

## METİN TÜRÜ TEMELLİ YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRENEREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ\*

*Araştırma Makalesi*

Erdem HAMARATLI\*\* / Minara ALİYEVA ÇINAR\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 28.05.2024 | **Kabul Tarihi:** 14.10.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Dil öğretiminin amacı iletişim sağlamaktır. İletişim ise dilin dört becerisi üzerine inşa edilir. Bu dört temel beceriden biri de yazma becerisidir. Yazma becerisinin gelişimi diğer becerilere kıyasla daha geç kazanılmaktadır. Çünkü yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklerin yanı sıra yazmaya dönük teknik becerileri de gerektirir. Bu gereksinimlerden biri de metin türü farkındalığıdır. Özellikle akademik eğitim almak üzere Türkçe öğrenen bireylerin bilgilendirici metin türlerini tanıması ve bu türlerde metin üretebilmesi önem taşımaktadır. Ancak alan yazını incelendiğinde öğrencilerin tür temelli yazma konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu eksiklik ana dili öğreniminde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi sürecinde de karşılaşılan bir durumdur. Deneysel bir modelle çalışılmış olan bu araştırmanın Türkçenin öğretimi sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir öneri sunması bakımından alana katkı sunacağı sanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, metin türü temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ileri seviye öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarısına etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2024 eğitim yılı bahar döneminde Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel desenlerden ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında 4 haftalık bir süreçte öğrencilere metin türü temelli eğitim verilmiştir. Metin türü olarak bilgilendirici metin türü esas alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen yazma kâğıtları “Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” (Dölek ve Hamzadayı, 2022) kullanılarak değerlendirilmiş ve istatistiksel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına metin türü temelli yazma eğitiminin verildiği deney grubunda anlamlı bir farkın çıktığı görülmüştür. Buna göre metin türü temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına olumlu etki ettiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgilendirici metin, dil öğretimi, metin türü, yazma başarısı, yazma becerisi.


### THE EFFECT OF TEXT TYPE-BASED WRITING TRAINING ON THE WRITING SUCCESS OF FOREIGN STUDENTS LEARNING TURKISH

*Research Article*

**Received:** 28.05.2024 | **Accepted:** 14.10.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** The aim of language teaching is to enable communication. Communication is built on the four skills of language. One of these four basic skills is writing skill. The development of writing skill is acquired later compared to other skills. Because writing skill requires technical skills for writing as well as cognitive, affective and kinesthetic characteristics. One of these requirements is text type awareness. It is especially important for individuals who learn Turkish to receive academic education to recognise informative text types and to produce texts in these types. However, when the literature is analysed, it is seen that students are insufficient in genre-based writing. This deficiency is a situation encountered in foreign language learning as well as in mother tongue learning. It is believed that this research, which was studied with an experimental model, will contribute to the field in terms of providing a suggestion for improving writing skills in the process of teaching Turkish language. The aim of this study is to reveal the effect of text-type based writing instruction on the success of advanced

\*\* Öğr. Gör.; Bursa Uludağ Üniversitesi; [erdemhamaratli@uludag.edu.tr](mailto:erdemhamaratli@uludag.edu.tr)  0000-0003-1191-7124

\*\*\* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [minara@uludag.edu.tr](mailto:minara@uludag.edu.tr)  0000-0002-7339-0260

learners of Turkish as a foreign language in writing informative texts. The study group of the research consists of C1 level 32 students who learn Turkish in the spring term of 2024 academic year in Turkish Language Teaching Application and Research Centre at University of Bursa Uludag. The method of the research was designed according to the quasi-experimental method with pre-test-post-test experiment and control group from quantitative designs. Within the scope of the research, students were given text type-based training in a 4-week period. Informative text type was taken as the text type. The writing papers obtained from the students were evaluated and statistically analysed using the 'Informative Text Writing Achievement Rating Scale' (Dölek & Hamzadayı, 2022). The findings of the study revealed that there was a significant difference in terms of experimental group in which text type-based writing training was given. Accordingly, it was determined that text-type based writing instruction had a positive effect on the informative text writing achievement of C1 level students who learn Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Informative text, language teaching, text type, writing achievement, writing skill.

## Giriş

Son yıllarda lisans ve lisansüstü eğitim almak amacıyla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısı artmıştır. Bu öğrencilerin verimli bir eğitim süreci geçirebilmeleri için Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenmeleri önem taşımaktadır. Dil eğitiminde temel hedef iletişimsel amaçları yerine getirmektir. İletişimin sağlanması ise dilin dört becerisini etkin kullanmakla mümkündür. Bu beceriler okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileridir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme amaçlarına bağlı olarak bu becerileri etkin kullanmakla beraber Türkçenin dil bilgisine de hâkim olmaları gerekir. Saha uygulamaları göz önüne alındığında Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin büyük bir kısmı Türkiye'de akademik eğitim almayı hedeflemektedir. Bu aşamada genel dil kullanımına ek bazı beceriler de ihtiyaç hâline gelmektedir. Çünkü bir dili akademik amaçla kullanabilmek bir anlamda o dilde üretilmiş akademik metinleri tanımak ve anlamının yanı sıra hedef dilde akademik metinler üretebilmektir. Bu bağlamda Türkçeyi akademik amaçla öğrenen bireylerin, dil eğitimlerini tamamladıklarında bölümlerindeki dersleri anlayabilecek, ilgili akademik çalışmalarını okuyup anlayabilecek, içeriği çözümleyebilecek, kendilerinden beklenen akademik metinleri (ödev, rapor, bildiri, tez vb.) üretebilecek bir durumda olmaları beklenir. En azından "bağımsız dil kullanıcısı" olarak eksik oldukları alanlarda gerek bireysel gerek yardım alarak dili doğru şekilde kullanabilme yetkinliğinde olmalıdırlar.

Akademik eğitim sürecinde tüm becerilerde yetkinlik önem arz etse de okuma ve yazma becerisi daha ön plana çıkmaktadır. Özellikle akademik metinlerin, farklı işlevlerdeki bilgilendirici metinlerden oluştuğu düşünülürse öğrencilerin bu metin türlerini tanıması ve bu türlerde metin üretebilmesi ihtiyacı göz ardı edilmemelidir. Etkin bir yazma becerisi akademik hayatın merkezindedir (Kellog ve Raulerson, 2007, s. 237). Bu kapsamda dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için farklı yaklaşımlardan yararlanmak gerekmektedir. Son dönemlerde tür temelli yazma, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak öğretiminde de sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı, metin türü temelli yazma eğitiminin C1 seviyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına etkisini ortaya çıkarmaktır.

Göçer'e (2013) göre yazma, duygu ve düşünceleri dilin temel kurallarıyla bir plan dâhilinde anlatmaktır. Bayat (2014) ise yazmanın temelinde birçok becerinin yanı sıra metin oluşturma

yetisinin yer aldığını ifade eder. İpek'e (2022, s. 162) göre ise düşünceyi geliştirme ve problem çözme becerisidir. Yazma, üretim becerileri arasında kabul edilmekte olup dil becerileri içerisinde diğer becerilere göre daha geç gelişen ve öğrencilere zor gelen bir beceridir (Çakır, 2010; Durmuş, 2013; İpek, 2022; Maltepe, 2006; Mansur ve Arıcı, 2023). Dil öğrenenlerin yazma becerisinde zorlanmalarında birçok bilişsel ve duyuşsal etken söz konusu olmaktadır. Dil bilgisi hataları, yazım yanlışları, söz varlığındaki yetersizlikler, kurgu hataları gibi birçok sorunun yanı sıra motivasyon kaybı ve hata yapmaktan korkmaları da bunda etkili olabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin ödevlerini yazarken tutarlı ve anlamlı metinler üretmeleri beklenir. Bu durum öğrencilerin akademik metin üretmeye yönelik olumsuz tutum sergilemelerine sebep olur. Üstelik genel akademik performanslarını dahi olumsuz yönde etkileyebilir (Tahmouresi ve Papi, 2021; Ungan, 2007, s. 462; Westby vd., 2010). Yazma becerisinde öğrencilerin karşılaştıkları bir diğer önemli zorluk ise metin türüne uygun içerik üretememeleridir. Bundan dolayı yazma öğretimi üzerine daha etkili çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Yazma “sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için de gerekli bir beceridir” (Geçici, 2022, s. 16). Ancak dil öğrenirken yazma daha çok öğrenilen yapıyı pekiştirme, dil bilgisi hatalarını görme gibi alt düzey ihtiyaçlara yönelik düşünülebilmektedir. Bu konuda Yasuda (2011), yabancı dil öğrenenlerin yazma esnasında metinleri bağlamdan bağımsız ele aldıklarını ifade eder. Ancak yazma becerisinde yazma amacı da önemlidir. İlgili yazının hangi hedef kitle için yazıldığı ona göre bir söylem modeli de seçmeyi gerektirir. Çünkü bir metnin yazarken hangi ortamda ve hangi hedef kitle tarafından okunacağı da göz önünde bulundurulmalı ve içeriği şekillendirirken buna dikkat edilmelidir. Tür temelli yaklaşım bu aşamada faydalı olacaktır. Tür temelli yaklaşımın ikinci dil öğreniminde sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Bunlardan biri de her söylem türünde iletişimsel amaç ve metin özellikleri arasındaki ilişkiyi anlamalarını kolaylaştırmasıdır (Johns, 1997). Bu yaklaşım sayesinde yazma becerisinin sadece sınıf içi bir dil pratiği değil iletişimin sosyal yönü de olduğu, gerçek yaşamda belli amaçlar için ne şekilde kullanılabileceği noktasında öğrencilere farkındalık kazandırılabilir.

Dilidüzgün (2011), metin oluşturmadan iletişimin gerçekleşmeyeceğini ifade eder. Ona göre iletişimsel hedefler farklı metin türlerini kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla dil öğretiminin temelde metin türü öğretimi olduğunu belirtir. Bu sebeple farklı metin türlerinde, yapı ve işlevin nasıl kullanıldığının öğretilmesi gerektiğini vurgular. Metnin iletişim işlevinin olduğunu dikkate aldığımızda okuyucunun metinden gerekli mesajları alması, metnin ana fikrine ve yardımcı fikirlerine ulaşması beklenir. Metinler, dil öğretiminde birçok amaca hizmet etmektedir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde metin salt edebi bir amaçla değil dilin dil bilgisi yapısını öğretme/pekiştirme, kelime hazinesini genişletme ve harekete geçirme, kültür aktarımı, söylem bilgisi kazandırma, metinsellik özelliklerini öğretme, yazma becerisine öncülük etme gibi fonksiyonlar için kullanılır. Bir anlamda, yabancı dil öğretiminin ana malzemesi “metin”dir, denebilir. Fakat, tür ve yapı bilgisi olmadan anlam bilgisine ulaşmak güçleşecektir. Buna ek olarak bir metin yazılacağı zaman yine tür bilgisi gerekecektir. “Hangi türde olursa olsun bir metin yazılmadan önce konunun durumuna, içeriğine uygun metin türü

seçilmeli ve metnin türüne özgü kurallara uygun biçimde metin yapılandırılmalıdır” (Kaygısız, 2018, s. 829).

Yabancı dil öğretimi sürecinde tercih edilen metinlerin önemli işlevleri bulunmaktadır. Çünkü metin çözümlemesi vasıtasıyla metin yapıları öğretilir ve anlama daha kolay ulaşılır (Temizkan, 2016, s. 32). Ayrıca seviyeye uygun seçilmiş iyi metin örnekleri modelleme yapma fırsatı da sunar. Öğrenciler bu metinlerden faydalanarak türü keşfetme olanağı elde ederler. Dilidüzgün’e (2017) göre bir metni üretebilmek için türün özelliklerini de bilmek gerekir. Çünkü her türün/metnin kendine has bir dilsel yapısı bulunmaktadır (İpek, 2021, s. 71). Bu bağlamda tür temelli yazma yaklaşımı derslerde tercih edilmesi gereken yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tür temelli yazma yaklaşımında “Seçilmiş türlere örnek metinler dil yapıları ve bağlam açısından incelendikten sonra öğretmen ve öğrenciler yazmaya beraber başlarlar. Öğrenciler yazmayı taslaklar halinde öğretmenden dönütler alarak geliştirir. Değerlendirmede türe uygun metin üretebilme esastır” (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 135). Ancak bu yaklaşımda esas olan model metinleri taklit etmek değildir. Bu aşamada öğretmen öğrencilere ilgili türün içerik özelliklerini ve sosyal hayattaki kullanım amaçlarını da öğretmelidir (Eser, 2023, s. 96-97).

Bu çalışmada bilgilendirici metin türü öğretimi esas alınmıştır. Bu metin türünün seçilme sebebi Türkçeyi akademik amaçlarla öğrenenlerin bilgilendirici metin inceleme ve oluşturma becerilerini kazanmış olma gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında büyük bir çoğunluğu akademik amaçlarla Türkçe öğrenmeye gelen öğrencilere tür temelli metin öğretiminin yapılması yalnızca dil başarısını değil akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyecektir. Alanyazın incelendiğinde B2 seviyesinden sonra öğrencilerin hedef dilde bilgilendirici metin türlerini tanımaları beklenmektedir (Eser, 2023, s. 104). Makale, deneme, rapor, bilimsel yazılar, haber metinleri, günlükler, gezi yazıları gibi metin türlerini kapsayan bilgilendirici metinlerin neden-sonuç sunma, olumlu-olumsuz yönlerden karşılaştırmalar yapma, tanımlama, sıralama, açıklama, çözüm önerisinde bulunma, inceleme gibi işlevleri bulunmaktadır (Güleç ve Topçuoğlu Ünal, 2023, s. 629-630). Şimşek ve Müldür (2020), “Pedagojik Bakış Açısıyla Metin Tipleri, Türleri ve Yapıları” adlı çalışmalarında alan yazınındaki farklı metin türü sınıflandırmalarını değerlendirerek tartışmacı metinleri bilgilendirici metin türleri içerisinde gösteren bir sınıflandırma önerisinde bulunmuşlardır.

Özellikle akademik metinlerde tartışma olmazsa olmazdır. Demirel (2023, s. 89), tartışmacı metinlerin bilimsel çalışmaların bir parçası olduğunu ve bundan dolayı üniversite düzeyinde yazılan metinlerin tartışmacı metinler kapsamına girdiğini ifade eder. Tartışmacı metinler, bir konuda bir iddiayı savunmak veya karşıt iddiaları çürütmek amacıyla yazılan metinlerdir (Coşkun ve Tiryaki, 2011a; Golder ve Coirier, 1996).

Dil öğretimine yönelik hazırlanan programlarda metin türü farkındalığına dair birçok tanımlayıcı yer almaktadır. Nitekim, Başvuru Metni (D-AOBM, 2021, s. 71) içerisinde “genel yazılı üretim” tablosunda C1 seviyesi için “Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir” tanımlayıcısı bulunmaktadır. Ayrıca “raporlar ve denemeler” tablosunda da C1 seviyesi için “Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve

destekleyebilir” (D-AOBM, 2021, s. 72) kazanımına yer verilmiştir. Ayrıca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP, 2019) içerisinde yazma alanında C1 seviyesi için “Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar” (s. 73), okuma alanında B2 seviyesi için “Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder” (s. 60) şeklinde kazanımlar bulunmaktadır. Buradan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken çerçeve metinlerin öngördüğü seviyelerde (B2, C1, C2) bilgilendirici metinler içerisinde yer alan tartışmacı metin yapısını da öğretmek gerekmektedir. Sınıf içi çalışmalarda bunlara dönük uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca ders kitabı hazırlayanlar ve dil öğretimine yönelik politika belirleyenler de bunları dikkate almak durumundadırlar.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalarda metin türü farkındalığı konusunda sorunlar yaşandığı ortaya konmaktadır. Özellikle bilgilendirici metinler konusunda ayırt ediciliğin daha düşük olduğu bilinmektedir (Akbaşrak, 2019; Güleç ve Ünal, 2023; Yopp ve Yopp, 2006). Tartışmacı metin türlerinde yazmada ise birçok çalışmada gerek öğrencilerin, gerek öğretmen adaylarının destekleme ve çürütme unsurlarının zayıf düzeyde kullanabildikleri, buna bağlı olarak tartışmacı metin türü farkındalığının yetersiz olduğu belirlenmiştir (Coşkun ve Tiryaki 2011b; Gökçe 2016; Öztürk, 2016; Uluocak ve İpek, 2022). Ana dili öğretiminde durum böyle iken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde benzer sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Nitekim, Deniz ve Daşöz (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların yarısının destekleme/gereçlendirme unsurlarını kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, metin türü farkındalığı düşük olan öğrencilerin metin içerisinde aktarılan açık ve örtülü anlamlara ulaşması güçleşecektir. Ayrıca metnin ana düşüncesini tespit etmesi de benzer şekilde zorlaşacaktır. Bu bağlamda yetersiz öğrencilerin metin türü/yapısı farkındalığı açısından desteklenmesi gerekir (Flood vd., 1986).

### 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bilgilendirici metin türü/yapısı öğretimi hedeflenmektedir. Deneysel yolla yürütülen bu çalışma ile tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin bilgilendirici metin türü yazma başarılarında ne gibi etkisi olacağı görülecektir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yönelik sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. Deneysel gruba ve kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarıları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
2. Deneysel gruba ve kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarıları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
3. Deneysel gruba ait bilgilendirici metin yazma başarıları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
4. Kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarıları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?



## 2. Yöntem

Bu araştırmada metin türü temelli yazma öğretiminin Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarısına etkisi test edilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve iki grup arasındaki veriler karşılaştırılmıştır. Bundan dolayı nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan yarı deneysel yöntem bu çalışmanın deseni olarak belirlenmiştir. Metin türü temelli yazma yaklaşımının öğretildiği grup deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla yazma eğitimi verilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2016), deneysel araştırmaların, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemde gruplar yansız olarak atanır. Tüm değişkenleri kontrol etmek güç olabilir (Balcı, 2001).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ulaşılabilirlik açısından amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme (Özen ve Gül, 2007, s. 413) tercih edilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 2024 eğitim yılı bahar döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ait bilgilere yer verilmiştir:

**Tablo 1**

#### *Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler*

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	8	47	8	54
	Kadın	9	53	7	46
Eğitim Düzeyi	Lisans	9	53	9	60
	Lisansüstü	8	47	6	40

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın deney grubu 8 erkek ve 9 kadından oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 8 erkek ve 7 kadın yer almaktadır. Deney grubunun katılımcılarının 9’u lisans düzeyinde iken 8’i lisansüstü düzeyde eğitim göreceklendir. Kontrol grubu katılımcılarının ise 9’u lisans düzeyi, 6’sı lisansüstü eğitim düzeyindedir. Bu verilerden hareketle deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip katılımcılardan oluştuğu ifade edilebilir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri katılımcı öğrencilerden ön test ve son test sırasında toplanan bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Bu yazma kâğıtları Dölek ve Hamzadayı (2022) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek kullanılmadan önce araştırmacıdan izin alınmıştır. Ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; “1. Biçim, 2. İçerik Oluşturma, 3. İçerik Düzeni, 4. Sözcük Kullanımı ve 5. Dil Bilgisi” şeklindedir. Biçim boyutunda 2 madde, içerik oluşturma boyutunda 7 madde, içerik düzeni boyutunda 6 madde, sözcük kullanımı boyutunda 4 madde ve dil bilgisi boyutunda ise 3 madde yer almaktadır. Ölçek 3 alan uzmanına gönderilerek

uzman görüşü alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilirliği uzmanlarca da desteklenmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler ilgili ölçek temel alınarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yazmalara dair genel puanlar dikkate alınmıştır. Yazma verileri SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada öncelikle puanların normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlerine bakılırken çalışma grubunun sayısına bağlı olarak Tablo 3 ve Tablo 5’te aktarılan Shapiro-Wilk testi esas alınmıştır. Normallik değerleri alındıktan sonra puanlar karşılaştırılmıştır.

### 2.4. Uygulama

Araştırmanın deneysel uygulama kısmı 4 haftalık bir tür temelli yazma eğitiminden oluşmaktadır. Eğitim bilgilendirici metin türü öğretimine yönelik haftada 5 saat olmak üzere toplamda 20 ders saati olarak desenlenmiştir. Söz konusu eğitimin içeriği Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2**

*Deneysel Uygulamanın İçeriği*

Hafta	İçerik
1. Hafta	Eğitimin içeriğinin ve amaçlarının tanıtımı
	Metin türü kavramı ve farklı örneklerin gösterilmesi
	Bilgilendirici metin türleri
	Metin elementlerinin anlatımı
2. Hafta	Örnek metin inceleme
	Giriş bölümü analizi
	Giriş bölümü yazma
	Giriş yazımında farklı stratejilerden yararlanma
3. Hafta	Örnek metin inceleme
	İddia ve destekleme gerekçelerinin analizi
	İddia elementi yazma
	Örnek metin inceleme
4. Hafta	Karşı iddia ve destekleme gerekçelerinin analizi
	Karşı iddia elementi yazma
	Örnek metin inceleme
	Görüşleri destekleme, kanıt, referans yazma
4. Hafta	Çürütme elementi yazma
	Bağlaç ve geçiş ifadelerini kullanma
	Sonuç yazma

Tablo 2’de deneysel uygulama kapsamında verilen eğitimin içeriğine dair bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 4 haftalık bir tasarımla aşamalı bir şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere metin yapısı öğretiminin hedeflendiği görülmektedir. İlk hafta metin türü kavramı üzerinde durularak, farklı metin türü örnekleri gösterilmiş ve bunların farklı yapılarında olduğu anlatılmıştır. Bilgilendirici metinler hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci hafta bilgilendirici metinlerden olan tartışmacı metin yapısı üzerinde durulmuştur. Bu metin türünün yapısal özellikleri örnek metinler üzerinden analiz edilmeye başlanmıştır. Tartışmacı metinlerde giriş paragrafının ne şekilde kurgulandığı öğretilmiştir. Üçüncü hafta

gelişme bölümü kapsamında tartışmacı metin unsurları (iddia, karşı iddia, destekleme) öğretilmiştir. Model metinlerde bu unsurlar tespit edilmiş ve benzer yapıda metinler yazdırılmıştır. Dördüncü hafta ise desteklenen görüşlerin kanıtlar ve referanslarla da desteklenmesi ve karşı çıkılan görüşlerin yine kanıt ve referanslarla çürütülmesinin öneminden bahsedilmiş, örnek metinlerde bu unsurlar analiz edilmiştir. Ardından sonuç yazma aşamasında geçilmiştir. Bilgilendirici metin kurgusunda bağlaç ve geçiş ifadelerinin görevleri de anlatılarak eğitim sonlandırılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bulguları tablolar hâlinde sunulmuş, ardından veriler yorumlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle grupların ön test verilerinin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Grupların normallik dağılım bulguları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön Test Puanlarına Ait Normallik Değerleri*

Gruplar	N	ÇK	BK	df	p
Deney	17	-,970	1,143	17	,057
Kontrol	15	-,880	1,375	15	,085

\*0,05

Tablo 3'te grupların yazma başarılarına yönelik ön test ölçümlerinin normallik analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Her iki grubun çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 aralığında hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmanın katılımcılarının 50 kişi altında olduğundan Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Elde edilen p değeri 0,05'ten büyük saptanmıştır. Dolayısıyla yazma başarısı değişkeni açısından dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle uygulama öncesinde grupların bilgilendirici metin yazma puanları İlişkisiz Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır:

**Tablo 4**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	17	70,4706	8,53022	,335	,740
Kontrol	15	69,4667	8,39104		

\*0,05

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön testleri İlişkisiz Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma performansına ilişkin p değeri ,740 olarak bulunmuştur. Bu bulgular deney grubu ön test ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifadeyle araştırmanın deneysel uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin yazma başarısı bakımından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.



**Tablo 5**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Son Test Puanlarına Ait Normallik Değerleri*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Deney	17	-,546	,095	,739
Kontrol	15	-,748	,235	,535

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucuna göre elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu verilere göre her iki grup için de dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle İlişkisiz Örneklem için T Testi ile veriler karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrasında grupların puanları arasında ortaya çıkan istatistiksel bulgular Tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	T	p
Deney	17	83,9412	8,67807	3,217	,003
Kontrol	15	74,1333	8,52615		

\*0,05

Tablo 6'da yer verilen bulgular ışığında deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son testleri İlişkisiz Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma performansına ilişkin p değeri ,003 olarak bulunmuştur. Bu veriler deney grubu son test ve kontrol grubu son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle, araştırmanın deneysel uygulamaları sonrasında yapılan ölçümler sonucunda deney grubu adına anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir.

**Tablo 7**

*Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Genel Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Analizi*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Deney Ön Test – Deney Son Test	24	-,292	-,351	,571

\*0,05

Tablo 7'deki veriler ışığında Shapiro-Wilk testi sonucuna göre tespit edilen p değeri ,571 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,05'ten büyük olması sebebiyle deney grubunun kendi içerisinde ölçümlenen ön test ve son test puanlarının normal değerler arasında olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle uygulama sonrasında, deney grubu ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8**

*Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney Ön Test	17	70,4706	8,67807	10,447	,001
Deney Son Test	17	83,9412	8,53022		

\*0,05

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun yazma başarısı ön test ve son test puanları İlişkili Örneklemeler için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma başarısına ilişkin p değeri ,001 olarak saptanmıştır. Bu bulgular deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ( $p < 0,05$ ). Dolayısıyla, deney grubunun bilgilendirici metin yazma başarılarında artış olduğu ifade edilebilir.

### Tablo 9

*Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Genel Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Analizi*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test	15	,170	-1,042	,393

\*0,05

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucuna göre elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farkın dağılımının normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple uygulama sonrasında kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili Örneklemeler için T Testi kullanılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır:

### Tablo 10

*Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kontrol Ön Test	15	69,4667	8,39104	6,468	,098
Kontrol Son Test	15	72,1333	8,52615		

\*0,05

Tablo 10'da kontrol grubunun ön test ve son test bilgilendirici metin yazma başarısı puanları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubunun kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına dair p değeri ,098 olarak saptanmıştır. Bu bulgular ise geleneksel yazma öğretiminin yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilgilendirici metin yazma puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığını ortaya koymaktadır ( $p < 0,05$ ).

### Sonuç ve Öneriler

Akademik amaçlı dil öğrenenler eğitim hayatları boyunca yazma becerisini etkin kullanmak durumundadırlar. Yazma ise uzun bir süreçte kazanılan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir yetkinliktir. Yazma, birçok beceriyi içerisinde barındırdığından öğretim sürecinde farklı yaklaşımlar ve yöntemlerden yararlanmak gerekmektedir. Özellikle farklı metin türlerinin yapı, içerik ve dil özelliklerini tanıyıp buna uygun metin üretimi gerçekleştirebilmek de bu aşamada mutlaka üzerinde durulması gereken bir konudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de buna yönelik çalışmaların gerekliliği ortadadır. Bu çalışmalardan biri de “metin türü temelli yazma yaklaşımı”dır. Öğretmenler derslerinde öğrencilerine farklı metin türlerinde yetkin örnekler sunarak bu türlerin özelliklerini, biçimsel ve içeriksel yapılarını tanımalarını ve bu

türlerde metinler üretebilmelerini sağlamalıdır. Ders kitaplarında ve alan yazınında bu tür etkinlikler yer alsa bile öğretmenlere bu aşamada büyük sorumluluk düşmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 141).

Alan yazını incelendiğinde üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinde sorunlarla karşılaşabilmektedir (Coşkun ve Tiryaki, 2011b). Hatta Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da metin türlerini belirlemede benzer sorunların bulunduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2019). Bu açıdan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de yetersiz olabileceği öngörülebilir. Dil öğretimine yönelik çerçeve metinler (D-AOBM, 2021; TYDÖP, 2019) incelendiğinde ise dil kullanıcılarının bilgilendirici metin türlerinde farkındalığına ve farklı metin türlerinde metin yazabilmelerine dair tanımlayıcılar bulunmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının ve sınıf içi uygulamaların da buna göre oluşturulması ve zenginleştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Hamarathı (2023), B2 ve C1 seviyesindeki ders kitaplarını incelediği çalışmada ders kitaplarının tartışmacı metinler açısından yeterli olmadığını, zenginleştirilmeye muhtaç olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, sınıf içi uygulamalarda farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanarak öğretmenlerin bu eksikliği kapatmaları mümkün olabilir. Bu araştırmada da bu bakış açısından hareketle metin türü temelli yazma yaklaşımının C1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına katkı sunup sunmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.740$ ). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesinde grupların bilgilendirici metin başarıları açısından benzer özellikler gösterdiği kabul edilebilir. Bilgilendirici metin türlerinden olan tartışmacı metin yapısı öğretiminin yapıldığı deneysel uygulama boyunca deney grubuna tartışmacı metinlerin biçimsel ve içeriksel özelliklerini öğretmeye yönelik bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel eğitim verilmiştir. Bu deneysel eğitim sonunda grupların bilgilendirici metin yazma becerileri tekrar test edilmiştir. Grupların son testleri arasındaki karşılaştırmaya bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $p=.003$ ). Buna bağlı olarak deneysel uygulama kapsamında verilen metin türü temelli yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=.001$ ). Dolayısıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney grubunun bilgilendirici metin yazma başarı puanları arasında bir artış olduğu ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile deneysel uygulama kapsamında verilen metin türü temelli yazma eğitimi öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubunun deneysel uygulama öncesi 70,4 olan bilgilendirici metin yazma başarı puan ortalamaları uygulama sonrasında 83,9'a yükselmiştir.

Kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.098$ ). Bu sonuca göre kontrol grubunun bilgilendirici metin yazma becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir. Ancak, kontrol grubunun deneysel uygulama öncesi 69,4 olan bilgilendirici metin yazma başarı puan ortalamaları uygulama sonrasında 72,1'e yükselmiştir. Bu gelişme başka sebeplere bağlı

olarak gerçekleşmiş olmalıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin temelli yaklaşımlara ağırlık verilmelidir.
- Metin temelli çalışmalar diğer seviyelerde de test edilmelidir.
- Ders kitaplarında metin temelli yazma yaklaşımı benimsenmelidir.
- Ders kitaplarında yer alan metinlere dair etkinlikler metin elementlerini çözümlmeye katkı sunacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Farklı işlevli metin türleri için de benzer deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011a). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011b). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 263-272). Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.
- Demirel, A. (2023). Tartışmacı anlatım türü: makale yazma. H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi içinde* (ss. 87-121). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.). *Türkçenin eğitimi öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar içinde* (ss. 459-474). Die Blaue Eule.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*, Grafiker Yayınları.
- Eser, R. S. (2023). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi. S. Alyılmaz, O. Er ve N. Şahin (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi içinde* (ss 87-112). Duvar Yayınları.
- Flood, J., Lapp, D., & Farnan, N. (1986). A reading-writing procedure that teaches expository paragraph structure. *The Reading Teacher*, 39(6), 556-562.
- Geçici, F. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinlikleri: yazmayı nasıl öğretiyoruz?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 15-35.
- Golder, C. and Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271–282.
- Göçer, A. (2013). Öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (ss. 199-240). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Güleç, Ş. S. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 627-646.
- Hamaratlı, E. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki tartışmacı metinlerin incelenmesi (YEE b2-c1 ders kitabı örneği), *Sakarya Dil Dergisi*, 1(1) (57-72).
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İpek, O. (2022). Yazma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (ss. 159-210). İksad Yayınevi.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: bilgilendirici metin örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(4). 823-840.
- Kellog, R. T. ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Mansur, M. ve Arıcı, A. F. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde b2 düzeyinde yazma becerisinin hata kodları ile okunması. *Turkophone*, 10(1), 45-65.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) adresinden 5 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, N. D. ve Müldür, M. (2020). *Pedagojik bakış açısıyla metin tipleri türleri ve yapıları*. İksad Yayınevi.
- Tahmourresi, S. and Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. TMV Yayınları.
- Uluocak, M., & Ipek, O. (2022). Do pre-service Turkish language teachers succeed in developing argumentative writing skills? *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 183-204.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007/2, 461-472.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read-alouds at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37-51.



**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 13.03.2024, Sayı: E-20585590-302.14-15335

**Extended Abstract**

In recent years, there has been an increase in the number of people learning Turkish as a foreign/second language. Turkey's sphere of influence has expanded in recent years due to economic developments. In addition, developments in the fields of technology and art have a positive effect on language teaching. In particular, the fact that Turkish TV series are followed with interest in a wide area of the world has also increased interest in Turkish culture and language. In order for students to have an efficient education process, it is important that they learn Turkish at an adequate level. Thus, the number of people who want to learn Turkish increases accordingly.

The main goal of language education is to fulfil communicative purposes. Communication is possible by using the four skills of language effectively. These skills are reading, listening, writing and speaking. Turkish as a foreign language learners should have a good command of Turkish grammar as well as using these skills effectively depending on their learning objectives. Considering the data in the field, most of the learners of Turkish as a foreign/second language aim to receive academic education in Turkey. At this stage, some skills in addition to general language use become a need. Because using a language for academic purposes means recognising and understanding academic texts produced in that language as well as being able to produce academic texts in the target language. In this context, individuals who learn Turkish for academic purposes are expected to be able to understand the courses in their departments, read and understand the relevant academic studies, analyse their elements, and produce the academic texts (homework, report, declaration, thesis, etc.) expected from them when they complete their language education.

Writing, one of the four basic language skills, is more difficult and acquired later than other skills. Because it has many components. Therefore, it is one of the biggest obstacles for language learners. Solving this is not an easy process. Although researchers has been thinking about this for many years, the problem has still not been solved radically.

Writing skill, in summary, is the ability to express oneself by writing. However, in the process of writing in a foreign language, many factors such as vocabulary, grammar knowledge, text organisation, sentence usage cause difficulties for language learners. Apart from these, awareness of text type and structure is also very important. When the literature is analysed, it is revealed that there are insufficiencies in the genre awareness of both native language users

and foreign language learners. In addition, when they are asked to write texts in different genres, it is seen that they cannot use correct genre and discourse features. In this context, 'text type-based writing' approach can be used.

Text types are social and linguistic patterns that have different discourse features and show different structural features. Each text type has a different structure and discourse features. It is difficult for young people to acquire this. It is the school's duty to teach students the text types they will need within a certain plan. A school is a whole consisting of components such as curricula, textbooks and teachers. It is also possible to add language courses to this. In this context, while teaching Turkish as a foreign language, it would be a right step to carry out reading and writing activities by making use of text type-based approaches.

Modelling is done in the text type-based writing approach. Good examples of the genre are analysed in the classroom under the supervision of the teacher. The structure, discourse features, preferred word and sentence usage and elements of the text are tried to be discovered. Then, similar examples in that genre are tried to be written. This modelling is a method that will facilitate the work of language learners. Because there are many elements that individuals need to control in the language learning process.

Writing comes to the fore in the education processes of language learners for academic purposes. They are always faced with a writing task. For example, a homework, report, article, thesis, etc. They need to produce texts in these and similar genres. These types can be considered within the scope of informative text types. Informative texts have different functions. They have many functions such as explanation, comparison, discussion, persuasion, classification, cause and effect, problem solving. An informative text may be based on one of these functions or it may contain more than one. Therefore, it is essential to teach these text structures to language learners. Argumentative text structure is one of these important text types. Discussion can take place in all areas of daily life. It is also a must for academic texts.

In this study, an experimental application was conducted to teach argumentative text structure. The study carried out on students learning Turkish at C1 level at Bursa Uludağ University includes a 4-week training. During the 4-week period, students were taught argumentative text structure and features. The effect of the training was revealed by comparing the pre-test and post-test writing scores. The study was designed according to the quasi-experimental model with pretest-posttest experimental and control groups. The quantitative data obtained were analysed and interpreted in SPSS programme.

This study tries to reveal the results for the following research questions.

1. Is there a significant difference between the pretest scores of the experimental group and the control group in writing informative texts?
2. Is there a significant difference between the post-test scores of the experimental group and the control group in terms of informative text writing achievement?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group?

4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group?

When the findings obtained from the research were analysed, no significant difference was found between the pretest scores of the experimental and control groups ( $p=,740$ ). Therefore, it can be accepted that the groups showed similar characteristics in terms of informative text achievement before the experimental application. During the experimental application in which argumentative text structure, which is one of the informative text types, was taught, the experimental group was given a training to teach the formal and contextual features of argumentative texts. The control group received traditional education. At the end of this experimental training, the informative text writing skills of the groups were tested again. According to the results of the T Test for Unrelated Samples between the post-tests of the groups, a significant difference was found in favour of the experimental group ( $p=,003$ ). Accordingly, it can be concluded that the text-type based writing training given within the scope of the experimental application positively affected the students' success in writing informative texts. In summary, according to the results obtained, it was revealed that the text-type based writing approach positively affected the informative text writing of Turkish learners at C1 level.