Türü Kullanma Sıklıkları.....	63
Tablo 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanma Sıklıkları	65
Tablo 4.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı Oluşturabilme Düzeyleri.....	67
Tablo 4.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşüncüyü Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Düzeyleri.....	70
Tablo 4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir Oluşturabilme Düzeyleri.....	71
Tablo 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Yardımcı Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri.....	72
Tablo 4.11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri.....	73

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 3.1. Katılımcıların Eğitim Durumu.....	52
Grafik 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Eğitim Durumuna Göre Kullanım Dağılımları.....	58
Grafik 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağlama Öğelerini Kullanım Dağılımları	59
Grafik 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Eksilti Türü Kullanım Dağılımları	61
Grafik 4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değiştirim Türü Kullanım Dağılımları.....	62
Grafik 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Gönderim Türü Kullanım Dağılımları.....	64
Grafik 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Dağılımları.....	66
Grafik 4.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları	68
Grafik 4.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Sıklıklarının Dağılımları	71
Grafik 4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları	72
Grafik 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değiştirim Türü Kullanım Dağılımları	73
Grafik 4.11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç Bölümünü Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri	24
Şekil 2.2. Paragraf Molekülü.....	28
Şekil 2.3. Paragraf Yapısı.....	28
Şekil 2.4. Paragrafın Anlam Yönü.....	29
Şekil 2.5. Paragrafın Bölümleri.....	32
Şekil 2.6. Paragrafın Anlatım Yönü.....	34
Şekil 2.7. Anlatım Teknikleri.....	35
Şekil 2.8. Düşünceyi Geliştirme Yolları.....	39
Şekil 3.1. Araştırma Süreci Diyagramı.....	51

Resim 3.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Bağlama Ögesi.....	60
Resim 3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Eksilteli Anlatım.....	61
Resim 3.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Değiştirim Ögesi.....	63
Resim 3.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Gönderim Ögesi.....	65
Resim 3.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Yanlış Kelime Bağdaşıklığı.....	66
Resim 3.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Gönderim Ögesi.....	56
Resim 3.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Yetersiz Tutarlılık Düzeyi.....	68
Resim 3.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Orta Tutarlılık Düzeyi.....	69
Resim 3.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki İyi Tutarlılık Düzeyi.....	69
Resim 3.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Pekiyi Tutarlılık Düzeyi.....	69

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur. Kısaltmalar yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
f	Frekans
FRIT	Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PIKTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TİKA	Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YTÖ	Yabancılara Türkçe Öğretimi

BÖLÜM I

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, problem durumuna ve tanımlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. GİRİŞ

Türkiye'nin kültürel özellikleri, verimli toprakları, elverişli iklimi, jeopolitik konumu, bölgesel gücü, Avrupa ile Asya arasında geçiş güzergâhında bulunmasına bağlı ulaşım olanakları, kültürler arası etkileşimin yüksek düzeyde olması ve Türk dizilerinin etkisi ile Türkçeye olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bir yandan tarihî arka plana dayanan bir yandan da güncelliğini koruyan ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkiler, farklı uluslardaki insanlarda Türkçeyi öğrenme isteği uyandırmaktadır.

Türkiye ile Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan, Türkmenistan arasında geçmişten günümüze dek süregelen Türkçe bağı, dünya üzerindeki farklı ülkeleri de kapsayarak geniş bir Türkçe ağına dönüşmektedir.

Türkiye'ye gösterilen ilginin günden güne artmasına bağlı olarak ülkemizdeki ekonomik faaliyetlerden sosyokültürel yapıya dek pek çok alanda hissedilen etki, Türkçe öğrenme isteğini de arttırmıştır. Dolayısı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrenciler, bu alandaki çeşitli kurum ve kuruluşlarca organize edilen yüz yüze ya da çevrim içi Türkçe kurslarına katılmaktadırlar.

Dil eğitimi bilgidен ziyade beceri temellidir. Bu beceriler ise alıcı dil olarak adlandırılan anlamaya dayalı dinleme becerisi ve okuma becerisi; verici dil olarak adlandırılan anlatmaya dayalı konuşma becerisi ve yazma becerisidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe bir paragrafı kurgulayabilmesi, yazma becerisi yeteneğini geliştirmekle beraber bireyin entelektüel birikime sahip olmasını da sağlar.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerileri ne düzeydedir?” problem cümlesine cevap bulmak amacı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf, paragraf yapısı, bağdaşıklık ve tutarlılık, düşüncüyü geliştirme teknikleri, ana fikir, yardımcı fikir ve sonuç bölümünün ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenin temel amacı Türkçe konuşanlarla iletişim kurabilmektir. Sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için Türkçenin dört temel becerisini iyice kavramak gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğrudan dil bilgisi aktarımı ile veya sadece bir beceri odaklı öğretim yeterli olmayacaktır.

Uluslararası öğrencilerin gerek eğitim hayatında gerek iş hayatında ihtiyacı olan yazma becerisini ana dilinde kullanabildiği gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenip C1 kurunu tamamladıktan sonra da bu beceriyi kullanabilmeleri beklenir. Uluslararası öğrencilerin yazdığı bir ödev, ders notu, mektup, e-posta, akademik makale gibi birkaç cümle ile başlayıp akademik metinlere kadar varan tüm yazma sürecinde etkin olmaları, yazma amacını belirlemeleri ve bu amaca uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaları, taslak oluşturmaları, ele alınan düşünceyi bir konu, ana fikir etrafında planlamaları, bağdaşıklık unsurlarına dikkat etmeleri, yazılarında düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanmaları elzemdir.

Hedef dilde yazma becerisinin yetkin bir şekilde kazanılması uzun bir süreç alır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, dört temel dil becerisinden en zorlayıcısının yazma becerisi olduğunu, bu durumdan dolayı yazmayı sevmediklerini dile getirmektedir.

Türkçeyi yetkin bir şekilde konuşabilmek, dört temel dil becerisinin kazanılması ile gerçekleşir. Dolayısıyla yazma becerisine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilere bu becerinin geliştirilebilir olduğunu ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek eğitim hayatında gerek resmî kurumlarda diğer beceriler kadar yazma becerisine de ihtiyaç duyacaklarını ifade etmek gerekir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin literatüre bakıldığında yazma çalışmalarına yönelik cümle düzeyindeki yazma çalışmaları göze çarparken paragraf düzeyindeki yazma çalışmalarının pek az olmasının yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin dört temel dil becerisi üzerinde eşit düzeyde durmadıkları da görülmektedir. Kimi dil öğretmenlerine göre konuşma becerisinin kazanılması, hedef dili öğrenme anlamı taşıdığından dolayı yazma becerisinin kazanılmasında istenilen sonuçlara ulaşamamaktadır. Hâliyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, yazma becerisini ve özellikle de paragrafı gelişigüzel cümlelerden oluşan biçimsel bir unsur olarak görmektedirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde paragraf ve paragraf yapısı üzerine yapılan çalışmalar ülkemizde sınırlıdır. Konuşanı çok olan dillerdeki (İngilizce, Arapça, Çince, Hintçe vb.) çalışmalarda olduğu gibi günümüzün ilgi çeken dilleri arasında yer alan Türkçenin de metin özelliklerinin paragraf düzeyinde ele alınmasının *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Yazma Eğitimi, Paragraf Yazma Becerisi* gibi ilgili alanlara işlevsel katkı sunması umulmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMA KONUSU

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ileri düzey öğrencilerinden hedef dilde kendilerini ifade ederken yazılı ve sözlü anlatım becerilerini yetkin bir şekilde kullanabilmeleri beklenir. Ne var ki uluslararası öğrencilerden kimileri kendilerini yetkin bir şekilde sözlü olarak ifade edebilirken yazılı olarak ifade edemeyebilir. Çünkü kişinin kendisini ana dilinde bile yazılı olarak ifade edebilmesinin yolu sözlü anlatıma göre daha sistemlidir. Hâliyle kişinin kendisini yabancı dilde yazılı olarak ifade edebilmesi daha da sistemli bir sürece dönüşür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler yazma becerisini kazanırken alfabe öğrenimi, kelime öğrenimi, cümle öğrenimi, paragraf öğrenimi ve metin öğrenimi aşamalarından geçerler. İlk aşama tamamlanmadan ikinci veya diğer aşamalara geçilmez. Eğer bir aşama tamamlanmadan diğer aşamalara geçilirse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinde zayıflık meydana gelebilir. Öğrencinin paragraf öğrenimi aşamasını tamamlaması ile hedefi olan, tutarlı ve bağdaşık bir metin yazabilmesi beklenir.

Türkçenin çok yönlü işlevi, kendine has çeşitli özellikleri ve temel becerileri söz konusudur. Bu beceriler; alıcı dil olarak adlandırılan dinleme, okuma ve verici dil olarak adlandırılan konuşma, yazma becerileridir. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yetkin bir şekilde Türkçe öğrenebilmesi dört temel dil becerisinin kazanılması ile gerçekleşir. Bu öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz tutum sergilediği, Türkçe öğrenirken yazma becerisine diğer beceriler kadar zaman ayırmadığı görülmektedir. Hâliyle bu öğrencilerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında temelde paragraf oluşturma ile ilgili yaşadığı sorunlardan yola çıkılarak bu öğrencilerin paragraflarında bağdaşıklığı, tutarlılığı hedeflenen düzeyde oluşturamamaları, düşüncüyü geliştirme tekniklerinden istenilen düzeyde faydalanamamaları, ana fikir, yardımcı fikir, sonuç bölümünü hedeflenen

düzeyde oluşturmamaları ve buradan hareket ile bu araştırmanın konusu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Yazma, kimi zaman hem Türkçe öğretmenleri hem de öğrenciler tarafından ihmal edilmektedir. Türkçenin ana dili öğretiminde genellikle doğrudan dil bilgisine ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine odaklanılır. Uluslararası öğrencilere ilişkin yazma becerisinin kazandırılmasında paragraf düzeyindeki yazılı anlatımın üzerinde pek durulmaması bu becerinin yeterince kazanılmamasına ve uygulamaya dökülmemesine neden olur. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler yazma becerisine ilişkin olumsuz tutum sergilemektedirler. Nitekim bir metni oluşumundan itibaren anlayabilmek için metni oluşturan tüm unsurları çözümlmek elzemdir. Metni oluşturan tüm unsurları çözümlmek olumsuz tutumların giderilmesine yardımcı olur. Çözümlemesi gereken en önemli unsur ise paragraftır.

Paragrafa etkili bir giriş yapılarak konunun ortaya konulduğu cümleleri kurabilme, uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme, serim bölümündeki konuyu açıklığa kavuşturma ve ana düşüncenin belirginleşmesini sağlama, düğüm bölümünde bu düşüncüyü tutarlı bir şekilde ifade edebilme, düşüncüyü geliştirme tekniklerini kullanabilme, çözüm bölümünde dil ve düşünce yönünden paragraf içi ve paragraflar arası bağlantıları yapabileme, ve paragrafı etkili bir şekilde bitirebilme gibi unsurlar paragraf yazma becerilerinin temel konularıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında temelde paragraf oluşturma ile ilgili yaşadığı sorunlardan yola çıkılarak bu öğrencilerin paragraflarında bağdaşıklık, tutarlılığı hedeflenen düzeyde oluşturmamaları, düşüncüyü geliştirme tekniklerinden istenilen düzeyde faydalanamamaları, ana fikir, yardımcı fikir, sonuç bölümünü hedeflenen düzeyde oluşturmamaları ve Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma eğitimi, metin dil bilimi alanlarında literatür incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 kurundaki uluslararası öğrencilerin paragraf yazma becerisine, paragraf oluşturabilme düzeylerine yönelik bir çalışmanın olmayışı bu çalışmanın doğmasını sağlamıştır.

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerileri ne durumdadır?

1.5.1. Alt Problemler

1. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında bağdaşıklık oluşturabilme düzeyleri nedir?*

2. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeyleri nedir?*

3. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında düşüncüyü geliştirme tekniklerini kullanabilme düzeyleri nedir?*

4. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında ana fikir bölümünü oluşturabilme düzeyleri nedir?*

5. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında yardımcı fikir bölümünü oluşturabilme düzeyleri nedir?*

6. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında sonuç bölümünü oluşturabilme düzeyleri nedir?*

7. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf oluşturma ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?*

1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın çalışma grubunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de çeşitli ülkelerden gelen, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 kurunda yer alan 100 uluslararası öğrenci yer almaktadır.

1.7. SAYILTILAR

Gazi Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 kurundaki öğrencilerin Türkçenin dört temel becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ileri düzeye uygun, yetkin bir şekilde kullanabildikleri varsayılmıştır.

1.8. TANIMLAR

1.8.1. Dil

Dil, kendi doğal dizgesinin yanı sıra bireysel, toplumsal ve kültürel bir kurumdur; yaşamın her alanı ile yakından ilişkilidir. Bireyler mesaj vermek, verilen mesajları almak zorundadır. Bu nedenle dil, bireyler ve kurumlar arasındaki çok yönlü ilişkilerde en önemli iletişim ve bildirişim aracıdır. Dil, toplumu; toplum dili biçimlendirir (Eker, 2007).

Türkçe Sözlük'te ise dil kavramı “Düşündüklerimizi ve duyduklarımızı bildirmek üzere sözcüklerle ya da işaretler ile yaptığımız anlaşma, lisan, zeban.” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

1.8.2. Ana Dil

Ana dil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonrada çevreden öğrenilen, insanın şuuraltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Güzel, 2010:20). İnsanoğlu her türlü gözlemlerini ana dili aracılığı ile anlamlandırır.

1.8.3. İkinci Dil

Birinci dil edinildikten sonra öğrenilen dil/diller genel olarak ikinci dil olarak tanımlanmakta (Benati ve Angelovska, 2016; Mitchell ve Myles, 2004), yaygın bir biçimde hedef dil olarak da adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012).

Dünyanın gelişmiş veya gelişmekte olan kimi ülkelerinde (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Hindistan, Singapur, Nijerya vb.) çok dilli ve çok kültürlü bir yapı karşımıza çıkmakta, bu ülkelerde birden fazla dil konuşulmaktadır. Söz gelişi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ana dili İngilizce olmayanların İngilizce öğrenmesi ve Kanada'daki ana dili Fransızca olanların İngilizce öğrenmesi, yine Kanada'daki ana dili İngilizce olanların Fransızca öğrenmesi ikinci dil kavramına birer örnektir.

1.8.4. Yabancı Dil

Türk Dil Kurumunun *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*nde çok genel bir tanımlama ile “Öğrencilere akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacı ile ana dili dışında öğretilen dil. İngilizce, Fransızca, Almanca gibi.” şeklinde açıklanmaktadır (Durmuş, 2018).

1.8.5. Yazma

Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılan yazma, insanın doğası gereği kendisini dışı vurduğu davranışlarından birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar meslekteki bilgilerini aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır (Özbay, 2009:115).

1.8.6. Paragraf

Bir düşüncenin veya konunun belli bir kısmını ifade etmek amacı ile bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri çerçevesinde bir araya gelen ve birbiri ile ilişkili cümlelerin oluşturduğu birlik, paragrafı meydana getirir (Can, 2012).

1.8.7. Bağdaşıklık

Bir metinde ek, kelime ve kelime grupları arasında anlam bağıntıları, cümle ve paragraflar arasındaki bağılıklar bağdaşıklığı oluşturur. Metin içi ilişkiler kurarak bir yazının metin olmasını sağlayan bağdaşıklık metin içinde farklı yerlerde görülebilir.

Halliday ve Hassan'a göre (1976) bağdaşıklık, cümle dizilerinin bağımsız cümleler olarak algılanmasının yanı sıra bir söylem şeklinde algılanmasını sağlayan sözcüksel ve dil bilgisel ilişkilerdir.

1.8.8. Tutarlılık

Zihinde anlamsal bir şema yaratıp işlenen konunun akışındaki bütünlüklerin anlamsal, mantıksal bağlantılar ile oluşması bir metnin tutarlı olmasını sağlar.

Bir metnin tutarlı olabilmesi adına uyulması gereken kimi kuralları Bamberg (1983: 428) şöyle ifade etmiştir:

- Konuyu tanımlamak,
- Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak,
- Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak,
- Ayrıntıları metin boyunca uygulama planına göre düzenlemek,
- Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek,
- Metnin akışını bozacak dil bilgisel ve mekanik hata yapmamak,
- Metni sonuç bölümü ile bitirmek (Akt. Ülper, 2008: 32-33).

1.8.9. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri

Ana dili Türkçe olanların ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin hem yazılı anlatımlarında hem de sözlü anlatımlarındaki düşüncelerini daha net ifade edebilme ve bu düşüncelerin daha anlaşılır olmasını sağlamak adına bir düşünce dokusunun oluşturulması gereklidir. Bu bağlamda bir düşünceyi geliştirebilmeye yönelik tanımlama ve örneklendirmelerin yer alması, benzetme, karşılaştırma yapılması, tanık gösterilmesi ve sayısal verilerden yararlanılması gerekir. Düşünceyi geliştirme teknikleri şunlardır:

- Benzetme
- Karşılaştırma
- Örneklendirme
- Sayısal Verilerden Yararlanma
- Tanık Gösterme
- Tanımlama

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; Türkçe öğretimi ve bu başlık altında Türkçe öğretiminin tarihî gelişimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihî gelişimi, Türkçenin ana dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin Türkiye’de yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı ve Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni’ne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Paragraf öğretimi ve bu başlık altında ise yazma eğitimi, yazma ve paragrafa ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil eğitimi, bilgi temelli olmaktan ziyade beceri temellidir. Bu beceriler ise alımlama ve üretilimdir. Alımlamayı okuma ve dinleme, üretimi ise konuşma ve yazma becerisi oluşturur. Bu becerilerin dil eğitiminde eşit payları vardır. Hiçbir beceri diğerinden az ya da çok ele alınmamalıdır. Dil bilgisi ise tüm beceriler ile serpiştirilerek kazandırılmalıdır. Dil bilgisi temel dil becerilerinin içine serpiştirilerek hissettirilen ve işlevleri ezberletilmeyen bir araçtır. Dilin insan hayatında çok yönlü işlevi, kendine has çeşitli özellikleri ve temel becerileri söz konusudur. Bu beceriler sayesinde birey; duygu, düşünce veya bilgilerini başkalarına aktarır.

Türk kültüründe öncelikle aileden kazanılan, okulda pekiştirilen ve geliştirilen Türkçe, düşünce ve duygu evrenini oluşturur, geliştirir. Türkçenin kuralları TDK’ye ait yazım kılavuzlarında, sözlüklerde, dil bilgisi ve telaffuz kitaplarında belirlenmiştir. Eğitim, iş, sosyal hayat ve resmî kurumlar başta olmak üzere sosyal sınıf ayrımı olmayan, yerel iz taşımayan, işlev ve geçerlilik alanı geniş yerlerde kullanılan ölçünlü Türkçenin konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin gerektirdiği kazanımları ile öğrenciler tarafından yetkin bir şekilde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Böylelikle çağın gereksinimlerine uygun işlevsel iletişim becerileri kazanılmış olur.

2.1.1. Türkçe Öğretiminin Tarihî Gelişimi

Türkçemizin başlangıçtan günümüze dek hem geniş bir coğrafyaya yayılması hem bu geniş alanda farklı kollara ayrılması ne denli güzel, zengin bir dil olduğunun göstergesidir. Türkçenin devirlerine bakıldığında Hunları ve diğer Türk boylarını kapsayan “İlk Türkçe Çağı”, Göktürk ve Uygurları kapsayan “Eski Türkçe Devri”, Karahanlı, Harezm,

Kıpçak, Oğuzlar ve Selçukluları kapsayan “Orta Türkçe Devri”, Çağatay, Osmanlı ve Türkiye’yi kapsayan “Yeni Türkçe Devri” görülür. Bu devirler Türkçenin tarihî gelişimini de gözler önüne serer.

Türkçe öğretiminin tarihî gelişimine bakıldığında ise Maarif Nezareti, Türkçeyi ilk defa rüştiyede öğretim dersi olarak programa alıp Türkçenin kendine özgü kuralları olduğunu, bunların da öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonra geliştirilen programlarda da *yazı, imla, güzel konuşma, kitap okuma* gibi bilgi ve beceri dersleri ile Türkçe programlardaki yerini almıştır. Meşrutiyet Dönemi’nde ise Türkçe Öğretim Programı oluşturulmuştur.

Atatürk, Türkçeyi ulusal kimliğimiz için önemsemiştir ve buna bağlı olarak 1928’de Türk abecesinin kabul edilmesi ile Arap alfabesi temelli Osmanlı Türkçesi alfabesinin resmîyeti son bulmuş, Latin harflerini temel alan ve Türkçenin seslerini kapsayan Türk abecesi yürürlüğe konulmuştur. Akabinde Türk abecesi okullarda öğretilmiş, ders kitapları da Türk abecesi ile yazılmıştır. Türk Dil Kurumunun kuruluşu ile de dil seferberliği kurumsallaşması da sağlanmıştır. Böylelikle ulusal kimliğe dayalı bir abecenin yaygınlaşması hedeflenmiştir.

Geçmişten günümüze dek Türkçe öğretiminin bilgi ve beceri yönleri ile ele alındığı görülür. Türkçe dersi programları incelendiğinde sırası ile şu programları saymak mümkündür: 1924 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı, 1924 Lise Birinci Devre Türkçe Dersi Programı, 1926 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı, 1930 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1936 İlkokul Türkçe Dersi Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1948 İlkokul Türkçe Dersi Programı, 1968 İlkokul Türkçe Dersi Programı, 1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programları, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programları, 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı, 2005 İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı, 2006 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (Temur ve Şengül, 2022).

Türkçe öğretim programlarının gitgide zamanının çağdaş öğretim anlayışına uygun düzenlendiğini söylemek mümkündür. Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçların yanı sıra öğrencilere kazandırılacak davranışların da belirlenmesinde bu programlar önemli yer tutar.

Türkçe Dersi Öğretim Programı son olarak ise Millî Eğitim Bakanlığınca ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfları ile ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayarak 2019'da yayımlandı. Bu program; işlevsel bilgi üreten, iletişim becerileri yüksek, eleştirel düşünebilen ve empati yapabilen, problem çözebilme becerisine sahip, girişimci, ait olduğu kültüre katkı sağlayabilen vb. nitelikteki birey oluşturabilme hedefindedir. Ayrıca sade ve anlaşılır olmasının yanında beceri ve değer kazandırma hedefli, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yapıda hazırlanmıştır. Böylelikle beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde önceki öğrenmeler ile ilişkilendirilmiş, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, disiplinler arası üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren bütünlük bir öğretim programı oluşturulmuştur (MEB, 2019).

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları şöyle sıralanmıştır:

- *Öz güven, öz disipline sahip birey,*
- *Ahlaki bütünlüğü sağlayan birey,*
- *Üretken ve aktif vatandaşlar,*
- *Millî ve manevi değerleri benimsemiş birey,*
- *Bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda kendine rahatça ifade eden birey.*

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yetkinlikleri şöyle sıralanmıştır:

- *Ana dilde iletişim,*
- *Öğrenmeyi öğrenme,*
- *Dijital yetkinlik,*
- *Kültürel farkındalık,*
- *Matematiksel yetkinlik,*
- *İnisiyatif alma ve girişimcilik,*
- *Bilim/teknolojide temel yetkinlikler,*
- *Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler,*
- *Yabancı dillerde iletişim (MEB, 2019).*

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihî Gelişimi

Konuşulan dil ve yaşayan millet sayısına bakıldığında milletlerin birbiri ile etkileşim içinde olması, başka milletin kültürünü ve dilini öğrenmesi doğaldır. Geçmişten günümüze süregelen milletlerarası iletişimin her alanda gerçekleşmesi, bu doğallığı kaçınılmaz hale getirmektedir. Farklı dilleri konuşan ulusların çeşitli amaçlar ile birbirleriyle iletişime geçmesi yabancı dil öğrenmeye olan ilgiyi gitgide arttırmaktadır.

Türkçeyi Araplara öğretmek gayesi ile hazırlanan eserler arasında akla ilk gelen Kaşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eseridir. Kaşgarlı Mahmud, Türk kültürüne ait değerler ile Türk dilinin varlığını Araplara tanıtmak ve Arapça gramer ile Araplara Türkçeyi öğretmeyi hedeflemiştir (Caferoğlu, 2000). Bu büyük yapıtta aşağı yukarı 8000 Türkçe sözcüğe Arap dilinde karşılık gelen sözcük bulunmaktadır (Ercilasun, 2007: 151). Dîvânu Lugâti't-Türk Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olarak kabul edildiğinden dolayı önemi büyüktür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihî gelişiminde temel bilgileri edinebileceğimiz Dîvânu Lugâti't-Türk'ten daha eski bir başka eser elimize ulaşamadığından dolayı yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek amacı ile yazılan Dîvânu Lugâti't-Türk bu hususta ilk eser olarak kabul görmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ikinci büyük ve önemli eser ise Ali Şir Nevâi'nin Muhâkemetü'l-Lûgateyn adlı eseridir.

Teknolojinin henüz gelişmediği yıllarda farklı uluslardan insanlar, Türkçenin konuşulduğu coğrafyanın geniş bir ticaret ağına sahip olmasından kaynaklı Türkçeyi öğrenmeye yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. Ayrıca Codex Cumanicus ve Thatarisch Pater Noste Türkçenin Batılılarca öğrenilmesinde önemli bir yer tutar.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Anadolu'da bulunan beylikler Türkçe adına bir şeyler yapılması gerekliliğini hissetmiş olmalı ki 1277'de dil tarihi bakımından günümüzde de geçerliliğini ve önemini koruyan şu söz Karamanoğlu Mehmet Bey tarafından dile getirilmiştir: *“Bundan böyle divanda, dergâhta, bargâhta, çarşıda ve meydanda Türk dilinden başka dil konuşulmayacaktır.”* Bu sözün etkisi ile Türkçe öğrenmeye yönelik gerekli adımlar hızlanarak atılmaya başlanmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri, farklı uluslardan insanların siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı Türkçe öğrenme ihtiyaçları,

istekleri ile gelişme göstermiştir. Nitekim W. B. Barker, İngilizlere ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmeye yönelik “A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary” adlı bir eser kaleme alıp bu eserin ön sözünde eserin hazırlanma amacını şöyle ifade etmiştir: “Elinizdeki kitabın amacı, öğrencinin Türk dili konusunda şimdiye değin basılmış ya hatalı ya da genel bir okuyucu için fazlasıyla karmaşık olan dil bilgisi kitaplarıyla edinebileceğinden daha detaylı bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktır.” (Barker, 1854). Ayrıca Yeniçeri Ocağı’na kabul edilen devşirmelere Türkçenin öğretilmesi ile başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci, fethedilen yerlere dek ulaşmıştır. Fethedilen yerleri yurt olarak kabul eden Türkler, bu bölgelerde ilişki içinde bulunan yerel halkın Türkçe öğrenmesine katkıda bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine bakıldığında şu eserler sıralanabilir:

- Dîvânu Lugâti’t-Türk
- Muhâkemetü’l-Lûgateyn’dir
- Ed-ürretü’l-Mudiyye fi’l-Lûgati’t Türkiye
- Codex Cumanicus
- Thatarisch Pater Noster
- Kitabü’l-İdrâk li-Lisâni’l Etrâk
- Kitâb-ı Mecmû-i Terümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğâlî
- Et- Tuhfetü’z- Zekiyye fi’l-Lugâti’t- Türkiye
- El-Kavânînü’l-Küllîye li Zabti’l-Lûgâti’t Türkiye
- Kitabü Bulgati’l-Müştak fi Lugâti’t-Türk ve’l-Kıfçak
- Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi
- Grammatica Turchesca
- Institutionum Linguae Libri Quatuor
- Grammaire Raisonnee del la Langue Ottomane
- A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary
- The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial
- Muhtasar Sarf ve Lûgat-ı Türki (Özcan ve Demirdöven, 2018).

Günümüzde teknolojinin sürekli gelişim içinde olması, insanların bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmasının uzak mesafelerdeki kişilerle anlık iletişimin kurulmasını da sağlamıştır. Böylece yakın ülkelerin yanında uzak ülkelerin dillerini de çevrim içi platformlar ile öğrenmek mümkün hâle gelmiştir. Türkiye'ye gösterilen ilginin günden güne artmasına bağlı olarak ülkemizdeki ekonomik faaliyetlerden sosyokültürel yapıya dek pek çok alanda hissedilen etki, Türkçe öğrenme isteğini de arttırmıştır. Dolayısı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrenciler, bu alandaki çeşitli kurum ve kuruluşlarca organize edilen yüz yüze ya da çevrim içi Türkçe kurslarına katılmaktadırlar.

Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında geçmişten günümüze dek süregelen Türkçe bağının yanı sıra Türkiye'nin turizm potansiyeline bağlı olarak pek çok turistin Türkçe öğrenme isteğinde artışlar meydana gelmektedir. Türkiye'nin zengin kültürü ve Türk dizilerinin etkisi ile Türkçeye olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bir yandan tarihî arka plana dayanan bir yandan da güncelliğini koruyan ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkiler, farklı uluslardaki insanlarda Türkçeyi öğrenme isteği uyandırmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşması amacı ile 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) kurularak bu alanda büyük ilerlemeler sağlanmıştır. Akabinde diğer üniversitelerde de Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri açılarak geçmişten günümüze dek süregelen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, modern çağın koşullarına göre şekillenmektedir.

Yaklaşık on altı asırlık bir tarihe sahip olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'nin köklü geçmişinden aldığı ilham ve günümüzdeki faaliyetleri ile uzun gelecekte de varlığını sürdürmeye devam edeceği beklenmektedir.

2.1.3. Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretimi

Bilgi çağını yaşadığımız günümüz dünyasında dil becerilerimizi kullanarak öğrenir ve kendimizi geliştiririz. Dil becerileri gelişmiş bireylerin düşünme, sorgulama, sorunlara çözüm bulma gibi becerileri de olumlu yönde seyreder. Bu kişiler, toplum içinde ölçünlü dil kullanırlar. Okula yeni başlayan bir çocuk ise ölçünlü dili düzenli bir biçimde öğrenir. Buradan hareket ile her birey ait olduğu ulusunun bilimsel temellere dayalı ana dili öğretimini almalıdır.

Dil, toplum ve kültür ilişkisinin güçlü bağı, ulus bilincini oluşturabilme sürecinde yadsınamaz bir eşiktir. Muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkabilmek adına gereken ilerlemeleri dil, toplum ve kültür ilişkisi belirler. Nitekim Atatürk de ulus bilincinin oluşturulması adına en uygun dilin Türkçe olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkçe, Türk milletinin kalbidir. Türkçenin ulusal dil olarak yazı ile konuşma dili durumuna getirilmesini amaçlayan Türk Dil Devrimi ile de Türkçe, eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir.

Muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkabilme sürecindeki değişimlere ayak uydurabilmek için etkili iletişim becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Hâliyle bu beceriler, çağdaşlaşma sürecine ayak uydurulmasında etkilidir ve Türkçe öğretimin temel amacı da öğrencileri ana dilinde etkili iletişim becerilerine ilişkin yetkinliğe ulaştırmaktır.

2.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Günümüzde bireylerin ana dili dışında ihtiyacı olan başka bir dili de öğrenme isteği gitgide artmaktadır. Farklı uluslardan insanların ana dili dışında çeşitli nedenlerden ötürü öğrenmek istediği dillerin başında İngilizcenin yanı sıra Türkçe de gelmektedir. Farklı uluslardaki insanlar tarafından Türkçe öğrenme isteğinin birçok sebebi vardır. Bu sebeplerin yelpazesi bayağı geniştir. Söz gelimi Türkiye’de eğitim almak, çalışmak, Türkiye’ye yerleşmek, Türk vatandaşı olmak vb. gibi sebeplerden dolayı farklı uluslardan insanlar Türkçe öğrenmeye yönelirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerek Türkiye’de gerek yurt dışında çeşitli kurumlar aracılığı ile süregelirken MEB, YÖK, YTB, TİKA vb. gibi kurum ve kuruluşların kurduğu uluslararası eğitim ilişkileri sayesinde de Türkiye, lisans ve lisansüstü eğitimde uluslararası öğrenciler için tercih edilen ülkeler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşması elzem bir hâl almıştır.

İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı yürütülebilmesi için ana dilden başka, milletlerarası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır (Barın, 2004). Dilin insan hayatında çok yönlü işlevleri, kendine has çeşitli özellikleri ve temel becerileri söz konusudur. Bu beceriler; alıcı dil olarak adlandırılan dinleme, okuma ve verici dil olarak adlandırılan konuşma, yazma becerileridir.

Ana dili öğretiminde ve hedef dil öğretiminde diğer beceriler arasında hem öğrenilmesi hem de kavranması açısından en zor beceri ve dört temel becerinin son aşaması

olarak öne çıkan yazma becerisinde, hata yapma durumunda alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilmesi ve yapılan hataların doğrudan göze çarpması nedeni ile çeşitli boyutlarda tam ve doğru ifade gerektiren bir beceridir. Yazma becerisinin tam ve doğru olarak gerçekleştirilmesi için sözcük seçimi, şekil ve içerik bakımından yazının doyurucu ve doğru olmasının yanında yazan kişinin dil bilgisi ve yazım-noktalama kullanımlarını doğru ve düzgün bir şekilde kullanması gerekir (Selvikavak, 2006).

Ana dili kullanıcısının yanı sıra yetkin bir yabancı dil kullanıcısının da dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanabilmesi beklenir. İletişimsel yetkinlik dört temel becerinin bütünlüğe gelişimine bağlıdır. Dört temel dil becerisinin yetkinliğe ulaşması bireyin gerek eğitim hayatında gerek günlük hayatında ihtiyacı olan anlama ve anlatma tekniklerini geliştirir. Hagevik (1999), dört temel dil becerisine ayrılan sürelerin %40 ile dinleme, %35 ile konuşma, %16 ile okuma, %9 ile yazma olduğunu belirtmiştir.

2.1.4.1. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Türkiye’nin kültürel özellikleri, bölgesel gücü, kültürler arası etkileşimin yüksek düzeyde olması ve Türk dizilerinin etkisi, Türkiye’de lisans, lisansüstü eğitim almak isteyen uluslararası öğrenciler ile son yıllarda çok büyük bir ivme kazanmıştır. Ayrıca Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında geçmişten günümüze dek süregelen Türkçe bağı, dünya üzerindeki farklı ülkeleri de kapsayarak geniş bir coğrafya tarafından ilgi ile karşılanıp bu bağın küresel bir Türkçe ağına dönüşmesini sağlamaktadır.

Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ana merkez olmanın yanında bu merkezlerde okutulacak kitapların hazırlanmasına yönelik çalışmalar da başlatmıştır. Ayrıca ilgili enstitüler bünyesinde lisansüstü çalışmalar da süregelmektedir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili henüz bir lisans bölümü olmamasına karşın birçok üniversitede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana bilim dalları açılmış ve pek çok yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmaktadır. Bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ana bilim dalı bulunan üniversite ve enstitüler şunlardır ve gün geçtikçe de ilgili ana bilim dalı açılmaya devam etmektedir:

- *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi*
- *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi*
- *Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi*

- *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*
- *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi*

2.1.4.1.1. Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin eğitim, iş ve sosyal yaşamlarında hedef dilde etkili iletişimini sağlamak amacı ile kurulan TÖMER, çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde dil öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı bir öğretim, uygulama araştırma merkezidir. Başka deyişle ifade etmek gerekirse bir *dil üssü*dür.

Türkiye'ye gösterilen ilginin günden güne artmasına bağlı olarak, Türkçe öğrenme isteğini de arttırmıştır. Hâliyle uluslararası öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenip Türk üniversitelerinde okumak istemekte, Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerince organize edilen yüz yüze ya da çevrim içi Türkçe kurslarına katılmaktadırlar.

Dünyanın dört bir yanından gelen uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi, geniş bir Türkçe ağına dönüşmektedir. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinin 1984'te hayata geçmesi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşması adına ilk adım atılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek Türkiye'de yaşamasına gerek yurt dışında yaşamasına bakılmaksızın iletişimsel dil bilgisi esaslı bir yaklaşım sergilenmesi hedeflenmiştir.

Günümüzde üniversite bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin sayısı 130’u aşmıştır ve hâlen de yeni TÖMER’lerin açılmasına devam edilmektedir.

2.1.4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sertifikası

Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin bünyesinde uygulamalar çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer aldığı, bu konuda yeterlilik kazandırılmasını hedefleyen bir sertifika programıdır. Bu alanda ilk sertifika programı, 2010 yılının yaz döneminde Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara Üniversitesi TÖMER iş birliğiyle düzenlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans programı olmaması nedeniyle ortaya çıkan bu sertifika programı daha sonra birçok üniversite tarafından modellenmiştir.

Programın hedef kitesinde Türkçe eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ile Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı bölümü mezunu öğretmenler ile sınıf öğretmenleri yer alır. Programın uygulanışı 4 kısma ayrılmıştır. Programın birinci kısmında teorik derslerin verildiği yüz yüze veya çevrim içi eğitimler bulunur. İkinci kısımda ders izleme ve gözlem yer alır. Katılımcılar, bu kısımda TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim sürecini takip ederler. Üçüncü kısımda örnek ders anlatımı bulunur. Katılımcılar, bu kısımda 1 dersi edindiği bilgilere göre anlatır. Dördüncü kısım ise ölçme ve değerlendirme ile sertifikalandırmadır. Böylelikle 16 ders saati teorik bilgiler, 48 ders saati ders izleme ve gözlem olmak üzere toplamda 64 saatlik program tamamlanır.

2.1.4.1.3. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

Millî Eğitim Bakanlığınca 2016’dan beri yürütülen ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen PIKTES, uzun soluklu olmasının yanında üzerinde önemle durulması gereken bir projedir. Bu projenin gayesi adından da anlaşılacağı üzere, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim sistemine uyumunu sağlamaktadır.

Bu denli büyük bir projenin bütçesi Avrupa Birliği tarafından doğrudan hibe yöntemi ile karşılanırken hâlen ülkemizin 26 ilinde ve üç grup şeklinde sürdürülmektedir (PIKTES, 2022):

1. Grup: Adana, Ankara, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kilis, Mersin, Şanlıurfa.

2. Grup: Adıyaman, Diyarbakır, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Osmaniye.

3. Grup: Antalya, Batman, Çorum, Eskişehir, Sakarya, Samsun, Yalova.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yürütülen proje PIKTES ile sınırlı kalmayıp UNICEF iş birliği ile yürütülen Türkçe Yaygın Eğitim Programı da MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde kapsamlı olarak yürütülmektedir. Ayrıca proje tabanlı özel kurum ve kuruluşlar ile Türkçe öğretimi faaliyetleri de bulunmaktadır.

2.1.4.1.4. Özel Kurum ve Kuruluşlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel kurum ve kuruluşların da azımsanamayacak derecede etkisi vardır. Bu kurum ve kuruluşlar, proje bazlı yüz yüze veya çevrim içi Türkçe kursları düzenlemektedir. Her ilde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kursları düzenleyen pek çok özel kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Özellikle göçmen nüfusunun fazla olduğu illerde bu kurum ve kuruluş sayılarında artış gözlenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özel kurum ve kuruluş sayılarının artması ile bu kurum ve kuruluşlar arasında bir standart olmamasının yanında eğitim kalitesi ve öğrenci başarısının farklılaştığı da göze çarpmaktadır.

COVID-19 salgınının etkisi ile uzaktan eğitimin hayatımıza tamamen girmesi, özel kurum ve kuruluşların yanı sıra çeşitli çevrim içi platformların da çevrim içi Türkçe kursları düzenlemesini sağlamıştır. Ayrıca bir dil kursu bağlamından ziyade çeşitli dernek çatısı altında da faaliyetlerini sürdüren özellikle yabancı kuruluşlar, çok sayıdaki üyelerine dil kursları vasıtası ile çevrim içi Türkçe kursu organizasyonları tertip ederek temel düzeyde sadece A1 kuru dersleri vermektedir. Bu çevrim içi Türkçe kurslarında orta ve ileri düzey kurlarını kapsayan derslerin ise verilemediği de gözlemlenmektedir.

2.1.4.2. Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bir dil; ekonomik, askerî, siyasi ve eğitim-öğretim gibi farklı alanlardaki faaliyetlerin vesilesi ile kendi coğrafyası dışındaki alanlara yayılır (Açık, 2018). Türkiye dışında Türkçenin konuşulduğu ülkeler, Türklerin yoğunlukla yaşadığı ve Orta Asya'da yaşayan Türk toplulukları olarak görülmemelidir. Türkiye'nin bölgesel gücünün yanında Türk dizilerinin de etkisi ile dünyanın farklı ülkelerinden Türkçeye olan talep gitgide artmaktadır. Bu talebin karşılanması adına şu kurum ve kuruluşlar etkin rol oynamaktadır:

- *Türkiye Maarif Vakfı*
- *Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı*
- *Yunus Emre Enstitüsü*
- *Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*

2.1.4.2.1. Yunus Emre Enstitüsü

Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacı ile 2009'da faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü; yurt dışında Türkiye'yi, Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmak adına hizmet veren bir kamu vakfidir.

Yunus Emre Enstitüsü (YEE), gerek yurt dışındaki merkezlerindeki yüz yüze dersleri ile gerek çevrim içi platformlarındaki çevrim içi dersleri ile binlerce yabancıya Türkçe ile tanışmasına vesile olmuştur. YEE, Türkoloji bölümlerini de destekleyerek bilimsel çalışmalara destek olmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında geniş bir coğrafyaya yayılan kültür merkezleri ile geniş kitlelere ulaşmaktadır. Bu kültür merkezlerinin en çok Bosna Hersek ve Kosova'da bulunduğu; Afrika, Avrupa, Asya, Amerika ve Avustralya'ya kadar uzandığı, dünyanın dört bir yanına ulaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra YEE, dış politikada ortak değerlere sahip olan kardeş, dost, komşu ülkeler başta olmak üzere iş birliğinde bulunulması hedeflenen pek çok ülkede Türk dış politikasına çeşitli destekler sunmaktadır.

2.1.4.2.2. Türkiye Maarif Vakfı

Millî Eğitim Bakanlığı dışında Türkiye Cumhuriyeti adına yurt dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olan bu vakıf, kültür ve medeniyet etkileşimi ile Türkiye'nin uluslararası eğitimde etkin rol oynamasını hedef edinmiştir. Ayrıca yurt dışında eğitim merkezlerinde yerel değerler ile uluslararası standardı birleştiren bu vakıf, uzun soluklu eğitim hizmetine devam etmektedir. Vakıfta, ortaöğretim eğitimini tamamlayan uluslararası öğrencilerin B2 seviyesinde Türkçe konuşma, dinleme, okuma, yazma becerisini etkili bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bununla beraber ortaöğretimden mezun olan uluslararası öğrencilerin Türkiye'de üniversite okumak istedikleri de gözlemlenmektedir.

Türkiye Maarif Vakfı (TMV), yurt dışında okul öncesinden yükseköğretime dek eğitimin her aşamasında etkin faaliyetler yürütmektedir. Bunun yanı sıra TMV, dış

politikada ortak değerlere sahip olan kardeş, dost, komşu ülkeler başta olmak üzere iş birliğinde bulunulması hedeflenen pek çok ülkede Türk dış politikasına çeşitli destekler sunmaktadır.

2.1.4.2.3. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Başkanlık, üç ana kola ayrılmış olup bu kolları yurt dışında yaşayan vatandaşlar, kardeş topluluklar ve uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Yurt dışındaki vatandaşlara ilişkin çeşitli çalışmalarını koordine etme görevini üstlenen Yurt Dışı Türkler Başkanlığı (YTB); dildaş, dindaş, soydaş ve gönüldaş topluluklara yönelik ortak değerlerin tesisi adına çalışmalar da sürdürmektedir. Kardeş topluluklarımıza yönelik kültür, sanat, eğitim, toplum, beşerî sermaye ve kamu diplomasisi gibi çeşitli alanları kapsayan çalışmalarını geliştiren YTB, kardeş topluluklar ile bağları güçlendirme görevini üstlenmiştir. Uluslararası öğrencilere yönelik Türkiye’de lisans, lisansüstü eğitim fırsatı sunan YTB, bu öğrencilere burs da temin ederek uluslararası öğrencilerin Türkiye’de iyi bir eğitim almalarını sağlamaktadır.

Türkiye, pek çok uluslararası öğrenciye eğitim için kapılarını açmış; Türkiye Bursları programı ile başarılı uluslararası öğrenciler için kamu kaynaklı destekler vermiştir. “Türkiye Bursları” programı sayesinde lisans veya lisansüstü eğitimi almak isteyen uluslararası öğrenciler Türkiye’yi tercih etmektedir. Bunun yanı sıra YTB, dış politikada ortak değerlere sahip olan kardeş, dost, komşu ülkeler başta olmak üzere iş birliğinde bulunulması hedeflenen pek çok ülkede Türk dış politikasına çeşitli destekler sunmaktadır.

2.1.4.2.4. Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

Türkiye, bağımsızlığını ilan eden Türk Cumhuriyetlerini tanıyan ilk ülkedir. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve yavru vatan KKTC ile ortak bir dile ve kültüre sahip olmamız ikili ve bölgesel ilişkilerin güçlenmesini sağlamıştır.

İş birliğinde bulunulması hedeflenen ülkeler ile kültürel, sosyal, ekonomik, eğitim vb. alanlardaki ilişkileri, projeleri geliştirmek amacı ile 1992’de kurulan Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), söz konusu ülkelerin kalkınma hedeflerine uygun projeler hazırlamakta, bununla ilgili gerekli düzenlemeleri, takibi yapmakta ve bunları uygulamaktadır (TİKA, 2022).

TİKA’nın Türkoloji Projesi kapsamında çeşitli ülkelerde Türkçe Eğitim Merkezleri açılmakta, iş birliğinde bulunulan üniversitelere Türk akademisyenler gönderilmekte ve bu akademisyenlere malzeme, materyal vb. desteği sunulmaktadır. TİKA, iş birliğinde

bulunulan ülkelerin yanı sıra komşu, dost ve akraba topluluklarını da kapsayan geniş bir coğrafyada koordinasyon sağlamaktadır.

TİKA, çeşitli ülkelerde Yunus Emre Enstitüsü iş birliği ile uluslararası öğrencilere Türkçe eğitimi seminerleri düzenlemekle beraber bu tür seminerlerde yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, eğitimde drama, 6E modeli, diksiyon ve beden dili gibi derslerin de verilmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra TİKA, dış politikada ortak değerlere sahip olan kardeş, dost, komşu ülkeler başta olmak üzere iş birliğinde bulunulması hedeflenen pek çok ülkede Türk dış politikasına çeşitli destekler sunmaktadır.

2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Program, yapılacak işlerin bölümlerini, sırasını ve zamanını gösteren tasarılar bütünüdür. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Avrupa Konseyi'ne üye ülkelere bir çerçeve çizmesi hasebi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde bir program hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi amacı ile 2011'de Yunus Emre Enstitüsü tarafından, 2015'te Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından ve 2019'da Türkiye Maarif Vakfı tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı hazırlanmıştır. Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan program geliştirilerek 2020 yılı baskısı ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayını alan ilk "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*" olmuştur (Çangal ve Kırış, 2021).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınarak hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Maarif Vakfı arasındaki protokole istinaden geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dil düzeylerine (A1-A2, B1-B2, C1-C2) göre örgün (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

İlkokul dönemine ilişkin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe ile ilk kez karşılaşacakları göz önüne alınarak ses esaslı ilk okuma, yazmaya hazırlık, ilk okuma, yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma, yazma aşamaları oluşturulmuştur. Ortaokul dönemine ilişkin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A2 seviyesine ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu süreç A1 seviyesinin tekrarı ile başlayıp A2.1, A2.2, A2.3 şeklinde aşamalandırılmıştır. Bu aşamalandırma yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kapsarken yurt içindeki uluslararası öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise

B1 seviyesi eklenmiştir. Ortaöğretim dönemi ilişkin hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin B2 seviyesine ulaşmaları hedeflenmiştir.

A1-A2, B1-B2, C1-C2 olmak üzere altı dil seviyesinden oluşan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni güncellenerek bu seviyelere ek “A1 Öncesi” seviyesi tanımlanmıştır. Programın geliştirilme sürecinde Türkçe eğitimi alan uzmanlarının yanı sıra eğitim psikolojisi, program geliştirme, okul öncesi eğitimi, ölçme ve değerlendirme, sınıf eğitimi, davranış bilimleri, İngilizce ve Fransızca eğitimi uzmanları yer alarak disiplinler arası bir yaklaşım sergileyerek Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı adına “A1 Öncesi” için herhangi bir uygulama ve izlenince oluşturulmasına gerek kalınmadığını ifade etmişlerdir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı birbirini tamamlayan iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda programın kuramsal çerçevesi ve uygulama süreçleri bulunmakta, ikinci kısımda ise örgün eğitim kapsamında kademelere göre yapılandırılmış izlenince yer almaktadır (TMV, 2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilişkilendirilerek ilgililere şu kısımlarda yol göstermektedir:

- *İhtiyaçları Belirleme*
- *Öğrenme Hedefleri Oluşturma*
- *İçeriği Belirleme ve Tanımlama*
- *Öğretim ve Öğrenim Yöntemlerini Belirleme*
- *Materyal Seçme ve Hazırlama*
- *Ölçme ve Değerlendirme (TMV, 2020).*

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı ile uluslararası öğrencilerin şu amaçlara ulaşması beklenmektedir:

- *Türkçe anlama ve anlatma becerileri geliştirmek,*
- *Türkçenin dört temel becerisini bütüncül yaklaşım ile kazanmak,*
- *Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,*
- *Türk kültürüne ilişkin bilinçlenmek,*
- *Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımak,*

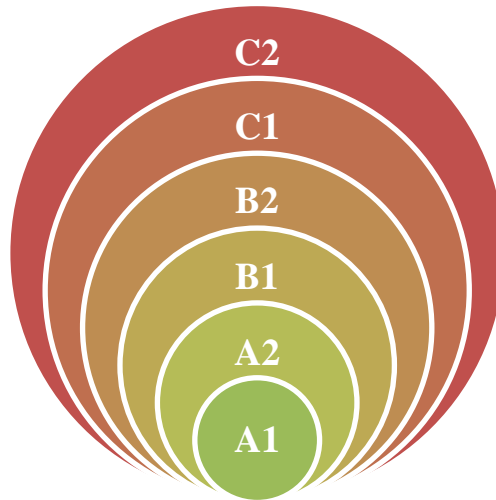
- *Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,*
- *Disiplinler arası beceriler edinmek,*
- *Özel hedefli Türkçe yeterliliği kazanmak,*
- *Akademik Türkçe yeterliliği kazanmak (TMV, 2020).*

2.1.6. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Ana dilleri farklı olan Avrupalılar, iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırmanın yanında ortak anlayışı ve iş birliğini teşvik etmenin Avrupa dillerini daha iyi bilmek ile mümkün olabileceğini düşünürler. Böylece eş güdüme ilişkin bir yaklaşma sağlanabilir. Buradan hareket ile Avrupa Konseyi; dil öğretim programlarının planlanması, yabancı dil öğreniminin belgelendirilmesi, çok dilliliğin teşvik edilmesi ve eğitim reformu projelerinin kolaylaştırılması amaçları ile 2001’de “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”ni (D-AOBM) yayımlamıştır. Türkiye, 1949’da kurulan Avrupa Konseyi’ne kurucu üye olarak katılmıştır (TBMM, 2022).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde eylem odaklı yaklaşım ile yabancı dil öğrenenlerin hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri, bu bilgi ve becerileri yetkin bir şekilde nasıl uygulamaya dökmeleri gerektiği kapsamlı bir şekilde ifade edilmektedir. D-AOBM’de yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel dil yeteneklerinin yanında dil bilimsel, pragmatik yetenekleri de benimsemeleri beklenmektedir (CEFR, 2018).

Şekil 2.1’de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin altı ortak başvuru seviyesi (A1 ve A2, B1 ve B2, C1 ve C2) gösterilmiştir.



Şekil 2.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeli ile ölçülebilmesini sağlayan yazılı üretim düzeyleri şu şekilde açıklanmıştır (CEFR, 2018):

Tablo 2.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Yazılı Üretim Seviyeleri

A1	Basit sözcükleri, işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A2	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
B1	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
B2	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.
C2	Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.

Tablo 2.1 incelendiğinde dil becerileri temel dil kullanımı (A1 ve A2), bağımsız dil kullanımı (B1 ve B2) ve yetkin dil kullanımı (C1 ve C2) şeklinde sınıflandırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisinin bu dört temel beceri ile birlikte yürütülmesi üzerine yapılandırılmış, bilişsel süreçler dikkate alınarak iletişimsel yetkinlik amaçlanmıştır. Yazma becerisine diğer becerilere oranla daha az zaman ayrılması üzerinde durulması gereken mühim bir durumdur.

2.2. PARAGRAF ÖĞRETİMİ

Paragraf, bir yazının ilk cümlesinden son cümleye kadar olan bölümlerinde dil ve düşünce bağlantısını kurup anlam bütünlüğünü sağlayan anlatım ve düşünce birliğidir. Bu anlam bütünlüğü ve düşünce birliğine varmanın yolu da paragraf öğretiminden geçer. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırılırken alfabe öğretimi ile

başlayan sürecin sırası ile kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimi ile tamamlanması beklenirken kimi öğrencilerin bu süreçte paragraf öğretimi kısmında zayıf olduğu gözlemlenmektedir.

Bir düşünceyi ana düşünce etrafında desteklemek, paragrafı oluşturan cümleleri birbirleri ile bağlamak, bu bağlantılarla paragrafta anlam bütünlüğünü oluşturmak gerekir. Zira paragraf salt şekil olarak görülürse zihin yapısını düzenleyen işlemler bilinçsiz, yapay bir zihni sürece evrilir.

Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma becerisini geliştirme aşamaları birbirini takip eder. Alfabe öğretimi aşamasını tamamlayamamış yabancı bir öğrenciden duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etse bile yazılı olarak ifade edebilmesi beklenemez. Kelime hazinesi gelişmemiş başka bir yabancı öğrencinin farklı cümle çeşitleri yazamaması da cümleler arasındaki dil ve düşünce bağlantısını kuramamasına neden olur.

2.2.1. Yazma Eğitimi

Yazma becerisi, psikomotor becerilerden önce zihinsel faaliyet gerektirir; duygu ve düşünceler ana dilin veya hedef dilin özelliklere uygun olarak yazıya aktarılır. Uygulamaya dayalı bu beceride eğitim sisteminin çıktı öğeleri somut bir biçimde görülebilmektedir. Bunun yanında hem ana dili öğretiminde hem de hedef dil öğretiminde dil ile ilgili dönüt vermeye imkân sağlayan yazma becerisi, öğrenilen dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir beceridir. Vygotsky'e (1998) göre yazı yazma, bilinçli bir çaba ve öğrencinin bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Bu bilinçli ve çözümleyici zihni çaba sebebi ile yazmada kullanılan zihni işlemler, Güneş'in (2007: 160) ifadesi ile aynı zamanda "zihin yapısını düzenleyen işlemler" olmaktadır. Bu işlemleri doğru bir şekilde çözmek adına paragrafın ne olduğunu ve paragrafın yapısı algılayabilmek önemli bir eşittir.

Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır (Ungan, 2007: 462). İnsanlar; eğitim, iş hayatında vb. sosyal hayatın her alanında yazma becerisine gereksinim duyar. Göçer (2010: 178) yazmayı; herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi olarak tanımlamıştır. Nunan'a (2003: 88) göre yazma ise düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi, bunların cümleler ve paragraflar hâlinde okuyucuya sunulmasıdır. Demirel'e göre (2002: 100) yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olduğundan yazma

becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma eğitimi ile yazma amacını belirlemeleri, yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaları, taslak oluşturmaları, yazılarını bir konu, ana fikir etrafında planlamaları, bağlama uygun kelimeleri seçerek cümleler oluşturmaları, bağdaşıklık unsurlarına ve yazım kurallarına dikkat etmeleri, yazılarında düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanmaları, bağlayıcı öğeleri kullanarak paragraf yazmaları ve yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirmeleri beklenir.

2.2.1.1. Paragraf

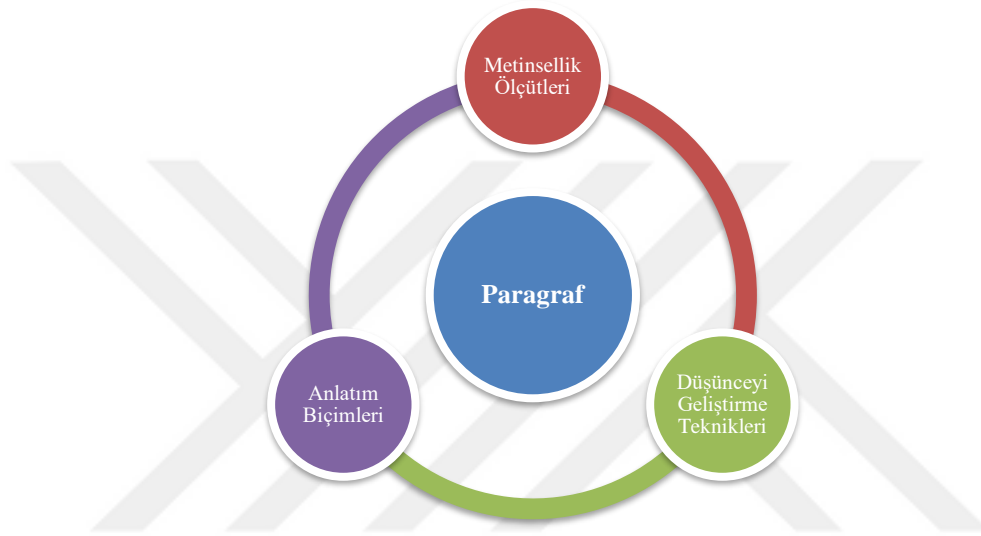
Latince “para” ve “graf” sözcüklerinin birleşmesi ile oluşan paragraf, bir yazının bölümleri anlamına gelen paragraf; bir düşünceyi ya da olayı tam olarak anlatabilmek adına kendi içerisinde bir bütünlük taşıyan, okura vermek istediği bir düşüncesi olan cümleler topluluğudur.

Paragrafın kısa veya uzunluğundan ziyade içerdiği anlam bütünlüğü önemlidir. Hem ana dili öğretiminde hem de hedef dil öğretiminde paragraf yazma becerisi sağlam bir yapı içermelidir. Sağlam yapıli cümleler ile paragrafını oluşturan ve bu paragrafları bir metne dönüştürebilen bir yabancı öğrencinin Türkçeyi iyi kavradığı görülebilir.

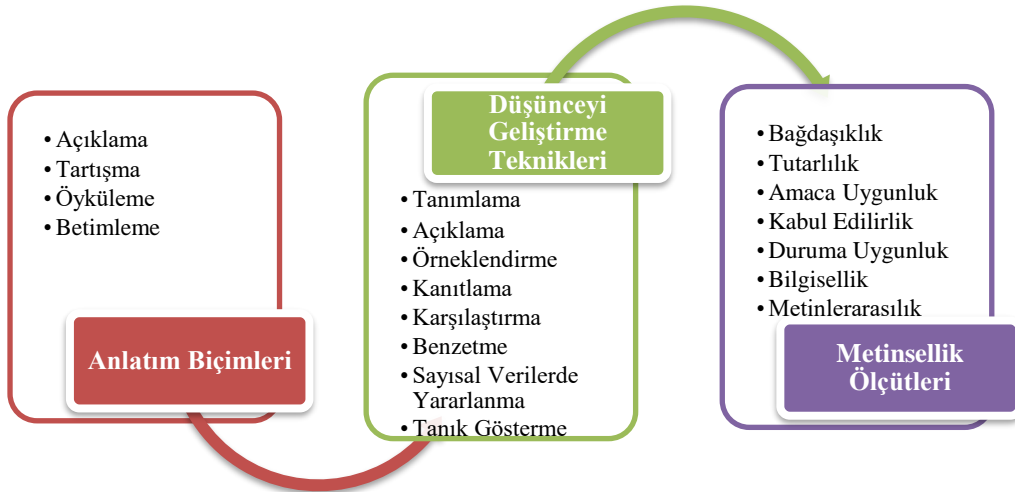
Paragraf ve paragraf yapısı, Can (2012:6-9) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Paragraf; bir düşünceyi, geniş bir düşüncenin veya konunun belli bir kısmını ifade etmek amacı ile bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri çerçevesinde bir araya gelen birbiri ile ilişkili cümlelerin oluşturduğu birliktir. Paragraf yapısı, paragrafta bilgilerin ve düşüncelerin okuyucuya mesajı iletmede ne şekilde düzenlendiğini ve paragrafta yer alan bölümlerin bir bütün oluşturacak şekilde bir araya gelme biçimlerini ortaya koyar. Paragraf yapısı, yazma öğretimi sürecinde üzerinde durulması gereken konular arasındadır. Bu kavram, okuduğunu anlama, öğrenilen bilgileri akılda tutma veya hatırlama, paragraf ve metin oluşturma çalışmaları ile bire bir ilişkilidir. Paragrafın bir yapı içerisinde bilinçli olarak oluşturulması, bilginin ve mesajın daha düzenli ve sistemli olarak okuyucuya sunulmasını, dağınıklıktan kurtulmasını sağlayacak; böylece paragrafta bütünlük ve birlik özellikleri de sağlanmış olacaktır.

Paragraf yazmada bağdaşıklık, tutarlılık ve paragraf bölümlerinin birbirleri ile bir bütün oluşturması elzemdir. Bir düşünce birimi olan paragrafta düşünceyi geliştirme teknikleri; düşüncenin ayrıntılandırılmasını, genişletilmesini ve bir düşünce dokusu oluşturulmasını sağlar. Düşüncüyü geliştirme teknikleri yardımı ile düşünce, tutarlı bir şekilde yapılandırılarak kolayca anlaması için okuyucuya sunulur. Bu yönleri ile yazma eğitimi ve düşünme eğitimi birlikte yürütülmesi gereken süreçler olarak planlanmalıdır (Çetin ve Can, 2012: 260). Bu süreçler ve paragraf bütünlüğü Şekil 2.2’de ve Şekil 2.3’te gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Paragraf Molekülü



Şekil 2.3. Paragraf Yapısı

Literatürdeki bu görüşlerden hareketle ve Şekil 2.2’de ve Şekil 2.3’te görüldüğü üzere ana dili olarak Türkçe eğitiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle yetkin

dil kullanıcılarının zihin yapısını düzenleyen işlemleri, paragrafı oluşturan kavramları bir bütün hâlinde, işlevsel olarak zihinde yapılandırabilmesi elzemdir.

2.2.1.1.1. Paragrafın Anlam Yönü

Paragrafın anlam yönünü düşünce (ana düşünce ve yardımcı düşünceler), konu, başlık, anahtar kelimeler, soru, duygular, duyular, karakter ve paragrafta olay, zaman, yer, varlık kadrosu oluşturur.



Şekil 2.4. Paragrafın Anlam Yönü

2.2.1.1.1.1. Paragrafta Ana Düşünce (Ana Fikir)

Bir yazının temel amacı, okuyucuya verilmek istenen mesajdır. Bu mesaj, ana düşünceyi barındırır. Metinden çıkarılacak sonuç, metindeki en kapsamlı ve anlatılmak istenen yargı, okuyucuyu ana düşünceye yönlendirir. Metnin konusu da parçanın yazımı için araç niteliği taşır. Ana düşünce kimi zaman yazının başında, kimi zaman yazının sonunda bulunabilir ve kimi zaman da yazının geneline yayılabilir. Ana düşüncenin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Açık ve özdür.
- Genel bir yargı taşır.
- Konuyu değil, düşünceyi belirtir.

- Kesin yargı ve sonuç bildirir.
- Metni tek cümle ile özetler.

2.2.1.1.1.2. Paragrafta Yardımcı Düşünceler

Paragrafın ana düşüncesi etrafında şekillenen açıklayıcı, destekleyici ve pekiştiren başka düşüncelerden yararlanır. Ana düşüncüyü ön plana çıkaran bu düşünceler, yardımcı düşüncelerdir. Yardımcı düşüncelerin her biri, ana düşüncüyü destekler. Yardımcı düşüncelerin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Bu düşünceler birden fazla olabilir.
- Destekleyici ve açıklayıcı niteliktedir.
- Ana düşünceye ulaşılmasını sağlar.
- Ana düşünce gibi kapsamlı değildir.
- Ana düşüncenin kolayca anlaşılmasını sağlar.

Söz gelişi, *“Öğretmenliğe başladığından bu yana vazgeçmedi anlatmaktan, öğrencilere Türkçe sevgisini aşlamaktan. Öğretmenlik dışında şairlik, yazarlık, çevirmenlik gibi uğraşlar ile de ilgilendi. Akademinin en renkli kişiliklerinden biri olan, öğrencileri ile etkili bir iletişim kurabilen bu becerikli öğretmenin ilgi alanı Türkçe ile de sınırlı kalmıyor. Pedagoji üzerine yazdığı makaleleri ile düşüncelerini, eleştirilerini okurlar ile paylaşıyor. O, aynı zamanda bir konuşma, bir anlatım ustası; anlatan ile dinleyeni, öğretmen ile öğrenciyi bir araya getiren bir usta.”* paragrafında öğrenci ile bütünleşme, etkili bir iletişim kurabilme, Türkçenin olanaklarından yararlanma, bir anlatım ustası olma, öğretmenlik dışında başka işler ile de ilgilenme, makaleler yazma, mesleğinde başarılı olma gibi yargılar, bize yardımcı düşüncelerin varlığını gösterir.

2.2.1.1.1.3. Paragrafta Konu

Paragrafta ele alınan, işlenen ve hakkında yazı yazma isteği uyandıran her türlü kavram konuyu oluşturur. Yazarın mesajını okuyucuya ulaştırdığı bir araç olan konu, yazının yazılış amacı olmayıp amaca götüren bir araçtır. Bunun yanı sıra kimi paragraflarda sınırlandırılmış konular da yer alır. Parçanın konusu bulunurken şunlara dikkat edilmelidir:

- Paragrafı kapsar niteliktedir.
- Tekrar edilen sözcüklere odaklanılır.

- Konu bulunurken genellemeye gidilmemelidir.
- Paragrafı kapsayıcı şekilde daraltılabilir.
- Sınırları belirlenmiş konularda bakış açıları yer alabilir.

Söz gelişi “*İnsanların düşünürülüğünden doğan dil, daha sonraları düşüncelerin de yaratıcısı durumuna gelmiştir. Dil yolu ile duygu ve düşüncelerimizi aktarırken hayata ilişkin tüm bilgilerimizi de yine dil yolu ile elde ederiz. Aslında düşüncelerimiz de dilin yardımı ile gelişir, olgunlaşır. Dil düşünceyi geliştirirken düşünce de dili geliştirebilir.*” paragrafında konu dil ve düşünce ilişkisidir.

Sınırlandırılmış konu ele alındığında şiirin işlevi özelinde şu örnek verilebilir: “*Şiir; çağrışıma, düş gücüne ve imgeye dayanır. Duygu ve düşünceleri sanat aracılığı ile aktarırken insanın duyarlı olmasını sağlar.*” paragrafında sınırlandırılmış konu şiirin işlevidir. Ayrıca bu paragrafta da görüldüğü üzere paragraf boyunca sınırlandırılmış konunun dışına çıkılamaz.

2.2.1.1.4. Paragrafta Anahtar Kelimeler

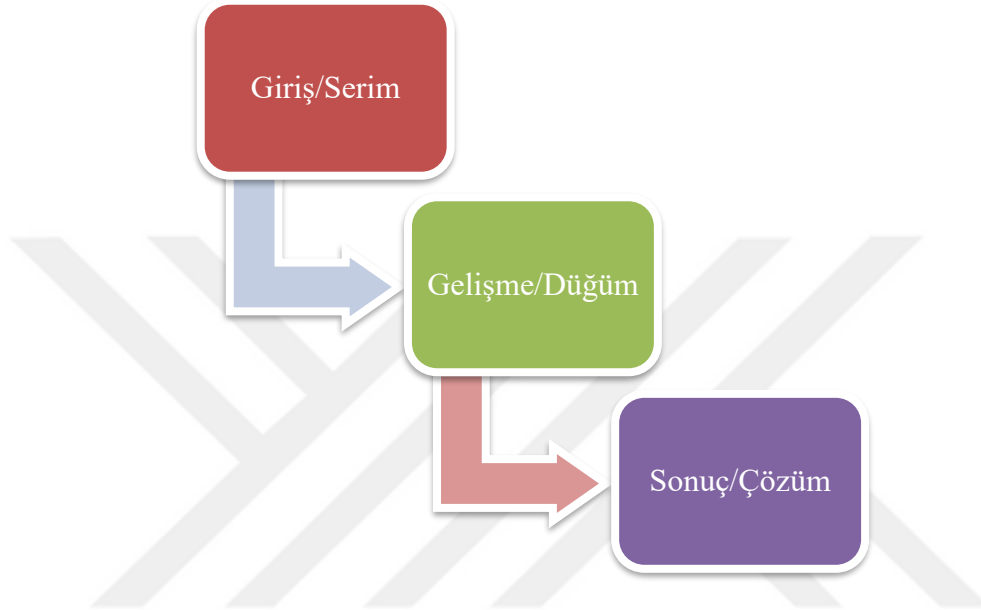
Bir paragrafın yansıtmak istediği anlama ilişkin ipucu veren ana kavramlar, anahtar kelimeleri oluşturur. Söz gelişi “*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek, Türk kültürünün kapısını aralayarak daha önce adım atılmamış Türk dünyasına doğru yolculuğa çıkmaya benzer. Bu yolculuk sırasında coşkulu bir arzu, gerekli bir irade ve yorulmadan çalışmak elzemdir. Bu yolculuğun sonunda Türk kültür ve medeniyetinin görkemli kapısından içeri girenler, kendi zihin dünyalarını genişletme mutluluğuna ulaşırlar. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden yetkin, akıcı bir anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) beklenir.*” paragrafındaki “Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kelime ve kelime grubu anahtar kelimelerdir.

2.2.1.1.2. Paragrafın Yapı Yönü

Her paragraf belirli bir yapıda kurulur, bu yapı hem anlam hem mantık yönünden birbirine bağlıdır. Paragrafın bu yönü dikkate alındığında konu, akış açısı, dil ve anlatım, olayların oluş sırası, olayların oluş zamanı cümleler arasında bağlantıyı sağlam bir köprü görevindedir.

2.2.1.1.2.1. Paragrafın Bölümleri

Paragrafı oluşturan her cümle kendine özgü bir yeri vardır. Bir paragrafın ilk cümlesi ile son cümlesinin aynı nitelikte olmamasının yanı sıra paragrafı oluşturan cümleler birbirleri ile hem yapı hem de anlam bakımından ilişki içerisindedir. Bu cümleler bir yargıyı birbirine bağlı olarak anlatır. Paragraf giriş (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) olmak üzere üç bölümden oluşur:



Şekil 2.5. Paragrafın Bölümleri

2.2.1.1.2.1.1. Giriş Bölümü

Paragrafın konusunun ve yazarın konuya ilişkin bakış açısının gizemi bu bölümde çözülür. Bu bölüm kendinden sonra gelen cümlelerle anlam ve yapı yönünden müşterek noktalar, anahtar kelimeler, çağrışım unsurları içerir ve genellikle tek cümleden oluşur. Dolayısı ile giriş cümlesinden önce bir cümle varlığına işaret eden “bu yüzden, bundan dolayı, kaldı ki, yine de, ama, fakat, oysa, çünkü, bunun için, ise, de ...” gibi bağlayıcı ifadeler yer almaz. Söz gelişi “*Bunlar beyin göçünün sebepleri arasındadır.*” cümlesi bir metnin ilk cümlesi olamaz çünkü bu cümlede geçen *bunlar* ifadesinden beyin göçünün sebeplerinin daha önceden söylendiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yukarıdaki cümle bir sonuç cümlesidir. “*Kısıtlı eğitim olanakları da beyin göçüne sebebiyet verir.*” cümlesi de giriş cümlesi olamaz, çünkü bu cümle kendinden önceki bir cümledevamı niteliği taşır. Hâliyle daha önce beyin göçünün sebeplerinden söz edilmiş, daha sonra bu sebeplerden biri olan eğitim olanaklarına değinilmiştir. “*Beyin göçü ülkesindeki olanaksızlıklardan kaynaklı*

vasıflı insan gücünün daha gelişmiş bir ülkeye yerleşmesidir.” cümlesi ise giriş cümlesi olmaya uygundur.

2.2.1.1.2.1.2. Gelişme Bölümü

Paragrafa giriş yapıldıktan girişin devamı niteliği taşıyan, girişi açıklayan ve girişte belirtilen konunun ayrıntıları ile ele alındığı bölümdür. Ana düşüncenin ortaya çıkmasında yardımcı düşüncelerden yararlanılır. İşlenen konunun benzerlikleri, örnekleri, karşıtlıkları belirtilir. Bu bölümdeki her cümle kendinden önceki ve sonraki cümleye bağlıdır. Söz gelişi *“Günümüzde pek çok iletişim aracı bulunmakta, bu iletişim araçlarının kullanımı gitgide artmaktadır. Özellikle teknolojinin gelişimi ile birlikte farklı varyantlara sahip iletişim araçları, yolları bulunmaktadır. Bu iletişim yollarından biri de sanattır. Sanat eserinde bir düşünce işlenir. İşlenen düşüncede gerçeğin örtüsü kaldırılır ve düşsel bir şekilde işlenen konu görünür hâle gelir. Böylece bu sanat eseri görünür kıldığı düşüncenin insanlarca algılanmasını sağlar.”* paragrafında *“Kimi iletişim yollarından biri de sanattır.”* cümlesi ile konuya giriş yapılmıştır. *“Bu ele alınan düşüncede gerçeğin örtüsü kaldırılır ve düşsel bir şekilde işlenen konu görünür hâle gelir.”* cümlesinde girişte verilen ifade açıklanmış, anlaşılır hâle getirilerek gelişme bölümü oluşturulmuştur. *“Böylece bu sanat eseri görünür kıldığı düşüncenin insanlarca algılanmasını sağlar.”* cümlesinde ise paragrafın sonuç bölümü oluşturulmuştur.

2.2.1.1.2.1.3. Sonuç Bölümü

Paragrafın gelişme bölümünde açıklanan konunun sonuca bağlandığı bölümdür. Bir nevi özetleme, toparlama ve genellemeler yer alır. Bu bölümde “sonuç olarak, özetle, bundan dolayı, kısaca...” gibi bağlayıcı ifadeler bulunabilir. Söz gelişi *“Ormanları sevip koruyalım, o vakit daha yaşanılabilir bir doğa görmek mümkün hâle gelir.”* ifadesi şu paragrafın sonucudur: *“Doğanın insanlara bir armağanı da ormanlardır. Yeşilin çeşitli tonlarıyla örülü ormanlar, canlı yaşamı için elzem olan oksijeni sağlamanın yanında pek çok canlıya da ev sahipliği yapmaktadır. Böylesine önem arz eden ormanlara zarar verilmesi ve ormanların tehlike altında kalması çok üzücü. Ormanların kirletilmesinde hem bireylerin hem de çeşitli kuruluşların etkisi vardır. İnsanoğlunun atıklarını doğrudan doğaya bırakması doğanın dengesini bozarken orman ekosistemine de zarar vermektedir. Ormanları korumak adına farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Bu farkındalığın aileden başlaması elzemdir. Sonuç olarak gelecek kuşaklara yaşanabilir bir doğa sunmak şu anki insanların elinde ve*

ormanları korumanın yanında ağaç, fidan vb. dikip ormanlar geri kazanılmalı ve ormanlık alanlar genişletilmelidir.”

2.2.1.1.3. Paragrafın Anlatım Yönü

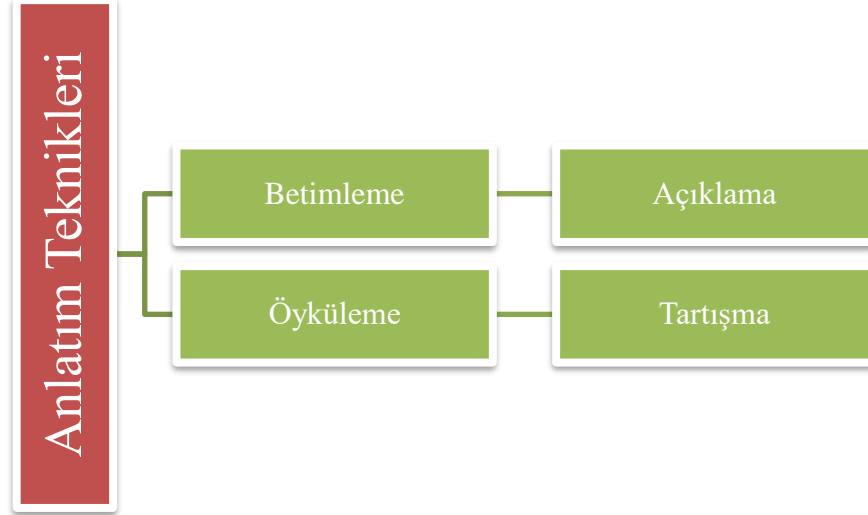
Paragraf anlatım yönünden anlatım türleri, düşünceyi geliştirme teknikleri, anlatıcı türleri, bakış açıları ve anlatım özellikleri olmak üzere beş ana başlıkta incelenir:



Şekil 2.6. Paragrafın Anlatım Yönü

2.2.1.1.3.1. Anlatım Teknikleri

Paragrafta ele alınan duygu veya düşünceleri ya da bir olayı anlatırken başvurulan yöntemlerdir. Anlatım türleri dört ana başlıkta incelenir:



Şekil 2.7. Anlatım Teknikleri

2.2.1.1.3.1.1. Betimleme

Kelimeler ile resim çizmek ifadesi betimlemeyi tanımlamak adına kullanılagelir. Metinde anlatılan konuyu tasvir ederek okuyucunun görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama duyuları aracılığı ile varlıkların niteliklerini, bu varlıkların duyular üzerinde uyandırdıkları izlenimleri belirtmek betimlemeyi oluşturur. Betimleme yapılırken gözlem esastır çünkü anlatılanlar birer resim özelliği taşır. Gözlem ile elde edilenler anlaşılır bir dil ile anlatılır. Ayrıca betimlemede tasvir edilen varlık bakış açısına göre de ele alınabilir.

Betimlemeyi içeriğine göre kendi içinde gruplara ayırmak mümkündür: Kişisel görüşlere yer verilmeden nesnel bakış açısı ile bir varlığa ait özelliklerin sıraladığı betimlemelere açıklayıcı betimleme; kişisel görüşlere yer verilerek öznel bir bakış açısı ile bir varlığın zihinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri ele alın betimlemelere izlenimsel betimleme; varlığın göz rengi, saçları, vücut yapısı, boyu, ağırlığı vb. ile anlatıldığı betimlemelere fiziksel betimleme; kişinin iç dünyasının ve karakter özelliklerinin anlatıldığı, bir kimsenin, bir şeyin yazılı olarak betimlenmesine ruhsal betimleme; bir kavramı veya varlığı, okuyucunun yorumu ile ulaşacağı şekilde yapılan betimlemelere ise simgesel betimleme denir.

Açıklayıcı betimlemede, okuyucuyu bilgilendirmek amacı ile anlatılanların genel özellikleri üzerinde durulur. Kişisel görüşler eklenmeden nesnel gerçekliğe dayalı bir resim çizme gayreti vardır. Buradaki asıl gaye sanattan ziyade bir konu hakkında bilgi vermektedir. Söz gelişi “Çatısını Beşparmak Dağları’nın oluşturduğu ve bahar aylarında portakal, limon

ve greyfurt çiçeği kokuları ile ünlü olan Kıbrıs'ın sokakları Cumhurbaşkanlığı Köşkü'nün de yer aldığı meydana çıkar. Tarihî bir yapı olan bu köşkün etrafında belediye binaları vardır. Belediye binasının yanında ise bir park bulunur. Her mevsim yeşilliğini koruyan ve yeşilin çeşitli tonlarına bürünen bu parkta pek çok ağaç yer alır. Türkiye'nin Kıbrıs Barış Harekâtı'na istinaden yapılan anıtlar bu ağaçların altında bulunur.” paragrafında Kıbrıs nesnel gerçeklikten yararlanılarak açıklayıcı betimleme ile anlatılmıştır.

İzlenimsel betimleme, okuyucu etkin kılmak adına varlıkların nitelikleri, bu niteliklerin duyular üzerinde uyandırdığı izlenimlerdir. Edebî eserlerde sıkça karşımıza çıkan bu betimlemede duygu ve düşüncelere görünürlük kazandırma, anlatımı renklendirme, okuyucunun hayal gücünü etkin kılma amaçlanırken özel ayrıntılar üzerinde durulur. Söz gelişi “Madenci üç kardeş sarı baretlerini takıp maden ocağına doğru yol aldılar. Küçük kardeşte fener ve kazma, ortanca kardeşte iki kürek, büyük kardeşte ise sönik bir gaz lambası bulunuyordu. Uzun bir dehlize benzeyen bu ocağın tepesinden damla damla su sızarken yer sürekli ıslak olurdu. Maden ocağının girişinde bir ayağı içeride, bir ayağı dışarıda bekleyen ceketsiz, mavi gömleklî bekçi de etrafı kolaçan ediyordu.” paragrafında izlenimlerden ve gözlemlerden yararlanılarak izlenimsel betimleme yapılmıştır.

Fiziksel betimleme, kişinin; göz rengi, saçları, vücut yapısı, boyu, ağırlığı vb. konuşma ile anlatıldığı betimlemedir. Fiziksel betimleme yapılırken sözcükler ile âdeta resim çizerek okuyucunun gözünde canlandırma yapılır. Söz gelişi “Evin karşısındaki parkta oynayan iki çocuğun sesi ile uyandım ve pencereden onları seyre daldım. Çocuklardan biri çok küçüktü ve sarı kazak giymişti, diğeri ise azıcık ondan büyükçe ve kırmızı bir kazak giymişti. Her ikisinin de başında siyah şapka vardı. Şapkanın altından fırlayan saçlarından ikisinin de sarı saçlı olduğu anlaşılıyordu. Çocukları seyre dalmak bana çocukluk anılarımı anımsatmıştı.” paragrafında nesnel bir tutum ile gözlemlerden yararlanılarak fiziksel betimleme yapılmıştır.

Betimlemeler insanı konu alıyor ise bu tip betimlemelere portre; insanın dış görünüşünün, fiziksel özelliklerinin (yüzü, gözü, saç rengi vb.) anlatıldığı betimlemelere fiziksel portre denir. Söz gelişi “Okulun girişinde beliren orta boylu yaşlı adam biraz eski, lacivert, çizgili bir takım elbise giymişti. Koyu ela gözleri birini aramaktaydı. Rüzgârın etkisi ile dağılan ağarmış saçlarını düzelttikten sonra altın rengindeki saatine bakıp okula girdi. Ayağında günümüzde neredeyse hiç giyilmeyen ama yıllar önce oldukça popüler olan ucu sivri, küt biçimli gri ayakkabılar vardı. Hâlâ gürlüğünü koruyan sesi ile öğrencilere

öğretmenler odasının yerini sordu.” paragrafında yaşlı adamın fiziksel özelliklerinden, dış görünüşünden bahsedilerek fiziksel portre yapılmıştır.

Ruhsal betimleme, kişinin iç dünyasının ve karakter özelliklerinin anlatıldığı, bir kimsenin, bir şeyin yazılı olarak betimlenmesidir. Bu betimlemede bireyin iç dünyasından söz edilir. Görsellikten çok, sezginin ağır bastığı bu betimlemeler sadece insanlara özgüdür. Söz gelişi *“Tramvay durağında öfkeli, kıpkırmızı yüzünden siniri bozuk olduğu anlaşılan biri vardı. Elindeki telefona bakıp bakıp üzüliyordu. Belki de öfkesinden olsa gerek telefonu bir yerlere fırlatmak geliyordu içinden. Kim bilir neler yaşamıştı? Olabildiği kadar ivedi tramvaya binip bulunduğu yerden gitmek ister gibi bir hâli vardı.”* paragrafında tramvay durağındaki kişinin ruh dünyası ortaya konarak ruhsal betimleme yapılmıştır.

Simgesel betimleme, bir kavramın veya varlığın betimlemesinin okurun yorumuna bırakıldığı betimlemedir. Söz gelişi *“Yağız at şaha kalkarken cesurca meydan okuyordu.”* cümlesinde at ile simgesel betimleme yapıp at sembolü ile Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi betimlenerek anlatılmıştır.

2.2.1.1.3.1.2. Öyküleme

Öyküleme tekniğinde okuyucunun metinde ele alınan bir olayı yaşarcasına okuması hedeflenir. Hikâye edilerek yazılan bu türün kullanıldığı metinlerde olaylar, kişi veya kişilerin başından belli bir yerde ve belli bir zamandan geçenler zaman akışı hâlinindedir ve olaylar bu akış içinde verilirken zaman, olay ve varlıklar hareket hâlinindedir. Bu tür yazılı anlatım teknikleri genellikle hikâye, roman, anı, söyleşi gibi metin türlerinde kullanılır.

Anlatım tekniği öyküleme olan bir metinde şunların bulunması gerekir: Olay, kişi, mekân ve zaman ortak öğelerdir. Olaylar birinci şahsın ağzından, üçüncü şahsın ağzından veya tanrısal bakış açısıyla anlatılabilir. Kelimeler daha çok mecaz ve yan anlamda kullanılır. Söz gelişi *“Çalışma masamın altındaki kutuyu açarken annemin geçen gün Gaziantep’ten gönderdiği hediyeler içinde gözüme pırıl pırıl bir kaşağı ilişmişti. Çabucak kapıp kır atımın yanına gittim. Bu kaşağıyı kır atımın karnına sürtmek istedim ama kır at rahat durmuyordu. Kır at ile biraz vakit geçirdikten sonra yorulup su içmek için yirmi adım ilerideki çeşmeye yürürken derse geç kaldığımı fark ettim. Hemen hazırlanıp, arabaya atlayıp üniversiteye doğru sürdüm. Ağacı bol olan yoldan geçerken gözüme kuşların bir dala konma yarışı ilişti. Kırmızı ışıktaydım, yeşil ışığın yanmasını beklerden kuşları seyre dalmıştım. Arkamdaki aracın korna sesi ile irkildim. Bu yeşil ışığın yandığına işaret eden*

bir korna idi. Hareket ederken önümde giden araç ani fren yapınca ona arkadan çarpmamak için direksiyon kontrolümü korudum. Bereket, hemen frene basmıştım da çarpışmaya engel olmuştum.” paragrafında, evdeyken annesinin gönderdiği hediye ile başlayan öyküleme kır at ile ilgilenirken okula geç kaldığını fark etmeye dek sürmüştür ve yazarın başına gelenler öyküleme tekniği kullanılarak anlatılmıştır. Bu anlatım incelendiğinde bir olayın zaman içinde anlatıldığını görülmektedir.

2.2.1.1.3.1.3. Açıklama

Bilinmeyeni bilinir hâle getirmek adına okuyucunun bilgilendirildiği, yeni şeyler öğrendiği metinlerdeki anlatım türüdür. Bu tür anlatımda sade, anlaşılır bir dil kullanırken nesnellik ön plandadır. Bu anlatım türünde amaç bilgilendirme, öğretme olduğundan dolayı ele alınan konunun daha iyi biçimde anlaşılmasını sağlamak adına tanımlama, örnekleme, tanık gösterme ve karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanır. Genellikle makale, fıkra, eleştiri ve deneme gibi öğretici özellikler taşıyan türlerde kullanılır. Söz gelişi *“İlk medeniyetlerin doğduğu Mezopotamya ve Akdeniz arasında bulunan, Anadolu'nun ilk yerleşim merkezlerinden olan Gaziantep, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin en büyük ve Türkiye'nin altıncı büyük şehridir. Nüfusu üç milyona merdiven dayamıştır. Toplamda dokuz ilçesi bulunan Gaziantep'te yazlar sıcak ve kurak geçerken kışlar ise sert ve soğuk geçmektedir. I. Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizler ve Fransızlar tarafından işgal edilirken akıllara durgunluk veren savunması ve eşsiz kahramanlığı ile bütün dünyada hayranlık uyandıran bu şehre TBMM tarafından 8 Şubat 1921 tarihinde 'Gazi' unvanı verilmiştir.”* paragrafında Gaziantep hakkında çeşitli bilgiler verilip okuyucu bilgilendirilmiştir.

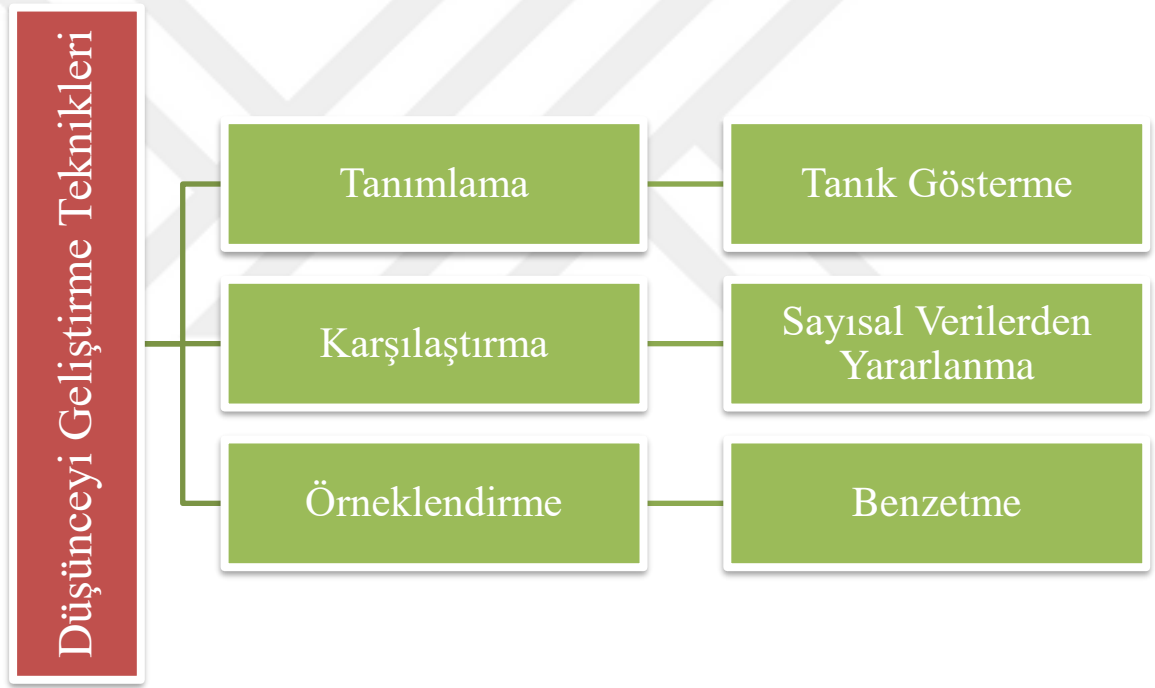
2.2.1.1.3.1.4. Tartışma

Metinde ele alınan düşünce öznel yargılardan oluşabilir. Yazar, kendi doğrularını işlerken bu doğrularını okuyucuya tartışma tekniği ile anlatır. Yazar, kendi görüşünü ortaya koyup düşüncesini savunarak varsa yanlış düşünceyi çürütür; düşüncelerini sanki karşısındaki karşıt görüşün dayanaksız olduğunu örnekleri ile gösterir. Bu tür yazılı anlatım tekniklerinde bence, bana göre, bana öyle geliyor ki gibi öznel yargı bildiren sözler dikkati çekerken genellikle fıkra, deneme, makale, röportaj gibi türlerde kullanılır.

Anlatım tekniği tartışma olan bir metinde şunların bulunması gerekir: Dil daha çok göndergesel işlevde kullanılır, ele alınan düşünce kesin ifadeler ile aktarılırken gereksiz

ifadelere yer verilmez, savunulan ve karşısında durulan düşünceler aktarılırken geçerliliği ve güvenilirliği olmayan bilgilere sığınılmaz, eleştirici bir bakış açısı benimsenir. Söz gelişi “Kimi kişiler eğitim, iş ve sosyal yaşamda yanlış, anlaşılmaz bir Türkçe ile yazıyorlar. Üstelik bunlar, Türkçeci veya edebiyatçı olmadıklarını söyleyerek hoş görülmelerini istiyorlar ama bu bir bahane olmamalı. Duygu ve düşünceler okulda, işte, sosyal yaşamda yani yaşamın her alanında ölçünlü bir dille yazılmalıdır. Bunun için de Türkçeci veya edebiyatçı olmaya gerek yoktur. Her insan ana dilini hatasız kullanabilecek ölçüde bilmelidir hence.” paragrafında yazar, önce eleştirdiği düşünceyi verip Türkçeyi yanlış kullanan kimi kişileri eleştirip her insanın ana dilini ölçünlü kullanması gerektiğini savunmaktadır.

2.2.1.1.3.2. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri



Şekil 2.8. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri

İnsanların hem yazılı anlatımları hem de sözlü anlatımlarındaki düşüncelerini daha net ifade edebilmesi ve bu düşüncelerin daha anlaşılır olmasını sağlamak, okuyucunun ilgisini çekmek adına bir düşünce dokusu oluşturması gerekir. Bu bağlamda bir düşünceyi geliştirebilmeye yönelik tanımlamaların yapılması, örneklendirmelerin yer alması, benzetmeler yapılması, karşılaştırma yapılması, tanık gösterilmesi ve sayısal verilerden yararlanılması gerekir.

2.2.1.1.3.2.1. Tanımlama

Bir varlığın ya da kavramın ne olduğunu, özelliklerini, ne anlama geldiğini açıklamaya, belirtmeye tanımlama denir. Paragrafta tanımlamadan yola çıkılarak paragrafın gelişmesi sağlanır. Böylelikle ele alınan düşüncenin okuyucu tarafından daha belirginleşmesi sağlanır ve genellikle açıklayıcı anlatımlarda görülür. “Bu nedir?” sorusuna cevap veren ifadelerde tanımlama söz konusudur. Söz gelişi “*Destanlar, bir ulusun yaşadığı tarihî olayları, maceraları vb. gibi yaşanmışlıkları efsanevî ve mitolojik unsurlar ile yoğurarak oluşturduğu millî unsurlar taşıyan uzun manzum eserlerdir.*” paragrafında *Destan nedir?* sorusuna cevap olarak tanımlamadan yararlanılmıştır.

2.2.1.1.3.2.2. Karşılaştırma

Metinde işlenen konunun benzer veya farklılıklarını ortaya koymak adına yapılan kıyaslar karşılaştırmayı oluşturur. Başka bir deyiş ile karşılaştırma, aralarında ilişki kurulabilen varlık veya kavramları kıyas yolu ile incelemektir. Böylelikle ele alınan konu daha somut hâle getirilmiş olur. Bu tür düşünceyi geliştirme tekniklerinde genellikle daha, pek, gibi, çok vb. derecelendirme kelimelerin yanında ne var ki, oyda, bununla birlikte, bunun yanında kelime grupları da kullanılabilir. Söz gelişi “*Yazma ile konuşma farklıdır. Yazma kalıcı ama konuşma geçicidir. Konuşma uçar gider ama kalem unutmaz. Yazılı anlatımda ele alınan duygu ve düşünceler olduğu gibi korunur. Konuşma ise saman alevi gibi söylendiği anda yitip gider.*” paragrafında konuşma ile yazma karşılaştırılmış, yazmanın konuşmaya göre daha kalıcı olduğu belirtilmiştir.

2.2.1.1.3.2.3. Örneklendirme

Bir düşüncenin daha anlaşılır olmasını sağlamak amacı ile ele alınan düşüncenin somutlaştırılması gerekir. Genellikle örneğin, mesela, söz gelişi, örnek vermek gerekirse gibi kelime ve kelime grubu ile örneklendirmeye giriş yapılır. Verilen örnekler ele alınan düşüncenin belirginleşmesini sağlayarak birer kanıt niteliği taşıyabilir. Söz gelişi “*Türkiye'nin doğal güzellikleri, tarihî eserleri turistlerin ilgisini çekerken bu güzellikleri ve eserleri yurdumuzun dört bir yanında görmek mümkündür. Örneğin Gaziantep'te Zeugma Antik Kenti, İstanbul'da Galata Kulesi, Antalya'da Düden Şelalesi, İzmir'de Efes Antik Kenti gibi adlarını saymak ile bitiremeyeceğimiz pek çok doğal güzellik ve tarihî eserler Türkiye'nin turizm potansiyellerinden birkaçıdır. Bu potansiyeller ile Türk kültürünün zengin yapısının birleşimi her yıl milyonlarca turistin Türkiye'yi ziyaret etmesini sağlar.*”

Türkiye'nin kültürel özellikleri, elverişli iklimi, jeopolitik konumu, bölgesel gücü, Avrupa ile Asya arasında geçiş güzergâhında bulunmasına bağlı ulaşım olanakları, kültürler arası etkileşimin yüksek düzeyde olması ve Türk dizilerinin etkisi ile bu turizm potansiyeli zenginleşmektedir." paragrafında Türkiye'nin doğal güzellikler ve tarihî eserler bakımından oldukça zengin olduğu belirtilmiş ve çeşitli örnekler verilmiştir.

2.2.1.1.3.2.4. Tanık Gösterme

Metinde ele alınan düşüncenin doğruluğunu, geçerliliğini arttırmak adına işlenen düşünce hakkında yetkin, uzman, alanında söz sahibi olan kişi veya kişilerin sözleri ile desteklenmesi ele alınan düşüncenin kanıtlanabilirliği artırılır. Böylelikle ele alınan düşüncenin doğruluğu daha net anlaşılabilir. Tanık göstermede evvela yazar kendi düşüncesini işler, akabinde düşüncesine itibar ettiği, alanında uzman kişi veya kişilerin sözlerini sunar. Söz gelişi "*Büyük savlar içermeyen deneme; duyguya, birikime ve akla dayanırken iddialı olmayan, kanıtlanabilirlik kaygısı taşımayan insan doğallığını esas alan yazılardır. Yazar, denemede bilgi birikimini, içinden gelenleri özgürce aktarır. Deneme türünün büyük ustası Montaigne kitabının ön sözünde şöyle demektedir: "Elimden geldiğince size beni anlattım. Bana hak vermenizi ya da yargılamanızı istemiyorum."* Denemelerini söyleşi havası içinde kolay anlaşılabilir bir dil ile yazan Nurullah Ataç ise "*Deneme ben'in ülkesidir.*" der. Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere insanın benliği üzerine inşa edilen deneme bir söyleşi havası taşır." paragrafında deneme yazı türü ile ilgili görüşler aktarılmıştır. Görüşlerin kanıtlanabilirliğini arttırmak adına bu alanda söz sahibi olan dünyaca ünlü denemeci Montaigne ve Türk edebiyatından ise Nurullah Ataç'ın sözleri aktarılmıştır.

2.2.1.1.3.2.5. Sayısal Verilerden Yararlanma

Bir düşüncenin daha iyi anlatılabilmesi, kanıtlanabilmesi için istatistiksel bilgilerle desteklenmesi gerekir. Söz gelişi bir yazarın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağlama öğelerini kullanma sıklıklarına yönelik yazdığı bir metinde şu ifadeleri kullanması ortaya konan düşüncüyü daha iyi aktarabilmesi sağlar: "*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağlama öğelerini kullanma sıklıkları şöyledir: Bağlama öğelerinden en çok 174 adet kullanım ile ekleme kullanılmıştır. Bunu sırası ile 146 adet kullanım ile zaman; 144 adet kullanım ile zıtlık; 103 adet kullanım ile sebep + sonuç; 97 adet kullanım ile koşul; 88 adet*

kullanım ile ayırt etme; 70 adet kullanım ile açıklama; 51 adet kullanım ile örneklendirme ve 46 adet kullanım ile sonuç + sebep takip etmiştir.”

2.2.1.1.3.2.6. Benzetme

Aralarında benzerlik ilişkisi kurulabilen kavram ve varlıkların benzerlik açısından zayıf olanı güçlü olan ile anlatmak, benzetmedir. Benzetmelerde genellikle gibi, sanki, tıpkı, âdeta, andır- kelimeleri ile -casına zarf fiil eki kullanılır. Benzeyen, benzetilen, benzetme edatı ve benzeme yönü olmak üzere dört unsurdan oluşur. Benzeyen ve benzetilen unsurları yalın benzetme yapılıdır. Benzetme edatı olmadan yapılan benzetme, pekiştirilmiş benzetme; benzetme yönü olmadan yapılan benzetme ise kısaltılmış benzetmedir. Dört unsur ile yapılan benzetme de ayrıntılı benzetmedir.

Metindeki düşünceyi zenginleştirmek adına ele alınan konunun kavramını başka bir kavramın özellikleri ile anlatmak mümkündür. Böylelikle ele alınan konunun anlatımına güç katılır. Söz gelişi *“Atandığım yeni okula vardığımda çocuklar gibi şendim. Görevimi ifa edecek olmanın verdiği heyecan ile etrafıma bakınırken okulun yolunda yuvarlanan toz bulutları gözüme ilişti. Ardından okulun arka sokağındaki tokmakları paslanmış kapının önünde karınca gibi toplanmış çocukların seslerini duydum. Oraya doğru yürüdüğümde gördüğüm evler, kapılar, pencereler, renkleri solmuş bir tabloyu andırıyordu. Kim bilir ne cevherler vardır bu tabloda diye düşündüm.”* paragrafında yazar, kendisini çocuklara benzetmiş; çocukları karıncalara benzetmiş, gördüğü evleri, kapıları, pencereleri ise solmuş bir tabloya benzetmiştir.

2.2.1.2. Metinsellik Ölçütleri

Bir yazının metin olabilmesi için bazı ölçütlerin yazıda bir arada bulunması gereklidir. Bu ölçütlerin bir yazıda ne düzeyde sağlandığı sorusuna verilecek cevap aynı zamanda yazının ne ölçüde metin olduğu sorusuna verilecek cevap özelliğini de taşır (Can, 2012). De Beaugrande ve Dressler (1986), bir metnin oluşabilmesi için gerekli bu ölçütleri şu şekilde ifade etmiştir:

- *Bağdaşıklık*
- *Tutarlılık*
- *Kabul Edilebilirlik*
- *Bilgilendiricilik*

- *Amaçlılık*
- *Durumsallık*
- *Metinler Arasılık*

2.2.1.2.1. Bağdaşıklık

Bir yazının metin olmasını sağlayan tümceler arasındaki ilişkiyi metin içi bir dille sağlayan özelliklerin tümüne verilen addır (Günay, 2007: 71-74).

2.2.1.2.2. Tutarlılık

Tutarlılık, yüzey metne ilişkin ardıl tümceler arası ilişkiye işaret eden yerel tutarlılık (bağdaşıklık) ve okurca bir metnin konusal/mantıksal bütünlük taşımasına işaret eden derin metne özgü bütüncül tutarlılık kavramlarının bir birleşimi olarak düşünülebilir (Ülper, 2011).

Metinde işlenen duygu ve düşüncelerin çelişmediği, cümleler arasındaki mantık kurallarına uyan bağlantıların anlamsal olarak düşüncelerde bir boşluk oluşturmaması tutarlılığı sağlar. Ayrıca ana düşüncenin anlaşılması da tutarlılığa bağlıdır.

2.2.1.2.3. Kabul Edilebilirlik

Metnin yazılış amacı ile metinde işlediği durumun uygunluk içerisinde olması ve okuyucunun hayal dünyasında yeni ufuklar açarak onu esere bağlamasıdır (Çeçen, 2011: 137).

2.2.1.2.4. Bilgilendiricilik

Metinde okura yeni bilgiler verilirken bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi ilkelerden yola çıkılır ve var olan bilgi ile bağ kurularak gerçekleşen bir süreçtir. Yeni bir bilgi aktarmayan veya bilgiselliği olmayan metinlerde bilgilendiricilikten söz edilemez. Beugrande ve Dressler (1986: 133), anlatımın alıcı için yeni ve beklenmedik olma derecesini açıklamak adına kullanmışlardır. Dolayısıyla bir metnin okuyucu tarafından yeni bir bilgi taşıması gerekir.

2.2.1.2.5. Amaçlılık

Sosyal bir varlık olan insanın duygu ve düşüncelerini sözlü olarak anlatmasının yanında yazılı olarak da anlatması beklenir. Kişinin yazılı anlatımında ele aldığı bir konu ile ulaşmak istediği bir amaç olmalıdır. Bu amacı yazılı olarak ifade edebilmesi yazının amacını

oluşturur. Metni oluşturmak adına seçilen her cümle amacına uygun olmalı ve metinde ele alınan konunun mesajı, okuyucunun zihninde belirginleşmelidir.

2.2.1.2.6. Durumsallık

Bir metnin içerik açısından amacına, konusuna, okuyucuya, türüne vb. uygun uyum içerisinde olmasının yanında duruma ve zamana da uygunluğudur. Metin, içinde gerçekleştiği fiziksel çevreye karşı duyarlı olduğundan dolayı durumsallık özelliği taşır ve durum metnin anlamını değiştirebilir (Karatay, 2014).

2.2.1.2.7. Metinler Arasılık

Hiçbir metin tek başına bir anlam ifade edemez. Her metin kendisinden önce yazılmış olan metinlerden biçim ve içerik olarak değişik oranlarda etkilenecek bir durumu ifade etmeye çalışır. Bunu yaparken önceki metinlerin etki gücünden yararlanarak ele alınan bilginin üzerine yeni bilgiler kumaya çalışır (Günay, 2007: 211). Metinler arasılık, okuyucunun önceki bilgileri ile yeni bilgilerini bağdaştırması sağlar.

2.2.1.3. Gönderim

Bir metinde ele alınan konuyu açıklamak adına anlamsal ve dil bilimsel olarak birbirine bağlı cümleleri oluşturan kimi kelime ve kelime grupları tekrarlanabilir. Anlam akışını sağlamak adına bu kelime ve kelime gruplarını karşılayan, bağlantı kurabilen farklı kelimeler kullanılır. Metinde daha önce veya daha sonra kullanılan kelime ve kelime gruplarının birbirleri ile ilişkilendirilip yorumlanabilmesi gönderimi oluşturur.

2.2.1.3.1. Gönderim Ögeleri

Gönderim ögesi metin içi ve metin dışı gönderim olarak ikiye ayrılır.

Metin dışı göndermeler metin içi göndermeler ile bağlantı kurarak anlam kazanırlar (Kıran ve Kıran, 2007: 131). Söz gelişi “*Bektaş, buradan sessizce ayrıldı. Uzun yıllar görmediği, çocukluğunun geçtiği köyüne vardığında hatıralarının solmuş bir gül yaprağı gibi dökülüp gittiğini fark etti. Belki de köyünden göçtü göçeli buraya ya iki ya üçüncü geliyordu. Yılların vermiş olduğu yorgunluk ile köy halkının buluşma yeri olan meydana babasının yapmış olduğu bankların birine oturuverdi. Etrafına bakınırken onu görür gibi oldu. Ne yazık ki gördüğü kişi o olamazdı.*” paragrafında ilk cümledeki *buradan* kelimesi ile kastedilen bir ülke, şehir, vb. herhangi bir yer olabilir. İkinci cümledeki *onu* kelimesi ile kastedilen annesi, babası vb. herhangi bir kişi olabilir. Üçüncü cümledeki *o* kelimesi ile de

yine annesi, babası vb. herhangi bir kişi olabilir. Görüldüğü üzere bu cümlelerdeki *burada, onu, o* kelimelerinin bu paragrafta karşılıkları yoktur. Bu kelimelere karşılık gelenleri bulabilmek için bağlamda hareket ile varsa önceki paragraftan veya sonraki paragraftan yola çıkılması gerekir.

Metin içi göndermeler *ön gönderim* ve *art gönderim* olarak ikiye ayrılır.

Ön gönderim, anlamlı bir birimin yerini tutan bir ögenin söylemde ondan daha önce anılması ile ortaya çıkar (Vardar, 2002). Söz gelişi “*Dünkü sempozyumda sunduğum bildirinin beğenilmesindeki en önemli faktörlerden biri de şuydu: Literatür tarandığında henüz böyle bir çalışmanın olmadığı görülüyordu.*” paragrafında *şuydu* sözcüğü ile kendisinden sonra gelen “*Literatür tarandığında henüz böyle bir çalışmanın olmadığı görülüyordu.*” cümlesine gönderimde bulunulmuştur.

Art gönderim, belirtilen ögeden sonra gelerek önceki ögeye yapılan gönderim ile geriye doğru anlam akışı sağlar. Genellikle zamirler (şahıs, dönüşlülük, işaret, zamirleri) ve işaret sıfatı ile vasıtası ile art gönderimler yapılır. Ayrıca art gönderim, ardıl gönderim olarak da adlandırılır. Vardar’a göre (2002: 224), ‘yinelem’ olarak adlandırır ve ‘sözcede daha önce kullanılmış bir biçime (öncül) daha sonra gelen bir öge (özellikle de bir adıl) aracılığı ile gönderme yapılması sonucu gerçekleşen sözdizimsel süreç’ diye belirtmektedir. Söz gelişi “*Kalemi elime aldığımda genellikle iç sesime kulak verip rahatça düşünür ve düşüncelerimi kâğıda dökerim. Bu, umutsuzluğa kapıldığımda bana iyi gelen ilaçtır.*” paragrafında *bu* sözcüğü ile kendisinden önce geçen “*Kalemi elime aldığımda genellikle iç sesime kulak verip rahatça düşünür ve düşüncelerimi kâğıda dökerim.*” cümlesine gönderimde bulunulmuştur.

2.2.1.4. Eksiltili Anlatım

Birbirine bağlı birden fazla cümledeki bazı sözcüklerin silinmesine karşılık bağlamdan yola çıkarak anlam bütünlüğünü sağlayabildiğimiz anlatım türüne eksiltili anlatım denir. (Günay, 2007: 83). Eksiltili anlatımda kelime ya da kelime grubunun düşürülmesi metnin yapısını bozmamalı, anlam akışına uygun kullanılması elzemdir. Söz gelişi “*Yüksek lisans eğitimini tamamlayıp doktora eğitimine başlayacak olmanın verdiği yüksek enerjiyi hissedebiliyorum. Çünkü (annem) benimle gurur duyuyor.*” cümlesinde cümlenin öznesi olan *annem* kelimesi düşürülmüştür. “*Okudukça tarihimizden ilham aldığım bu kitap benim...*” cümlesinde de *benim kitabım* ifadesi *benim* kelimesi ile karşılanmıştır.

2.2.1.5. Değiştirim

Ülper'in (2008: 37) belirttiğine göre değiştirme, bir sözcük, cümle veya herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılmasıdır (Halliday ve Hassan, 1976). Değiştirim, isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirim olmak üzere üç şekilde görülür (Karatay, 2010: 373-384).

Ada dayalı değiştirimde metindeki bir isim ya da isim öbeği değiştirilir. Söz gelişi "*Serdar'ın yıllar geçse de eskimeyen, motoru ilk günkü gibi çalışan füme renkli arabasına gıpta eden Ümit de aynısını aldı.*" cümlesinde *aynısını* sözcüğü ile *yıllar geçse de eskimeyen, motoru ilk günkü gibi çalışan füme renkli araba* isim öbeği karşılanmıştır.

Eyleme dayalı değiştirimde, metindeki bir eylem değiştirilir. Söz gelişi "*Ağabeyinin kitap okuduğunu gören Ceren de aynısını yaptı. Belki kitap okumanın faydalarını henüz açıklayacak yaşta değildi ama yine de kitap okumaya başlangıç için adım atmış oldu.*" cümlesinde *öyle* sözcüğü ile *Ceren'in de kitap okuduğu* ifadesi karşılanmıştır.

Cümleye dayalı değiştirimde ise metindeki bir cümle değiştirilir. Söz gelişi "*Türkçe öğrenmek için dört temel dil becerisini kazanmaya çalıştım. Böylelikle anlama ve anlatma tekniklerini bir arada kullanarak Türkçemi ilerlettim. Umarım sen de öyle yaparsın.*" cümlesinde *öyle* sözcüğü ile *dört temel dil becerisini kazanmak* ifadesi karşılanmıştır.

2.3. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Paragraf ve paragrafı oluşturan unsurlar ile ilgili, paragraf öğretimi, paragrafta yapı ve paragraf analizi, bağdaşıklık, tutarlılık ve yabancı dil öğrenenlerin paragraf yazma becerileri ile ilgili değerli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar *Türkiye'deki İlgili Araştırmalar* ve *Yurt Dışındaki İlgili Araştırmalar* olmak üzere alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

2.3.1. Türkiye'deki İlgili Araştırmalar

Barın (1992), "*Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metot Denemesi*" adlı yüksek lisans tezinde dil öğretiminin dört temel beceri üzerine kurulmasını, belirli bir metoda bağlı kalmaktansa amacına uygun çeşitli metotların kullanılmasını, tüm beceriler ile beraber yazma becerisinin de gelişimi için görmeye ve işitmeye dayalı sistemlerden mutlaka faydalanılması gerekliliğini ifade etmiştir.

Akdoğan (1993), “*Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*” adlı yüksek lisans tezinde uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazdıkları kompozisyonlardaki ad durum eklerinin yanlışlığına dikkat çekmiştir ve ad durum eklerinden en çok yanlış kullanılan ve yazılanın belirtme durum eki olduğunu aktarmıştır. Bu durumdan hareket ile ad durum eklerinin hedeflenen düzeyde kazanılmaması önce cümle oluşturmayı zorlaştırır, akabinde paragraf yazma becerilerini zayıflatır. Doğru bir cümle kurulamadan bağdaşıklık düzeyi yüksek paragraflar oluşturulabilmesi beklenemez.

Balcı (1994), “*Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma kaygılarını ele alıp demografik farklılıkların yazma kaygısı ile ilişkilerini incelemiştir. Vardığı sonuçta ana dili Türkçeye göre daha farklı bir yapıda olan uluslararası öğrencilerin yazma kaygısının daha çok oluşunu ifade etmiştir. Dolayısıyla dil yapıları farklı olan uluslararası öğrencilerin yazma kaygılarını giderip paragraf yazma becerilerini geliştirmek adına demografik, dil yapısı vb. gibi unsurları dikkate alarak öğrenci odaklı bir yazma eğitimi gerçekleştirilmelidir.

Dilidüzgün (1995), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*” adlı yüksek lisans tezinde yazınsal metin sayısının azlığını dile getirip yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazınsal metinlere sınırlı sayıda yer verildiğini, bu ders kitaplarında yazınsal metinlerin belirli bir dil bilgisi yapısını öğretmede araç olarak kullanıldığını ifade eder. Buradan hareket ile uluslararası öğrencilere yazma becerisi kazandırılırken yazınsal metinler dil bilgisini öğretmede bir araç görevi görür. Hâl böyle olunca uluslararası öğrencilerin Türkçe yazma üretiminde aksaklıklar meydana gelmektedir. Oysaki tüm becerilere serpiştirilmiş bir dil bilgisi araç olarak ele alınmalıdır.

Hengirmen (1997), “*Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*” adlı kitabında yabancı dil öğretiminin tarihi ile ilgili yapılan araştırmaların milattan önce 2225’te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrenmesi ile insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin başlamış olduğunu ifade eder.

Selvikavak (2006), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*” adlı yüksek lisans tezinde Türk Cumhuriyetlerinden (Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan) Türkiye’ye

gelen öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve alanyazına büyük bir katkı sunmuştur.

Çakır (2010), “*Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?*” adlı çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en zorlandıkları becerinin yazma becerisi olduğunu belirtip bu becerinin diğer becerilere oranla üzerinde daha az durulduğunu ifade ederken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi hakkında neler düşündüklerini, öğrencilere etkili yazma becerisinin nasıl kazandırılabilceğine yönelik önerilerde de bulunmuştur.

Temizkan (2010), “*Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri ile sıradan, tekrara düşen yazılar yazmaktansa özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koyan yazılar yazabilmelerini ifade etmiştir. Bu etkinlik ile dilin olanaklarından faydalanacağını, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade ederken yazma becerilerine yönelik organizasyonunu sağladığını belirtmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*” adlı çalışmalarında sözcük öğretimi çalışmalarının dört temel dil becerisi esasına dayanarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencinin görerek öğrenmesi ile hedeflenen öğretim gerçekleştirilirken yazma becerisine de önemli katkı sunmaktadır. Paragrafın cümlelerden, cümlelerin sözcüklerden oluştuğu yazılı anlatımda sözcük öğretiminin yazma becerisi kazanımları ile pekiştirilmesi dolaylı olarak paragraf yazma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir.

Tiryaki (2013), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecinin motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluştuğunu ifade etmiştir.

Burcu Takıl (2014), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Yazma Becerisine Etkisi*” adlı doktora tezinde iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli sonrasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ile tercih ve tutum düzeylerindeki değişimini karma desen yöntemi ile incelemiştir. Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 20 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırmada, sekiz haftalık bir süreçte iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modelinin uygulandığı

deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre yazma beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bakır (2015), “*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi*” adlı doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerini değerlendirmiş ve bu öğrencilerin en çok morfoloji en az ise cümle düzeyinde hata yaptıklarını tespit etmiştir. Morfolojik hataların sebeplerini diğer dillerden yapıca farklı olan Türkçede fiillere gelen eklerin fazlalığı ile açıklamıştır.

Akbulut (2016), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları*” adlı yüksek lisans tezinde ana dili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeyleri ile anlamlı farklılıklar bulunduğunu, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından ise bir farklılık görülmediğini, ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek, yazmaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu tespit etmiştir.

Özarıslan (2018), “*Türkçeyi Yabancı dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” adlı doktora tezinde ileri düzey Türkçe öğrenen Suriyelilerin karşılaştıkları yazma sorunlarını tespit edip değerlendirmiş ve bunlara çözüm önerileri sunmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere farklı türlerde kompozisyon yazdırmıştır. Bu öğrencilerin metin üretebilmeleri ses bilgisi, biçim bilgisi, yazım, söz dizimi yanlışları ve anlatım bozuklukları açısından ele alıp yazılı anlatım oluşturabilme durumlarını ölçmüştür.

Şimşek ve Erdem (2021), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi*” adlı çalışmasında tezinde yabancı dil öğretiminde anlamaya yönelik dil becerilerinin anlatmaya yönelik dil becerilerine göre daha kolay geliştiğini, anlatmaya dayalı yazma becerisinin ise temel dil becerileri içinde gelişimini en zor beceri olarak değerlendirmekte ve yazma becerisi etkinliklerinin hangi kazanımları karşıladığı üzerinde durmuşlardır.

Kocaman Gürata (2022), “*Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına İlişkin Uzman Görüşleri*” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ile akademik yazma arasında farklılıkların göze çarptığını, bu farklılıkları gidermek adına akademik yazma öğretim programının ayrıntılı bir şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca akademik Türkçe yazma öğretiminin alt

kurları da kapsayarak seviyelere göre aşama hâlinde ele alınmasını önerip akademik yazma öğretim programı takviminin de revize edilebileceğini aktarmıştır.

2.3.2. Yurt Dışındaki İlgili Araştırmalar

Sullivan (1967), “*Paragraf Practice*” adlı çalışmasında paragrafın bir ana düşünceyi anlatan cümle grupları ile oluşturulduğunu, paragrafın kendi içinde bir bütün olduğunu ve daha geniş bir kompozisyon ya da kitap bölümünün alt bölümü olduğunu ifade eder.

Rivers (1981), “*Teaching Foreign-Language Skills*” adlı çalışmasında özellikle yazmanın öğrencilerin ana dildeki yeterliklerinden de yararlanarak dil eğitiminde yeni problem çözme teknikleri geliştirmede, kendi kendine ve birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmada rolü olduğunu düşünmektedir (Akt. Selvikavak, 2006).

Murray (1985), “*A Writer Teaches Writing*” adlı kitabında yabancı dil öğreticilerinin yazma becerisine yeterli zamanı ayırmadığını ve bu beceriyi öğretirken hata yapmaktan çekindiğini ifade edip bu tür durumlarda yabancı dil öğrencisinin de aynı sorunlarla karşılaşacağı üzerinde durmuştur.

Byrne (1988), “*Teaching Writing Skills*” adlı kitabında yazmanın eğitimdeki yerine ve önemine değinip yazmanın günlük ve resmî dilin ne anlama geldiğini ifade ettiğini söyler. Ayrıca yazmanın bir dilin ne oranda öğrenildiğine yönelik bilgilendirici olduğunu aktarır.

Kroll (1990), “*Second Language Writing. Research Insights For The Classroom*” adlı kitabında yazmanın gerek ana dili gerek yabancı dil kullanıcıları tarafından diğer becerilere oranla daha zor baş edilen bir beceri olmasının yanında yetkin bir yazmanın bu kullanıcılar için karmaşık olduğunu ifade eder.

Gass ve Selinker (2001), “*Second Language Acquisition: An Introductory Course*” adlı kitaplarında bir ülkede yaygın bir şekilde kullanılmayan dili yabancı dil olarak tanımlar.

Yukarıdaki çalışmaların yanında Türkiye’de yayımlanan ve yabancı araştırmacılar tarafından kaleme alınan kimi çalışmalar ise şunlardır: Werhann (1989), Türkçenin İkinci Yabancı Dil Olarak Okutulması Üzerine Düşünceler; Lutz (1992), Batı Avrupa’da Türkçe; Walter (1993), Learning Turkish as a Foreign Language: A Personal Account; Schipper (1994), Hollanda Eğitiminde Türk Dilinin Durumu; Vandewalle (2000), Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerle Karşılaştıkları Bazı Güçlükler; Hyo-Joung (2000), Yabancı Dil Olarak Kore’deki Türkçe Öğretimine Bir Bakış.

BÖLÜM III

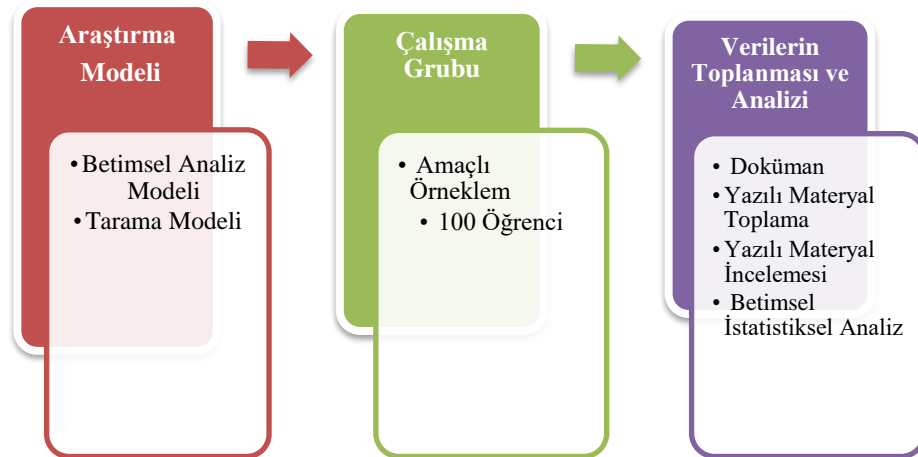
3. YÖNTEM

Araştırma kapsamında ele alınan konular ana ve alt başlıklar hâlinde ele alınıp incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi, veri çözümlenmesinin yanında geçerlilik, güvenilirlik sağlama ve etik kurallara uygunluğa yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerilerinin ne durumda olduğuna, ortaya çıkan ürünün -paragrafın- metinsellik ölçütlerinden, düşünceyi geliştirme tekniklerinden ne düzeyde yararlandığına cevap arayan bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerinin güçlü yanları ile bütünleştirilmiştir.

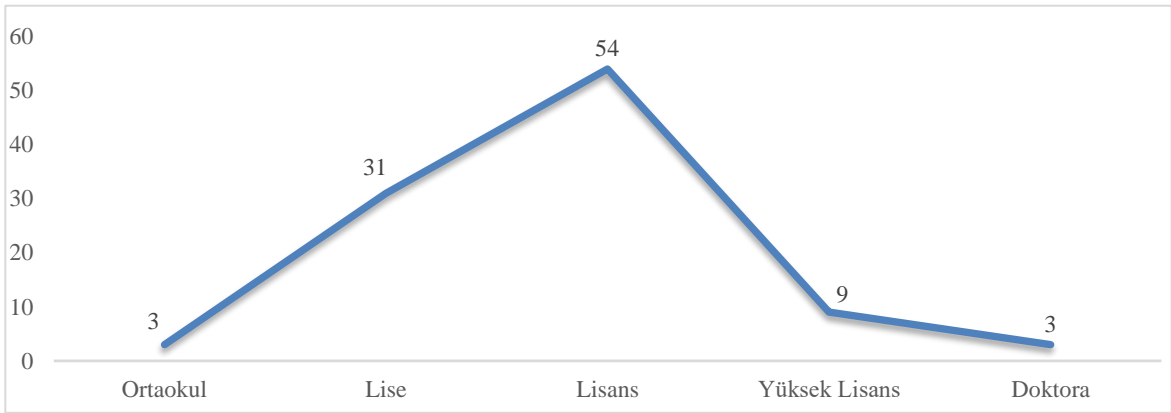
Eğitim ve sosyal araştırmalarda “karma yöntem” yaklaşımının önemli bir dönüm noktası olduğu kabul edilir. Creswell (2003)’e göre birden fazla veri toplama yöntemleri ve analiz şekillerinin araştırmalara girmesi ile bu tarz araştırmaların karmaşıklığını ortadan kaldırmak için daha açık yöntemlere gerek duyulmuştur. Ulaşılan veriler ise tarama modeline uygun bir şekilde betimsel istatistiksel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve doküman analizi yönteminden de yararlanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri*” adlı araştırmanın aşamaları Şekil 3.1’de gösterilmiştir:



Şekil 3.1 Araştırma Süreci Diyagramı

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunda 2021-2022 eğitim-öğretim güz yarıyılında Gazi Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 kurundaki 100 öğrenci yer almıştır. Katılımcıların eğitim durumu ortaokul, lise, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde eğitim düzeyinin en az ortaokul, en çok ise lisans düzeyinde olması önemlidir. Zira lisans düzeyi eğitimi bitiren bir yabancı dil kullanıcısının paragraf, paragrafın yapısı hakkında hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması beklenir.



Grafik 3.1. Katılımcıların Eğitim Durumu

Grafik 3.1’de katılımcıların 3’ünün ortaokul, 31’inin lise, 54’ünün lisans, 9’unun yüksek lisans ve 3’ünün doktora seviyesinde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların 27’si Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, 33’ü Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi ve 40’ı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim görmektedir. Toplamda ise TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 kurundaki 100 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler		(f)
Yaş	18-20	55
	21-29	28
	30-39	13
	40+	4
Cinsiyet	Kadın	54
	Erkek	46
Kur	C1	100
Ülke	Afganistan	7
	Almanya	1
	Arnavutluk	1
	Azerbaycan	2
	Belarus	1
	Brezilya	1
	Bulgaristan	1
	Fas	1
	Filistin	4
	Irak	9
	İran	2
	Kazakistan	15
	Kırgızistan	5
	Kosova	1
	Libya	1
	Mali	8
	Mısır	1
	Moritanya	5
	Nijerya	3
	Somali	14
Sudan	5	
Suriye	3	
Tayvan	1	
Yemen	7	
Toplam		100

Tablo 3.1’de araştırmaya katılanların 54’ünün kadın, 46’sının ise erkek olduğu; 18-20 yaş aralığında; 21-29 yaş aralığında 28; 30-39 yaş aralığında 13; 40 yaş ve üstünde ise 4 kişi olduğu görölmekte, ayrıca araştırmaya katılanların 15’inin Kazakistanlı; 14’ünün Somalili; 9’unun Iraklı; 8’inin Malili; 7’sinin Afganistanlı; 7’sinin Yemenli; 5’inin Kırgızistanlı; 5’inin Moritanyaalı; 5’inin Sudanlı; 4’ünün Filistinli; 3’ünün Nijeryalı; 3’ünün Suriyeli; 2’sinin Azerbaycanlı; 2’sinin İrani; 1’inin Almanyalı; 1’inin Arnavutluklu; 1’inin Belaruslu; 1’inin Brezilyalı; 1’inin Bulgaristanlı; 1’inin Faslı; 1’inin Kosovalı; 1’inin Libyalı; 1’inin Mısırlı ve 1’inin Tayvanlı olduğu görölmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerilerinin ne durumda olduğunu, bağdaşıklık, tutarlılık ölçütlerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini ve düşünceyi geliştirme tekniklerinden ne düzeyde yararlandığını tespit etmek üzere C1 kurundaki 100 uluslararası öğrenciye 8 adet kompozisyon konusu verilmiştir. Bu kompozisyon konuları; Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanların görüşlerine başvurularak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilişsel özelliklerine uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun temalardan birini seçmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin karşılaştırılmasında görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994:64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya tasarruf anlamında katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.4. VERİ ANALİZİ/ÇÖZÜMLENMESİ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin yazdığı paragraflar, “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme”, “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme”, “Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme” formları ile değerlendirilmiştir.

Ölçme aracının kapsam geçerliliğine bakılıp kapsam geçerliliğinde, formda yer alan

maddelerin sayı ve nitelikçe yeterli olup olmadığının belirlenmesinde ilgili alandaki uzman görüşleri alınmıştır.

Araştırmada veriler, nicel ve nitel değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nicel değerlendirme yolu ile öğrencilerin paragraflarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri, paragraf tutarlılığını oluşturma düzeyleri ve düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma düzeyleri frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak ortaya konmuştur. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman olarak kullanılan metinlerden örnek resimler de sunulmuştur.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama

Bu aşamada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için belge taraması yapıp güvenilirliği arttırmak amacı ile ilgili alandaki uzmanların kompozisyon konuları hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Akabinde uzmanın görüşü “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” bakımından değerlendirilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Etik Kurallara Uygunluk

“*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri*” adlı bu çalışma, etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci kompozisyonları bir doküman olarak kullanıldığından “Etik Kurul İzni” gerekliliği hasıl olmuştur. Buna istinaden söz konusu çalışma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul tarafından 27.12.2021 tarihli ve 2021/9 sayılı “Etik Kurul İzni” alınmıştır. Söz konusu izin ekler kısmında yer almaktadır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme tekniklerine ilişkin becerileri ele alınmıştır. İnceleme yapılırken bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme tekniklerine ilişkin veriler tablolar hâlinde ve tablolardaki verilerden hareket ile bu veriler grafik hâlinde sunulmuştur. Bununla beraber Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme tekniklerine ilişkin paragraflarda yer alan sorunlar örnekler ile ortaya konulmuştur.

4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Bağdaşıklık Oluşturabilme Düzeyleri

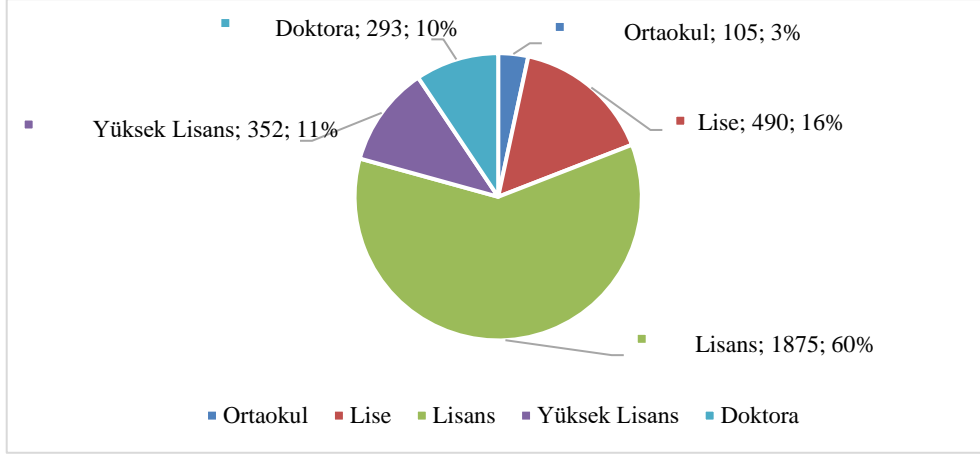
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık araçları genel olarak incelendikten sonra her bağdaşıklık ögesi ayrı ayrı ele alınmış ve tablolastırılmıştır. Öncelikle tüm bağdaşıklık araçlarının paragraf düzeyinde kullanım sıklıkları bütün hâlinde sunulmuş, daha sonra bağdaşıklık araçları tek tek alt boyutları ile incelenmiştir. Daha sonra ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları, kullanım dağılımları ve bağdaşıklık araçlarının kullanımında yaşadıkları sorunlar ortaya konulmuştur.

Tablo 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Eğitim Durumuna Göre Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık	Eğitim Durumu	Paragraf Sayısı	(f)	%
Bağlama Ögeleri	Ortaokul	4	31	3
	Lise	57	194	21
	Lisans	132	494	54
	Yüksek Lisans	29	112	12
	Doktora	12	88	10
	Toplam		234	919
Eksiltili Anlatım	Ortaokul	4	-	-
	Lise	57	3	3
	Lisans	132	77	76
	Yüksek Lisans	29	15	15
	Doktora	12	6	6
	Toplam		234	101

Değiştirim	Ortaokul	4	-	-
	Lise	57	1	10
	Lisans	132	6	60
	Yüksek Lisans	29	2	20
	Doktora	12	1	10
	Toplam	234	10	100
Gönderim	Ortaokul	4	33	3
	Lise	57	199	19
	Lisans	132	664	61
	Yüksek Lisans	29	112	10
	Doktora	12	74	6
	Toplam	234	1082	100
Kelime Bağdaşıklığı	Ortaokul	4	41	4
	Lise	57	93	9
	Lisans	132	634	63
	Yüksek Lisans	29	111	11
	Doktora	12	124	13
	Toplam	234	1003	100
Toplam Bağdaşıklık	Ortaokul	4	105	3
	Lise	57	490	16
	Lisans	132	1875	60
	Yüksek Lisans	29	352	11
	Doktora	12	293	10
	Toplam	234	3115	100

Tablo 4.1’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını eğitim durumuna göre kullanma sıklıkları yer almaktadır. 54 lisans mezunu öğrencinin 1875; 31 lise mezunu öğrencinin 490; 9 yüksek lisans mezunu öğrencinin 352; 3 doktora mezunu öğrencinin 293 ve 3 ortaokul mezunu öğrencinin 105 bağdaşıklık aracı kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca en yüksek sıklıkta kullanılan bağdaşıklık aracı, 1082 adet kullanım ile gönderim iken en düşük sıklıkta kullanılan bağdaşıklık aracı 10 adet kullanım ile değiştirimdir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Eğitim Durumuna Göre Kullanım Dağılımları

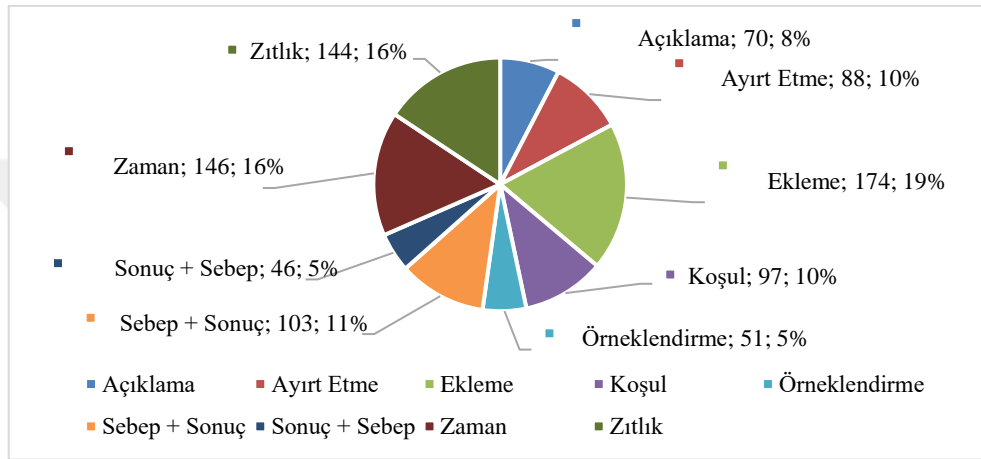
Grafik 4.1’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını eğitim durumuna göre kullanım dağılımları yer almaktadır. %60 kullanım oranı ile en çok lisans eğitimindeki öğrenciler 1875 adet bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Bu oranı sırası ile %16 kullanım oranı ve 490 adet kullanım ile lise, %11 kullanım oranı ve 352 adet kullanım ile yüksek lisans, %10 kullanım oranı ve 293 adet kullanım ile doktora, %3 kullanım oranı ve 105 adet kullanım ile ortaokul öğrencileri takip etmektedir.

4.1.1. Bağlama Ögeleri

Tablo 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Bağlama Ögesi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Açıklama	C1	234	70	8
Ayırt Etme	C1	234	88	10
Ekleme	C1	234	174	19
Koşul	C1	234	97	10
Örneklendirme	C1	234	51	5
Sebeup + Sonuç	C1	234	103	11
Sonuç + Sebeup	C1	234	46	5
Zaman	C1	234	146	16
Zıtlık	C1	234	144	16
Toplam		234	919	100

Tablo 4.2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağlama ögelerini kullanma sıklıkları yer almaktadır. Bağlama ögelerinden en çok 174 adet kullanım ile *ekleme* kullanılmıştır. Bunu sırası ile 146 adet kullanım ile *zaman*; 144 adet kullanım ile *zıtlık*; 103 adet kullanım ile *sebeup + sonuup*; 97 adet kullanım ile *koşul*; 88 adet kullanım ile *ayırt etme*; 70 adet kullanım ile *açıklama*; 51 adet kullanım ile *örneklendirme* ve 46 adet kullanım ile *sonuup + sebeup* takip etmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Dağılımları

Grafik 4.2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağlama ögelerini kullanım dağılımları yer almaktadır. %19 kullanım oranı ve 174 adet kullanım ile *ekleme* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %16 kullanım oranı ve 146 adet kullanım ile *zaman*; %16 kullanım oranı ve 144 adet kullanım ile *zıtlık*; %11 kullanım oranı 103 adet kullanım ile *sebeup + sonuup*; %10 kullanım oranı 97 adet kullanım ile *koşul*; %10 kullanım oranı ve 88 adet kullanım ile *ayırt etme*; %8 kullanım oranı ve 70 adet kullanım ile *açıklama*; %5 kullanım oranı ve 51 adet kullanım ile *örneklendirme* ve %5 kullanım oranı ve 46 adet kullanım ile *sonuup + sebeup* takip etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki örnek bağlama ögesi aşağıdaki görselde sunulmuştur:

Bence bütün insanlar bu hayatta mutlu olmayı hak ediyorlar ama bir insanın kendisinin mutlu hissetmesi onun bakış açısına bağlı.
mutluluk deyince aklıma bin tane soru işareti geliyor: mutluluk gerçekte nedir? ben mutluyum?
ve bunlar gibi binlerce soru.

Resim 3.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Bağlama Ögesi

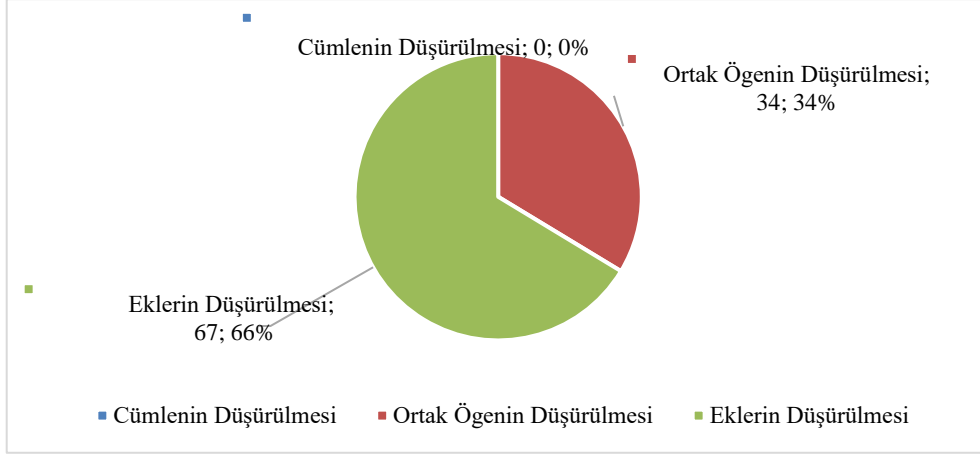
Resim 3.1 incelendiğinde “Bence bütün insanlar bu hayatta mutlu olmayı hak ediyorlar ama bir insanın kendisini mutlu hissetmesi onun bakış açısına bağlı. Mutluluk deyince aklıma bin tane soru işareti geliyor: Mutluluk gerçekte nedir? Ben mutlu muyum? Bunlar gibi binlerce soru.” paragrafında ama bağlama ögesi ile iki cümle birbirine bağlanmıştır.

4.1.2. Eksiltili Anlatım

Tablo 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Eksilti Türü Kullanma Sıklıkları

Eksilti Türü	Eğitim Durumu	Paragraf Sayısı	(f)	%
Cümlenin Düşürülmesi	C1	234	-	-
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	C1	234	34	34
Eklerin Düşürülmesi	C1	234	67	67
Toplam		234	101	100

Tablo 4.3’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde eksilti türü kullanma sıklıkları yer almaktadır. Eksilti türlerinden en çok 64 adet kullanım ile *eklerin düşürülmesi* kullanılmıştır. Bunu sırası ile 34 adet kullanım ile *ortak ögelerin düşürülmesi* takip etmiştir. Ayrıca *cümlenin düşürülmesi* gözlemlenmemiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Eksilti Türü Kullanım Sıklıkları

Grafik 4.3'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde eksilti türü kullanım dağılımları yer almaktadır. Eksilti türlerinden en çok %66 kullanım oranı ve 67 adet kullanım ile *eklerin düşürülmesi* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %34 kullanım oranı ve 34 adet kullanım ile *ortak ögenin düşürülmesi* takip etmiştir. Ayrıca %0'lık oranla da *cümlelerin düşürülmesi* rastlanılmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki örnek eksiltili anlatım aşağıdaki görselde sunulmuştur:

- Bence mutluluk insanın sahip olduğu her şeye ikna olması, çok şey istememesi. Hayatta yaptığımız tüm davranışların nedeni mutlu bir hayat yaşamak, tüm savaşlar, mücadeleler, evlenmek, çocuk doğurmak, tatiller, hatta boşanmak hepsi daha mutlu yaşamak için.

Resim 3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Eksiltili Anlatım

Resim 3.2 incelendiğinde “Bence mutluluk insanın sahip olduğu her şeye ikna olması, çok şey istememesi. Hayatta yaptığımız tüm davranışların nedeni mutlu bir hayat yaşamak, tüm savaşlar, mücadeleler, evlenmek, çocuk doğurmak, tatiller hatta boşanmak hepsi daha mutlu yaşamak için.” paragrafında ... çok şey istememesi ifadesi ile ... insanın

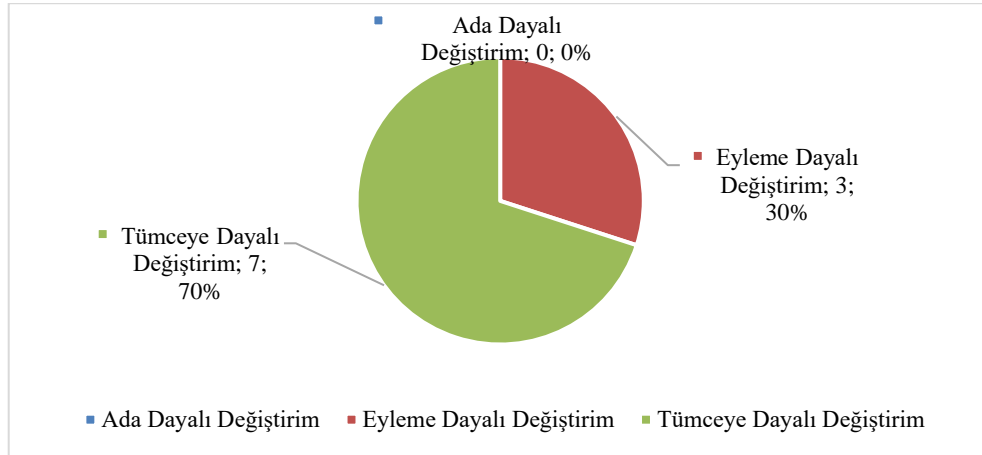
çok şey istememesi eksilteli anlatımı yapılmıştır.

4.1.3. Değişiririr

Tablo 4.4. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değişiririr Türü Kullanma Sıklıkları*

Değişiririr Türü	Eğitim Durumu	Paragraf Sayısı	(f)	%
Ada Dayalı Değişiririr	C1	234	-	-
Eyleme Dayalı Değişiririr	C1	234	3	30
Tümceye Dayalı Değişiririr	C1	234	7	70
Toplam		234	10	100

Tablo 4.4'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde değişiririr türü kullanma sıklıkları yer almaktadır. Değişiririr türlerinden en çok 7 adet kullanım ile *tümceye dayalı değişiririr* kullanılmıştır. Bunu 3 adet kullanım ile *eyleme dayalı değişiririr* takip etmiştir. Ayrıca *ada dayalı değişiririr* rastlanılmamıştır. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:

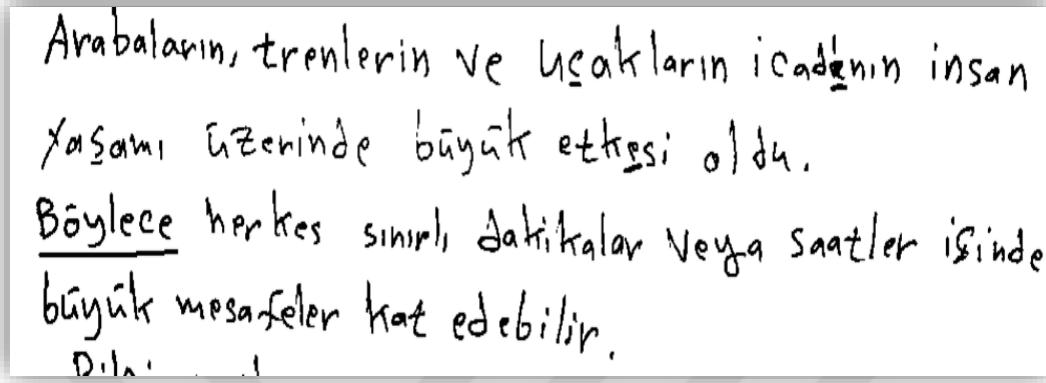


Grafik 4.4. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değişiririr Türü Kullanım Dağılımları*

Grafik 4.4'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde değişiririr türü kullanım dağılımları yer almaktadır. Değişiririr türlerinden en çok %70 kullanım oranı ve 7 adet kullanım ile *tümceye dayalı değişiririr* kullanılmıştır. Bunu

%30 kullanım oranı ve 3 adet kullanım ile *eyleme dayalı değiştirim* takip etmiştir. Ayrıca %0'lık oranla da *ada dayalı değiştirime* rastlanılmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki örnek değiştirim ögesi aşağıdaki görselde sunulmuştur:



Arabaların, trenlerin ve uçakların icadının insan yaşamı üzerinde büyük etkisi oldu.
Böylece herkes sınırlı dakikalar veya saatler içinde büyük mesafeler kat edebilir.

Resim 3.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Değiştirim Ögesi

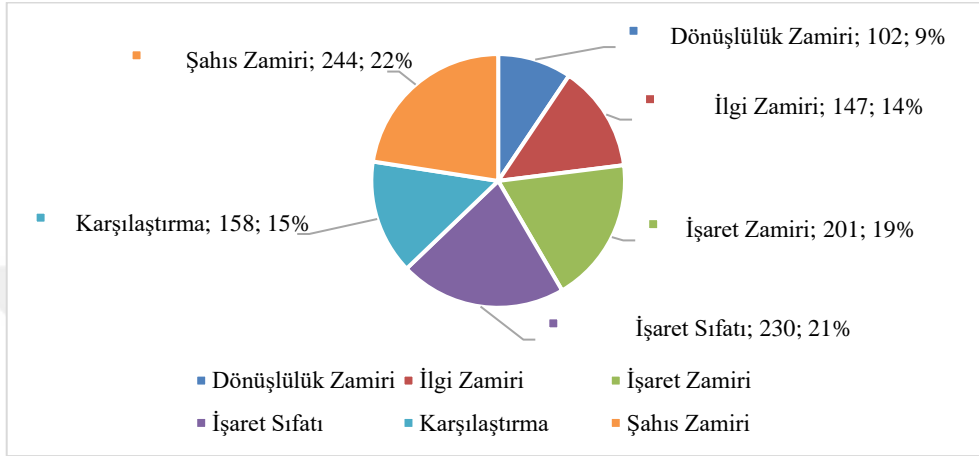
Resim 3.3 incelendiğinde “Arabaların, trenlerin ve uçakların icadının insanlar üzerinde büyük etkisi oldu. Böylece herkes sınırlı dakikalar veya saatler içinde büyük mesafeler katedebilir.” paragrafında *böylece* değiştirim ögesi Arabaların, trenlerin ve uçakların icadı... ifadesinin karşılığı olarak kullanılmıştır.

4.1.4. Gönderim

Tablo 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Gönderim Türü Kullanma Sıklıkları

Gönderim Ögesi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Dönüşlülük Zamiri	C1	234	102	9
İlgi Zamiri	C1	234	147	14
İşaret Zamiri	C1	234	201	19
İşaret Sıfatı	C1	234	230	21
Karşılaştırma	C1	234	158	15
Şahıs Zamiri	C1	234	244	22
Toplam		234	1082	100

Tablo 4.5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde gönderim türü kullanma sıklıkları yer almaktadır. Gönderim türlerinden en çok 244 adet kullanım ile *şahıs zamiri* kullanılmıştır. Bunu sırası ile 230 adet kullanım ile *işaret sıfatı*; 201 adet kullanım ile *işaret zamiri*; 158 adet kullanım ile *karşılaştırma*; 147 adet kullanım ile *ilgi zamiri*; 102 adet kullanım ile *dönüştülük zamiri* takip etmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Gönderim Türü Kullanım Dağılımları

Grafik 4.5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde gönderim türü kullanım dağılımları yer almaktadır. Gönderim türlerinden en çok %22 kullanım oranı ve 244 adet kullanım ile *şahıs zamiri* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %21 kullanım oranı ve 230 adet kullanım ile *işaret sıfatı*; %21 kullanım oranı 201 adet kullanım ile *işaret zamiri*; %15 kullanım oranı 158 adet kullanım ile *karşılaştırma*; %14 kullanım oranı 147 adet kullanım ile *ilgi zamiri*; %9 kullanım oranı 102 adet kullanım ile *dönüştülük zamiri* takip etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki örnek gönderim ögesi aşağıdaki görselde sunulmuştur:

-Özetlemek gerekirse teknolojinin biz insanlar için çok büyük bir nimet olduğunu söyleyebiliriz ama onu doğru ve faydalı kullanmayı bilmeliyiz çünkü o iki ucu keskin kılıç.

Resim 3.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Örnek Gönderim Ögesi

Resim 3.4 incelendiğinde “Özetlemek gerekirse teknolojinin biz insanlar için çok büyük bir nimet olduğunu söyleyebiliriz ama onu doğru ve faydalı kullanmayı bilmeliyiz çünkü o iki ucu keskin kılıç.” paragrafında onu kelimesi ile teknoloji gönderiminde bulunulmuştur.

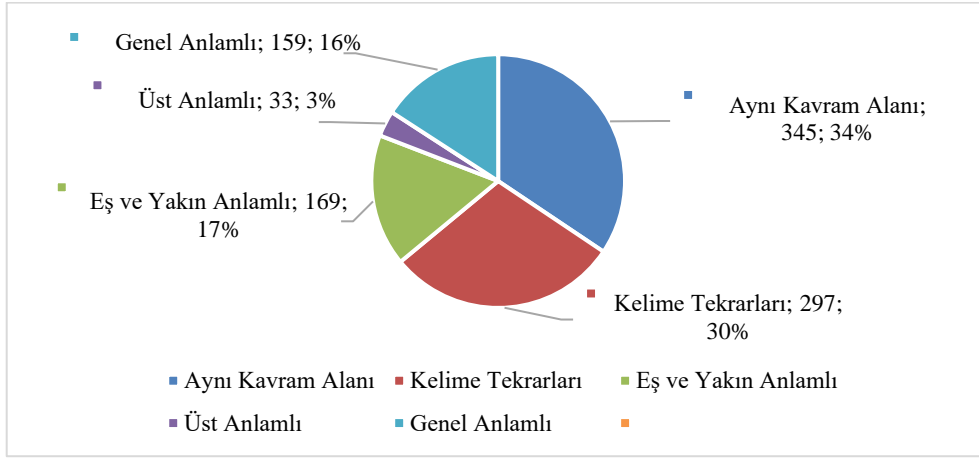
4.1.5. Kelime Bağdaşıklığı

Tablo 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanma Sıklıkları

Kelime Bağdaşıklığı	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Aynı Kavram Alanı	C1	234	345	34
Eş ve Yakın Anlamli	C1	234	169	17
Genel Anlamli	C1	234	159	16
Kelime Tekrarları	C1	234	297	30
Üst Anlamli	C1	234	33	3
Toplam		234	1003	100

Tablo 4.6’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde kelime bağdaşıklığı kullanma sıklıkları yer almaktadır. Kelime bağdaşıklığından en çok 345 adet kullanım ile aynı kavram alanı kullanılmıştır. Bunu sırası ile 297 adet kullanım ile kelime tekrarları; 169 adet kullanım ile eş ve yakın anlamli; 159 adet kullanım

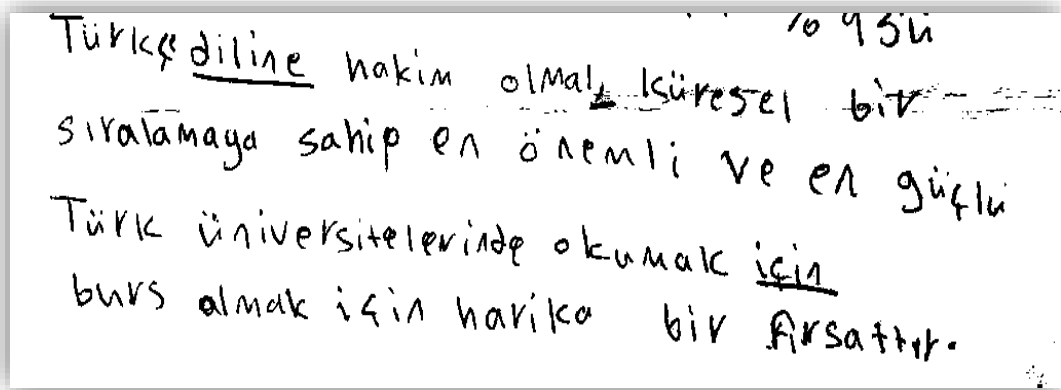
ile *genel anlamlı* ve 33 adet kullanım ile *üst anlamlı* kullanım takip etmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Dağılımları

Grafik 4.6’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde kelime bağdaşıklığı kullanma sıklıkları yer almaktadır. Kelime bağdaşıklığından en çok %34 kullanım oranı ve 345 adet kullanım ile *aynı kavram alanı* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %30 kullanım oranı 297 adet kullanım ile *kelime tekrarları*; %17 kullanım oranı 169 adet kullanım ile *eş ve yakın anlamlı*; %16 kullanım oranı 159 adet kullanım ile *genel anlamlı* ve %3 kullanım oranı 33 adet kullanım ile *üst anlamlı* kullanım takip etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki yanlış kelime bağdaşıklığı aşağıdaki görselde sunulmuştur:



Resim 3.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Yanlış Kelime Bağdaşıklığı

Resim 3.5 incelendiğinde “*Türkçe diline hâkim olmak, küresel bir sıralamaya sahip en önemli ve en güçlü Türk üniversitelerinde okumak ve burs almak için harika bir fırsattır.*” paragrafında hem üst anlama sahip olan *dil* kelimesinin hem de dil kapsamında yer alan *Türkçe* kelimesinin beraber aynı cümlede kullanılması anlatım bozukluğuna yol açmıştır.

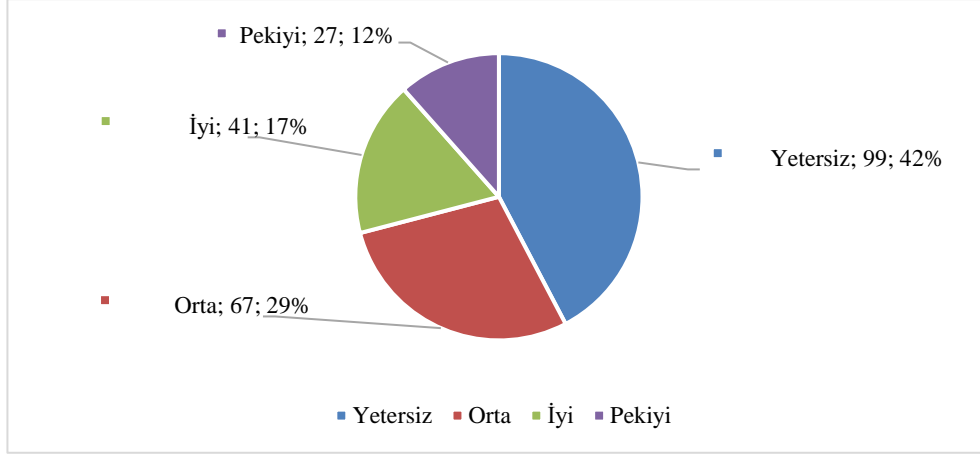
4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı Oluşturabilme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında tutarlılık düzeylerinin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak adına en az 3 cümleden oluşan paragraflar değerlendirmeye alınmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf tutarlılığını sağlamaya ilişkin başarıları “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Formu” (bkz. Ek) temel alınarak sayısal veriler ile açıklanmıştır.

Tablo 4.7. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı Oluşturabilme Düzeyleri*

Tutarlılık Düzeyi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Yetersiz	C1	234	99	42
Orta	C1	234	67	29
İyi	C1	234	41	17
Pekiyi	C1	234	27	12
Toplam		234	234	100

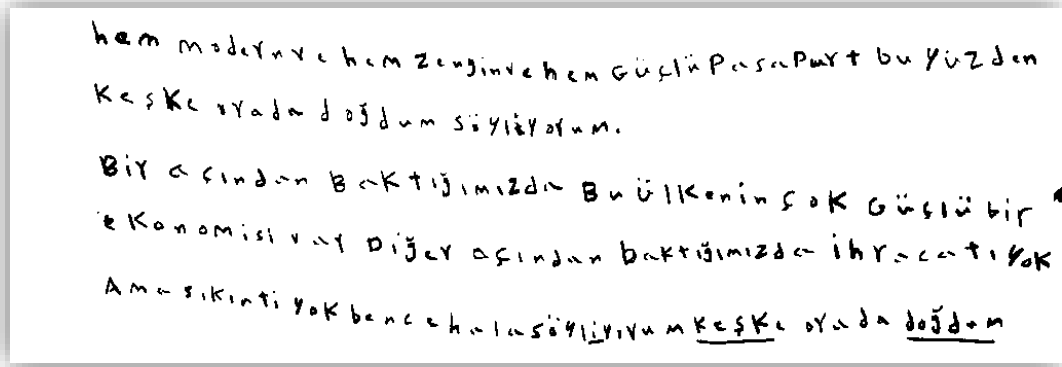
Tablo 4.7’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeyleri yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeyleri frekans sıralamasına göre 99 frekans ile *yetersiz*; 7 frekans ile *orta*; 41 frekans ile *iyi* ve 27 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Tutarlılığı Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları

Grafik 4.7’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeylerinin dağılımı yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeylerinin %42 oranla ve 99 frekans ile *yetersiz*; %29 oranla 67 frekans ile *orta*; %17 oranla ve 41 frekans ile *iyi* ve %12 oranla 27 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarındaki örnek tutarlılık düzeyleri aşağıdaki görsellerde sunulmuştur:



Resim 3.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Yetersiz Tutarlılık Düzeyi

Ben insanlar sevdiğim malîlik verim. rahatsızlık ve eğlenceli beni hissediyorum.
ama bazı mutluluk kisikler gelmiyor. Para, dilik, şeyler yenilmek ..
yani Büyük evi alabilir yada lük arabaya alabilir, Ben eğer zenginim olsaydım
evim almak istiyorum ve bir Çizim müzesi satın alacağım. Çünkü en Büyük
dünyada hasını olacağıma/nca eğer benimle para var, Fakire para veriyorum
Çünkü bunlar çok ihtiyacılar. Eğer para ve şey sevdiğim çok fazla seviyorum.
Bütün insanlar için sevdiğiklerini mutlu et,

Resim 3.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Orta Tutarlılık Düzeyi

Mutluluğu parayla satın alamayacağımızı artık biliyoruz ve mutluluğa giden
başka bir kestirme yol yok. İçinizden hissettiğiniz bir şeydir. Ayrıca, gerçek mutluluk
kendini içinizden gelir. Mutluluk temelde bir ruh halidir. Üstelik bu ancak olumlu
olmak için olumsuz düşüncelerden uzak durmakla mümkündür. Ve eğer kendimize
iyi taraftan bakarsak, ancak o zaman mutlu olabiliriz.

Resim 3.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki İyi Tutarlılık Düzeyi

- Bilimin gelişmesi ve özellikle sanayi devriminin gerçekleşmesiyle
teknoloji hızla ilerlemiş, çok kısa sürede bugünkü halini almıştır. Daha
birkaç Yüz Yıl öncesinde hayali bile kurulamayan çeşitli teknolojik
alet ve cihazlar, günümüzde her alanda etkin bir şekilde kullanılmaktadır.
Teknoloji sayesinde insanlar daha rahat bir yaşamı kavuşmuş, ağılık ve
sefaletten kurtulmuştur. Örneğin eskiden tarım hasadı insan gücü ile
yapılıyordu. Birkaç dönümlük bir tarlayı hasat etmek için günlerce
çalışmak gerekirdi. Olsa günümüzde örneğin birer dönümlük tarlaya
kilonlerce tarlalarda buğday hasadı birkaç saatte yapılabilir.
Daha az emekle çok iş yapılmış olur.

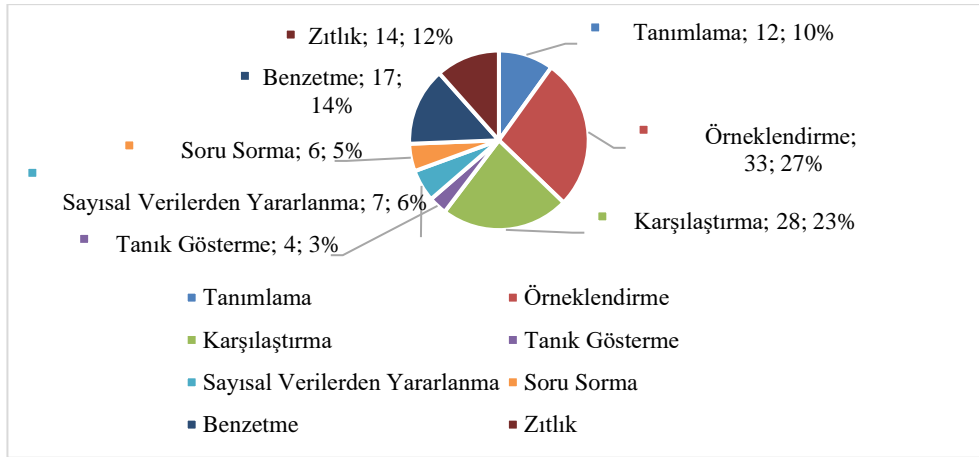
Resim 3.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarındaki Pekiyi Tutarlılık Düzeyi

4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Düzeyleri

Tablo 4.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Düzeyleri

Düşünceyi Geliştirme Tekniği	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Tanımlama	C1	234	12	10
Örneklendirme	C1	234	33	27
Karşılaştırma	C1	234	28	23
Tanık Gösterme	C1	234	4	3
Sayısal Verilerden Yararlanma	C1	234	7	6
Soru Sorma	C1	234	6	5
Benzetme	C1	234	17	14
Zıtlık	C1	234	14	12
Toplam		234	121	100

Tablo 4.8’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanabilme sıklıkları yer almaktadır. Düşünceyi geliştirme tekniklerinden en çok 33 adet kullanım ile *örneklendirme* kullanılmıştır. Bunu sırası ile 28 adet kullanım ile *karşılaştırma*; 17 adet kullanım ile *benzetme*; 14 adet kullanım ile *zıtlık*; 12 adet kullanım ile *tanımlama*; 7 adet kullanım ile *sayısal verilerden yararlanma*; 6 adet kullanım ile *soru sorma*; 4 adet kullanım ile *tanık gösterme* takip etmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Düşüneyi Geliştirme Tekniklerini Kullanabilme Sıklıklarının Dağılımları

Grafik 4.8’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında düşüneyi geliştirme tekniklerini kullanabilme sıklıklarının dağılımı yer almaktadır. Düşüneyi geliştirme tekniklerinden en çok %27 kullanım oranı ve 33 adet kullanım ile *örneklendirme* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %23 kullanım oranı ve 28 adet kullanım ile *karşılaştırma*; %14 kullanım oranı ve 17 adet kullanım ile *benzetme*; %12 kullanım oranı ve 14 adet kullanım ile *zıtlık*; %10 kullanım oranı ve 12 adet kullanım ile *tanımlama*; %6 kullanım oranı ve 7 adet kullanım ile *sayısal verilerden yararlanma*; %5 kullanım oranı ve 6 adet kullanım ile *soru sorma*; %3 kullanım oranı ve 4 adet kullanım ile *tanık gösterme* takip etmiştir.

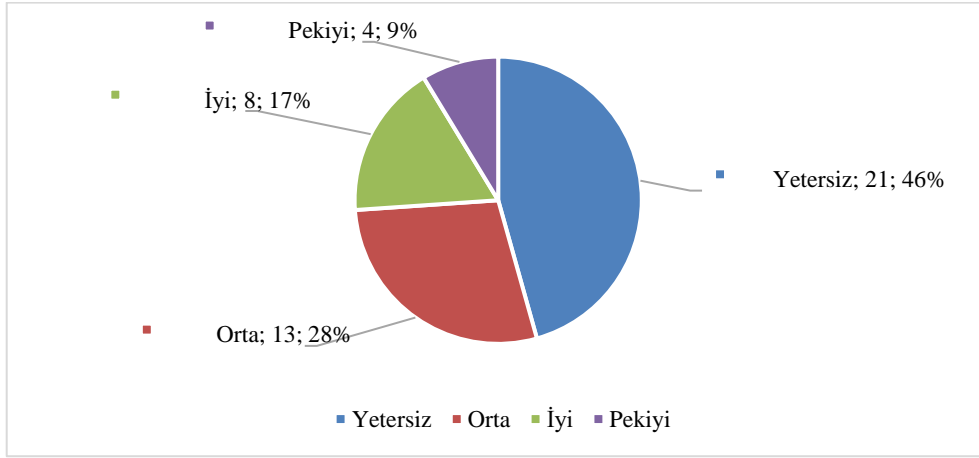
4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri

Tablo 4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir Oluşturabilme Düzeyleri

Ana Fikir Düzeyi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Yetersiz	C1	46	21	46
Orta	C1	46	13	28
İyi	C1	46	8	17
Pekiye	C1	46	4	9
Toplam		46	46	100

Tablo 4.9’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında ana fikir oluşturabilme düzeyleri yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında ana fikir oluşturabilme düzeyleri frekans sıralamasına göre 21 frekans ile *yetersiz*; 13 frekans ile *orta*;

8 frekans ile *iyi* ve 4 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Ana Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları

Grafik 4.9’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında ana fikir oluşturabilme düzeylerinin dağılımları yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında ana fikir oluşturabilme düzeylerinin %46 oranla ve 21 frekans ile *yetersiz*; %28 oranla 13 frekans ile *orta*; %17 oranla ve 8 frekans ile *iyi* ve %9 oranla 4 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir.

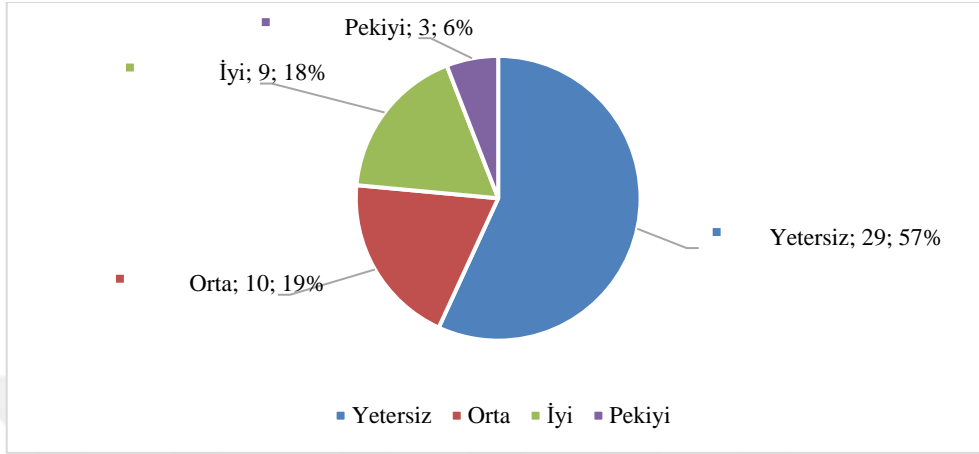
4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Yardımcı Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri

Tablo 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Yardımcı Fikir Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri

Yardımcı Fikir Düzeyi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Yetersiz	C1	44	29	57
Orta	C1	44	10	19
İyi	C1	44	9	18
Pekiyi	C1	44	3	6
Toplam		44	44	100

Tablo 4.10’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında yardımcı fikir oluşturabilme düzeyleri yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında yardımcı fikir

oluşturabilme düzeyleri frekans sıralamasına göre 29 frekans ile *yetersiz*; 10 frekans ile *orta*; 9 frekans ile *iyi* ve 3 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 44 paragraftan oluşan tartışma bölümü ile toplamda 88 paragraflık bir yardımcı fikir bölümü bulunmaktadır. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Değişiririr Türü Kullanım Dağılımları

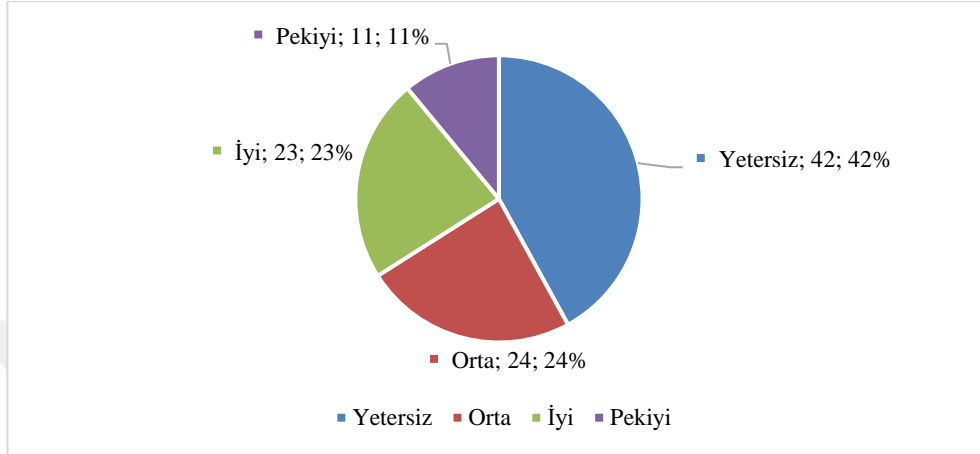
Grafik 4.10'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında yardımcı fikir oluşturabilme düzeylerinin dağılımları yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında yardımcı fikir oluşturabilme düzeylerinin %57 oranla ve 29 frekans ile *yetersiz*; %19 oranla 10 frekans ile *orta*; %18 oranla ve 9 frekans ile *iyi* ve %6 oranla 3 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir.

4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri

Tablo 4.11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç Bölümünü Oluşturabilme Düzeyleri

Sonuç Düzeyi	Kur	Paragraf Sayısı	(f)	%
Yetersiz	C1	100	42	42
Orta	C1	100	24	24
İyi	C1	100	23	23
Pekiyi	C1	100	11	11
Toplam		100	100	100

Tablo 4.11’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında sonuç bölümü oluşturabilme düzeyleri yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında sonuç oluşturabilme düzeyleri frekans sıralamasına göre 42 frekans ile *yetersiz*; 24 frekans ile *orta*; 23 frekans ile *iyi* ve 11 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıdaki grafikte ise bu bulgulara ilişkin verilerin dağılım oranı verilmiştir:



Grafik 4.11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraflarında Sonuç Bölümünü Oluşturabilme Düzeylerinin Dağılımları

Grafik 4.11’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında sonuç bölümü oluşturabilme düzeylerinin dağılımları yer almaktadır. Bu öğrencilerin paragraflarında sonuç bölümü oluşturabilme düzeylerinin %42 oranla ve 42 frekans ile *yetersiz*; %24 oranla 24 frekans ile *orta*; %23 oranla ve 23 frekans ile *iyi* ve %11 oranla 11 frekans ile *pekiyi* olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil olarak adlandırılan anlamaya dayalı dinleme becerisi ve okuma becerisi; verici dil olarak adlandırılan anlatmaya dayalı konuşma becerisi ve yazma becerisi kazanmasına yönelik karşılaştıkları sorunlar çoğunlukla yazma becerisinde göze çarpmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin temel dil becerileri üzerine yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıkları belirtilmektedir (Açık, 2008; Akbulut, 2016; Bakır 2015; Çakır 2010; Kocaman Gürata (2022); Kroll, 1990; Murray, 1985; Selvikavak, 2006; Şimşek ve Erdem, 2021; Temizkan, 2010; Tiryaki, 2013; Yiğit ve Kandemir, 2020).

Murray (1985), yabancı dil öğretmenlerinin yazma becerisine yeterli zamanı ayırmadığını ve bu beceriyi öğretirken hata yapmaktan çekindiğini ifade edip bu tür durumlarda yabancı dil öğrencisinin de aynı sorunlarla karşılaşacağı üzerinde durmuştur.

Kroll (1990), yazmanın gerek ana dili gerek yabancı dil kullanıcıları tarafından diğer becerilere oranla daha zor baş edilen bir beceri olmasının yanında yetkin bir yazmanın bu kullanıcılar için karmaşık olduğunu ifade eder.

Selvikavak (2006), uluslararası öğrencilerin paragraf yazma becerisi edinme ve geliştirme sürecinin öğrencileri ve öğretmeni zorlayan bir alan olduğunu ifade etmiştir.

Açık (2008), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin %40'lık oran ile en çok yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerisini sırasıyla %33'lük oran ile konuşma becerisi, %17'lik oran ile dinleme ve %16'lık oran ile okuma becerisi takip etmiştir.

Çakır (2010), yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en zorlandıkları becerinin yazma becerisi olduğunu belirtip bu becerinin diğer becerilere oranla üzerinde daha az durulduğunu ifade etmiştir.

Tiryaki (2013), dili somutlaştıran bir beceri olan yazma öğretiminin belirli basamaklardan oluştuğunu ve bu basamakların alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralandığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma

sürecinin motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluştuğunu ifade etmiştir.

Bakır (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerini değerlendirmiş ve bu öğrencilerin en çok morfoloji en az ise cümle düzeyinde hata yaptıklarını tespit etmiştir.

Akbulut (2016), ana dili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeyleri ile anlamlı farklılıklar bulunduğunu, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından ise bir farklılık görülmediğini, ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek, yazmaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu tespit etmiştir.

Yiğit ve Kandemir (2020), temel dil becerileri içinde en son ve en zor kazanılan becerinin yazma becerisi olduğunu belirtip diğer dil becerilerini önemseyen ama yazma beceri alanına önem vermeyen yabancı dil öğrencisinin sorunlar yaşamasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

Şimşek ve Erdem (2021), yabancı dil öğretiminde anlamaya yönelik dil becerilerinin anlatmaya yönelik dil becerilerine göre daha kolay geliştiğini, anlatmaya dayalı yazma becerisinin ise temel dil becerileri içinde gelişimini en zor beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Kocaman Gürata (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ile akademik yazma arasında farklılıkların göze çarptığını, bu farklılıkları gidermek adına akademik yazma öğretim programının ayrıntılı bir şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca akademik Türkçe yazma öğretiminin alt kurları da kapsayarak seviyelere göre aşama hâlinde ele alınmasını önerip akademik yazma öğretim programı takviminin de revize edilebileceğini aktarmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin dört temel becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ayrı ayrı ele alınmasına karşın uygulamada yazma becerisi göz ardı edilebilmektedir. Hâliyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde aksaklıklar meydana gelmektedir. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 kurundan 100 öğrencinin kompozisyonu paragraf bağdaşıklığı ve tutarlılığı, paragrafta düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında Gazi Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER 'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki 100 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiş ve bu öğrencilerin

paragraf yazma becerileri ve bu becerilerin düzeyleri *Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Formu*'ndan yola çıkılarak tespit edilmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olan paragraf yazma etkinliklerinde öğrencilere 8 adet kompozisyon konusu sunulmuş olup öğrencilerin kendi seçtikleri konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu sayede öğrenciye görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmuş, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissederek yazmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tamamı Türkiye'de yaşamaktadır ve bu öğrencilere sunulan kompozisyon konularına daha önceden vakıf oldukları görülmüştür. Çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlar, paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımı, paragrafta tutarlılığı sağlama, paragrafta düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar şeklinde üç alt başlık altında sunulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf bağdaşıklığı, tutarlılığı ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin ne düzeyde olduğunu belirleme amacı, bu öğrencilerin paragraf düzeyindeki yazılı anlatımlarında, paragraf oluşturma ve paragraf içi ilişkileri kurma düzeylerini belirlemenin yanı sıra öğrencilerin bu konularda yaşadıkları sorunları ortaya koyup bu sorunlara ilişkin önlemler alınmasını sağlamak ve uluslararası öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirmek adına katkıda bulunmaktadır.

5.1.1. Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanımı ile İlgili Sonuçlar

Paragraf düzeyinde bağdaşıklık, paragraf içerisinde kurulan dilsel bağıntıları tanımlar. Çalışmada bağdaşıklık araçlarının sınıflandırılmasında Halliday ve Hassan'ın (1976) 5 temel başlık altında yaptığı şu tasnife bağlı kalınmıştır:

- *Kelime Bağdaşıklığı*
- *Bağlama Ögeleri*
- *Gönderim*
- *Değiştirim*
- *Eksilteli Anlatım*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını eğitim durumuna göre kullanım dağılımları, %60 kullanım oranı ile en çok lisans eğitimindeki öğrenciler 1875 adet bağdaşıklıktır. Bu oranı sırası ile %16 kullanım oranı ve 490 adet kullanım ile lise, %11 kullanım oranı ve 352 adet kullanım ile yüksek lisans, %10

kullanım oranı ve 293 adet kullanım ile doktora, %3 kullanım oranı ve 105 adet kullanım ile ortaokul öğrencileri takip etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağlama ögelerini kullanım dağılımları, %19 kullanım oranı ve 174 adet kullanım ile *eklemedir*. Bunu sırası ile %16 kullanım oranı ve 146 adet kullanım ile *zaman*; %16 kullanım oranı ve 144 adet kullanım ile *zıtlık*; %11 kullanım oranı 103 adet kullanım ile *sebep + sonuç*; %10 kullanım oranı 97 adet kullanım ile *koşul*; %10 kullanım oranı ve 88 adet kullanım ile *ayirt etme*; %8 kullanım oranı ve 70 adet kullanım ile *açıklama*; %5 kullanım oranı ve 51 adet kullanım ile *örneklendirme* ve %5 kullanım oranı ve 46 adet kullanım ile *sonuç + sebep* takip etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde eksilti türlerinden en çok %66 kullanım oranı ve 67 adet kullanım ile *eklerin düşürülmesi* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %34 kullanım oranı ve 34 adet kullanım ile *ortak ögenin düşürülmesi* takip etmiştir. Ayrıca *cümlelerin düşürülmesine* rastlanılmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde değiştirim türlerinden en çok %70 kullanım oranı ve 7 adet kullanım ile *tümceye dayalı değiştirim* kullanılmıştır. Bunu %30 kullanım oranı ve 3 adet kullanım ile *eyleme dayalı değiştirim* takip etmiştir. Ayrıca %0'lık oranla da *ada dayalı değiştirime* rastlanılmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde gönderim türlerinden en çok %22 kullanım oranı ve 244 adet kullanım ile *şahıs zamiri* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %21 kullanım oranı ve 230 adet kullanım ile *işaret sıfatı*; %21 kullanım oranı 201 adet kullanım ile *işaret zamiri*; %15 kullanım oranı 158 adet kullanım ile *karşılaştırma*; %14 kullanım oranı 147 adet kullanım ile *ilgi zamiri*; %9 kullanım oranı 102 adet kullanım ile *dönüşlülük zamiri* takip etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında ana fikir oluşturabilme düzeylerinin dağılımları şöyledir: %46 oranla ve 21 frekans ile *yetersiz*; %28 oranla 13 frekans ile *orta*; %17 oranla ve 8 frekans ile *iyi* ve %9 oranla 4 frekans ile *pekiyidir*.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında yardımcı fikir oluşturabilme düzeylerinin dağılımları şöyledir: %57 oranla ve 29 frekans ile *yetersiz*; %19 oranla 10 frekans ile *orta*; %18 oranla ve 9 frekans ile *iyi* ve %6 oranla 3 frekans ile *pekiyidir*.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında sonuç bölümü oluşturabilme düzeylerinin dağılımları şöyledir: %42 oranla ve 42 frekans ile *yetersiz*; %24 oranla 24 frekans ile *orta*; %23 oranla ve 23 frekans ile *iyi* ve %11 oranla 11 frekans ile *pekiyidir*.

5.1.2. Paragrafta Tutarlılığı Sağlama ile İlgili Sonuçlar

Metin tutarlılığı metindeki anlamsal ve mantıksal bağıntı olarak tanımlanmaktadır (Toklu, 2009: 127). Metnin bir parçasını oluşturan paragrafın kendi içinde anlamsal ve mantıksal bağıntı kurması, paragraf tutarlılığını oluşturur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında tutarlılığı oluşturabilme düzeylerinin dağılımı şöyledir: %42 oranla ve 99 frekans ile *yetersiz*; %29 oranla 67 frekans ile *orta*; %17 oranla ve 41 frekans ile *iyi* ve %12 oranla 27 frekans ile *pekiyidir*.

5.1.3. Paragrafta Düşüneyi Geliştirme Tekniklerinin Kullanımı ile İlgili Sonuçlar

Paragrafta işlenen düşüncenin detaylandırılmasına yönelik tanımlamaların yapılması, benzetmelerden yararlanılması, düşüncenin pekiştirilmesi, düşüncenin geçerliliğini arttırmak adına tanık gösterilmesi, düşüncenin diğer düşüncelerle karşılaştırılması, sayısal veriler ve duyulardan yararlanılması gibi yollara başvurmak düşüneyi geliştirme tekniklerini oluşturur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarında düşüneyi geliştirme tekniklerini kullanabilme sıklıklarının dağılımı şöyledir: En çok %27 kullanım oranı ve 33 adet kullanım ile *örneklendirme* kullanılmıştır. Bunu sırası ile %23 kullanım oranı ve 28 adet kullanım ile *karşılaştırma*; %14 kullanım oranı ve 17 adet kullanım ile *benzetme*; %12 kullanım oranı ve 14 adet kullanım ile *zıtlık*; %10 kullanım oranı ve 12 adet kullanım ile *tanımlama*; %6 kullanım oranı ve 7 adet kullanım ile *sayısal verilerden yararlanma*; %5 kullanım oranı ve 6 adet kullanım ile *soru sorma*; %3 kullanım oranı ve 4 adet kullanım ile *tanık göstermedir*.

“*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri*” adlı bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma eğitimi, paragraf adına yapılacak olan bilimsel araştırmalara ve Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ve bunun yanında resmî ve özel kurumlarda görevini ifa eden Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesi kapsamında da katkı sunması hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde, Türkçe

öğretmenleri ile fikir alışverişi yapılarak yazma becerisinin kazanılmasındaki sorunlar üzerine farklı bakış açıları geliştirilebilir; geliştirilen bu bakış açılarıyla yazma becerisi adına Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ve çağın gereksinimlerine uygun yeni düşünceler paylaşarak görüş birliğine varılabilir; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini yeterliliğine olumlu yönde bir katkı sunulabilir.

5.1.4. Paragraf Yazma Becerisinde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerisinde zihinsel sorunlar önemli bir yer tutar. Yazma becerisine karşı isteksiz olunması, yazılar ile ilgili hazırlık yapılmaması, tasarı oluşturulamaması, düzenleme ve düzeltme yapılamaması, paragraflarda tutarlılığın sağlanamaması, bağdaşıklığın oluşturulamaması ve düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanılmaması gibi olumsuzluklar yazma becerisini kazanılması güç bir beceri olarak göstermektedir.

Paragraf yazma becerisi ile ilgili gözlenen sorunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Düşüncenin uygun şekilde paragrafa aktarılamaması
- Paragrafta anlatım birliğinin sağlanamaması
- Geçiş ve bağlantı ifadelerinin yerinde kullanılmaması
- Paragraflar arası geçişlerde belirli bir hızın sağlanılmaması
- Yanlış kelime kullanımı
- Dil bilgisi kurallarına uymamak
- Yazma sırasında odaklanılmaması
- Okunaksız bir yazı stili
- Tekrara düşen yanlışlar
- Temel düzeyde dahi bir anlatım planının olmaması
- Paragraf ve metin düzenine dikkat etmemek
- İleri düzeyde dahi hiza oluşturamamak

Paragraf yazma becerisinde karşılaşılan diğer sorunlar ise şunlardır:

- Telaffuz hatalarının yazıya dökülmesi
- Yanlış heceleme
- Harflerin olması gerektiği gibi değil de farklı çizimler ile yazılması
- Kalem tutuşunun yanlışlığı
- Yanlış oturma düzeni

Türkçenin ana dil olarak öğretiminin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de gerek bilişsel gerek zihinsel yazma sorunları yaşanmaktadır. Ne yazık ki gerek ortaokul öğrencileri gerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde sorunlar yaşadığı ve bu öğrencilerin yazma etkinliklerinin dışında kaldığı görülmektedir. Bu sorunları en kolay tespit edecek olan Türkçe öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olması gerekir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgularından hareketle alt başlıklar hâlinde Türkçe öğretmenlerine, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere, ilgili araştırmacılara, ders araçlarına, eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına ve Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerine ilişkin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerilerini geliştirmek adına önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Öneriler

Bir Türkçe öğretmenin ana dilde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisindeki ulaşması gereken hedefler, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sunup yazılı anlatımlarını tutarlı, anlamlı, kabul edilebilir, bilgilendirici ve amaca uygun metinler oluşturmalarına katkıda bulunarak çağdaş eğitim anlayışı ile öğrencilere bu yolda rehber olmaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf oluştururken bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyinde çeşitli güçlükler yaşadığı görülmektedir. Bu güçlüklerin aşılabilmesi, beraberinde çeşitli sorunları da getirmektedir. Bu sorunların çözülmesinde Türkçe öğretmenlerine ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumlulukları şöyle sıralayabiliriz:

Dört temel beceri öğrenciye kazandırılırken yazma becerisi geri plana atılmamalı; bu becerinin kazandırılmasında daha istekli olunmalı, öğrencinin dikkati çekilerek bol etkinlik odaklı yazma çalışmaları yapılmalıdır.

Türkçeyi öğrenmek üzere Türkiye'ye gelen kimi yabancıların (Arap, Rus vb.) ana dilinde Latin harfleri dışında farklı bir alfabe kullanıldığı görülür. Özellikle bu öğrencilerin yazma becerisini kazanırken ana dilinde Latin alfabesi kullanılan öğrencilere göre daha çok zorlandığı görüldüğünden dolayı bu öğrencilerin yazma becerisine karşı olan olumsuz tutum ve kaygıları giderilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ezbere dayalı bilgileri içeren dil bilgisi yapılandırılarak dört temel dil becerisine serpiştirilmiş bir yaklaşım ile ele alınmalı ve yapılandırılan dil bilgisinin yazılı üretimi destekler nitelikte olması benimsenmelidir.

Türkçe öğretmeni, sunuş yolu öğretim yaklaşımından ziyade buluş yolu ile öğretim yaklaşımını benimseyerek paragraf özelliği içermeyen örnekleri öğrencilere sunup bu öğrencilerin paragraf özelliklerini keşfedebilmelerini sağlamalıdır.

Paragraf yazma becerisi özel bir çaba ve süreç gerektirdiğinden kimi öğrenciler için ilgi çekmeyebilir. Bu durumlarda yazma becerisini keyifli hâle getirebilecek birtakım etkinliklere ihtiyaç duyulur. Derslerde paragraf vurgusunun altını çizmek adına şu etkinlikler çeşitli öğretim ilke ve yöntemleri bağlamında uygulamalı olarak yapılabilir.

Dil becerileri birbirleri ile bütünleşik bir yapı arz ettiğinden dolayı Türkçe öğretmeni konuşma, okuma ve dinleme becerisindeki kazanımların yazma becerisinde paragraf üretimine dönüşmesine imkân sağlamalı; uluslararası öğrencilerin yazılı üretimlerini süreç boyunca desteklemeli ve ortaya çıkmakta olan yazılı üretimin gelişmesine yönelik bu öğrencilere rehberlik etmelidir.

Yazma becerisi derslerinde kullanılabilir Adım Adım Yazma ve Yuvarlak Masa Yazarlığı etkinliği ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri yazma sürecinde etkin kılmak sağlanabilir. Böylece uluslararası öğrencilerin yazma becerisine ilişkin olumsuz tutumlarının yanında yazma becerisinin sistemini çözmelerini de sağlanabilir:

- Adım Adım Yazma: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin planlı yazma aşamaları doğrultusunda kendi yazma süreçlerini görmelerine olanak sağlayan bu etkinlik, her öğrencinin ilerlemesine yönelik dönüt de sağlar. Etkinliğin birinci adımında yazı planlaması, notlar yazılması ve notların gözden geçirilmesi; ikinci adımda notları düzenleme ve metnin bölümlerini planlama; üçüncü adımda yazının hazırlanması, taslak oluşturulması; dördüncü adımda yazıya uygun, ilgi çekici bir başlık eklenmesi, giriş cümlesinin yazılması; beşinci adımda taslağın gözden geçirilmesi; altıncı adımda ise metne son hâlinin verilmesi yer alır.
- Yuvarlak Masa Yazarlığı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimde istasyon tekniği temelli bir yaklaşım sergilenecek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba farklı cümle verilir. Bu cümlelerden hareket ile giriş cümlesi oluşturulur. Oluşturulan giriş cümleleri diğer gruplar ile paylaşılır ve

ardından gelişme cümleleri için yazma kâğıtları değiştirilir. Girişini farklı grubun yaptığı paragrafın gelişme bölümünü başka bir grup yazarken sonuç bölümünde gruplar birleştirilir. Böylece iş birliği sağlanarak farklı zihin çözümlenmeleri ile ortak bir metin üretilir.

5.2.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere İlişkin Öneriler

Yazma becerisi, diğer beceriler ile (okuma, konuşma, dinleme) yabancı dil öğrenmenin temelini oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, bu dört temel dil becerisini hiçbir zaman ayrı görmemeli, her becerinin önemi kavramalıdır.

Öğrenciler, metin oluştururken düşüncesini ve olayları geliştirmeli; metinde cümleler arasındaki bağlantıları sağlam bir yapıyla kurmalı; metinde konu geçişlerini yerinde kullanmalıdırlar. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki düşünceleri çelişmemeli, sık tekrarlardan kaçınmalıdırlar.

Paragrafa etkili giriş yapmada, ele alınan konuyu geliştirmede ve bu konuyu sonuca bağlamada düşünceyi geliştirme tekniklerinin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin metin özelliklerine uygun bir paragraf oluşturabilmek adına düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanmaları elzemdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraflarını genellikle görsel açıdan ayırmak güçtür. Kimi öğrenciler bir cümle ile paragraf kurarken kimi öğrenciler sayfanın tamamını paragraf kurmak için kullanabiliyorlar. Dolayısı ile öğrenciler paragrafın bölümlerini iyice kavramalı, içerik ve biçim ilişkisini göz önünde bulundurmalıdırlar.

5.2.3. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine ilişkin disiplinler arası bir yaklaşım sergilenerek çeşitli araştırmacıların uzmanlaştığı konulardan oluşan akademik kitaplar, dergiler hazırlanabilir. Ayrıca lisans eğitimi ya da yüksek lisans eğitiminde bu akademik kitapların kullanılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilgili araştırmacıların çalışmalarında yararlanması adına uzmanlaşılacak konulara göre sınıflandırılmış geniş çaplı bir e-kütüphane kurulabilir.

İlgili akademisyenler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin akademik kariyer basamaklarından biri olan doçentlikte başvuru alanı olarak tanımlanmasına vesile olabilirler.

5.2.4. Ders Materyallerine İlişkin Öneriler

Ders materyallerinde Avrupa Konseyi'nin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen C1 düzeyi paragraf yazma becerisine uygun, beceri kazanımlı etkinliklere yer verilmelidir.

Uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeleri için hazırlanan ders ve çalışma kitabındaki yazma etkinliklerinin paragraf yazma becerilerine ilişkin etkinliklerle zenginleştirilip bu öğrencilerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme tekniklerine yönelik uygulamalı etkinliklerin *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'ndaki C1 düzeyi yazma kazanımları esas alınarak günümüz koşullarına göre güncellenip zenginleştirilebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık farkındalığı yaratmak ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımına ilişkin ders ve çalışma kitabının yazma becerisine yönelik yer alan etkinlikler kısmında uygun metin türleri seçilerek şu sorulara yer verilebilir:

- *Metnin başlığı ne olabilir?*
- *Metnin konusu nedir?*
- *Metnin ana düşüncesi nedir?*
- *Metnin yardımcı düşüncesi var mıdır?*
- *Metnin unsurları nelerdir? Örnekleyelim.*
- *Metinde hangi düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanılmıştır?*
- *Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri nelerdir?*
- *Metnin yazılış amacı nedir?*
- *Metnin anlatım tekniği nedir?*
- *Metnin anlatım özellikleri nedir?*
- *Metnin anlatıcı türü nedir?*
- *Metinde neden-sonuç ilişkisi kurulmuş mudur?*
- *Metinde uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanılmış mıdır?*

- *Metinde doğrudan ya da dolaylı anlatım kullanılmış mıdır?*
- *Metindeki yargıların önceki veya sonraki gerekçeleri verilmiş midir?*
- *Metin çözümlendiğinde bu metinden hangi yargılar çıkarılamaz?*

5.2.5. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Öneriler

Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretebilecek dil öğretmenlerini yetiştirebilmek adına bu alanda lisans programları açılabilir.

Lisansüstü programlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesine yönelik akademik bilgiler verilirken bir yandan da yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan dil öğretmenlerinin anlatarak, yaparak, yaşayarak deneyim kazanması sağlanabilir.

Bir Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin kariyeri bir gün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ile kesişebilir. Bundandır ki var olan Yazma Eğitimi derslerinin yanında Paragraf Eğitimi dersleri ile tutarlılık, bağdaşıklık ve düşünceyi geliştirme tekniklerine yönelik kılavuz kitapçıklar hazırlanabilir.

Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde paragraf yazma öğretiminin metodik bir yaklaşım ile yapılması elzemdir. Lisans eğitimine yeni başlayan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersini almasının yanında dil becerilerinin akademik düzeyde gelişimini sağlamak adına beceri temelli Türk Dili dersi yaklaşımı benimsenmelidir.

5.2.6. Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerine İlişkin Öneriler

TÖMER derslikleri çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına uygun bir şekilde düzenlenmeli, materyaller ile zenginleştirilmeli, kültürel unsurlar ile desteklenmeli ve çok uyaranlı öğretim ortamları hâline getirilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer aldığı, bu konuda yeterlilik kazandırılmasını hedefleyen sertifika programları eğitimlerinde yazma becerisinin uluslararası öğrencilere kazandırılmasında ve bu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme tekniklerini hedeflenen düzeyde kullanılmasına ilişkin katılımcıların iş birliği ile neler yapılacağına yönelik görüş birliğine varılabilir.

Uluslararası öğrencilere kapılarını açan Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri akademik çalışmalar kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dört temel beceriyi ve özellikle de paragraf yazma becerisini nasıl kazanacağına yönelik

sempozyumlar, konferanslar, çalıştaylar ve yazma becerisinin kazanılmasında paragrafin yeri ve önemini vurgulayan etkinlik temelli yazma yarışmaları düzenleyebilir. Katılımcıların çeşitli yaş gruplarından oluştuğu bu ortam ayrıca TÖMER öğrencilerini ve öğretim elemanlarını bir araya getiren keyifli, coşkulu bir ortam da yaratabilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi*. Retrieved November 9, 2018, from <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, S. (1994). *Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bamberg, B. (1983). What Makes a Text Coherent? *College Composition and Communication*, 34 (4), 417-429. doi: 10.2307/357898.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metot Denemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 19-30.
- Barker, W. B. (1854). *A Reading Book of the Turkish Language, with Grammar and Vocabulary*, Londra: Nabu Press.

- Benati, G. A., Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction to Real World*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Büyükikiz, K., Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), s. 145-155.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Londra: Longman.
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, R. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 204-228. DOI: 10.17556/jef.59236
- CEFR, (2018). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Avrupa Konseyi.
- Creswell, J. W. (2003) *Research Design Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage, Thousand Oaks, 3-26.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, (28), 146-165.
- Çangal, Ö., Kıribiş, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen A2 Düzeyi Öğrencilerinin Dil Yapılarını Kullanma Alışkanlıkları, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2021. Ö9 (Ağustos), 56-64. DOI: 10.29000/rumelide.984723
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. Murat Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (s. 127-144). Ankara: Pegem.
- Çetin, İ., Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceleri Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi*

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 259-277.

D'angelo, F. J. (1986). The Topic sentence Reviseted. *College Composition and Communication*. 37 (4), 431-441.

De Beaugrande, Robert Alain - Wolfgang Ulrich Dressler. (1986). *Introduction to Text Lingusitic*. London: Longman Grubu.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.

Eker, S. (2007). Toplum-Dilbilim, Dil Planlamaları ve Kamu Mensuplarının Dil Kullanımı, *Gazi Türkiyat*, 1, 127-135.

Ercilasun, A. B. (2007). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Gass, S., Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.

Günay, D. (2007). *Metin Dil Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.

Güzel, A. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Ankara: Öncü Kitap.

Hagevik, S. (1999). *Just Listening, Journal of Environmental Healt*, 1, 46-47. (12.05.2022

tarihinde, Ebscohost veri tabanından alınmıştır.)

Halliday, M. A. K., Hassan R. (1976). *Cohesion in English*. Longman: London Yayınları.

Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Engin Yayınevi: Ankara.

Hyo-Joung, K. (2000). Yabancı Dil Olarak Kore'deki Türkçe Öğretimine Bir Bakış, *Dil Dergisi*, s. 47-51.

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. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi

Kıran, Z., Kıran, A. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kocaman Gürata, E. (2022). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına İlişkin Uzman Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 36, 193-223. DOI: 10.20427/turkiyat.1037439

Korsvold, A. K. (1997). Foreign Languages, Writing and Learning to Speak, *European Education*, 29 (2), 47-51.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research Insights For The Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lutz, J. (1992). Batı Avrupa'da Türkçe, *TÖMER Dil Dergisi*, 6 s. 51

1. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mitchell, R., Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories (2nd Ed.)*. London: Arnold

- Murray, D. (1985). *A Writer Teaches Writing* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. USA: McGrawHill Publications
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, E., Demirdöven, G. H. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Publisher: Grafiker.
- PIKTES, (2022). Erişim Adresi: <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>. Erişim Tarihi: 23.05.2022.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schipper, J. (1994). Hollanda Eğitiminde Türk Dilinin Durumu, *Dil Dergisi*, 20, s.17-21.
- Schwenk, H. (1993). Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi, *TÖMER Dil Dergisi*, 13, s. 33.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Sullivan, K. E. (1967). *Paragraf Practice*. The Macmillan Company, New York.
- Şimşek, R., Erdem, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.895762>

- Temizkan, D. M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 621-643.
- Temur, N., Şengül, M. (2022). *Türkçe Öğretim Programları*. Nezir Temur ve Murat Şengül, (Ed.), *Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları* içinde (133-151). Ankara: Pegem Akademi.
- TİKA (2022). *Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı 2022 Performans Programı*, Ankara 2022.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Toklu, M. O. (2009). *Dil Bilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu*. (2018). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük*, (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi*. (2021, Temmuz). *Avrupa Konseyi (AK)*. https://www.tbmm.gov.tr/ul_kom/akpm/genel_bilgi.htm
- Türkiye Maarif Vakfı* (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul. Web:https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden 23 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Gelişimi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6 (4), 49-863.
- Vandewalle J. (2000). Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerle

Karşılaştıkları Bazı Güçlükler, *TÖMER Dil Dergisi*, 94, s. 23

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2002, s. 224.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev: Semih Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wach, E. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis*. Web: <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/> adresinden 12 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.

Walter, E. (1993). Learning Turkish As A Foreign Language: A Personal Account, *TÖMER Dil Dergisi*, 14, s. 25.

Werhann, P. (1989). Türkçenin İkinci Yabancı Dil Olarak Okutulması Üzerine Düşünceler, *Yenidil*, 2, s. 20.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, M., Kandemir, G. İ. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Dilara Demirbulak, Murat Yiğit (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* içinde (169-192). Lyon: Livre de Lyon.

Yunus Emre Enstitüsü, (2022). Erişim Adresi: <https://www.yee.org.tr/sites/default/files> Erişim Tarihi: 23.05.2022.

EKLER

EK 1. Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Formu

Ek 1- PARAGRAF TUTARLILIĞI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
Ana Fikir		Düşünce Organizasyonu/ Mantksal düzen	Yapı/Giriş tezi	Yapı/sonuç tezi	Bütünlük/bağınth Destekleyici Düşünceler/yardımcı düşünceler
Çok İyi	Paragrafta ana fikir açık bir cümle olarak veya sezdirilerek net bir biçimde ortaya konulmuştur.	Paragrafta bütün düşünceler mantksal sıra ile verilmiştir.	Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olay net bir biçimde ifade edilmiş.	Paragraf ve düşünce net bir biçimde tamamlanmış.	Yeterli yardımcı düşünce var ve bütün yardımcı düşünceler temel düşünceye katkıda bulunur.
İyi	Paragrafta ana fikir açık bir cümle olarak veya sezdirilerek ortaya konulmuştur.	Paragraftaki düşüncelerin birçoğu mantksal sıra ile verilmiştir.	Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olay ifade edilmiş; ancak eksikler var.	Paragraf ve düşünce tamamlanmış ancak eksikler var.	Yardımcı düşüncelerin birçoğu temel düşünceye katkıda bulunur.
Orta	Paragrafta ana fikir açık bir cümle olarak veya sezdirilerek net bir şekilde ortaya konulmamıştır farklı yorumlamalara yol açabilecek niteliktedir.	Paragraftaki düşüncelerin yaklaşık yarısı mantksal sıra ile verilmiştir.	Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olay net bir biçimde ifade edilmemiş.	Paragraf ve düşünce net olarak tamamlanmamış.	Paragrafta yeterince yardımcı düşünce yok veya onların bir bölümü temel düşünceyle ilgisiz.
Yetersiz	Paragrafta ana fikir bulunmamaktadır.	Paragraftaki düşüncelerin çoğu veya tamamı mantksal sıra izlemiyor.	Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olay tamamen belirsiz.	Paragraf ve düşünce tamamlanmamış.	Yardımcı düşünce hiç yok veya olanlar temel düşünceye hiçbir katkıda bulunmamaktadır.

EK 2. Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Formu

Ek 3- Paragrafta Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği					
Düşünceyi Geliştirme Tekniği	SIKLIK				
Tanımlama					
Örneklendirme					
Karşılaştırma					
Tanık Gösterme- Ahıtı Yapma					
Sayısal Verilerden Yaralanma					
Soru Sorma					
Benzetme					
Zatlık					
TOPLAM					

EK 3. Resmî Yazışma ve İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-94800964-755.02.01-00000362018
Konu : Ali KIRİBİŞ'in Anket İzni

11.10.2021

REKTÖRLÜK MAKAMINA ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi: Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 08.10.2021 tarih ve 361670 sayılı yazısı.

İlgi yazı belirtilen Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Remzi CAN' ın danışmanı olduğu 201175011 numaralı öğrencisi Ali KIRİBİŞ' in " Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için, Gaziantep Üniversitesi Tömer, Ankara Üniversitesi Tömer, Gazi Üniversitesi Tömer, Hacettepe Üniversitesi Tömer, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Tömer ve Çukurova Üniversitesi Tömer' de C1 düzeyindeki öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan soruları uygulamak istemektedir. Gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Enstitü Müdürü

Ek: Ali KIRİBİŞ' e Ait Evraklar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: B659CFE5-9F93-462D-AE5D-A115F96C6640 Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>
Adres: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Ankara'dan 50cd8954-80a4-451e-0080-000000000000
Yerleşkesi: E-94800964-755.02.01-00000362018 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Unvan: Memur
Faks No: 03862804307 03862804304
e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr
Kep Adresi: ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-67873788-044-00000366488
Konu : Anket İzni (Ali KIRİBİŞ)

26.10.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 11.10.2021 tarihli ve E-94800964-755.02.01-00000362018 sayılı yazınız.
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21.10.2021 tarihli ve 197311 sayılı yazısı.
c) Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü'nün 25.10.2021 tarihli ve E.104773 sayılı yazısı.

İlgi (a) sayılı yazınıza konu; Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 201175011 numaralı öğrencisi Ali KIRİBİŞ'in "*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri*" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için Gaziantep Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Tömer birimlerinde C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama çalışması yapmasına ilişkin alınan ilgi sayılı yazılar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL
Rektör Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi (b) sayılı yazı
2- İlgi (c) sayılı yazı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 90CD8954-B9E3-4510-9087-B9C557A6C993 Belge Doğrulama Adresiniz: www.gongkiva.gov.tr ile erişebilirsiniz.
Adres: Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Güvenli Elektronik İmza ile imzalandı. İmza İçin: Kiraz BAKIRCI
Faks No: 03862804209 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr 03862804214
Kep Adresi: ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-197311
Konu : Anketler (Ali KIRİBİŞ)

21.10.2021

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 15.10.2021 tarihli ve E-67873788-755.02.01-00000362675 sayılı yazı.
b) 19.10.2021 tarihli ve 33972245-044- 196439 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ali KIRİBİŞ'in, "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi bünyesinde C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulamasına izin verilmesine ilişkin yazınıza cevaben adı geçen Merkez Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFCELCU78

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/kagaz-ebys> adresinden 50cd8954-b9e3-4510-9087-b9c557a6c-493 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet
Mah. Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr
Kop Adresi: gazimuniversitesi@hs01.ksp.tr

Bilgi için : Talip Çimniz
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 06





T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-87841438-605.01-104773
Konu : Araştırma İzni

25.10.2021

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Bagbasi Mh. Sahir Kurutluoglu Cd. No:100 PK:40100 Merkez/KIRSEHIR

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Kırışib'in "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri" konulu tez çalışmasına kaynak toplamak amacıyla Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Recep YUMRUTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSSKNYPNVE* Pin Kodu : 56903

Belge Takip Adresi : https://ebys.gantep.edu.tr/envision/validate_doc.aspx

Adres : Üniversitemiz Elektronik İmza Servis Merkezi / www.turkiye.gov.tr/ebys adresinden 50cd8954-b9e3-4640-9087-b855366493 kodu ile erişebilirsiniz.

Telefon : 0312 222 12 10 (Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Unvanı : Şef

e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : <http://www.gantep.edu.tr/>

Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr





HİZMETE ÖZEL



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : E-62541572-755.02.01-00000375487
Konu : Ali KIRİBİŞ Anket İzni

1.12.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.10.2021 tarihli ve E-362018 sayılı yazı.

İlgi yazınız gereği; Üniversitemiz, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 201175011 numaralı öğrencisi Ali KIRİBİŞ'in "TürkçeyiYabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri" konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmesi için birimimizde C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere anket çalışması yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ender KORKMAZ
Merkez Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:2F024F01-D500-4865-8BF7-CF526FE1FCC0 Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Cacabey Yerleşkesi 40100 Merkez Kırşehir/

TÜRKİYE

Faks No:

e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi: ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Serdar YOLYAPAN

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

386 280 4361



EK 4. Etik Kurul Karar Formu



HİZMETE ÖZEL



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-51450103-050.01.04-00000382980
Konu : Etik Kurul Kararları

27.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 23.12.2021 tarih ve 2021/9 sayılı kararları yazımız ekinde gönderilmiştir. İlgili kararların enstitünüz bünyesinde öğrenim gören öğrencilere bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nur ÇETİN
Kurul Başkanı

Ekler:

- 1-Fatma GAZİOĞLU (2021/09/01 sayılı karar)
- 2-Seda ERGÜL (2021/09/02 sayılı karar)
- 3-Gülcan GÜLTEKİN (2021/09/03 sayılı karar)
- 4-Hilal DEMİRDAŞ (2021/09/04 sayılı karar)
- 5-Hacı Bayram ÖZATA (2021/09/05 sayılı karar)
- 6-Ali KİRİBİŞ (2021/09/06 sayılı karar)
- 7-Mahmure Tekeli KAYA (2021/09/07 sayılı karar)
- 8-Salih ŞENTÜRK (2021/09/08 sayılı karar)
- 9-Semiha Sebahat DEDE (2021/09/09 sayılı karar)
- 10-Ahmet AKKAŞ (2021/09/10 sayılı karar)
- 11-Şeyma DÜLGEROĞLU (2021/09/11 sayılı karar)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:AD96F7A0-146B-40A2-85A7-621BE7450F0C Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebvs>

Adres:Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Bağbaşı Yerleşkesi 40100 KIRŞEHİR

Faks No:(0386) 280 40 79

e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Ozlem YURDUGUZEL

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

(0386) 280 49 00





KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Ali KIRIBİŞ		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	29.11.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	23.12.2021	11:30
Karar No	Karar Tarihi	23.12.2021	
	Karar No	2021/9/6	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Ali KIRIBİŞ'e ait "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verilmiştir.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

EK 5. Kompozisyon Konuları ve Demografik Bilgi Formu

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Teknolojik yenilikler hayatımıza nasıl bir katkıda bulunmaktadır? Teknolojinin yararlarını ve zararlarını dengelemek mümkün müdür? Neler yapılabilir?
2. Tekrar dünyaya gelseydim; Nerede? Kim olarak? Nasıl bir ortamda? Nasıl bir ülkede dünyada gelmek isterdimiz? Açıklayarak ve örneklendirerek yazınız.
3. Sizce mutluluk nedir? Mutlu olmak için insanın nelere sahip olması gerekir? Sizi mutlu eden şeyleri/insanları/olayları anlatınız.
4. Çocukluğunuzu, nasıl bir yerde neler yaşadığınızı, ilginç anılarınızı anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. Eğitimde ailenin mi yoksa okulun mu rolü önemlidir? Yazalım.
6. “Türkçeyi iyi bilmek ve kullanmak size göre neden önemlidir?” konulu, düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazınız.
7. Sizce iyi geçirilecek bir ömür nasıl olmalıdır? Düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazınız.
8. Sınavların hayatınızdaki yeri ile ilgili, düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazınız.

Demografik Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar,

Dolduracağınız bu demografik bilgi formu, *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Paragraf Yazma Becerileri* adlı bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Demografik bilgi formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Ali KIRİBİŞ

Türkçe Öğretmeni

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet: Kadın Erkek

Uyruk:

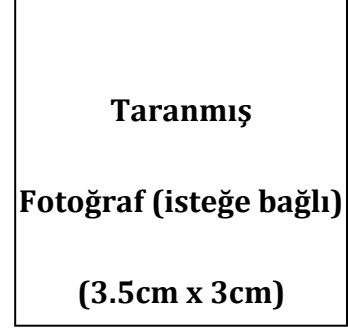
Eğitim Durumu: Ortaokul Lise Lisans

Yüksek Lisans Doktora

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Ali KIRIBİŞ



Eğitim Durumu

Lise: Gaziantep Lisesi, Türkçe-Matematik

Lisans: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Millî Eğitim Bakanlığı	2016-...
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER	2019-2020
Yunus Emre Enstitüsü	2020-2021

Yayımlar:

Çangal, Ö. & Kırış, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen A2 Düzeyi Öğrencilerinin Dil Yapılarını Kullanma Alışkanlıkları, *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 56-64.

Parlak Kalkan, G. & Kırış, A. (2021). İşletme Adlarındaki Türkçenin Yabancı Dillerle Etkileşimi: Kilis İli Örneği. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5 (2), 1182-1219.

Parlak Kalkan, G. & Kırış, A. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirdiği Metaforların Dil Bilimsel Tahlili, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (3), 2031-2067.

- Kırabiş, A. (2021). *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar VIII* (Ed. Alper Ateş). İşletme Adlarında Yapılan Dil Yanlışları: Eksilteli ve Ters Yapılar (65-75). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Parlak Kalkan, G. & Kırabiş, A. (2020). *Muasır Filoloji ve Edebiyat Tetkikleri* (Ed. Esat Ayyıldız). TV Haber Programlarında Yapılan Dil Yanlışları (195-224). Ankara: İksad Publishing House.
- Kırabiş, A. (2022). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için C1 Ders Kitabı”ndaki Yazma Etkinliklerinin “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”ne Göre İncelenmesi, IV. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Çeviri Sempozyumu, İstanbul, 14-15 Mayıs 2022.*
- Çangal, Ö. & Kırabiş, A. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen A2 Düzeyi Öğrencilerinin Dil Yapılarını Kullanma Alışkanlıkları, III. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Çeviri Sempozyumu, İstanbul, 26-27 Haziran 2021.*
- Parlak Kalkan, G. & Kırabiş, A. (2021). *İşletme Adlarındaki Türkçenin Yabancı Dillerle Etkileşimi: Kilis İli Örneği. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu. Bandırma, Türkiye, 22-25 Şubat.*
- Parlak Kalkan, G. & Kırabiş, A. (2020). *TV Haber Programlarında Yapılan Dil Yanlışları, XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara, Türkiye, 21-23 Ekim.*
- Parlak Kalkan, G. & Kırabiş, A. (2020). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirdiği Metaforların Dil Bilimsel Tahlili, II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye, 12-14 Kasım.*