



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN
YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Muş İli Merkez İlçesi Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Fuad YASUL

Malatya – 2014

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN
YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Muş İli Merkez İlçesi Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Fuad YASUL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2014

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Ali Fuad YASUL tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)” başlıklı bu çalışma 20.01.2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

ONAY

.....// 2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'İN danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ali Fuad YASUL

ÖN SÖZ

Zihnimizden ve gönlümüzden geçenleri diğer insanlarla paylaşmak isteriz. Dil, zihnimizin ve gönlümüzün dışarıya açılan penceresidir. İsteriz ki zihnimizden ve gönlümüzden her ne geçiriyorsak, bunu eksiksiz ve doğru bir şekilde, hatta bazen mümkünse daha sanatlı bir üslupla muhataplarımıza aktaralım. Ta ki daha iyi anlatabilelim, anlaşabilelim ve daha çok kabul görelim. M.Ö. üç bin yılına kadar insanlık bu ihtiyacını konuşma dili ile karşılıyordu. Bu tarihten sonra, meramını daha uzak mesafelere ve zamanlara taşıyacak aracı keşfetti. İnsanlık yazıyla tanıştı.

Yazı dili, insan zekâsının en büyük keşiflerinden birisidir. Yazıyla birlikte insanlık bilgisini, görgüsünü, coşkusunu, hüznünü daha geniş insan topluluklarına ve daha uzak çağlara ulaştırma imkânına kavuştu. Bu sayede kolektif bir hafıza oluşturmayı başaran insanoğlu ‘medeniyet’ dediğimiz olguyu meydana getirdi. Medeniyet çınarı, yazı ustalarının kalemlerinden dökülen mürekkeple sulanmış ve bugünkü haline kavuşmuştur desek abartmış olmayız herhalde.

Bu araştırmanın amacı, başkalarından yardım almadan, kendi başlarına bir metin oluşturabilecek olgunluğa henüz kavuşmuş ilkokul 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin öyküleyici bir metin oluşturma sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır. Öğrencilerin daha rahat ve istekli bir şekilde yazmalarını sağlamak açısından öğrencilere öykü türünde metinler yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazılı metin oluşturma becerisi bakımından ne seviyede oldukları, genel bir değerlendirmeye tabi tutulmakla birlikte, öykü türünün özellikleri göz önünde bulundurularak, bu metin türü özelinde seviyelerinin tespitine çalışılmıştır.

Çalışmanın hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM’e, engin bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Nevzat BATTAL ve Prof. Dr. Feridun MERTER’e, verilerin istatistiksel analizinde sunduğu katkılar için Arş. Gör. Fuat ELKONCA’ya, mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Şükrü BİLİCİ, Arş. Gör. Tecelli KARASU, Arş. Gör. Yasin İNAĞ ve Arş. Gör. Yılmaz MUTLU’ya ve gösterdikleri anlayış için aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ali Fuad YASUL

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)

YASUL, Ali Fuad

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Ocak- 2014, XIV+124 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı Muş il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Muş il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Muş il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösteren okullardan tesadüfi olarak seçilen 165 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Coşkun (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öykü Elementleri Değerlendirme Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin bu iki formdan aldıkları toplam puanlar öyküleyici metin yazma beceri puanları olarak kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 20.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler normal dağılmadığından, verilerin analizinde, iki alt gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla alt gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis Testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri öykü türünün özelliklerinden bağımsız olarak, genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda

aynı olumsuz tablo ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak ifade etme hususunda mevcut programın kendileri için öngördüğü kazanımlara yeterli düzeyde sahip değiller.

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; cinsiyete, televizyon seyretme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken, anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Dil Becerileri, Yazma Becerisi, Metin, Metin Türleri, Öyküleyici Metin

ABSTRACT

THE EVALUATION OF NARRATIVE TEXT WRITING SKILLS OF 4th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS (The Example of Muş Province)

YASUL, Ali Fuad

**M. S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Primary Education**

Advisor: Assistant Professor Doctor İlhan ERDEM

January- 2014, XIV+ 124 pages

The main aim of this study is to determine the 4th grade primary school students' level of narrative text writing skills living in Muş city center. Besides, this study investigates the problems encountered by these students during writing and presents solution suggestions to these problems.

The target population of the study is the 4th grade primary school students having education in Muş province during 2012-2013 academic year. The participants consist of 165 fourth grade students from three socioeconomically different schools.

The study was designed according to descriptive survey model. It was used Narration Elements Evaluation Form, which translated to Turkish by Çoşkun (2005) and Written Expression Evaluation Form, which developed by thesis writer as data collection tools. Sum of the grades students acquired from these two forms are accepted their skills' grade of narrative text writing.

SPSS 20.0 package program was used to analyze the data gathered. Since the data did not display normal distribution, non parametric tests were used to compare subgroups. Mann Whitney U Test was used to compare binary subgroups whereas Kruskal Wallis Test was used to compare multiple subgroups.

The findings of the study indicated that the 4th grade primary school students' skill level of using narrative text elements was not at the desired level. Also when the participants' writing skills were evaluated in general, the same unfavorable scene was

observed. The students were not able to gain the writing skills which were required in the curriculum objectives.

The students' skills of writing narrative text did not display a meaningful difference in terms of "sex", "the number of books read", "duration of watching TV" and "using social media" variables. Nevertheless, a meaningful difference was observed in the students' skills of narrative text writing regarding "mothers' educational level", "fathers' educational level", "family income level" and "experience of pre-school education" variables.

Keywords: Language, Language Skills, Writing Skill, Text, Text Types, Narrative Text

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Dil	8
2.1.1. Dil Becerileri	12
2.1.1.1. Dinleme Becerisi	13
2.1.1.2. Okuma Becerisi	14
2.1.1.3. Konuşma Becerisi.....	15
2.1.1.4. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu Becerisi	18
2.1.1.5. Yazma Becerisi.....	19
2.1.1.5.1. Yazmada Başarılı Olmanın İlkeleri	21
2.1.1.5.1.1. Gözlem Yapmak	21

2.1.1.5.1.2. Okumak.....	21
2.1.1.5.1.3. Düşünmek	22
2.1.1.5.2. Yazılı Anlatımın Unsurları	22
2.1.1.5.2.1. Konu.....	23
2.1.1.5.2.2. Plan	24
2.1.1.5.2.3. Kelime.....	25
2.1.1.5.2.4. Cümle.....	26
2.1.1.5.2.5. Paragraf.....	28
2.1.1.5.3. Yazılı Anlatım Biçimleri	29
2.1.1.5.3.1. Açıklayıcı Anlatım.....	29
2.1.1.5.3.2. Betimleyici Anlatım.....	30
2.1.1.5.3.3. Tartışmacı Anlatım	30
2.1.1.5.3.4. Öyküleyici Anlatım.....	31
2.1.1.5.4. Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar	31
2.1.1.5.4.1. Ürün Temelli Yaklaşım	31
2.1.1.5.4.2. Süreç Temelli Yaklaşım (Aşamalı Yaklaşım)	33
2.1.1.5.5. Yazma Öğretim Yöntemleri.....	36
2.1.1.5.5.1. Not Alma.....	37
2.1.1.5.5.2. Özet Çıkarma	37
2.1.1.5.5.3. Boşluk Doldurma- Metin Tamamlama	37
2.1.1.5.5.4. Kavram Havuzundan Sözcük Seçerek Yazma.....	38
2.1.1.5.5.5. Serbest Yazma	38
2.1.1.5.5.6. Kontrollü Yazma.....	38
2.1.1.5.5.7. Güdümlü Yazma	38
2.1.1.5.5.8. Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma.....	39
2.1.1.5.5.9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	39
2.1.1.5.5.10. Duyulardan Hareketle Yazma.....	39
2.1.1.5.5.11. Grup Olarak Yazma	40
2.1.1.5.5.12. Yaratıcı Yazma	40
2.1.2. Metin	41
2.1.2.1. Bilgilendirici Metin	45
2.1.2.2. Öyküleyici Metin.....	47
2.1.2.3. Şiir	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	51

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Analizi	62

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	64
4.1.1. Ana Karakter Unsuruna İlişkin Bulgular	64
4.1.2. Zaman Unsuruna İlişkin Bulgular	65
4.1.3. Mekân Unsuruna İlişkin Bulgular	66
4.1.4. Başlatıcı Olay Unsuruna İlişkin Bulgular	67
4.1.5. Amaç Unsuruna İlişkin Bulgular	68
4.1.6. Girişim Unsuruna İlişkin Bulgular	69
4.1.7. Sonuç Unsuruna İlişkin Bulgular	70
4.1.8. Tepki Unsuruna İlişkin Bulgular	71
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	72
4.2.1. Kağıt Düzenine İlişkin Bulgular	72
4.2.2. Yazı Biçimi/Okunaklılık Unsuruna İlişkin Bulgular	73
4.2.3. Başlık Unsuruna İlişkin Bulgular	73
4.2.4. Kelime Unsuruna İlişkin Bulgular	74
4.2.5. Cümle Unsuruna İlişkin Bulgular	75
4.2.6. Bağdaşıklık Unsuruna İlişkin Bulgular	76
4.2.7. Tutarlılık Unsuruna İlişkin Bulgular	77
4.2.8. İmla/Yazım Unsuruna İlişkin Bulgular	79
4.2.9. Noktalama Unsuruna İlişkin Bulgular	80
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
4.3.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	81

4.3.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Annenin Eğitim Durumuna Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	82
4.3.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Babanın Eğitim Durumuna Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	84
4.3.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	86
4.3.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	88
4.3.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Televizyon Seyretme Süresine Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	89
4.3.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Okudukları Kitap Sayısına Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?.....	90
4.3.8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Sosyal Medya Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte midir?	91

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuçlar	92
5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	92
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	93
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA	98
EKLER	107
EK- 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	107
EK- 2 ÖYKÜ ELEMENTLERİ DEĞERLENDİRME FORMU.....	108
EK-3 YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU	109
EK-4 ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ.....	110
EK-5 : ÖĞRENCİLERE AİT ÖRNEK METİNLER	112

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Örnekleme Giren Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	59
Tablo 2. Uzman Görüşüne Sunulan Öykü Konuları.....	61
Tablo 3. Normallik Varsayımı Tablosu	62
Tablo 4. Öğrencilerin ana karakter unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular.....	64
Tablo 5. Öğrencilerin zaman unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular.....	65
Tablo 6. Öğrencilerin mekân unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular.....	66
Tablo 7. Öğrencilerin başlatıcı olay unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular	67
Tablo 8. Öğrencilerin amaç unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular	68
Tablo 9. Öğrencilerin girişim unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular	69
Tablo 10. Öğrencilerin sonuç unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular	70
Tablo 11. Öğrencilerin tepki unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular	71
Tablo 12. Öğrencilerin “kâğıt düzeni” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular..	72
Tablo 13. Öğrencilerin “yazı biçimi/okunaklılık” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular	73
Tablo 14. Öğrencilerin “başlık kullanımı” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular	73
Tablo 15. Öğrencilerin “kelime kullanımı” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular	74
Tablo 16. Öğrencilerin “cümle kullanımı” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular	75
Tablo 17. Öğrencilerin “bağdaşıklık” unsuru bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular	76
Tablo 18. Öğrencilerin “tutarlılık” unsuru bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular	77
Tablo 19. Öğrencilerin “imla” unsuru bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular	79
Tablo 20. Öğrencilerin “noktalama” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular ..	80
Tablo 21. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları	81

Tablo 22. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	82
Tablo 23. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları	83
Tablo 24. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	84
Tablo 25. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları	85
Tablo 26. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	86
Tablo 27. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları	87
Tablo 28. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları	88
Tablo 29. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin televizyon seyretme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	89
Tablo 30. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin okudukları kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	90
Tablo 31. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin sosyal medya kullanıcısı olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları	91

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK- 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	107
EK- 2 ÖYKÜ ELEMENTLERİ DEĞERLENDİRME FORMU.....	108
EK-3 YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU.....	109
EK-4 ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ.....	110
EK-5 ÖĞRENCİLERE AİT ÖRNEK METİNLER.....	112

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.: aktaran

çev.: çeviren

df : Serbestlik Derecesi

f : frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Denek Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

S.: sayı

s.: sayfa

SPSS: Statistical Package For The Social Sciences

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

vs.: ve saire

Y.: yıl

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yazma, hayatımızın her alanında kendisini ihtiyaç olarak hissettiren bir dil becerisidir. Arkadaşımıza aldığımız hediye kenarına bir tebrik notu iliştiirmekten tutun, aldığımız bir üründen kaynaklı memnuniyetsizliğimizi ifade etmeye kadar, resmi kurumlardan bir talepte bulunduğumuz durumlardan tutun da fikir ve duygularımızı paylaşmak zorunda kaldığımız çeşitli durumlara kadar yazabilmek, yazılı olarak anlatabilmek, oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar.

Anlatabilmek her zaman anlamaya göre daha üst düzey bir beceridir. Başkaları tarafından üretilen ve bir anlam ifade eden mesajların dinleyici ya da okur tarafından alınırken gösterilecek bir zaafiyet, anlamın zihinde herhangi bir kaymaya uğramadan, eksiksiz bir şekilde oluşmasına engel olmayabilir. Çünkü insan zihni tâbi olduğu algı yasaları doğrultusunda görsel ya da işitsel bir bütünün dikkatten kaçan ya da algı sürecinde ıskalanan parçalarını, bütünü oluşturacak şekilde kendisi üretebilir. Ama zihnimize oluşturduğumuz anlam birimlerini aktarmaya gelince iş bu kadar kolay olmamaktadır.

Dinlemek ve okumak gibi alıcı dil becerilerine üst düzeyde sahip birçok insan, iş ifade etmeye gelince aynı beceriyi gösterememektedir. Bazen iyi bildiğimiz bir mevzu üzerine irticalen beş dakika konuşamıyor ya da üç beş satır yazı yazamıyoruz. Maalesef bu durum ülkemizde on yılların bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yazarın bundan elli yıl önce kaleme aldığı şu satırlara bir göz atalım:

Ortaokulu bitirmiş, hatta lisenin son sınıflarına gelmiş bir talebenin fikirlerinin perişanlığı, en basit kompozisyon bilgisinden mahrum ve düzgün bir cümle yazabilmekten aciz bulunuşu karşısında derin acı duymamak imkânsızdır. Bu hali meydana getiren birçok sebepler yok değildir; fakat bunun başlıca sebeplerinden biri memleketimizde, daha ilk mektep sıralarından başlayarak esaslı bilgi ve düşünceler dayanılarak hazırlanmış bir kompozisyon müfredat programının hala mevcut bulunmayışıdır (Tansel, 1963: XI).

Bu satırlar yazıldıktan yaklaşık elli yıl sonra, yazma hususunda geldiğimiz nokta itibariyle genel manzarada pek bir değişiklik olmadığını göstermesi bakımından aşağıdaki satırlar dikkat çekicidir:

Eğitim sistemimizin herhangi bir aşamasında bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ne yazık ki duygu ve düşüncelerini sözlü olarak başkalarıyla paylaşmak ya da bir problemini dile getirmek konusunda yetersizdirler. Toplumun bütün kesimleri: hatta öğretmenlerimiz açısından dahi ciddi boyutlara ulaşmış olan bu yetersizlik, yazılı anlatım söz konusu olduğunda daha da ciddi bir boyut kazanmaktadır. Söz konusu eksikliğin ne ölçüde önemli boyutlara ulaştığını görmek için sınav kâğıtlarına ve dilekçe metinlerine bakmak yeterlidir (Bayram, 2009: 15).

Yazma eğitimi üzerine yakın zamanda yapılan birçok yüksek lisans ve doktora tez çalışması da yukarıda zikredilen durumu destekleyici mahiyettedir. Bu çalışmaların kiminde öğrencilerin herhangi bir metin türü özelinde, kiminde de yazma becerisine ait bazı alt becerilerde sahip oldukları yetersizlikler ortaya konmuştur (Kırbaş, 2006; İlaslan, 2007; Yılmaz, 2008).

Yazılı anlatım bahsinde sözü edilen problemler, yazmanın kendisine has bazı özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. En nihayetinde yazmak, üretimsel bir faaliyettir. Zihnimizde oluşturduğumuz anlam birimlerine karşılık gelecek, onu doğru bir biçimde ifade edecek sözcükleri bulmak başlı başına zahmetli bir iştir. Kaldı ki bu kelimelerin mantıklı ve tutarlı bir cümle, yine bu cümlelerin mantıklı ve tutarlı bir metin bütünü oluşturacak şekilde kurgulanması da ayrı bir zorluktur.

Alperen (1994) yazmayı okumayla mukayese ederek, okumada zihni harekete geçirecek hazır bir obje olduğu halde yazmanın objesinin hafıza ve çağrışımlarla zihin

tarafından üretildiğine, bu durumun yazmayı daha zor bir beceri haline getirdiğine işaret eder (Akt. Coşkun, 2009: 50).

İfade edici dil becerilerinden biri olan yazmanın öğrenilmesinin tabiatı gereği sahip olduğu güçlüğü Vygotsky (1965) de vurgu yapmaktadır. Araştırmacı, çocuğun yazabilmek için gerekli olgunlaşmaya, söz dizimine ve gramere sahip olmasına rağmen yazamamasını yazılı konuşmanın sözlü konuşmaya göre yapı ve işlev olarak apayrı bir dilsel biçime sahip olmasına bağlamaktadır. Ona göre yazmanın çok az gelişimi bile yüksek derecede bir soyutlama ve bilinçli bir analiz gerektirir. Yazılı konuşma, sözel konuşmanın melodik ve ifade edici süregelen kalitesinden yoksundur. Yazmayı öğrenmek için çocuk konuşmanın duyumsal (*sensational*) yönünden ayrılmalıdır. Çocuğun ketlenmesine yol açan ana sebep, yazma dilinin soyut kalitesidir; yoksa küçük kasların ya da diğer fizik fonksiyonların yetersizliği değildir. Yazma, aynı zamanda bir konuşmacı olmaksızın konuşmaktır (Akt. Erdener, 2009: 92).

Yazmak birçok yönden diğer becerilere göre daha karmaşık bir beceri olabilir. Ama bugün yazma ile ilgili var olan problem durumu daha çok yazma öğretimine gerekli önemin verilmeyişinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerimiz eğer bugün yazmaya ilişkin kazanımlar açısından, belirli kademeler için müfredatın öngördüğü noktanın uzağındalar ise (Sallabaş, 2007: 97-100), bu durum daha çok, yazma faaliyetlerine hak ettiği kadar çaba harcanmamasından kaynaklanmaktadır. İlkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri, ortaokul düzeyinde ise Türkçe öğretmenleri yazma çalışmalarına yeteri kadar önem vermemektedirler. Yazma çalışmaları, sınıfta öğretmenin denetiminde uygulamalar yapmak yerine daha çok ev ödevleriyle geçiştirilmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar, bu sorunun temelinde uygulama çalışmalarına ayrılan sürenin yetersizliği yatmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011: 20).

Bütün bunlarla birlikte öğrenme yeteneği, ilk yaşlarda hızlı, orta yaşlarda durgun, ileri yaşlarda ise gerileme şeklinde kendini gösterir. O halde öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk yaşlar büyük önem taşır. İlk yaşlarda edinilen yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi de güçtür. Hayatta öğrendiklerinin çoğunluğunu ilk yaşlarda öğrendiği için bireye o yaşlarda yeterli uyarıcı verilmelidir (Akbaba, 2010: 10). Yazma öğretimi için de bu durumun geçerli olduğunu düşünüyoruz. Daha ilkokul sıralarında iken yazmanın önündeki engeller kaldırılmalı ve öğrencilerimize iyi ve doğru yazmanın usulleri öğretilmelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Muş Merkez ilçe ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri yazdıkları öykülerde, öykü elementlerini (ana karakter, zaman, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki) ne düzeyde kullanmaktadırlar?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri, yazılı anlatım değerlendirme formunda yer alan her bir alt beceriye (kâğıt düzeni, yazı biçimi /okunaklılık, başlık kullanımı, kelime kullanımı, cümle kullanımı, bağdaşıklık, tutarlılık, imla, noktalama) ne düzeyde sahiptirler?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, aylık gelir, okul öncesi eğitim alma, televizyon seyretme süresi, okunan kitap sayısı, sosyal medyayı kullanma) açısından farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil becerileri içerisinde hem devinişsel hem de düşünsel bir üretim faaliyeti olması nedeniyle “yazma” önemli bir beceridir. Bununla birlikte yazma becerisi, dil becerileri içerisinde süreçleri itibariyle en karmaşık olanıdır. Bu yüzden; dinleme, konuşma, okuma gibi diğer dil becerilerine iyi düzeyde sahip birçok eğitimli vatandaşımızın bile iş yazmaya gelince ne kadar yetersiz kaldığı yapılan bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur.

Bugün ortaöğretim kurumlarından mezun olup üniversiteye başlayan öğrenciler, gerek anlatım gerekse biçim yönünden giderek daha düzensiz ödevler hazırlayıp, daha düzensiz sınav kâğıtları sunuyorlar (Akbayır, 2010: 9). Kaleme ve kâğıda daha az dokunan bir nesil yetişmektedir. Bunda gelişen teknolojiyle birlikte istediğimiz kişilerle istediğimiz an iletişim kurabilme imkânına sahip olmamızın payı elbette ki yadsınamaz. Mektup ve kartpostalların yerini artık anlık iletişimi mümkün kılan elektronik postalar almış durumda. Bu yeni iletişim biçimi kendine has bir dil meydana getirmiştir. Bu dil,

çoğu zaman imla kurallarının uygulanmadığı, muhteva olarak da oldukça yüzeysel ve edebi olmaktan uzak bir dildir.

Öğrencilerin, kendilerini yazılı olarak ifade etme hususunda yaşadıkları sıkıntının bir diğer nedeni mevcut ölçme ve değerlendirme biçimlerinin yazma becerilerini geliştirecek bir karaktere sahip olmamasıdır. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi ölçme ve değerlendirme araçları öğrencinin ne bildiğini sadece bilgi düzeyinde test etmekte; analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde bilgiye ne ölçüde sahip olduğunu ve sahip olduğu bilgiyi ne ölçüde aktarabildiğini sınamamaktadır. Yazma etkinliklerine ilkokullarda Türkçe derslerinde, lisede edebiyat derslerinde ve üniversitede yazılı anlatım derslerinde zaman ayrılmakta, ancak yazmaya ayrılan bu süre ve yazma becerisini öğrenciye kazandırmaya yönelik mevcut öğretim yöntem ve teknikleri öğrenciyi yazma konusunda becerikli hale getirememektedir.

Sorunun ciddiyetini ve önemini kavrayan bazı yabancı ülkeler, meseleyi ülkelerinin eğitimle alakalı ulusal bir meselesi olarak gündemlerine taşımışlardır. Söz gelimi Amerika’ da *The National Writing Project* (Ulusal Yazma Projesi) adında bir proje hayata geçirilmiş, bu kapsamda ülkenin eğitim programlarında çocuğun yazma becerisini geliştirecek bazı öğretim modelleri yer almaya başlamıştır. *Writer’s Workshop* (Yazarlık Atölyesi) modeli söz konusu modellerden biridir (Seban, 2006: 11). Bunların dışında, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modeli, Dört Kare Yazma modeli gibi çocuklara yazma becerisinin kazandırılmasında kullanılan bir takım modeller mevcuttur.

Araştırmamız her şeyden önce problem durumunun boyutlarını ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu çalışma, söz konusu problemin, bireyin birçok farklı alanda akademik becerilerine etki eden genel bir eğitim problemi olduğuna ve mümkün olduğu kadar erken dönemlerde ele alınıp çözümlenmesi gerektiği hususuna dikkatleri çekmektedir. Ülkemizde daha önce konuyla alakalı yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmaları bulunmaktadır. Ama özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisinin ne durumda olduğuna dair yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bizim tespit edebildiğimiz kadarıyla bu çalışmaların hiçbiri sosyo kültürel ve demografik dokusu Muş ili ile benzerlik gösteren bir yerde yürütülmemiştir. Nüfusunun hatırı sayılır bir kısmının çift dilli olduğu hesaba katılırsa söz konusu durumun bir dil becerisinin gelişimini ne ölçüde etkilediği araştırmaya değerdir kanısındayız. Her ne kadar çalışmamız bu durum (çift dillilik) ekseninde yürütülmüş bir çalışma olmasa dahi,

araştırma sonucunda elde edilen birtakım bulguların bu durumun birer tezahürü olarak karşımıza çıkmış olabileceği göz ardı edilmemelidir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrenciler kişisel bilgi formunda yer alan soruları doğru olarak yanıtlamışlardır.
2. Veri toplama araçları için yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yeterlidir.
3. Öykü Elementleri Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'ndan alınan puanların toplamı öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisini yansıtmaktadır.
4. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Muş il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle,
2. Araştırmada kullanılan değerlendirme formları ve bunlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2007: 55).

Dil Becerileri: Dinleme, okuma ve görsel okumadan oluşan anlama becerileri; konuşma, yazma ve görsel yazmadan oluşan anlatma becerileri olarak iki grup altında inceleyebileceğimiz becerilerdir (Coşkun, 2009: 49).

Yazma: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmaya, böylece

kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2009:163).

Metin: Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2007: 44).

Metinsellik Ölçütleri: Yazınsal bir yapıya metin hüviyeti kazandıran ölçütlerdir. Söz konusu yapının derin ve yüzeysel boyutları olmakla birlikte bu boyutların okura ve yazara bakan ayrı ayrı yönleri vardır. De Beaugrande ve Dressler bu ölçütleri yedi başlık altında toplamışlardır. Bunlar: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçsallık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk ve metinler arasılık ölçütleridir (1981: 11; Akt. Alan, 1994: 168).

Öyküleyici Metin: Bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yaşantı nitelikli metinlerdir (Güneş, 2002: 88)

Öykü Elementleri: Öykülerin daha iyi anlaşılması, hatırlanması ve öğretilmesi için bazı araştırmacılar öyküleri tahlil etmişler ve öyküyü meydana getiren bileşenleri daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Öyküyü meydana getiren bu unsurlara ya da bileşenlere öykü ya da hikâye elementleri de denir. Bunlar; ana karakter, zaman, mekân, başlatıcı olay, problem ya da amaç, teşebbüs, sonuç ve tepki unsurlarıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal bilgiler yer almaktadır. Yazma becerisine değinilmeden önce, dil ve dil becerileri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yazma becerisi başlığı altında; yazmada başarılı olmanın yolları, yazılı anlatımın unsurları, yazma öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler ele alınmıştır. Bölümün ikinci kısmında, metin ve metin türleri hakkında bilgi verilerek kuramsal bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Dil

Yetişkinliğinde sahip olduğu zihinsel ve ruhsal gelişmişliğine tezat bir biçimde, insanoğlu dünyaya oldukça sınırlı bir beceri repertuarıyla gelir. Kaldı ki yetişkin insanlar bile birçok durumda başka insanların yardımına ihtiyaç duyar. İnsanın başka insanlarla ortak bir hayatı yaşamaya zorunlu oluşu bu özelliğinin bir sonucudur. Hayatının ilk bir yılında, kendi başına neredeyse hiçbir ihtiyacını karşılayamayan insan, doğduğu andan itibaren annesiyle kurmak zorunda olduğu iletişimi zamanla ihtiyaçları arttıkça ve çeşitlendikçe yakın çevreden uzak çevreye doğru başka insanlarla da kurmak mecburiyetindedir. İşte insan gerçek benliğini başkalarıyla kurduğu bu sosyal ilişkiler ağı içerisinde inşa eder. Bu ilişkilenemeyi mümkün kılan şey ise iletişimdir. İnsan bu iletişimi en pratik biçimde, doğuştan sahip olduğu dil yetisiyle sembolik bir düzlemde gerçekleştirir.

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan en temel özelliklerden biri olan dilin birçok tanımı yapılmıştır. Ergin'e (2012: 3) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.

Dili; duygu, düşünce, dilek ve tasarılarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemi olarak tanımlayan başka bir görüşe göre ise dil, herhangi bir niyetin açığa vurulmasını, bir zihinden başka bir zihne aktarılmasını sağlayan bir yetidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009: 2).

Özkırımlı da (2007: 17) dilin iletişimsel yönüne vurgu yaparak onu, bir toplumda insanlar arası iletişimi sağlayan, ses ve anlamca ortak öğelere sahip çok yönlü bir dizge olarak tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu (2009) ise dili insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlamıştır.

Dil ile ilgili yapılan bu tanımlara baktığımızda daha çok dilin iletişimsel yönü ön plana çıkmaktadır. Oysa bir haberleşme aracı olması bakımından dile sadece insanlar sahip değildir. Hayvanların da belli ölçülerde haberleşmek için dili kullandığını söyleyebiliriz. İnsan dilini hayvanların kullandığı dilden ayıran temel özellik onu diğer canlı türlerinden ayıran, farklı kılan temel özellikte yatmaktadır.

İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran temel özelliği, sahip olduğu düşünme yetisidir. İnsan sahip olduğu bu yetiyle diğer varlıklardan farklı olarak “bugünde” ve “burada” yaşamaktan kendisini sıyrıp geçmiş ve geleceğe yolculuklar yapabilir (Karaağaç, 2009: 37). Yine insan sahip olduğu bu yetiyle; varlıklar, olaylar ve durumlar arasında ilişki kurabilir. Kesintisiz bir duyular yığını olan dış dünyayı, soyutlamalar ve genellemeler yapmak suretiyle oluşturduğu kavramlar sayesinde kendi zihnine taşır. Bu suretle zihninde temsili bir dünya kurar. Kavramların insanın kurduğu öznel dünyada hayat bulması dil marifetiyle olur. İşte insanda dilin, hayvanlardan farklı olarak böyle karmaşık psikolojik bir işlevi vardır. İnsanda dilin asıl işlevi hayvanlarda olduğu gibi işaret etme değil, sembolik temsildir. İşaret, başka bir olayın göstergesi ya da habercisi olan bir olaydır. Buna karşılık sembol başka bir şeye işaret etmez, başka bir şeyi temsil eder (Özakpınar, 2009: 127).

Dil ile düşünce arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa şayet ne türden bir ilişki olduğu filozofların ve dilbilimcilerin eski çağlardan beri üzerine kafa yordukları problemlerden biridir. Dil ile düşünce arasındaki ilişki üzerine yürütülen tartışmalar bazen dil ile varlık, dil ile hakikat arasındaki ilişki bağlamında yürütülmüş ve bu tartışmalar günümüze kadar gelmiştir.

Dilin sadece düşünce ürünlerinin aktarılmasında kullanılan bir araç mı yoksa düşüncenin farklı bir ontolojik görünümü mü olduğu hep tartışma konusu olmuştur.

Acaba sadece dil ile mi düşünüyoruz, yoksa dilsel olmayan düşünme biçimleri de var mı? Denkel (1981: 18) bu bağlamda öne sürülen dört farklı görüş olduğunu belirtir:

1. Düşünce, dış katkıdan arınmış ve bütünüyle saftır.
2. Saf düşüncenin yanı sıra simgeler, imge, resim ve dilsel öğeler kullanırız.
3. Saf düşünce yoktur. Düşünce bütünüyle simgeler, dilsel öğeler ve imgelerle yürütülür.
4. Düşünce bütünüyle dilseldir. Düşünmek içinden konuşmaktır (Akt. Nas, 2003: 29).

Bazı bilim adamları insanların her zaman aklından geçenleri ya da hissettiklerini dile getiremeyişlerinden hareketle, dili ve düşünmeyi mahiyetleri birbirinden farklı iki eylem olarak açıklamışlardır. Chomsky (2007: 69) sadece dil ile düşünmediğimizi, görsel imgeler, durumlar ve olaylarla da düşündüğümüzü, dilsel olmayan bir çeşit düşüncenin de var olduğunu kabul eder. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda dil ile düşünmenin birbirine çok sıkı bağlarla bağlı, birlikte oluşmuş ancak işlevleri değişik eylemler olduğu görüşü ağır basmaktadır (Adalı, 2009: 22). Yani genel kanı dilin sadece düşünsel faaliyetlerin hâsılasını yüklenen bir vasıta olmanın ötesinde düşünceye yön veren, onu tanzim eden bir işlevinin olduğu yönündedir. Yıldız ve arkadaşlarının (2010: 16) ifadesiyle söylersek: “İnsanların düşüncelerinden doğan dil, doğduktan sonra düşüncelerin yaratıcısı olmuştur.”

Çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimi için, içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemine vurgu yapan Vygotsky (1998) dil ve düşüncenin iki-üç yaşlar civarına kadar birbirinden bağımsız, birbirine paralel gelişen iki farklı gelişim alanıyken bu yaşlarda çakışarak etkileşimsel bir gelişim seyri izlediğini savunmuştur. Dil- düşünce ilişkisi bağlamında sonuç olarak denilebilir ki:

Dil, zihnin aynasıdır. Düşünce dilde yansır, dilde dile gelir. Kısacası dil ile düşünce karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler, geliştirirler. Dilin gelişmesi düşüncenin, düşüncenin gelişmesi de dilin gelişmesi demektir. Dili, düşünce yaratmış olmasına rağmen, dil olmadan düşüncenin gelişmesi, açık ve anlaşılır olması mümkün değildir (Gündoğan, 2000: 4).

Dil aynı zamanda kültürel bir müessesedir. Selçuk (2009: 9)’un ifadesiyle, her dil bir kültür biçimlenmesidir ve her sözcük özünde bir kültür çekirdeğidir. Gelenek ve

görenekler, inançlar, toplumsal değerler, yaşayış biçimi, düşünce ve sanat eserleri gibi bütün kültür yaratmaları dilde ifadesini bulur. Dil aracılığıyla çağdan çağa, nesilden nesile taşınır. Böylece dil, bir ulusu belirleyen ayırıcı niteliklerin başında geldiği gibi, o ulusun toplumsal yapısının açıklanmasında kullanılabilecek bir anahtar niteliği de taşır (Özkırımlı, 2007: 23).

İnsanlar topluluk halinde yaşamaya başladıklarında, o topluluğu oluşturan bireyler ortak bir biçimde uymaları gereken kimi kurallar ve paylaşımları gereken bir takım inançlar, görüşler vb. özellikler oluşturmuşlardır. İnsanoğlu içinde yaşadığı topluluğun dilini edindikten sonra bu uzlaşımlarını dili aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarmış ve dilin bu kültür taşıyıcısı özelliğiyle kendi toplumunu kalıcı kılmıştır (Yıldız, 2005: 36).

Ünalan (2012: 35) kültürel bir öge olarak dilden bahsederken her türlü yaşayış ve davranış tarzının, maddi ve manevi kültürün sınırları içine giren bütün kavram ve kelimelerin dilin içinde, dilin sözlüğünde yer aldığını söyler. Ona göre dil bu bakımdan kültürün ilk ve en temel unsuru olmakla beraber milletleri birbirinden ayıran özelliklerin de en önemlisidir.

Yeryüzünün değişik coğrafyalarına dağılmış halde yaşayan insan toplulukları yaşadıkları tarihsel olaylara, verdikleri yaşam savaşına, kazandıkları kültür değerlerine, kabul ettikleri prensiplere ve nihayet birlikte sevdikleri veya nefret ettikleri hususlara göre evreni zevklerine adlandırmışlardır (Aktaş ve Gündüz, 2009: 11). Bu sebeptendir ki diller toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Her toplum, hayatı bulunduğu yerin bakış açısından resmetmiştir. Bakış açısındaki bu farklılıklar beraberinde farklı bir kavramsallaştırmayı getirmiş, farklı gramatikal ve sözdizimsel bir dilsel dışlaştırmayı netice vermiştir.

Sonuç olarak, kültürün en temel öğelerinden biri olan dil; bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, onu millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009: 6).

Gerek insanın sosyalleşmesine yaptığı katkı, gerek düşünceyle gerekse kültürle olan sıkı münasebeti, dili doğru ve etkili kullanılması gereken bir beceri haline getirmektedir. Dil becerilerine iyi düzeyde sahip insanlar toplumda her zaman saygın bir yer edinmişlerdir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için gerekli bir takım nitelikler dünyaya doğuştan getirilmiş olsa da, diğer beceriler gibi eğitimle çok daha ileri seviyelere taşınması mümkündür. Herkesten bir yazar ya da şair kadar dili ustalıkla kullanmasını beklemek doğru değildir. Ama bugün toplum dediğimiz yapıyı meydana

getiren her fert o toplum içinde belli bir yer edinmek istiyorsa, o kişiden dil becerilerine nitelikli düzeyde sahip olması beklenir. Bu anlamda ihtiyaç duyulan; doğru, güzel ve etkili bir dil kullanımı öğrenilebilir ve öğretilbilir.

Çocuk ana dilini ilkin ailesinden ve yakın çevresinden öğrenir. Çocuğun bebeklik çağlarında çıkardığı sesler, ses organlarını rastgele çalıştırırken çıkardığı seslerdir. Bu seslerin çoğu ana dilde bulunmaz. Gündelik nesne ve olayların adlarını olduğu gibi söylemeye çalışırken, çocuk duyduğu sesleri taklit eder. Bir süre sonra dilde bulunmayan sesleri kullanmamaya başlar. Çocuğun dili ana dilde bulunan sesleri çıkarmada özelleşmeye başlar. Çocuk ana dilinin fonemlerini doğru olarak söylemeyi ve bir araya getirmeyi, üst üste yaptığı yaklaştırma ve denemelerle öğrenir. Anadilinin önemli bir bölümünü bu şekilde hayatının ilk beş yılında öğrenir (Meillet :63, Akt. Kayaalp, 2006: 145). Bu dönemde çocuğun yakın çevresindeki kişilerin dili kullanma becerileri, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, iletişim araçlarıyla temas süresi ve düzeyi gibi bazı çevresel faktörler dilsel gelişimini etkiler.

Çocuğun formal eğitim hayatına girmesiyle birlikte eğitim öğretim faaliyetleri belli bir program dâhilinde sistemli olarak yürütülür. Dil öğretimi her ne kadar hayatın tamamına yayılmış bir olgu ve bütün öğrenme alanlarının önemli bir parçası olsa da, bu faaliyet okullarımızda Türkçe dersi kapsamında sistemli bir şekilde gerçekleştirilir. İlkokul 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarından ilki, çocuğun dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmektir (Öz, 2006: 52). İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın temel amacı bu altı dil becerisi alanında ülke vatandaşlarını daha yetkin hale getirmektir. Daha iyi anlayan, daha iyi anlatan ve bunun sonucunda daha iyi anlaşan bireyler yetiştirmektir.

2.1.1. Dil Becerileri

Dil Becerileri genel olarak, anlama becerileri ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma, dinleme, görsel okuma; anlatma becerileri konuşma, yazma ve görsel sunudur (Coşkun, 2009: 49). Anlama becerileri için *alıcı* dil becerileri, anlatma becerileri için *verici* ya da *ifade edici* dil becerileri tabirleri de kullanılır.

2.1.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, insanın dil ile tanışıklığının ilk basamağını teşkil eder. Konuşma becerisi ile birlikte, bireyin örgün eğitim hayatına başlamadan önce kazandığı iki dil becerisinden biridir ve de ilkidir. Güzel ve etkili bir konuşma becerisi herşeyden önce iyi bir dinleme becerisinin kazanılmış olmasını koşullar.

Demirel (2006: 72) dinlemeyi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği olarak tanımladıktan sonra işitme ile arasındaki farka değinerek, işitmenin istem dışı gerçekleşen bir etkinlik olmasına rağmen dinlemenin belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştiğini belirtir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç'a (2005: 105) göre dinleme; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşan, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir.

Sever (2004: 10) ise dinlemeyi, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak şeklinde tanımlamıştır.

Dinleme becerisinin insan hayatındaki yeri ve önemi büyüktür. Dinleme bütün dil becerileri içerisinde en sık ve en çok kullanılan dil becerisidir. Dinleme, insanın öğrenirken en çok faydalandığı bilgilenme kaynaklarından biridir. Ama insan bilgilenmek dışında çok değişik amaçlar doğrultusunda dinleme faaliyetinde bulunur. Bu amaçları Özbay (2009: 64) şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Herhangi bir konuda bilgi edinmek,
- 2- Hoşça vakit geçirmek,
- 3- Hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
- 4- Eleştiri almak,
- 5- Başka insanların tecrübelerinden faydalanmak,
- 6- Toplumla iletişim kurmak,
- 7- Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek,
- 8- Çevremizdekilere yardım etmek.

Dinleme becerisinin eğitiminde yapılacak etkinliklerin, kullanılacak materyallerin niteliği ve çeşitliliği bu süreçte elde edilecek verimi doğrudan etkiler. Dinleme becerisinin eğitiminde verilecek örneklerin çocuğun günlük hayatından seçilmesi uygun olur. Ayrıca; kısa hikâyeler, fıkralar, masallar, tekerlemeler, haberler,

hava durumu, günlük hayatta karşılaşılması muhtemel duyurular, yol tarifleri, matematik problemleri, alışveriş uygulamaları, reklamlar, sözlü yönergeleri takip etme, dikte çalışmaları, ana fikri ve yardımcı fikri tespit etmeye yönelik uygulamalardan faydalanılabilir (Doğan, 2010: 266).

Dinleme ilk bakışta insana herhangi bir çaba gerektirmeyen, uygulaması kolay, insanı edilgen kılan bir beceriymiş gibi gelebilir. Oysa dinleme, çok fazla dikkat ve zihni çaba gerektiren yorucu bir uğraştır. Karşımızdaki insana verdiğimiz değer, gösterdiğimiz saygının da en önemli ifadelerinden biridir. Bu yüzden dinleme becerisi her beceri gibi geliştirilmesi eğitimle mümkün olan ve ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1.2. Okuma Becerisi

Okuma, bir yüzey üzerindeki işaretlere bakarak birtakım sözcüklerin, imgelerin ve duyguların zihinde canlandırılmasıdır (Gülsoy, 2011: 75).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009: 16).

Başka bir tanıma göre okuma, insanların kendi aralarında önceden karlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2006: 47).

Akyol (2010: 33) ise okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımladıktan sonra, okuma öğretimindeki temel maksadın çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak olduğunu ifade etmektedir.

Okumanın; fizyolojik, zihinsel ve toplumsal yönleri vardır. Fizyolojik yönüyle okuma, gözün satırlar üzerinde sıçramalar ve duraklamalar yaparak yazılı unsurları görüp algılamasıdır. Okumanın zihinsel yönü, görülen yazılı unsurların, bir kavrama karşılık gelen sembollerin(harflerin) beyin tarafından tanınarak anlamlandırılmasına işaret eder. Okuyan bireylerin ve toplumların uygarlık seviyelerinin okumayan birey ve toplumlara göre daha üstün oluşu ise okumanın toplumsal yönünü ortaya koymaktadır (Arıcı, 2008: 14).

Güneş (2007: 123) okuma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil becerilerini geliştirme,
2. İletişim becerilerini geliştirme,
3. Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme,
4. Zihinsel becerileri geliştirme,
5. Sosyal becerileri geliştirme,
6. Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme.

İlköğretimin birinci kademesinin birinci sınıfında yapılan okuma etkinlikleriyle öncelikli amaç çocuklara okuma becerisini fizyolojik yönüyle kazandırmaktır. İkinci sınıf ise öğrencilerin sesli okumayı bolca uyguladıkları ve okuma becerilerini iyice pekiştirdikleri dönemdir. Üçüncü sınıf, öğrencilerin okuma hızlarını iyice arttırdığı ve sesli okumadan sessiz okumaya geçtiği dönemdir. Son olarak dördüncü sınıfta öğrenciler, 150-200 kelimelik metinleri duraklama, tonlama ve vurgu yanlışı yapmadan okuyabilmelidir (Arıcı, 2008: 55).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda okumanın, öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına ve zihinsel gelişimlerine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğu belirtilmektedir (MEB, 2009). Bunun yanı sıra okuma, dinleme ile birlikte bilgi biriktirme yollarının en önemlilerindedir. Konuşma ve yazma becerisinin gelişimiyle de oldukça sıkı bir ilişkisi vardır. Öğrencilerin okumaya karşı erken yaşlarda geliştirecekleri olumlu tutum onların okuma alışkanlığı kazanmaları bakımından oldukça önemlidir. Okumayı seven, okuma alışkanlığını erken yaşlarda edinmiş bir birey hem bilgide derinleşecek hem de sözlü ve yazılı ifade kabiliyetine sahip olacaktır.

2.1.1.3. Konuşma Becerisi

Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, sözel olarak duygu ve düşünce alışverişidir. Bu bakımdan konuşmayı bireyler arasında yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlamak mümkündür (Başaran ve Erdem, 2009: 744).

Bu sözlü paylaşım sürecinde alınan ve verilen mesajların doğru anlaşılması için etkili ve güzel konuşma becerisine sahip olunmalıdır. Yalçın (2006: 97) güzel

konuşmayı, bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlamamış bile olsa duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Etkili ve güzel konuşabilme becerisine sahip olmak birçok yönden önemlidir. Çünkü adına sosyalleşme dediğimiz olguyu daha çok konuşma ile gerçekleştiririz. Bildiklerimizi, hissettiklerimizi, isteklerimizi ve tasarılarımızı açığa vurmanın, kendimizi görünür kılmanın en pratik yoludur konuşma. Eskilerin “belagat” olarak tabir ettikleri etkili konuşma becerisi kişilerin toplum içerisindeki değerini ve saygınlığını belirler. Konuşma, tek tek bireylerin ya da toplumların tercihlerinin yönlendirilmesinde onu iyi kullananların elinde son derece etkili bir enstrüman olagelmiştir. Siyasal partilerin seçim ve tanıtım toplantılarında, şirketlerin mal pazarlama sırasındaki müşterileri ile yüz yüze ilişkilerinde, hasta doktor ilişkisinde, tarım ve ekonominin her alanında vb. kişiler ve gruplar arası ilişkilerde konuşma, ayrı bir yer ve önem kazanmış bulunmaktadır (Yalçın, 2006: 98).

Adalı (2009: 27) konuşmanın üç farklı boyutunun olduğunu belirtir:

1- Konuşma zihinsel bir olgudur: Kavramlar ve sesimgeleri arasındaki bağlantı, bunların seçilip konuşulan dilin dizgesine göre düzenlenmesi, konuşmanın zihinsel yanını oluşturur.

2- Konuşma fizyolojik bir oluşumdur: İletinin duyulabilirliğini sağlamak üzere beyin, konuşma organlarına bir uyarı gönderir. İleti, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dudaklar, dişler, geniz vb. yardımıyla dil dizgesi içindeki seslere dönüşür. Bu da konuşmanın fizyolojik yönüdür.

3- Konuşma fiziksel nitelikli bir oluşur: Konuşanın ağızdan çıkan sesler dinleyen kulağına doğru dalgalar halinde yayılır. Fiziğin uğraş alanına gören bu süreçte konuşmanın fiziksel niteliğidir.

Temizyürek , Erdem ve Temizkan (2007: 247-248) konuşmanın bu nitelikler dışında sahip olduğu diğer nitelikleri de şu şekilde sıralamaktadırlar:

1- Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlam bilime (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp

konusmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

2- Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir.

Çocuk konuşabilmek için gerekli donanımların çoğuna doğuştan sahiptir. Ama bildiğimiz anlamda konuşmanın çocukta gelişmeye başladığı yaş dönemi 1,5-2 yaş civarındır. Bu dönemde çocuk konuşmayı taklit yoluyla öğrenir. Çocuk konuşmayı ailesinden ve yakın çevresindeki kişilerden onları model alarak öğrenir. Bu yüzden ailenin ve yakın çevrenin konuşma özellikleri çocuğun konuşmasında yansımaları bulur. Daha çok yerel ağız özellikleri taşıyan bu konuşmanın düzeltilmesi gerekmektedir. Bu sürece alaycı ve aşırıya kaçan bir müdahale çocukta çekingenliğe yol açarak çocuğu pasifleştirebilir (Akyol, 2010: 23). Formal eğitim ortamlarına yerel ağız özellikleriyle ya da farklı dil bozuklukları ile gelen bir çocuğa, doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırma noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Calp (2005: 174-176) konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere düşen görevleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Öğretmen sınıfta güzel bir konuşma ortamı oluşturmali,
- 2- Konuşma için fırsatlar hazırlanmalı,
- 3- Öğrenciler konuşmalarını büyük bir serbestlik içinde yapmalı,
- 4- Öğrencilere konuşmalarında güven kazandırılmalı,
- 5- Konuşma için iyi örnekler verilmeli,
- 6- Dil gelişimi devamlı bir süreç olarak bilinmeli,
- 7- Çocuğun dili planlı bir çalışma ile geliştirilmeli,
- 8- Konuşulanları dikkatle dinlemenin dil gelişimindeki önemi kavratılmalı,
- 9- Öğrenciler hayal güçlerini harekete geçirecek konular üzerinde konuşturulmalı,
- 10- Konuşmanın akıcılığını etkileyen jiklet sözlerin yersizliğine işaret edilmeli,
- 11- Jest ve mimiklerin güzel konuşmadaki önemi kavratılmalı,
- 12- Sözlü anlatım, yazılı anlatıma paralel olarak yürütülmeli.

Bütün bunların yanında bir öğretmenin iyi bir konuşma eğitimi sağlayabilmesi için öncelikle doğru ve güzel bir konuşma için gerekli hasletlere kendisinin sahip olması gerekir. Ayrıca bir takım konuşma bozuklarının ancak tıbbi müdahalelerle giderilebileceği de unutulmamalıdır.

2.1.1.4. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu Becerisi

Yeni Türkçe Programı'nda ilk defa ele alınan görsel okuma ve görsel sunu eğitimiyle öğrencilerin yazılı metinler dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuyabilmesi, anlayabilmesi ve yorumlayabilmesinin yanında duygu, düşünce ve bilgilerini görseller yoluyla başkalarına aktarabilme becerisinin kazandırılmasına çalışılmaktadır(Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 163).

Güneş (2007: 249) görsel okuma ve sununun, yazılı metinlerin dışında kalan resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk vb. ile doğa ve sosyal olayları anlamlandırma, zihinde yapılandırma süreci olduğunu belirtir.

Görsel unsurların hayatımızda kapladığı yer görselliğe verilen önemin bir göstergesidir. İnsanoğlunun son yıllarda muhatap olduğu görsel uyarıcıların sayısında, çeşidinde ve hızında çok büyük bir artış söz konusudur. İnsan algısına servis edilen bu uyarıcılarla onun tercihlerine yön verme yarışında olanlar büyük bir rekabet içindeler ve bu yarışta bir adım öne geçebilmek için “göze hitap edenin” insan algısının seçiciliğinde ne kadar önemli olduğunu farkındalar. Görsel manada estetik olanın özellikle çocuklar ve gençler nezdindeki albenisini iyi bilenler bu alanda ciddi çalışmalar yapmaktadırlar.

Her zaman bir seçme ya da vazgeçme eyleminde bulunan insanın kendisine sunulan görsel imajların iyi bir okuyucusu olması icap eder. Bazen görsel uyarıların sunumunu yapanlar sakıncalı sayılabilen ya da toplumca kabul görmeyen amaçlarını, subliminal diye tabir edilen, bilinçaltını hedef alacak şekilde, mesajlarında gizleyebilirler. Bu yüzden mesajın alıcısı konumundaki bireyin, uyarıcının mesajının ne olduğu, kimin için olduğu, ne amaçla yapıldığı, propaganda unsurları taşıyıp taşımadığı gibi bir takım hususlara eleştirel bir tavırla yaklaşması gerekir. Çünkü günümüz toplumunda okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticari reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı da gerektirir (Akyol, 2010: 121). Nitekim İlköğretim Türkçe Ders Programı'nda ülkemizde yetiştirilmek istenen bireyin profili tanımlanırken “şartlanmalara karşı duyarlı” ifadesi yer almaktadır (MEB,

2009). Şartlanmaya karşı duyarlı birey, kendisine gelen uyarıcıları eleştirel bir süzgece tabi tutan, fayda-zarar muhasebesi yapabilen ve bu doğrultuda kararlarını özgürce verebilen bireydir.

Görsel okuryazarlık eğitiminden kasıt, görsel ile doğrudan aktarılan ya da görselde örtük olarak bulunan mesajların birey tarafından okunabilmesi ve oluşturulabilmesidir. Medya, tablo, grafik, resim, fotoğraf, model, jest ve mimikler vs. okuryazarlığı bu kapsamda değerlendirilebilir. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu becerisi bilgi ve iletişim teknolojilerinin iyi bir kullanıcısı olmayı gerektirir. Eğitimcilerin eğitim ortamlarında teknolojik unsurlardan, öğrencinin de sürece aktif katılımını sağlayarak daha fazla istifade etmeleri gerekir.

2.1.1.5. Yazma Becerisi

Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilir (Calp, 2005: 195).

Özbay (2006: 8) yazmayı, konuşmanın bir takım sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanıma göre ise yazma, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2009:163).

Yazma becerisini iki yönlü bir beceri olarak düşünebiliriz. Birinci yönüyle yazma, insanın çıkardığı seslere karşılık gelen birtakım görsel sembolleri ve belli durumlarda bu sembollerin birbirleriyle nasıl işleme gireceğini kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle yazma, belli uzunlukta ve karakterdeki ses birimlerini toplumsal bir uzlaşa ile belirlenmiş görsel sembollerle kodlayabilmektir. Buna biz mekanik olarak yazma da diyebiliriz.

İkinci yönüyle yazma, bir anlatım becerisi olarak yazmadır. Başka bir ifadeyle bir anlam biriminin taşıyıcısı olarak yazma. İnsanın duygularını, fikirlerini, tasarılarını, yaşadıklarını, bilgilerini, isteklerini vs. bir takım ses sembolleri kullanarak muhatabına aktarmasıdır. Bu yönüyle yazma daha çok zihinsel bir eylemdir. Çünkü anlatılmak istenenin doğru ve sağlıklı bir şekilde anlatılabilmesi için sadece duygulanmak,

düşünmek ya da istemek yetmemektedir. Bütün bunların bir takım kurallar gözetilerek planlı ve de mantıklı bir bütünlük içerisinde anlatılması gerekir.

Yazma, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir. Buna göre yazma etkinliğini, hem bir düşünme aracı; hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 17).

Düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için, yazma çalışmalarına özellikle önem vermek gerekir. Çünkü düşünme soyutlama ister ve konuşma dili buna elverişli değildir. Düşünce ancak yazarak durultulabilir. Bunun için bir yandan bol bol okuyup öte yandan da sürekli yazma denemeleri yapmak gerekir (Şimşek, 1981: 199).

Bir düşünsel faaliyet neticesinde ortaya çıkan yazınsal ürün, kendisini ortaya çıkaran düşüncenin de gelişip olgunlaşmasına katkı yapar. Yazı, düşüncenin akışına bir insicam kazandırır ve düşüncenin mantık kurgusunu kaybetmeden akmasına yardımcı olur.

İfadenin, zamanın yıkıcı etkilerine karşı varlığını koruması yazının icadıyla gerçekleşmiştir. Yazı bilginin kalıcılığını sağlayarak, bilginin birikmesine büyük hizmetler yapmıştır. Yazı sayesinde insanlık, bir kuşağın belli bir seviyeye kadar getirdiği bilimsel ve kültürel birikimleri yok olmadan, hep üzerine bir şeyler koymak suretiyle daha da artırarak büyük medeniyetleri kurmuştur.

Yazı icat edilmeseydi; fiziğin, kimyanın kanunlarını, matematiğin teoremlerini, keşiflerin adreslerini, icatların formüllerini bir yerlere yazmasaydık, bunları tespit etmeseydik bugün ulaştığımız refah seviyesine gelmemiz mümkün olmazdı (Ağca, 2001: 173). Ancak yazının icadıyla ki bunların kayıt altına alınıp, kaybolmadan sonraki nesillere aktarılması mümkün olmuştur.

Yazmanın psikolojik faydası da bulunmaktadır. Kişi yazmak suretiyle psikolojik problemlerinden sıyrılabilir ve kendini ifade etmenin rahatlığıyla huzur bulur. Herhangi bir eser yazma suretiyle kendine güveni gelen kişi sosyal açıdan da kendini farklı hissedecektir, zamanla da statü değiştirdiğini fark edecektir (Yıldız vd., 2010:205).

Yazma ayrıca toplumsal bir zorunluluktur. Günlük yaşam, her insandan yazma bilgi ve becerisi ister. Her insan dilekçe, mektup, tutanak gibi yazı türlerini yazmayı bilmek zorundadır. Günümüz insanı duygu ve düşüncelerini, gözlemlerini, anılarını, herhangi bir konuda topladığı bilgileri yazma becerisini kazanmış olmalıdır. (Göğüş, 1991: 58).

2.1.1.5.1. Yazmada Başarılı Olmanın İlkeleri

Yazılı anlatımda başarılı olmak için bir takım ilkeler vardır. İyi bir yazardan bu ilkelere uyması beklenir. Başarılı olmak isteyen bir yazarın her şeyden önce iyi bir gözlemci olması gerekir. Doğaya, topluma ve insana karşı duyarlı olması gerekir ki iyi gözlem yapabilsin. İkinci olarak bol bol okumalıdır yazar adayı. Okumak biriktirmenin en pratik yoludur. Başarılı bir yazar olmak için üçüncü ilke ise düşündürmektir. Gözlem yaparak ve okuyarak biriktirdiklerimizi kendimize mal etmek ve yeni fikri mahsuller ortaya koymak için bunlar üzerine eleştirel bir tarzda düşünmek lazımdır.

2.1.1.5.1.1. Gözlem Yapmak

Gözlem, bakmaktan farklı olarak, doğanın canlı cansız bütün unsurlarını, ayrıntılarıyla görmek demektir. Kişinin kendi kendisi, başkaları, tabiat ve olaylar bu unsurlar kapsamındadır. İnsanın gözlem alanını genişletmesi bakımından seyahat etmek önemlidir. (Kantemir, 1997: 108-109).

İleri'ye (1998: 92) göre dört türlü gözlem vardır: Doğrudan doğruya gözlem, hayal kurma, düşünme ve geçmiş yaşantılarımızdan yararlanma. Gözlem yaparken başta göz olmak üzere beş duyu organımız ile duygularımız; algılama, düşünme ve sezme merkezlerimiz yoğunlukla iş başındadır.

İyi bir yazarın herşeyden önce iyi bir gözlemci olması gerekir. İyi bir gözlemci de ancak merak duygusu törpülenmemiş, etrafında olup bitene duyarlı, hayata her daim hayret nazarıyla bakabilen insanlardan çıkar.

Gözlem, öncelikle inceleme ve araştırma konularında, hikâye, roman ve tiyatro gibi olaya dayanan yazılarda önem kazanır (Par, 1974: 14).

2.1.1.5.1.2. Okumak

Bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilme, düşündüklerini açık ve yalın bir dille ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilme, güzel bir anlatım ve çarpıcı bir buluşla yazıya canlılık kazandırma, her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı koşullar. Bol kitap okuyan, okuduğunu özümseyen, üzerinde düşünen bir okuyucu hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulma olanağını elde edecek hem de yazma yetisini geliştirecektir (İpşiroğlu,1993: 28).

Yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok okumak ve bu yolla birikim kazanmak gerekmektedir. Kişinin bilgi, duygu ve hayal gücü okumakla gelişir. Okuyan kişinin dil ve anlatım gücü ile düşünme yeteneği, okumayan kişiye kıyaslanamayacak kadar farklıdır (Bağcı, 2011: 88).

Zihnimizin istenilen olgunluğa erişmesinin ve manevi alanda kendimize olan güvenimizin artmasının ancak okumakla mümkün olabileceğini savunan Par (1974: 16), faydalı sonuçlar doğurması için okuma eyleminin; dikkatle, zevkine vararak ve eleştirerek yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

2.1.1.5.1.3. Düşünmek

Gözlem yaparak ve okuyarak elde edilen birikimlerin zihinsel bir süreçten geçmesiyle değerlendirme aşaması başlar ki, buna düşünme diyoruz. İyi konuşmak ve yazmak için mutlaka düşünmek gerekir. Ancak düşünen insan bir şeyler üretebilir (Beyreli vd. 2005: 38).

İnsanın farklı yollardan elde ettiği bilgiler ancak üzerlerine düşünmekle kıymet hükmü kazanırlar. İyi bir yazar okuduklarını olduğu gibi hafızasına kaydeden yazar değildir, onları zihinsel olarak bir işleme tabi tutan yazardır. Okudukları üzerine tefekkür eden, okuyarak öğrendiklerinden yeni fikirler üretmeye çalışan yazardır.

Schopenhauer (2012: 93), *Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine* adlı eserinde üç tür yazar olduğundan bahseder. Birinci türe düşünmeksizin yazanlar dâhil edilebilir. Bunlar hafızalarındaki veya hatırlayabildiklerini yazarlar. İkinci kümede yer alan yazarlar düşünerek yazanlardır. Ancak bu gruptaki yazarlar yazma esnasında düşündüklerinden rastgele ava çıkan avcılar gibidir. Evlerine çok fazla bir şey getirmeleri beklenmez. Üçüncü gruptaki yazarlar ise yazmaya başlamazdan önce düşünürler. Nitelikli yazarlar bu gruptan çıkar.

2.1.1.5.2. Yazılı Anlatımın Unsurları

Hangi türde olursa olsun, her yazılı anlatım ürünü bir takım unsurlardan meydana gelmektedir. Başarılı bir yazılı anlatım bu unsurların uyumlu bir şekilde kompoze edilmesiyle oluşur. İyi bir yazıda başarılı bir şekilde işlenmiş olması gereken bu unsurlar; konu, plan, kelime, cümle ve paragraftır.

2.1.1.5.2.1. Konu

Her yazılı anlatımın bir konusu vardır. Kantemir (1997: 128) konuyu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem ya da olay olarak tanımlamaktadır. Karaalioğlu'na (1975: 105) göre konu, üzerinde söz söylenecek, yazı yazılacak, eser meydana getirecek her nesne, olay, fikir, problem ve çerçevedir. Görüldüğü gibi konu, yaşadığımız hayatta hakkında konuşulabilecek ya da yazılabilecek her türlü şey olabilir. Konu, durgun bir suya atılan taşa benzetilebilir. Nasıl durgun bir suya atılan taş suyu dalga dalga açar ve genişletirse duygu, düşünce ve hayaller de bir konu etrafında dalga dalga genişler ve yayılır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011: 52). Konu için, paragrafın tamamına hâkim odak noktasıdır diyebiliriz. Yazar sözü sürekli bu odak noktası etrafında dönüp dolaştırarak konu bütünlüğü sağlar (Cemiloğlu, 2009: 11).

Konu seçimi önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencide yazma isteği uyandıracak, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek konuları seçmesi gerekir. Hatta zaman zaman konu seçimi öğrencilere bırakılmalıdır. Bu tür uygulamalar öğrencinin kendisine olan güven duygusunu artıracak gibi yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini de sağlayacaktır (Bağcı, 2011: 93). Ayrıca yazma konuları verilirken farklı metin türleri oluşturmaya yönelik konular belirlenmesi yerinde olacaktır. İlköğretim öğrencilerine ise diğer yazma türlerine göre nispeten daha kolay yazabildikleri için hikâye türünde yazılar yazdırmak daha isabetli olacaktır (Coşkun, 2009: 58). İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programında da, öğrencilere verilecek konuların; kendilerine ilginç gelen, deneyim ve izlenimlerine dayanan olaylardan seçilmesi tavsiye edilmektedir (MEB, 2009: 124).

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususları şöyle sıralayabiliriz:

1. Seçilen konu, her şeyden önce kendimiz ve okuyucumuz için ilginç olmalıdır.
2. Seçilen konu, açık ve inandırıcı olmalı, zorlanmadan işlenip geliştirilmelidir.
3. Seçilen konu, yazarı da alakadar etmelidir. Çünkü yazarın yabancı olduğu bir konuya başkalarının alakasını çekmek imkânsızdır.
4. Ele alınan konunun doğruluğuna yazar inanmalıdır ki başkalarını da inandırabilsin.
5. Seçilen konunun hangi türde yazılacağı belirlenmelidir (Tansel, 1978: 5; Bağcı, 2011: 91).

En az konu seçimi kadar önemli olan bir diğer husus ise konunun sınırlandırılmasıdır. Her konunun kuvvetli ya da zayıf diğer birçok konuyla bağlantısı vardır. Sınırları önceden tayin edilmemiş bir konu üzerine yazmak yazarını sıkıntıya sokabilir. Bu yüzden ele alınacak konunun hangi çerçeve içerisinde ele alınacağı, hangi yönünden ya da yönlerinden bahsedileceği önceden belirlenmelidir. Konu sınırlandırılmazsa, ortaya konmaya çalışılan düşünceler görünürlük kazanmaz, söylenenler açıklıkla belirlenmez ve genellemeler olmaktan öteye gitmez. Ayrıca yazımızda örgensel bütünlük sağlanmaz ve konudan sapmalar meydana gelir (Özdemir ve Binyazar, 1975: 30-31).

2.1.1.5.2.2. Plan

Yazılı anlatımın diğer bir unsuru da plandır. Plan anlatımın kurgusudur ya da başka bir deyişle iskeletidir. Neyin nerede söyleneceği, niçin önce ya da sonra söyleneceği sorularının cevabı planla ilgilidir (Adalı, 2009:210).

Konu belirlendikten ve sınırlandırıldıktan sonra yazı malzemesinin bir düzene sokulması gerekir. Konuyla ilgili düşünceler oluşturulur, konuyu destekleyecek yardımcı düşünceler bulunur ve bunlar belirli bir kurgu çerçevesinde düzenlenir (Akbayır, 2013: 194).

Bir yazıda ana fikir çevresinde beliren yardımcı fikirlerin, ana fikirle ilişkileri yönünden uzaklık ve yakınlıkları vardır. Bunları sıraya koymak, gereksiz olanları ayıklamak ancak plan yardımıyla olur (Gariboğlu, 1979: 154).

Plan yapmanın faydalarının bazılarını maddeler halinde sıralayacak olursak, plan yapmak:

1. Yazıyı gereksiz ve boş sözlerden, bizi de konu dışına çıkmaktan kurtarır.
2. Yazarken fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
3. Düşünce, duygu ve hayallerimizi ölçülü ve bağlantılı biçimde anlatmaya yarar.
4. Düzenli yazacak kişiyi kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
5. Konuda birliği ve bütünlüğü sağlar (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009: 21).

Duymaz (1984: 101), bir yazıda iki türlü planın varlığından söz eder. Bunlar; genel plan ve özel plandır. Hemen her konuya uygulanabilen genel plan üç bölümden meydana gelir.

1. Giriş Bölümü: Kompozisyonun giriş bölümünde konunun ne olduğu ortaya konulur. Konunun temel düşüncesi ve bu temel düşüncenin hangi yönden ele alınacağı bu bölümde belirtilir. Konunun temel düşüncesi bir çekirdek biçiminde ortaya konulurken bir tanımlama, bir sınırlandırma yapılır. Çekirdek halindeki bu temel düşüncenin hangi bakımdan ele alınıp geliştirileceği ifade edilir.

2. Gelişme Bölümü: Önceki bölümde çekirdek halinde ortaya konulan düşünce geliştirilir. Gelişme bölümü, konunun açıldığı, örneklendirildiği, ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür. Ana fikir desteklenirken; karşılaştırmalardan, örneklerden, sebep sonuç ilişkilerinden, benzerlik ve zıtlıklardan, veciz sözlerden istifade edilir (Bağcı, 2011: 98).

3. Sonuç Bölümü: Yazının son bölümüdür. Daha önce yazılanların toplanıp belli bir sonuca bağlandığı bölümdür. Ağca (2001: 228) içeriği itibariyle üç çeşit sonuçtan bahseder: Olay, olgu ve durumun sonucunu açıklayan sonuç türü, hedef kitlenin değerlendirme ve yorumunun beklendiği sonuç türü ve kesin hüküm ifade eden sonuç türü.

2.1.1.5.2.3. Kelime

Kelime, seslerin birbirlerine ulanmasıyla oluşan, dil dışı dünyada var olan her bir varlığın dilsel karşılığı olup dilin en küçük anlam birimidir. Martinet'e (1985: 97) göre kelime, birbirinden ayrılmayan anlambirimlerin oluşturduğu özerk dizimlerdir. Kelimeye yine anlam yönüyle yaklaşan başka bir tanıma göre de kelime, belli bir anlamın, dilbilgisi yönünden belli bir biçimde kullanılması olanaklı belli sesler bütünüyle birleşimidir (Lyons, 1983: 183). Korkmaz (1992: 100) ise kelimeyi, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık gelen somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi olarak tanımlamaktadır (Akt. Genç, 2010: 12).

Gerek sözlü iletişimde gerek yazılı iletişimde asıl gaye anlaşmaktır. Anlaşmanın gerçekleşmesi için de doğru anlatmak ve de doğru anlamak gereklidir. Konuşurken ve yazarken anlatının en küçük anlam birimi olan kelimelerden faydalanırız. Kelime hazinemiz ne kadar geniş olursa ve o kelimeleri ne kadar doğru ve yerinde kullanırsak

iletişim o ölçüde başarılı olur. Ayrıca düşünce anlamında üretkenlik te yine sağlam bir söz varlığını gerekli kılar.

Söz varlığı ya da başka bir deyişle kelime hazinesi, kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı şeklinde tanımlanabilir. Kelimeler alıcı ve ifade edici kelimeler üzere iki gruba ayrılır (Akyol ve Temur, 2009: 195). Alıcı kelimeler, kişinin dinlerken ya da okurken anlamının farkında olduğu kelimelerdir. Kişinin bu anlamda sahip olduğu söz varlığına pasif kelime hazinesi de denir. Diğer taraftan kişinin, konuşurken ya da yazarken işe koştığı söz varlığına da ifade edici kelimeler ya da aktif kelime hazinesi denir. Kişinin öğrenim düzeyi, okumaya olan eğilimi, kişisel yetenekleri sahip olduğu söz varlığında etkili olmakla beraber bazen en yetkin yazarların bile aktif kelime hazinelerinin beklenen düzeyde olmadığı da bir vakıadır (Aksan, 2009: 19).

Bir dildeki söz varlığı sadece bilinen kelimelerin sayısıyla sınırlı değildir. O kelimelerle oluşturulmuş, atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin, özdeyişlerin ve kalıp ifadelerin toplamda oluşturduğu bütün sözcük öbekleri de söz varlığına dâhil edilir (Genç, 2010: 15).

İnsan ilk sözcüklerini ailesinden ve yakın çevresinden öğrenir. Kişinin anne ve babasının eğitim durumu, sosyoekonomik durumu, sahip olunan çevresel uyarıcıların zenginliği kelime hazinesini etkiler. Çocuğun formal eğitim ortamına girmesiyle birlikte bu sürece okul ve okul çevresi de dâhil olur. Burada öğretmen bir takım yöntem, teknik ve etkinliklerle çocuğun kelime hazinesinin gelişimine katkıda bulunur. Bütün bunlarla birlikte özellikle son yıllarda televizyon, internet gibi bazı kitle iletişim araçları da çocuğun söz varlığının gelişimini etkilemektedir.

2.1.1.5.2.4. Cümle

TDK (2009: 416) cümleyi, bir yargı bildirmek için tek başına çekimlenmiş bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi olarak tanımlamaktadır.

Özkırımlı (2007: 224) ise cümleyi bir duyguyu, bir düşünceyi ya da bir eylemi, bir yargıya bağlayarak anlatan söz dizisi olarak ifade etmektedir.

Daha önce kelimenin dildeki en küçük anlam birimi olduğuna değinmiştik. Cümle ise dilde yargı bildiren anlamlı en küçük birimdir. Bir hüküm bildirmek üzere sözcüklerin belli dilbilgisel kurallara göre bağdaştırılmasıyla oluşturulur. Hükmü doğru

ve eksiksiz bildirmek için kelimelerin doğru seçilmesi, dizilmesi ve de uygun bağdaşıklık araçlarıyla birbirlerine eklenmesi gerekir.

Anlamı bütün yönleriyle yansıtmada tek bir cümlenin yeterli olmadığı durumlarda cümlelerden meydana gelen dil birliklerine başvurulur. Bu birlikler, çok boyutlu bir anlatım için yan yana gelen cümlelerin bağlama edatlarıyla, ortak cümle öğeleriyle, ortak şahıs ekleriyle ya da çeşitli anlam ilişkileriyle birbirlerine bağlanmalarından oluşurlar (Karahan, 2012: 85).

Cümleyi meydana getiren kelimeler cümle içinde yüklendikleri görevlere göre “cümlelerin öğeleri” olarak tanımlanırlar. Özne, tümleç ve yüklem cümlelerin temel öğeleridir.

Cümleler aynı zamanda, yüklemelerine göre isim ve fiil cümlesi, yapılarına göre basit ve birleşik, kuruluşlarına göre düz ve devrik cümle, anlamlarına göre olumlu, olumsuz ve soru cümleleri olarak sınıflandırılırlar.

Anlatımdaki başarı ile cümlelerdeki sağlamlık arasında bir özdeşlik olduğunu ifade eden Binyazar ve Özdemir’e (1975: 153-161) göre sağlam bir cümlelerin nitelikleri şunlardır:

1. Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk: Öğelerin yerinde kullanılması ve öğeler arasındaki bağlantıların doğru kurulmasıyla sağlanır.

2. Duruluk: Duygu, düşünce ve görüşlerin gerektiği kadar sözcükle ifade edilmesidir. Sözcük israfından kaçınmaktır. Bir sözcük cümleden çıkarılması halinde anlamda bir daralma, anlatımın gücünde bir zayıflama olmuyorsa o sözcük gereksizdir.

3. Yalnlık: Cümlelerde gereksiz yere süsleme unsurlarına başvurmamakla sağlanır. Süsleme unsurları bazen anlatımı etkili kullanmak için kullanılabilir ama abartıya kaçılmamalıdır.

4. Açıklık: Cümlelerin açık olması muğlâk olmaması, herkesin o cümleden aynı anlamı çıkarmasıdır. Cümlelerin kapsadığı anlamın kolayca anlaşılmasıdır.

5. Çeşitlilik: Başarılı bir cümle tekdüze olmamalı, anlam, yapı ve sözdizimi yönlerinden çeşitlilik göstermelidir.

2.1.1.5.2.5. Paragraf

Sözlük anlamı “*yazı bölümü*” olan paragraf, latince yazı anlamına gelen “*para*” ve bölüm anlamına gelen “*graf*” kelimelerinden oluşturulmuştur (Akbayır, 2013: 165).

Paragraf, herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan, tek bir cümleden oluşabildiği gibi, tek bir ana fikir etrafında kümelenmiş birkaç cümleden de oluşabilen düşünce birimleridir (Karaalioğlu, 1975: 25).

Paragraf, düzyazıda geniş bir konunun bir yönünü ele alıp geliştiren ve kendi içinde bir bütünlük taşıyan cümleler topluluğu, bir metni oluşturan küçük birimlerdir. Her paragraf hem kendi aralarında birbirine anlamca bağlı hem de metnin ana düşüncesine bağlı cümlelerden meydana gelir (Coşkun, 2011: 54).

Erkul (2007: 114-115), iyi bir paragrafın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Her paragrafta ele alınan düşünceyi ya da olayı kısaca ifade etmeye yarayan bir temel cümle bulunmalı ve bu cümle bir takım yollarla geliştirilmeye uygun bir anlam yoğunluğuna sahip olmalıdır.

2. Paragraftaki her cümle ana fikirden uzaklaşmadan temel düşünceyi destekleyecek nitelikte olmalıdır. Ancak bu sayede mantıksal tutarlılık sağlanmış olur.

3. Temel cümledeki ana düşünce düşünceyi geliştirme teknikleriyle ortaya konulmaya çalışılır. Hikâye etme, tasvir, delil, ispat gösterme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma, örnekleme, tanıtmaya ve açıklama bu tekniklerden bazılarıdır.

4. Metindeki her paragraf, metni oluşturan diğer paragraflarla anlam ilişkisine sahip olmalıdır. Paragraflar arası geçişlerde düşünce kopukluğu olmamalıdır.

5. Paragraftaki düşünceler mantıklı cümleler halinde sıralanmalıdır. Bu sıralama, olayların anlatımında zamana göre sıralanmalı, öncelik sonralık durumları mantıklı olmalıdır. Bir tasvir yapılırken, yakından uzağa, içeriden dışarıya ya da dışarıdan içeriye doğru sıralama yapılmalıdır. Bütün ve parça arasındaki ilişkilerdeki sıralama da özelden genele ya da genelden özele mantıklı bir silsileyle yapılmalıdır.

6. İyi düzenlenmiş bir metinde her paragraf bir düşünceyi işler ve metinde kaç paragraf varsa o kadar da düşünce vardır.

Giriş Paragrafı, düşünce yazılarında hangi konu üzerinde durulacağını, olaya dayalı (tahkiyeli) yazılarda olayın geçtiği zamanı, mekânı ve olayın kahramanlarını ele alan paragraflardır.

Gelişme Paragrafı, metnin asıl amacının belirtildiği paragraflardır. Bu tür paragraflar için bir sınır yoktur. Olayın istenen akışa girmesine bağlı olarak paragraf sayısı değişir.

Sonuç Paragrafı, genellikle bir paragraftan oluşur. Daha önceki paragraflarda ifade edilen düşüncelerin çok genel ifadelerle toparlandığı bölümdür.

2.1.1.5.3. Yazılı Anlatım Biçimleri

Her yazılı metin belli bir amaç güdümlü yazılır. Yazarın amacı, yazının nasıl bir tarzda ele alınacağını belirleyen en önemli faktördür. Bir yazı, okunmak temel amacına bağlı olarak, okura bilgi vermek, bir şey öğretmek, bir fikri kanıtlamak, izlenim kazandırarak sözcüklerle çizilen bir resmin dünyasına onu sürüklemek, okuru bir tahkiye içine çekerek estetik zevki tatmin etmek gibi amaçlar güder (Karadağ, 2011: 147). Ancak bir yazı salt bu amaçlardan biri gözetilerek yazılmaz ya da başka bir deyişle bir yazıda sadece tek bir anlatım biçimine bağlı kalınmayabilir. Bir yazıda seçilen temel anlatım tarzının yanında öteki anlatım tarzlarının birkaçı ya da tamamı bir arada bulunabilir. Yazarın amacına göre anlatımın biçimi genel olarak dört türlü olabilir:

2.1.1.5.3.1. Açıklayıcı Anlatım

Açıklayıcı anlatım tarzında temel amaç öğretmedir. Bu nedenle öğretici niteliğe sahip düşünce yazılarında yaygın olarak açıklamaya başvurulur. Bu anlatım biçimini seçen yazarın, bilgileri doğru ve düzenli olarak vermesi, okuyucunun zihninde uyanması muhtemel neden ve niçin sorularını yanıtlaması gerekir. Burada tercih edilen dil açık, yalın ve kolay anlaşılabilirlik ilkelerine uygun olmalıdır (Özkırmı, 2007: 247).

Açıklayıcı anlatımda, bir konuyu, durumu veya varlığı okuyucunun kavramasına ve anlamasına yönelik bir çaba söz konusudur. Konuyu belirgin ve açık duruma getirecek ayrıntılar, bu ayrıntıların arasındaki ilgi ve bağlantılar belli sırada ortaya serilir. Belli bir konuya yönelik düşünceler geliştirilirken okuyucu aydınlatılır ve bunlara yönelik somut örnekler verilerek okuyucunun zihni berraklaştırılır (Babacan, 2010: 104).

Açıklayıcı anlatımlarda konunun anlaşılması için; tanımlama, sınıflandırma, bölümlenme, örneklendirme ve karşılaştırma gibi bazı tekniklere başvurulur. Bunlar aynı

zamanda düşünceyi geliştirme teknikleridir. Bunlarla birlikte, sunulan bilgileri destekleyen ya da onları daha derli toplu bir şekilde özetleyen tablolar, grafikler ve istatistikler açıklayıcı anlatımlarda kullanılabilir.

2.1.1.5.3.2. Betimleyici Anlatım

Tasvirici anlatım da denir. Bir bakıma yazarak resim yapma sanatıdır. Bir varlığın, olayın veya kavramın okuyucunun gözünün önünde canlanacak biçimde anlatılmasıdır. Bu anlatımda betimlenen varlık, olay veya kavramın karakteristik özellikleri ön plana çıkarılarak belirgin hale getirilir (Yakıcı vd., 2011: 68)

Betimleme; bir nesnenin, yerin görünüşünü, hareketlerini, kişide uyandırdığı izlenimleri anlatmayı ve kişinin belleğinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatım biçimidir. Bağımsız bir yazı türü olmayıp öykü, roman, anı, gezi yazısı gibi türler içinde kullanılan bir anlatım biçimidir (Akbayır, 2010: 58).

Betimsel anlatımlarda kişi ve yer tasvirleri önemli yer tutar. Kişi betimlemelerine “portre” denir. Kişinin portresi hem fiziksel hem de ruhsal yönleriyle ortaya konabilir. Usta bir yazar, seçtiği sözcüklerle kişinin sahip olduğu fiziksel özellikler ve ruh haliyle hayalimizde canlanmasına yardımcı olur. Yer tasvirlerinde ise tutarlılık ön plandadır. Bir yer tasvir edilecekse genelden özele, dışarıdan içeriye, yukarıdan aşağıya doğru bir sıra takip edilmeli ve bu sıraya sadık kalınmalıdır.

2.1.1.5.3.3. Tartışmacı Anlatım

Tartışmacı yazılarda yazar kendi fikrinin doğruluğunu ispatlamaya ya da başka bir fikri çürütmeye çalıştığı için bu tür anlatımlara kanıtlayıcı anlatım da denir. Şayet yazı yazmaktaki amaç, okuyucunun yerleşmiş kanılarını değiştirmek ya da herhangi bir konuda yazarın kendisi gibi düşünmesini sağlamaksa tartışmacı anlatım biçimine başvurulur. Çok yaygın kullanılan bir anlatım biçimi olmasına rağmen bazen açıklayıcı anlatım biçimi ile birlikte de kullanılabilir (Kantemir,1997: 219).

Tartışmacı anlatımda bir düşünce ya da iddia belli bir bakış açısından desteklenir, okuyucu ikna edilmeye çalışılır. Yazar, okuyucusunu ortak etmek istediği düşüncesini, sebep sonuç ilişkilerini, nasıl ve niçin sorularına verdiği cevapları mantıksal bir akıl yürütme çerçevesinde ortaya koyarak kanıtlamaya çalışır. Yazar iddia ve önermelerini inandırıcı kılmak için farklı yöntemlere başvurabilir. Bazen ilgili alanda

otorite sahibi kişilerin söylemlerine atıfta bulunarak iddiasına destek arayabilir. Eğer iddialarına tanık olarak gösterdiği kişi ya da kişiler alanında tanınmış iseler inandırıcılığı artacaktır. Yazarın sahip olduğu düşünceye okuyucuyu ortak etmek için başvurduğu yöntemlerden diğer ise yazdıklarını belgelere ve istatistiksel verilere dayandırarak okuyucu nezdindeki inandırıcılığını artırmaktır (Babacan, 2010: 107-108).

2.1.1.5.3.4. Öyküleyici Anlatım

Öyküleyici anlatım, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği anlatım tarzıdır. Başka bir ifadeyle, metnin iletisinin olay akışı üzerinden verildiği anlatım biçimine öyküleyici anlatım denir (Beyreli vd., 2005: 70).

Yaman ve Köstekçi (1998: 146) öyküleyici anlatımı sanatlı anlatım kapsamında ele almış ve herhangi bir olayın belli bir bakış içerisinde anlatılması, olayların belli bir düzene göre; zaman, yer ve oluş sıraları esas alınarak anlatılması olarak açıklamıştır (Akt. Karadağ, 2011: 170).

Öyküleyici anlatımın esas öğeleri; olay kahramanı, yer, zaman ve olaydır. Bu anlatım tarzı daha çok roman, hikâye, masal, destan, efsane, gezi yazısı türlerinde kullanılır. Betimsel anlatım öyküleyici anlatım içinde sıkça kullanılan bir anlatım tarzıdır. Anlatılan olay bir yerde ve bir zaman diliminde geçmektedir. Anlatılan olayın okuyucunun zihninde canlanması için bu öğelerin iyi tasvir edilmesi gerekir.

2.1.1.5.4. Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Yazma öğretiminde kullanılan birbirinden oldukça farklı iki yaklaşım vardır. Bunlardan ilki, ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı olan geleneksel yaklaşımdır. Diğer ise yazmayı aşama aşama geliştirilmesi gereken bir beceri olarak gören süreç temelli yaklaşımdır. Bu iki yaklaşım hakkında aşağıda detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.1.1.5.4.1. Ürün Temelli Yaklaşım

Ürün temelli yazma yaklaşımı öğretmen merkezli bir yaklaşım olup bu yaklaşımda yazma önceden belirlenmiş kurallara göre gerçekleştirilir ve biçimsel

özelliklere önem verilir. Öğrenci belli bir zamanla sınırlandırılır. Dolayısıyla öğrencinin keşfetme becerileri görmezden gelinir. Bu yaklaşımda öğretmenler daha çok yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verirler ve yazmayı bir öğretme etkinliğinden çok bir notlandırma etkinliği olarak görürler (Ülper, 2008: 40).

1970 ve 80' lerde yaygın olarak kullanılan sonuç/ürün odaklı bu yaklaşımda yazma; okuma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerinden bağımsız bir üniteymiş gibi kabul edilir. Öğretmen okuma yazma öğretiminde önceden saptanmış rijit bir takım kuralları takip eder. Bazı alt beceriler öğrenilmesi gereken asıl becerilerin önüne geçer. Öğrenciler daha çok yazmayla ilgili; gramer kuralları, heceleme, büyük küçük harfler, imla kuralları ve güzel yazı gibi alt becerileri öğrenirler.

Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır, daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi içinde, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir (Oral, 2008: 25). Öğretmen merkezli bu yaklaşımda ortaya konan metinsel ürünler daha çok açıklayıcı ve ikna edici dediğimiz metin türleridir. Bütüncül bir değerlendirmeden daha çok analitik ve de mekanik bir değerlendirme söz konusudur.

Coşkun (2009: 55-56) ürün odaklı yazma eğitiminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.
2. Amaç öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.
3. Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konu hakkında, her zaman yazabileceği varsayılır.
4. Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.
5. Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.
6. Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.
7. Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerikten daha önemlidir.
8. Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (bir atasözü veya özdeyiş) verilir.
9. Belli metin türleri dışına çıkılmaz.
10. Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.
11. Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki gözardı edilir.

12. Değerlendirme not vermek için yapılır.

13. Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.

Öğrenciyi her an her konuda kalem oynatabilecek yetkinlikte kabul eden bu yaklaşımı benimseyenlere göre nitelikli bir yazı; dilbilgisi, imla, yazı güzelliği, sayfa düzeni vb. özellikler yönüyle başarılı ise iyi bir yazıdır. Ne yazacağı, nasıl yazacağı hakkında zaten fazla bir bilgisi olmayan öğrencinin kaygılarına biçime ilişkin kaygılar da eklenince yazmak büsbütün angarya haline gelmektedir. Oysa yazmak beraberinde birçok alt becerileri de gerektiren karmaşık bir uğraştır.

2.1.1.5.4.2. Süreç Temelli Yaklaşım (Aşamalı Yaklaşım)

Son otuz kırk yıl içerisinde yazma becerisinin öğretiminde bir zihniyet değişikliği yaşanmıştır. Yazma öğretiminde ürün temelli yaklaşım yerine süreç temelli yaklaşım benimsenmiştir. Burada yazı düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi olarak görülür. Bu yaklaşım yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir (Oral, 2008: 24).

Maltepe'ye (2006: 59) göre yazma öğretiminde benimsenen bu yeni paradigma, gerektiğinde öğretmen yönlendirmesi ile birlikte yazma sürecine odaklanma, keşif ve buluş için öğretme stratejilerini içermesi ve bunun yanı sıra yazının, yazarın yazmak istediğini ne kadar yazabildiğine göre değerlendirilmesi gibi doğruları ön plana çıkarmaktadır.

Süreçsel yaklaşım yetkin yazarların yazma sürecinde kullandığı stratejiler incelenerek ortaya çıkmıştır. Yetkin yazarlar yazma öncesinde planlama yaparlar, taslak oluştururlar ve oluşturdukları taslak üzerinde çalışarak düzeltmeler yaparlar (Özmen, 2013: 415). Süreç temelli yazma yaklaşımında vurgulanan asıl husus, herhangi bir başarılı yazarın, bir yazınsal ürün ortaya koyma sürecinde izlediği stratejinin, attığı adımların yazmanın öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yöntem olabileceği fikridir (Tavern, 2004:8). Yazma eğitiminde öğrenciler profesyonel bir yazar adayı olarak görülmeli, kendilerini rahat hissedebilecekleri psikolojik ve fiziksel ortamlar oluşturulmalıdır.

Ürün temelli yazma yaklaşımından farklı olarak burada içerik biçimden daha ön plandadır. Burada önemli olan, yazmayı bir metin üretme işi olarak algıladığımızda,

üretilmiş ve ortaya konmuş yazılı bir üründen ziyade, o ürünün nasıl bir üretim serüveninden geçtiği ya da geçmesi gerektiğidir. Bu yaklaşımda temel olarak ortaya konulan ürün değil, ürünün ortaya konulma aşamaları ve yazarın yazmak istediklerine hangi oranda yaklaştığı değerlendirilmektedir (Temizkan, 2010: 632).

Süreci temel alan yaklaşım, yazmanın tek bir aşamadan değil, birbirini tamamlayan, birbiriyle iç içe geçmiş birçok aşamadan oluştuğunu ileri sürer (Arı, 2008: 24). Nitekim Karatay'ın da (2011: 26) belirttiği gibi yazma eylemi; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımları gerektirir. Yani bizim burada kastettiğimiz süreç doğrusal (linear) olmayıp, döngüsel (recursive) bir süreçtir.

Atwell (1987: 17-18) yazma becerisinin bir sürece dayanması gerektiğini belirttikten sonra yazma öğretiminde uyulması gereken altı prensip olduğunu belirtir (Akt. Grothe, 2006: 34-36) :

1. Öğretmen yazma etkinliklerine yeterli süre ayırmalıdır. Bu süre zarfında öğrencilere yazacakları konu üzerine düşünebilmeleri, yazdıklarını gözden geçirebilmeleri ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilmeleri için fırsat tanınmalıdır.
2. Öğrenciler yazma konusunu kendileri seçebilmelidirler. Konu sınırlamasına gidilmemelidir.
3. Yazdıkları yazılar hakkında hem akranlarından hem de öğretmenlerinden dönüt almalıdırlar.
4. Yazma mekanikleri (imla, noktalama vb.) ayrı bir öğrenme konusu olarak değil, metin bağlamında öğretilmelidir.
5. Öğrencilere farklı türleri kapsayacak şekilde bol miktarda edebi değeri olan, nitelikli kitaplar okutulmalıdır.
6. Öğretmen, öğrenciler yazı yazarken onlara modellik etmeli, onlarla birlikte yazmalıdırlar.

Süreç yaklaşımının ilkelerini Brown (1994: 320) ise şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Ülper, 2008: 41):

1. Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak
2. Öğrencilerin kendi metin oluşturma süreçlerini anlayabilmelerine yardımcı olmak
3. Öğrencilere metin oluşturabilmeleri ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak

4. Öğrencilere yazdıklarını gözden geçirmenin önemini anlatmak
5. Yazarken öğretmenlerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak
6. Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak

Beyreli ve arkadaşları (2005: 38-39) ilgi çekici ve başarılı bir yazının oluşturulabilmesi için belli aşamalardan geçmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazma aşamaları şunlardır:

1. Konuyu seçmek
2. Konunun ana maddesini belirlemek
3. Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek
4. Konunun amacını tespit etmek
5. Bakış açısını destekleyen düşünceler bulmak
6. Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek
7. Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine uygun yazmak
8. Yazıyı dinlendirmek (Yazı meydana getirildikten sonra kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır)
9. Yanlışlarımızı ve eksikliklerimizi görmek için okumak
10. Yazıya son biçimini vermek

Yazma sürecini beş farklı aşamada gerçekleştirilen bir süreç olarak ele alan Tompkins'e (1998: 111- 124) göre bu aşamalar; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma (gözden geçirme), düzeltme ve yayımlama (paylaşım) aşamalarıdır.

1. Hazırlık Aşaması: Bu aşama yazma konusunun seçildiği, amacın ve muhatap kitlenin belirlendiği ve son olarak fikirlerin organize edildiği aşamadır. Fikirlerin toplandığı ve organize edildiği safhada; kavram ağı oluşturma, sınıf ortamında tartışma, rol yapma gibi bazı tekniklerden faydalanabilir. Ayrıca öğrencilerin fikirlerini harekete geçirmek için resimler kullanılabilir. Bununla beraber nitelikli bazı metinler sınıfta okunarak öğrencilere fikir oluşturmada yardımcı olunabilir.

2. Taslak Oluşturma: Öğrencilerin zihinlerinde beliren düşünceleri kâğıda aktardığı aşamadır. Burada önemli olan husus öğrencilerin yazarken tamamen fikirlere

odaklanması, imla ve noktalama gibi biçimsel kaygıların bertaraf edilmesidir. Öğrenciler taslak metinleri üzerinde istedikleri kadar değişiklik yapabilirler

3. Düzenleyerek Yazma (Gözden Geçirme): Oluşturulan taslak metnin okunup nasıl bir düzenlemeye tabi tutulacağına değerlendirildiği aşamadır. Öğrenci yazdığı metni defalarca okuyarak, isterse arkadaşlarından ve öğretmeninden görüş alarak metne nelerin ekleneceğine, metinden nelerin çıkarılacağına ya da yazdıklarının nasıl sıralanacağına karar verir.

4. Düzeltme (Redaksiyon) : Kompozisyona son şeklinin verildiği aşamadır. Yazma mekanikleri de dediğimiz noktalama işaretlerinin ve diğer yazım kurallarının tatbik edildiği aşamadır. Burada daha çok biçimsel özellikler üzerinde durulur.

5. Yayımlama (Paylaşım) : Bu aşamaya yazma sürecinin psikolojik boyutunun ön plana çıktığı aşama olarak ta bakabiliriz. Yazdıklarını çevresindekilerle paylaşan öğrencide sanki bir yazar olduğu hissini dinleyici tarafından tattırılması öğrencinin motivasyonunu artıracaktır. Bu aşamada öğrencinin yazdığı yazılar bir kitap haline getirilebilir ya da okul gazetesinde yayımlanabilir.

Bütün bu süreç boyunca gözden çıkarılmaması gereken en önemli husus, bu aşamalar arasında hiyerarşik bir sınıflandırma olmadığı, istenildiği ve gerek duyulduğunda aşamalar arasında her zaman ileriye ya da geriye doğru gidiş gelişlerin mümkün olduğudur.

2.1.1.5.5. Yazma Öğretim Yöntemleri

Birçok becerinin öğretiminde olduğu gibi yazma becerisinin öğretiminde de farklı yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin farklı türlerde yazabilmeleri ve yazmaya ilişkin bir takım alt becerileri kazanabilmeleri açısından yazma derslerinde uygulanan yöntemlerdir. Öğretmen, yazma derslerinde bu yöntemleri verirken uygulama çalışmalarıyla desteklemeli ve öğrenilenleri pekiştirmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 149). Bu kısımda yazma eğitiminde kullanılan bazı yöntemler hakkında bilgi verilecektir.

2.1.1.5.5.1. Not Alma

Bu yöntemde amaç, öğrencilerin, okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmelerini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmelerini ve sistemli çalışma becerisi kazanabilmelerini sağlamak; zaman kaybını önlemektir (Akbayır, 2010: 92).

Öğrenci bir metni dinlerken önemli hususları not eder. Bu çalışma yapılırken öğrencilere kısaltmalar konusunda da bilgiler verilmelidir. Not aldıktan sonra bu notların daha düzgün bir şekilde yazılması çalışmalarına da yer verilmelidir (Demirel, 2006: 115).

2.1.1.5.5.2. Özet Çıkarma

Okunan ya da dinlenen bir metnin anlamını kaybetmeden kısa ve öz olarak yeniden yazılmasıdır (Demirel, 2006: 115).

Özet çıkarmak, metnin temel düşüncelerini ve sırasını bozmadan kısaltmaktır. Ancak bu iş zannedildiği kadar kolay değildir. Çünkü öykü, roman, deneme, anı, gezi yazısı gibi türlerde özet çıkarmak pek zor olmamasına karşın yoğunlaştırılmış bilgi metinleri olan ansiklopedi maddelerinin ya da makale, tebliğ gibi bilimsel yazıların özetini çıkarmak zordur (Gündüz ve Şimşek, 2011: 151).

2.1.1.5.5.3. Boşluk Doldurma- Metin Tamamlama

Bu yöntem hem cümle düzeyinde ve hem de metin düzeyinde yapılan yazım çalışmalarında kullanılır. Cümle düzeyinde yapılan çalışmalarda, verilen bir cümlede boş bırakılan yerlerin uygun sözcük ya da sözcüklerle doldurulması istenir. Metin düzeyinde ise, herhangi bir türde sadece bir kısmı verilen metnin öğrenci tarafından tamamlanması beklenir. Gerek boşluk doldurmada gerekse metin tamamlamada temel ölçü; duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına, mantıksal bütünlüğüne ve bağlamına dikkat etmektir (Akbayır, 2010: 96).

2.1.1.5.5.4. Kavram Havuzundan Sözcük Seçerek Yazma

Öğrencilerin öğrendikleri sözcük, kavram atasözü ve deyimleri anlatımda kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir (MEB, 2006: 69).

Bu yöntem iki farklı şekilde uygulanabilir. İlkinde, öğrencilerden birbirleriyle ilgisiz görünen kavramlardan oluşturulmuş bir havuzdan sözcük seçmek suretiyle kompozisyon yazmaları istenebilir (Bayram, 2009: 104). Diğerinde ise sözcükler birbirleriyle olan ilgilerine göre kümeleme (cluster) tekniği kullanılarak gruplandırılır ve öğrenciler oluşturulan bu gruplardan kelime seçerek kompozisyonlarını yazarlar (Gündüz ve Şimşek, 2011: 155).

2.1.1.5.5.5. Serbest Yazma

Öğrencilerin seçtikleri herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan yazmalarıdır. Sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşırlar (MEB: 2006: 69).

2.1.1.5.5.6. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazmada amaç, öğrencilere bir durumu, olayı, bir görünüşü betimlemek, bir duyguyu anlatmak için kısa yazı çalışmaları yaptırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2009: 218).

Bu çalışmalarla, öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Bu çalışmalar ile dildeki sözcüleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir (Demirel, 2006: 113).

2.1.1.5.5.7. GÜdümlü Yazma

Akbayır (2010: 108) güdümlü yazmada amacın, öğrencilerin öğrenmeleri gereken bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek olduğunu belirtir.

Gündüz ve Şimşek'e (2011: 163) göre güdümlü yazma, öğrencilerin önceden belirlenen belli bir konu hakkında tartışmaları, düşünce üretmeleri ve yargıya ulaşmaları

için yapılan sınıf içi çalışmasıdır. Dikte yöntemi bazı kaynaklarda ayrı bir başlık altında incelenirken başka bazı kaynaklarda güdümlü yazma başlığı altında yer alır.

2.1.1.5.5.8. Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma

Amaç, öğrencilerin kendilerine özgü bir ifade biçimi, bir üslup geliştirebilmelerini sağlamaktır.

Bu yöntem uygulanırken öğrencilere özgün ve rahat okunabilir metinler verip okuttuktan sonra, öğrencilerden izleği ve konuyu değiştirmeden kendi üsluplarıyla yeni bir metin yazmaları istenir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 169). Hem başarılı bir yazılı eserin nasıl vücuda getirildiğini görmeleri hem de özgün bir üslup geliştirebilmeleri bakımından oldukça önemli bir yöntemdir.

2.1.1.5.5.9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarının belirlenerek, yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir (MEB, 2006: 71).

Bayram (2009: 148) “Edebi Tür Değiştirme” olarak nitelendirdiği bu yöntemin dört aşamada uygulandığını belirtir:

1. Bu aşamada öğrencilerin seviyesi gözetilerek tür açısından değiştirilecek metin belirlenir. Bu metin; hikâye, deneme, masal, mektup, hatıra vs. olabilir.
2. Bu aşamada seçilen metnin edebi türü ve o türün özellikleri hakkında bilgi verilir.
3. Üçüncü aşamada ise metnin uyarlanacağı yeni türün özellikleri üzerinde durulur.
4. Son aşama, metnin bu yeni edebi türün özelliklerine uygun biçimde değiştirilmesi aşamasıdır.

2.1.1.5.5.10. Duyulardan Hareketle Yazma

Öğrencilere yazacakları konu hakkında yol gösterici olması bakımından görsel ya da işitsel bir materyal sunulur. Öğrenciler kendilerine gösterilen resimler ya da dinletilen müzikleri kendi mizaç, gözlem ve yaşantılarına göre yorumlama ve

betimleme becerisi kazanırlar (Demirel, 2006: 118). Bu yöntem özellikle ilköğretim kademesinde etkili olabilecek bir yöntemidir.

2.1.1.5.5.11. Grup Olarak Yazma

Küme çalışmaları olarak ta bilinen bu yöntemde amaç öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır (Akbayır, 2010: 115).

Kümeler oluşturulurken öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmaz. Kümeler, öğrencilerin kendi aralarında anlaşmaları sonucu ya da öğretmenin yönlendirmesiyle oluşturulur. Bu tarz bir gruplandırma öğrencilerin takım kurma konusundaki eğilim ve duyarlıklarını da ortaya koymasından dolayı daha yararlıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009: 221).

Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba belli bir konunun alt konularından biri verilir. Gruplar kendi konuları hakkında yazdıklarını mantıksal bütünlük, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline getirirler (Akbayır, 2010: 115).

2.1.1.5.5.12. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma demek, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2008: 8). Yaratıcı yazma çalışmalarında belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla alakalı her şey o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilince çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönden ele alınacağına karar verilir (MEB, 2006: 70).

Yaratıcı yazma becerisi bir bakıma kişinin dil dışı gerçekliği değiştirerek, dönüştürerek, özgün bir üslup oluşturarak ifade edebilme becerisidir. Bu alanda çalışan araştırmacılar, yazmanın bir yetenek işi olduğunu kabul etmekle birlikte, belli bir eğitimden geçmek suretiyle herkesin belli ölçülerde yazabileceğini kabul ederler (İpşiroğlu, 2006: 10).

Son dönemde Amerika ve Avrupa ülkelerinde revaç bulan yaratıcı yazma, üniversitelerde ders olarak okutulmakla birlikte seminerler ya da atölye çalışmalarıyla

yazma heveslilerine uzmanlarınca öğretilmektedir. Bu çalışmalar kapsamında katılımcılara, farklı türlerdeki edebi metinleri nasıl üretebilecekleri, yaratıcı yazarlıkta kullanılan yöntem ve teknikleri nasıl kullanabilecekleri öğretilmektedir (Erden, 2009: 9).

2.1.2. Metin

Metinler, genel olarak Genel Dilbilim'in bir alt dalı olan Metindilbilim'in inceleme sahasına girer. Metindilbilim'in inceleme sahasında; tümce üstü yapılar olarak metinlerin yapıları, çözümlenme yöntemleri, metinselliği belirleyen etkenler, metinde konu akışının düzenlenişi, metinsel tutarlılık, metinleri türlere ayırmada başvurulacak ölçütler, metin işlevleri, metin anlamı gibi konular yer alır (Toklu, 2011: 125).

Metin (Latince Textus (dokuma) > texere: dokumak), belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2007: 44). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere her ne kadar herhangi bir metne ait zihindeki ilk çağrışım onun yazılı bir karaktere sahip olduğu yönünde olsa dahi metinler sözlü de olabilir. Bununla birlikte Akyol'un (2010: 233) da belirttiği gibi herhangi bir anlam taşıyıcısı konumundaki resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimler de metin sınıfına dâhil edilebilir.

Güneş'e (2007: 215) göre metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme işlemi bilgi, duygu ve düşünceleri peş peşe sıralama şeklinde değil, bilinçli bir şekilde düzenleme şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu tanım bizi yıllardır kullanageldiğimiz metin kavramıyla yakın anlamlı "kompozisyon" kavramına götürmektedir. Kompozisyon bir bütünün parçalarını uyumlu bir biçimde bir araya getirmek demektir (Duymaz, 1984: 75). Nitekim "bütün" sadece kendisini oluşturan parçaların toplamına eşit olmayıp, daha öte bir anlama sahiptir. Anlam, parçaların gelişigüzel toplamında değil, terkinde bulunur.

1950'li yıllara kadar dilsel çözümlenmelerde daha çok cümle ve onun yapısı üzerinde durulmuş ama söylem analizinde bunun yetersiz kaldığı görülmüştür. Çünkü ağızdan çıkan ya da kaleme dökülen ifadelerin anlamsal bir değeri varsa, cümlenin başlı başına bu anlam bütünlüğünü oluşturmada yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Cümlenin

hangi bağlamda söylendiği, hangi zaman ve mekânda söylendiği, söyleyen ve dinleyen kimler olduğu ve bu kişilerin hangi fiziksel ve ruhsal atmosferi paylaştığı gibi faktörler cümle ötesi bir yapı olan metnin önem kazanmasını sağlamıştır. Bu tarihten sonra metnin bir bildirişim aracı olarak kabul edilmesiyle birlikte metnin biçimsel özelliklerinden çok iletişimsel değeri ön plana çıkmıştır.

Metin üzerine yapılan ilk çalışmalarda metin, dilsel birimlerin ve cümlelerin belirli bir düzende bir araya gelişi olarak görülmüştür. Bu yaklaşımda metnin bütünlüğü ön plana çıkarılmış ancak bütünlüğü sağlayan hususlar metnin yüzeysel yapısıyla sınırlandırıldığından eksik kalmıştır. Bu eksikliğin temel sebebi, metnin cümlelerin bir uzantısı, daha uzun ve karmaşık bir biçimi olarak değerlendirilmesidir (Uzun, 1995: 18).

Metinle ilgili daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte metni cümle ötesi bir birim ya da cümleler dizisi olarak görmenin de metnin iletişimsel yönünün ihmali anlamına geldiği anlaşılmıştır. Metindeki birimler arasında bağlantıyı sağlayan bağdaşıklık unsurlarının doğru ve yerinde kullanımın tek başına anlamsal birliği sağlamada yetersiz kalacağını savunan De Beaugrande, Halliday ve Hasan gibi bazı isimler metnin cümle ya da cümlecik gibi dilbilimsel bir birim olmadığını, büyüklüğüyle tanımlanamayacağını, cümlelerden oluşmadığını; cümleler tarafından gerçekleştirilen ya da cümle içinde kodlanan bir yapı olduğunu belirtirler (Coşkun, 2009: 232).

Erkul (2007: 96) metnin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Metin; okumaya konu bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
2. Metin; zengin anlamlı, bir dil birliğidir.
3. Metin; anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.
4. Metin cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen bir anlam ünitesidir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere herhangi bir yazma objesinin metin hüviyetine sahip olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklere metni metin yapan ölçütler de diyebiliriz. Metinsellik ölçütleri diye tarif edebileceğimiz bu özellikleri De Beaugrande ve Dressler (1981: 11; Akt. Alan, 1994: 168) yedi başlık altında toplamışlardır:

1. Bağdaşıklık (Cohesion) : Bağdaşıklık metnin küçük (yüzeysel) yapısıyla alakalıdır. Metnin içinde yer alan tümceler ya da tümceler içindeki sözcükler arasındaki

sözdizimsel bağlantı olarak ele alınır. Bu bağlantı, bağdaşıklık araçları olarak bilinen bir takım dilsel unsurlar vasıtasıyla gerçekleştirilir. Bunlar; gönderim (atıf), değiştirim, eksilteli yapı, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı olarak bilinir (Halliday ve Hasan, 1976: 31-288).

2. Tutarlılık (Coherence) : Metnin büyük (derin) yapısıyla alakalıdır. Tutarlılık metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak tanımlanabilir (Toklu, 2011: 127). Tutarlılık metnin kendi başına taşıdığı bir hususiyet olmayıp metni okuyanların idrak süreçlerinin bir neticesidir (Alan, 1994: 175). Tutarlılık ile bağdaşıklık birbirleriyle ilişki içerisindedir. Tutarlı bir metin ancak bağdaşıklık araçlarının doğru ve yerinde kullanılmasıyla mümkündür. Ancak bağdaşıklık araçlarının doğru ve yerinde kullanıldığı her metin tutarlı bir metin olmayabilir.

3. Amaçlılık (Intentionality) : Yazarın metini hangi amaçla, ne niyetle yazdığını bilmek metnin doğru anlaşılması bakımından önemlidir. Çünkü daha önce de değindiğimiz gibi her metnin iletişimsel bir değeri vardır. Her metin belli bir maksatla yazılır. Bu maksat bilgilendirici metinlerde gizli olmamalıdır ki metnin ana fikri anlaşılabilir. Edebi metinlerde durum farklıdır, okuyucunun metinden ne anladığı yazarın niyeti olarak kabul edilebilir (Çeçen, 2011: 136).

4. Kabul edilebilirlik (Acceptability): Kültür, toplum, yer ve zaman gibi öğeler metni anlamlandırmada okuyucuya yardımcı olan dış öğelerdir. Her yerin ve dönemin bir ruhu vardır, kabul edilebilirlik eserin içinde bulunduğu yerin ve zamanın ruhunu yansıtır. Kabul edilebilirlik evrensel olmaktan çok yerel bir değerdir. Belli bir kültürde ve devirde kabul edilebilir olan başka bir kültürde ve zamanda kabul edilebilir olmayabilir (Günay, 2007: 130).

5. Bilgilendiricilik (Informativity): Bilgilendiricilik metnin özgünlüğü, orijinalliğiyle ilgili bir ölçüttür. Her metin yeni bir şeyler söylediği ölçüde okunabilir. Herkesin malumu olan şeyler okuyucunun ilgisini çekmez. Bununla beraber çok fazla yeni bilgi muhteva eden metinler de okuyucuyu yorar. O yüzden bir metinde aşırı bilgi ve olunmayan bilgilerin denge halinde olması gerekir. Bilinenler kefesini ağır basarsa, metin okuyucuyu sıkar, bilinmeyenler kefesini ağır basarsa metin zihnen yorar (Alan, 1994: 180).

6. Duruma Uygunluk (Situationality): Bir metnin durumsallığı, metnin oluşumu sırasındaki durumsal koşulların anlaşılabilir dikkate alınmasıdır. Bir metin, durumun betimlenmesi, anlatılmasının yanı sıra durumun denetlenmesi ve yönlendirilmesi işini de yüklenmiştir. Üzerinde “Burada balık tutmak yasaktır!” yazılı bir levha Ankara’nın Kızılay Meydanı’nda bir anlam ifade etmez, ancak bir şaka olarak anlaşılır (Toklu, 2011: 134).

7. Metinler Arasılık (Intertextuality): Sözlü ya da yazılı her anlatı, bir kültürün içinde yer alır, bu nedenle sadece yaşadığımız dünyanın dil dışı gerçekliklerine değil, aynı zamanda kendisinden önceki yazılı ve sözlü metinlere de göndermede bulunabilir. Bu özel gönderimler metinlerarası ilişkiler olarak ifade edilir (Kıran ve Kıran, 2011:359). Yazınsal her yapıt hem başka yapıtlarla hem de tarihsel ve toplumsal olgularla sürekli alışveriş halindedir. Bu nedenle metinler analiz edilirken, metni yalnızca kendi içerisinde çözümleme, metin yasalarını sadece metin içerisinde arama doğru bir yaklaşım olmaz (Aktulum, 2000: 25-26; Akt. Akdal, 2011: 7).

Metinlerin sınıflandırılması üzerine alan uzmanları arasında tam bir görüş birliğinin olmadığını görüyoruz. Bazı kaynaklarda; betimleyici, hikâye edici, ikna edici ve sorgulayıcı yazma gibi anlatım biçimlerine metin türleri arasında yer verildiği gibi; not alma, iş birliği yaparak yazma gibi yazma öğretiminde kullanılan bazı yöntemlerin yine metin türleri arasında değerlendirildiğini görmek mümkün (Güneş, 2007:184). Başka bazı kaynaklarda ise metin türleri genel bir tasnife tabi tutulmamış, her biri kendi başına anlatım türleri ya da yazı türleri başlıkları altında açıklanmaya çalışılmıştır (Gariboğlu, 1979; Kantemir, 1997).

Bülbül (2000: 57-58) yazılı anlatımı, şiirle anlatım ve düz yazıyla anlatım olarak iki bölüme ayırdıktan sonra, yazı türlerine düz yazıyla anlatım başlığı altında yer vermiştir. Ona göre yazı türleri, öğretici nitelikli yazılar ve yaşatıcı nitelikli yazılar olmak üzere iki kısımdır. Öğretici nitelikli yazılar; gazete ve dergi yazıları, yazışmaya dönük yazılar ve diğer yazı türleri (anket, bibliyografya, dizin, rapor, tutanak vs.) olmak üzere üç grupta toplanır. Yaşatıcı nitelikli yazı türleri ise; roman, hikâye, tiyatro, piyes, fabl, masal, senaryo, şiir ve mensur şiirdir.

Alanyazındaki tasniflerden birini de Gündüz ve Şimşek (2011: 36) yapmıştır. Bu tasnife göre metinler dış dünyadaki gerçekliğin manipüle edilmeden, olduğu gibi

yazıda karşılık bulduğu, fotoğraflanmaya çalışıldığı didaktik metinler ile gerçekliğin yazarın ruh dünyasına değdikten sonraki yansımalarının kâğıda aktarıldığı fiksiyon, yani kurmaca metinlerdir. Adalı da (2009: 221) sınıflandırmasını metnin gerçek ile olan ilişkisi üzerinden yapmış ve metinleri, kurmaca metinler ve kullanmalık metinler olarak iki öbekte ele almıştır. Özdemir'in (1994: 180-212) de metinleri benzer bir bakış açısıyla, gerçek bir yaşamdan kaynaklanan metinler ve yaşatıcı ya da kurmaca yazılar olmak üzere iki grupta ele aldığını görüyoruz.

Görüldüğü gibi metin türleri konusunda çok farklı tasnifler yapılmıştır. Ama metinler genel olarak içinde deneme, makale vb. türlerin yer aldığı “*bilgilendirici*”, hikâye, roman vb. türleri içeren, geleneksel olarak tahkiyeli adı verilen “olaya dayalı” ya da “*öyküleyici*” ile nesir dilinden farklı bir dil benimseyen “*şiiir*” olarak sınıflandırılmaktadır (Çeçen, 2011: 132). Nitekim İlköğretim Türkçe ders kitaplarında da metin türlerinin bu şekilde sınıflandırıldığını görüyoruz.

2.1.2.1. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler gerçekliği resmetmekten çok fotoğraflamaya çalışan, dış dünyaya ait gerçekliği olduğu gibi yansıtmaya çalışan metinlerdir. Kurmaca metinlerdeki gibi sanatsal bir dili olmayıp daha çok objektif yargılar barındırlar.

Vardell (1991), bilgilendirici metinlerin dört özelliğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Doğruluk (Accuracy): Bilgilendirici metinlerdeki bilgiler güncel ve tamamlanmış bilgiler olmalıdır. Bilgilerin iyi araştırılmış olması ve farklı bakış açılarını yansıtmaları gerekir. Kötü örneklerden sakınılmalı, bilgilere ait detaylar ve görseller otantik olmalıdır.

2. Organizasyon (Organization): Bilgiler açık, net ve mantıksal açıdan iyi kurgulanmış olmalıdır. Bilgilendirici metinlerde kavram haritaları gibi bazı örgütsel modellerin kullanılması okunurluğu daha da artıracaktır.

3. Tasarım (Design): Bilgilendirici metinlerde görsellik önemlidir. Görsellerin metindeki bilgileri tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olması gerekir.

4. Üslup (Style): Son olarak bilgilendirici metinlerdeki dilin akıcı, teşvik edici olması gerekir. Bu sayede okuyucunun merak duygusu sürekli canlı kalacaktır (Akt. Tompkins, 1998: 389).

Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bilgilendirici metinleri beş ana başlık altında ele almışlardır: 1) Tanımlama 2) Sıralama 3) Karşılaştırma 4) Sebep ve sonuç ilişkisi 5) Problem çözme.

1. Tanımlama Yapıları: Bu tür metinlerde bilgiler, varlıkların çeşitli özelliklerini tanıtmaya biçiminde düzenlenmektedir. Kullanılan kelimeler de varlıkları çeşitli yönleri ve özellikleri ile ele alan kelimeler olmalıdır.

2. Sıralama Yapıları: Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde birbirini takip eden olayların düzgün ve sıralı bir şekilde anlatılması gerekir. Bu tür metinlerde daha çok ardışıklığı ifade eden; birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, ilk olarak, sonunda vb. kelimeler kullanılır.

3. Karşılaştırma Yapıları: Bu tür metinlerde bilgiler, varlıklar arasındaki benzerlik ve farklılıklara göre düzenlenmektedir. Kullanılan kelimeler varlıklar arasındaki bağları veya farklılıkları ortaya koymalıdır.

4. Sebep – Sonuç Yapıları: Olaylar arasındaki sebepler ve sonuçlara göre bağlar kurularak bilgilerin düzenlendiği yapılardır. Çünkü, bu yüzden, ancak, bununla birlikte, bu nedenle vb. bağdaşıklık araçları kullanılarak sebepler ve sonuçlar arasında ilişki kurulur.

5. Problem Çözme Yapıları: Bu tür metinlerde bilgiler, sorunları açıklama, sorunlara çözümler bulma ve bu çözümleri uygulama şeklinde düzenlenmektedir. İkna etmeye ve reklam yapmak amacıyla yazılan metinler bu kategoride değerlendirilebilir (Akyol, 2010: 185-195; Güneş, 2007: 223-224).

2.1.2.2. Öyküleyici Metin

Öykü için, “Olmuş ya da olabilmesi mümkün olayları kısa olarak anlatan yazın türü”, “İnsan hayatında gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak anlatan yazın türü”, “Olayları ve kişileri tek yönüyle ve kısa olarak anlatan yazın türü” gibi, daha da çoğaltılabilecek tanımlar yapılmıştır (Adalı, 2009:275).

Hikâye ya da diğer adıyla öykü, gerçek veya tasarlanmış olayların yer, zaman ve kişilere bağlı olarak anlatılmasıdır (Temur ve Çakıroğlu, 2011: 93).

Karaalioglu (1975: 293) ise öyküyü, hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici birtakım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazı olarak tanımlamaktadır.

Günay (2007: 231) öyküleyici metin tiplerinden bahsederken “anlatısal metinler” ifadesine yer verir. Anlatısal metinler, bir kişinin belli bir bakış açısı ile, birbirleriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipleridir. İki temel anlatısal metinden söz edilebilir: Gerçeğin anlatısı ve kurmacanın anlatısı. Gerçeğin anlatısında gönderge gerçek dünyaya işaret ederken, kurmacanın anlatısı imgelem gücüne dayanır.

Hikâyeler; olay hikâyeleri, durum hikâyeleri olmak üzere ikiye ayrılır. Olay hikâyeleri; olayın merkeze alındığı, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşan hikâyelerdir. Maupassant tarzı olarak da bilinen bu hikâye türünün Türk Edebiyatı’ndaki ilk başarılı temsilcisi Ömer Seyfettin’dir. Durum hikâyeleri ise olaya ve gerilime dayanmayan, bir durumdan hareketle ifade edilen değerlendirmeler, varılan sonuçlar, benzetmelerin yer aldığı hikâye türleridir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 98). Durum hikâyelerinde olay hikâyelerinden farklı olarak, hikâyenin temel unsurları hakkında çok ayrıntılı bilgiler yer almaz. Bu unsurlar, yazar tarafından okuyucunun muhayyilesine bırakılır, okuyucu tarafından tamamlanır. Dünya edebiyat literatüründe Çehov tarzı olarak bilinen bu türün bizim edebiyatımızdaki en önemli temsilcisi Sait Faik Abasıyanık’tır.

Hikâyelerin edebi metinler içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımını açılarından gelişmelerini sağlar. Kişisel olarak çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak duygularının gelişimini sağlar. Kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini geliştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2010:161).

Okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesinde, öyküler çocuklar için önem taşımaktadır. Öyküleyici metinler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Farklı insan tipleri üzerinde düşüncelerine imkân sağlar, geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007: 107). Bu yönüyle öyküler, çocuğa, gerçek hayat içinde karşılaşması muhtemel türlü durumları o durumlarla karşılaşmazdan önce tecrübe etme imkânı tanımaktadır.

Öyküleyici metin yapılarında kullanılan anlatım şeması üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; serim, düğüm ve çözüm bölümleri olarak da bilinir. Bölümler ve özellikleri şu şekildedir:

1. Başlangıçta bir giriş yapılmakta ve hemen ardından öyküde yer alan kişilerin, zamanın ve yerin tanımlanması gerçekleştirilmektedir. Bu bölüm öykünün “serim” bölümüdür.
2. Girişten sonraki bölümde bir dizi olay sunulmaktadır. Bunlar başlangıç olayları, bunları harekete geçiren olaylar ve başlangıç olayları değiştiren, önemli etkiler yapan, belirli sonuçlara götüren olaylar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu bölümde olaylar, sorunlar ve sorunu çözmek için yürütülen girişimler sergilenir. Bu bölüm öykünün “düğüm” bölümüdür.
3. Son bölümde olayların sonucu ve sorunların çözümü ile yazı sonuçlandırılır. Bu bölüm de öykünün çözüm bölümüdür (Giasson, 1995, Saskatchewan, 2000, 2001, Lachapelle, 2001; Akt. Güneş, 2007: 223).

Hikâyelerin daha iyi anlaşılması, hatırlanması ve öğretilmesi için bazı araştırmacılar hikâyeleri tahlil etmişler ve hikâyeyi meydana getiren bileşenleri daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Hikâyeyi meydana getiren bu unsurlara ya da bileşenlere hikâye elementleri de denir.

Farklı bilim adamlarının (Barlett, 1932; Labov, 1972; Rumelhart, 1975; Longacre, 1976; Stein ve Glenn, 1979: 53-119; Van Dijk, 1980: 116; Hoey, 1983; Özmen, 1999: 105-117; Akyol, 2006: 150-151) ortaya koyduğu hikâye yapılarından hareketle bir hikâye genel olarak şu elementlerden meydana getirilir:

1. Dekor (Sahne) : Genellikle hikâyenin giriş bölümünde yer alan, hikâyenin geçtiği *zaman* ve *mekânın* tanıtıldığı bölümdür. Bu bölümde betimsel bir anlatım

biçimi ağırlık gösterir. Hikâyenin geçtiği yer ve zaman etkili bir şekilde tasvir edilirse hikâyeye o ölçüde başarılı olur.

2. Kahramanlar (Ana ve Yardımcı karakterler): Hikâyedeki kahramanlar ana hatlarıyla tanıtılır. Belirgin vasıfları betimlenir. Hikâyenin karmaşıklığına göre ana karakter birden fazla olabilir. Ana karakter hikâyedeki problemin oluşmasında ve çözüme kavuşturulmasında en önemli rolü üstlenir.

3. Başlatıcı Olay: Hikâyedeki problem durumuna zemin hazırlayan olay ya da olaylar dizisidir. Hikâyede çözüm bekleyen problemleri ortaya çıkarmak gibi bir işlevi vardır. Başlatıcı olay, hastalık, doğa olayları gibi fiziksel sebeplere bağlı olabildiği gibi psikolojik bir durum veya sosyal bir gereksinim olabilir.

4. Amaç/Problem: Başlatıcı olay neticesinde ortaya çıkan, kahramanın bir amaç oluşturmasını sağlayan ya da kahraman tarafından çözülmesi gereken çatışma durumudur. Bu çatışma tabiat ile kahraman arasında, toplum ile kahraman arasında, kahramanlara arasında veya kahramanın kendi iç dünyasında yaşadığı bir çatışma olabilir.

5. Girişim (Problemi Çözme Teşebbüsleri): Hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur. Problemin çözüme kavuşturulduğu bölümdür. Bazen kahraman ilk teşebbüsünde problemi çözüme kavuşturamayabilir, başarısız çözüm girişimleri olabilir. Karmaşık hikâyelerde problem ve çözüm teşebbüsleri birden çok olabilir.

6. Sonuç: Başvurulan çözüm teşebbüslerinin ortaya çıkardığı durumdur. Bu durum olumlu ya da olumsuz olabilir. Başarılı bir sonuç bölümü hikâyenin öncesinde gelişen olayları mantıklı bir şekilde tamamlamalıdır.

7. Tepki: Karakterin olayın sonucunda, olayın sonucuna karşı sergilediği bilişsel ve duyuşsal davranışlardır. Kahramanın olayın sonucunda içinde bulunduğu ruh hallerinin ifade edildiği bölümdür (Coşkun, 2009: 254-255).

2.1.2.3. Şiir

Arapça bir kelime olan şiir, sözlük anlamı itibariyle “bilme, tanıma, anlama” anlamlarına gelir (Demirel vd., 2011: 283).

Aksan (2004: 129), şiiri dil içinde ayrı bir dil olarak tanımlar. Ona göre şiir, aynı sözcükleri kullanan, ama onları değişik görev ve değerlerle, yeni terkiplerle, yeni anlatım araçları olarak sunan, ancak ayrı dil bilgisi kuralları olmayan bir dildir.

Çocuk küçük yaşlarda ninnilerle, tekerlemelerle, bilmecelerle tanışır ve bu sayede çocuğun yaşamına şiir girmiş olur. Şiir, çocuğun duygu, düşünce ve dolayısıyla dil gelişiminin en önemli araçlarından birisidir. Çocuğun sevinçlerini, hüznelerini, acılarını, korkularını, kısaca iç dünyasını yansıtmak ve duygularını eğitmek için en uygun yazınsal türdür şiir (Nas, 2003: 62).

Çocuğun dil becerilerinin gelişimi için şiirlerden daha fazla istifade edilmelidir. Çünkü kafiyelerin sağladığı ahenk, hecelerın düzen ve dengesinden meydana gelen melodi çocukların oldukça hoşuna gider (Demirel vd., 2011: 292).

Oğuzkan’a (2000: 259) göre çocuk şiirlerinde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Kafiyeler, eğer varsa, belirli olmalı, birbirlerine yakın mısraların sonlarında bulunmalıdır.
2. Düşünceler açık bir şekilde bir beyit veya dörtlük sınırları içinde anlatılmalıdır.
3. Tasvirler yalın ve kesin olmalıdır.
4. Benzetme, istiare, mecaz gibi edebi sanatlara ölçülü şekilde yer verilmelidir.
5. Hayal ve duygular çocukların yaşantılarıyla ilgili olmalıdır.
6. Mısralar kısa, cümle düzeni doğal ve seçilen sözcükler sade olmalıdır.
7. Tam ve yarım kafiyelerden, ölçüden ve bazı mısraların tekrarından yararlanarak ahenk zenginliği sağlanmalıdır.
8. Konu; yaşama sevinci, aile sevgisi, doğa ve ulus sevgisi, güzellik duygusu gibi olumlu duygu ve davranışları kazandırıcı ve pekiştirici olmalıdır (Akt., Demirel vd., 2011: 297).

Çocuklara yönelik şiir çalışmaları yapılırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen ve çocuklar şiirleri sesli okumalıdır.
2. Öğretmen şiirlerin nasıl okunacağı konusunda modellik etmelidir.

3. Şiirler daha kolay ezberlenmesi ve okunması için şarkılaştırılabilir.
4. Topluluk veya sınıf önünde okumadan önce çocuk şiiri tek başına birkaç defa okumalıdır.
5. Farklı şiir kitapları okul ve sınıf kitaplığında bulundurulmalıdır.
6. Çocuklar şiir ezberlemeye zorlanmamalı ancak tercih ettikleri şiirleri ezberleme yönünde teşvik edilmelidir.
7. Çocuklar şiir üzerine konuşurulmalı ancak çocuklara şiir analiz ettirilmemelidir.
8. Şair ve şiir türleri hakkında bilgi verilmelidir (Akyol, 2010: 143).

Bir üst dil olarak şiir dili, sahip olduğu yapısal özellikler ile çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocuklar kafiyeli ve ritmik deyişlere daha çok ilgi duyarlar. Bu türden deyişler, çocuğun bilgiyi daha kolay yapılandırması ve çocuğun hafızasını geliştirmesi bakımından da önemlidir. Bu yüzden dil eğitiminde şiirlerden daha fazla istifade edilmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yılmaz (2012), 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden incelemiştir. Araştırmacı Zonguldak il merkezinde yürüttüğü araştırmasında, dört farklı ortaöğretim kurumundan rastgele seçtiği 300 öğrenciye hikâye edici kompozisyon yazdırmış ve bu hikâyeleri bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarı düzeyleri bakımından değerlendirmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini; okul türü, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı değişkenlerine göre karşılaştırdığı araştırmasında, daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak *sosyal medyada yazışma süresi* değişkenine göre de belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyleri ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tutarlılık puanları ise inceleme konusu bütün değişkenler bakımından istatiki olarak manidar bulunmuştur. Araştırmacı öğrencilerin yazma sorunları hakkında örnek metinler üzerinde nitel değerlendirme yapmıştır.

İzdeş (2011), ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında yapılan ön test sonucunda hikâye yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmayan Ankara'nın Elmadağ ilçesindeki iki okuldan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı on dört hafta boyunca, yazılı anlatım derslerini deney grubuyla, ön hazırlık çalışmaları temel alınarak hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla yürütürken, dersler kontrol grubunda klasik usulle işlenmiştir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte aldıkları yazma toplam puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanları kendi içlerinde, hem toplamda hem de *Hikâye Yazma Değerlendirme Formu*'nda yer alan her bir madde özelinde karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde deney grubu öğrencilerinin ön test son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülürken, kontrol grubunda bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma öğrencilere verilen yazma eğitiminin hikâye yazma konusunda öğrencileri başarıya ulaştırdığını ortaya koymuştur.

Zorbay (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” başlıklı doktora çalışmasında, öğrencinin yazmaya karşı olan tutumunun ve yazma sürecinde yaşadığı zihinsel durgunluğun yazma becerisine nasıl etki ettiğini araştırmıştır.

Çalışmasını Ankara'nın muhtelif semtlerinde eğitim gören 450 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yürüten araştırmacı, öğrencilerin önemli bir kısmının yazmaya ilişkin kaygısının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Erkeklerin kızlara oranla daha fazla yazma kaygısı taşıdığının tespit edildiği çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının arttığı gözlenmiştir. Çalışma öğrencilerin çoğunun yazma tutukluğunu bazen ya da ara sıra yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Beard ve Burrell (2010), ilkokul 5. sınıf düzeyindeki 112 öğrenciye bir yıl arayla, hikâye edici ve ikna edici metin türünde kompozisyon yazdırmış ve bu kompozisyonları; cinsiyet, anlatım biçimi ve kompozisyonların yazıldığı yıl değişkenleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmalarında cinsiyet

ve yazıldıkları yıl değişkenleri açısından öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları; metin uzunlukları, iyi bir yazıda olması gereken nitelikler ve türe özgü nitelikler bakımından incelemeye almışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilk yıl hikâye edici metin türünde kızlar erkeklere göre daha uzun metinler oluşturmuşlardır. Her iki metin türünde hem kızlar hem de erkekler bir önceki yıla göre anlamlı derecede gelişim göstermişlerdir. Hikâye edici metin türünde yapılan analize göre, hikâye elementlerini kullanma beceri puanları her iki yılda da kızların lehine anlamlı farklılıklar gösterirken, ikna edici metin türünde ilk yıl mevcut elementlerin üçünde erkekler lehine, birinde ise kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kelağası (2009), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçesinde eğitim gören 1523 öğrencinin yazılı anlatım becerileri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı testi puanları ve yazılı anlatım uygulama puanları ile Türkçe dersi yıl sonu başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri araştırma sonuçlarını destekleyici yönde görüş beyanında bulunmuşlardır.

Yılmaz (2008), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini incelediği yüksek lisans tezinde Çorum il merkezinde öğrenim gören 150 öğrenciye hikâye yazdırmış ve öğrencilerin hikâyelerini hikâye elementlerini kullanma durumlarına göre incelemiştir. Yılmaz aynı zamanda öğrencilerin hikâye yazma becerilerini; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma, kardeş sayıları, kitap okuma vb. değişkenler açısından da değerlendirmiştir.

Çalışmanın sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası olması, evde kitaplık olması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Arı (2008), altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerini çözümleyici puan yönergesine göre değerlendirdiği doktora tezinde altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinleri kendisi tarafından geliştirilen çözümleyici puan yönergesine göre; dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özellikleri bakımından değerlendirmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, her iki sınıf düzeyinde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdukları gözlenmiştir. Öğrencilerin metin oluşturmada en çok yazım ve noktalama kurallarına uymada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma, öğrencilerin genel olarak hikâye edici anlatımı kullanarak metin türüne uyduklarını, başlık yapabildiklerini ve gözlemlerini yansıtılabildiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacı metin oluşturma sürecindeki eksikliklerini giderme noktasında öğretmenlere, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara yönelik bir takım önerilerde bulunmuştur.

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları; dış yapı boyutunda, içyapı boyutunda ve dil-anlatım boyutunda incelemiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler dış yapı boyutunda daha çok; kâğıdın alt üst kısımları ile sağ sol kenarlarında uygun boşluklar bırakmama, paragrafları diğer satırlara göre daha içerden başlatmama, harfleri biçimce doğru ve okunaklı yazmama ve sözcükler arasında eşit aralıklar bırakmama gibi hatalar yapmışlardır. İç yapı boyutunda ise; konuyu belli bir görüş açısına göre sınırlandıramama, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayamama, mantıksal bir bütünlük kuramama, duygu ve düşüncelerini sürükleyici bir biçimde anlatamama gibi hatalar yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin dış yapı, iç yapı ve dil anlatım boyutlarında yaptıkları hatalar, uygulama zamanına ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre durumlarına göre farklılık göstermiştir.

Coşkun (2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini araştırdığı yüksek lisans tezinde, oluşturduğu bir konu havuzundan, uzman görüşleri doğrultusunda belirlediği altı farklı konu hakkında öğrencilere kompozisyon yazdırmış ve bu kompozisyonları daha önceki araştırmalar ışığında belirlediği ve de öğrencilerin yazma becerisine etki edeceğini düşündüğü birçok değişken açısından

incelemiştir. Coşkun aynı zamanda öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını “*Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği*” vasıtasıyla belirlemeye çalışmış, daha sonra da öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri ile Türkçe dersine karşı tutumları arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yaşları, sosyoekonomik düzeyleri, anaokuluna gitme durumu, annenin öğrenim durumu, okunan kitap sayısı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunurken; yazılı anlatım becerileri ile cinsiyet, babanın öğrenim durumu, anne-baba mesleği, günlük bilgisayar kullanma süresi, günlük televizyon izleme süresi arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca bu çalışma neticesinde, Türkçe dersine yönelik tutumun, önemli bir düzeyde olmamakla birlikte, öğrencilerin yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anılan (2005), Kelime ağı geliştirme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini ölçmek için ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütmüştür.

Araştırma kapsamında elde ettiği verilerin çözümlenmesinden sonra, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı doktora tezinde, ilköğretim 5. ve 8. sınıfta eğitim gören, farklı sosyoekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirmiştir.

Araştırmacı bu çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma, metin tutarlılığını sağlama ve metin elementlerini oluşturmaya ilişkin düzeylerini tespiti çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerin metinlerindeki kelime sayısı, bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınıf ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda, bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde, tutarlı bir metin oluşturmada ve hikâye elementlerini yeterli seviyede kullanma konusunda önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulgularına göre; bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri puanlarında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre yapılan analizde 8. sınıf öğrencilerinin lehine, sosyoekonomik düzeylerine ilişkin yapılan analizde ise üst sosyoekonomik grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Benischek, Vejr ve Wetzel (2001), yaptıkları çalışmada, süreç temelli bir yazma modeli olan Yazarlık Atölyesi Modeli'nin ilkököl birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısına etkisini incelemiştir.

Bu model; yazılı anlatıma dair herhangi bir konunun öğretmen tarafından öğretildiği *mini dersler (mini lessons)*, sınıfın yazmaya başlamadan hemen önce ne durumda olduğunun öğretmen tarafından tespitinin yapıldığı *sınıfın durumu (status of the class)*, öğrencilerin yazmaya başladığı ve yazdıkları yazılara ilişkin akranlarından ve öğretmenlerinden fikir ya da dönüt aldıkları *yazma zamanı (writing time)*, son olarak öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla paylaştıkları *paylaşım (sharing)* aşamalarından oluşmaktadır.

Kendilerine ön test uygulanan 39 kişilik bir öğrenci grubuna bir aylık bir süreyle süreç temelli eğitim uygulandıktan sonra yapılan son test sonucunda, öğrencilerin yazı yazmaktan aldıkları zevk her iki sınıf düzeyinde de artış göstermiştir. Ayrıca çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazarken kullandığı sözcük miktarında ve içerik kalitesinde bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Temur (2001), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal bilgiler derslerindeki başarı notu ortalamaları arasındaki korelasyonu bulmaya çalışmıştır.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanları ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yılsonu başarı notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışma ortaya koymuştur ki; yazılı anlatım becerisi sadece Türkçe derslerinin değil diğer derslerin de vazgeçilmez bir öğesidir ve yazılı anlatım çalışmalarına diğer derslerde de gerekli ihtimam gösterilmelidir.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans tezinde köy ve kentte yaşayan 5. sınıf

öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespiti çalışmıştır. Bu bağlamda; köy ve kent yaşamının, ailenin sosyoekonomik durumunun, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumunun, öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkinin bu becerinin kazanılmasında ne derece etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, birçok açıdan kentte yaşayan öğrencilerin köyde yaşayanlara göre daha avantajlı bir konumda ve daha ileri bir seviyede olduğu anlaşılmıştır. Araştırma, köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kentli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkının olduğunu ortaya koymuştur.

Özby (1995), Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelediği doktora çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmeye ve test türü imtihanların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Çalışmasının neticesinde test türü imtihanların öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çünkü test türü sınavlarda nispi başarı elde eden öğrencilerin yazılı kompozisyon imtihanlarında bu başarı oranını yakalayamadıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarda karşılaşılan en önemli eksiklikler ise; noktalama işaretlerini kullanamama, yazım yanlışları, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun sözcükler seçememe olmuştur. Yazar, bu eksikliklerin giderilmesi noktasında alınabilecek kısa vadeli tedbirleri; haftalık ders saatlerinden birinin en az yazma çalışmalarına ayrılması, sık sık yazma ödevi verilmesi, öğrencilerin beceri gelişimlerinin takibi için öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması, dil bilgisinin yazılı anlatımı destekleyecek şekilde işlenmesi olarak açıklamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanma aşaması ve toplanan verilerin istatistiksel olarak analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirildiği bu çalışma betimsel nitelikli olup tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi doğal koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onlara herhangi bir şekilde bir müdahale söz konusu değildir (Karasar, 2012: 77).

Ekiz (2009: 22-23) ilişkisel araştırma yöntemini ya da başka bir ifadeyle karşılaştırma araştırmalarını, tarama araştırmaları ile birlikte betimleyici araştırmalar kapsamında değerlendirirken Büyüköztürk'e (2011: 22) göre ilişkisel araştırma başlı başına genel bir araştırma türüdür. Bu yönüyle değerlendirildiğinde araştırmamızda ayrıca ilişkisel araştırma modelinden de faydalanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Muş il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 2058 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Muş il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösteren çevrelerden seçilen okullarda öğrenim gören 165 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme giren okulların hangi düzeydeki sosyo-ekonomik çevrede yer aldıklarını ve bu okulların her birinden kaç öğrencinin örneklem grubuna dâhil edildiğini gösteren bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Giren Okullar ve Öğrenci Sayıları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Okullar	Öğrenci Sayıları	
Üst	Vali Adil Yazar İlkokulu	22	55
Üst	Hikmet Uluğbay İlkokulu	23	
Orta	Eko İnşaat İlkokulu	55	55
Alt	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	28	55
Alt	Alparslan Kız Yatılı Bölge İlkokulu	27	
Toplam		165	

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sonucunda elde edilen verileri toplamak için üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu, Öykü (Hikâye) Elementleri Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Formudur.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan örneklem grubu hakkında bir takım şahsi bilgilerin elde edildiği formdur. Bu veriler, yapılan literatür taraması ışığında tespit edilen ve yazılı anlatım beceri düzeyine etki edebilecek verilerdir.

Öykü (Hikâye) Elementleri Değerlendirme Formu, Coşkun (2005: 282-283) tarafından geliştirilmiş olup formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan ve 1 ile 3 arasında puanlanan form; *kenar boşlukları, yazı güzelliği (okunaklılık), başlık, kelime, cümle, bağdaşıklık, tutarlılık, yazım ve noktalama* olmak üzere dokuz maddeden oluşmaktadır. Form geliştirilirken, taranan literatür ışığında bir yazıda bulunması gereken unsurlar tespit edilmiş, daha önce yapılan bazı çalışmalar ve kaynaklar (İzdeş, 2011; MEB, 2006) incelenmiş ve örneklem grubunun özellikleri dikkate alınarak bir takım değişikliklerle

forma son şekli kazandırılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri yazılarını henüz paragraflarına ayıramadıklarından, yazıları *paragraf* oluşturma becerisi yönüyle değerlendirilmemiştir (Coşkun, 2011: 45). Ayrıca öğrencilerden toplanan kompozisyonlardan edinilen genel izlenim neticesinde, neredeyse hiçbirinin anlatımlarında; deyim, özdeyiş veya atasözü kullanmamış olmalarından dolayı metinler böyle bir kritere göre de değerlendirilmemiştir.

Ölçme araçlarının güvenilirliğini hesaplamada kullanılan farklı yöntemler vardır. Bunlardan birisi de değerlendirmeciler arası tutarlılık ya da başka bir ifadeyle bağımsız değerlendirilmeciler arasında uyum yöntemidir. Burada iki ya da daha fazla değerlendirilmecinin aynı veri setine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki korelasyona bakılır. Değerlendirmecilerin aynı veri seti için verdikleri puanlar birbirlerine yaklaştıkça güvenilirliğin artacağı söylenebilir (Büyüköztürk, 2010:115).

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'nun güvenilirliğini belirlemek için örneklem grubunda yer alan ve tesadüfî olarak seçilen 40 öğrencinin hikâyeleri araştırmacı ve alanında uzman ikinci bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson *Momentler Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır*. Buna göre yapılan değerlendirmeler arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($r = .77$, $p < 0.01$). Elde edilen sonuçlar ışığında yazılı anlatım değerlendirme formunun iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu gözlenmiştir.

Bir veri toplama aracının güvenilir olduğu kadar geçerli olması gerekir. Büyüköztürk (2010: 119)'e göre; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere üç tür geçerlik vardır. Başarı testlerinin geliştirilmesinde kapsam geçerliği diğer geçerlik türlerine göre daha ön plandadır. Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününe ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir. Başarı testlerinin kapsam geçerliğini incelemede kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'nun kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler (bir öğretim görevlisi, bir sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni) formun yazılı anlatım becerilerini ölçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

3.4. Verilerin Toplanması

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirildiği bu çalışmada, verilerin toplanmasına 2012-2013 Eğitim Öğretim yılının bahar yarısında başlanmıştır.

İlk olarak öğrencilerin hakkında öykü yazabilecekleri konular belirlenmeye çalışılmıştır. Öyküleyici metin yazma konularının belirlenmesi aşamasında, araştırmacı tarafından öğrencilerin ilgileri ve seviyeleri gözetilerek bir konu havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu konular, üçü alanında uzman öğretim görevlisi, beşi de farklı kıdemlere sahip sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından, öğrenci seviyelerine uygunluğuna göre 1 ila 10 puan arasında puanlanmıştır. Bu puanlama neticesinde en yüksek puanı alan altı konu öğrencilerin metin yazma konuları olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından belirlendikten sonra puanlanması için uzman görüşüne sunulan konular ve aldıkları puan ortalamaları aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uzman Görüşüne Sunulan Öykü Konuları

KONULAR	PUAN
Annesi pazara alışverişe gidince küçük kardeşine bakmak zorunda kalan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	91
Soğuk bir kış gününde yavrusuna yiyecek aramaya çıkan leyleğin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	89
Evde karısı ve çocuklarının yanında sigara içen adamın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	86
Babasından aldığı harçlığı sağlığa zararlı, abur cubur gıdalara harcayan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	85
Hasta olduğu halde hastaneye gitmek istemeyen bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	82
Bilgisayar başında akşam geç saatlere kadar oyun oynayan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	79
Yaşlandığı için sahibi tarafından sokağa atılan kedinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	78
Sabahları çok erken öttüğü için mahalle halkını rahatsız eden horozun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	74
Şehirde yaşayan kuzenini ziyarete giden köy faresinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	72
Sürüden ayrılan kuzunun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	72

Kötü kalpli örümceğin ağına takılan Arı Maya'nın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	71
Televizyonda düzenlenen bir şarkı yarışmasına katıldığı için derslerinden ve arkadaşlarından uzak kalan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	63
Çok sıcak bir yaz gününde çölde susuz kalan kertenkele Ringo'nun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	62

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve öyküleyici metin yazma konularının yer aldığı başka bir form örneklem grubunu oluşturan 165 öğrenciye dağıtılmıştır. Öğrencilerden hem kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenmiş hem de araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak belirlenmiş öyküleyici metin yazma konularından istedikleri herhangi birini seçip o konu hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden toplanan öyküleyici metinler, araştırmacının kendisi tarafından Hikaye Elementleri Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' na göre değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 20.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Normallik testine ait bilgiler aşağıdaki tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Normallik Varsayımı Tablosu

Kolmogorov-Smirnov	Z	df	p
Yazma Toplam Puanı	,124	165	,000

Tablo 3 incelendiğinde elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Toplam puana ilişkin dağılımın normal olmaması nedeniyle karşılaştırılacak olan verilerin analizinde, iki alt gruptan oluşanlar için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla alt grubu olanlar için de Kruskal Wallis Testi gibi parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz işlemleri şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerinden her birini ne düzeyde kullanabildiklerinin tespiti için betimsel istatistikî yöntemlerden yüzde ve frekans kullanılmıştır.

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım değerlendirme formunda yer alan her bir alt beceriye sahip olma düzeylerinin tespiti için betimsel istatistikî yöntemlerden yüzde ve frekans kullanılmıştır.

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementleri değerlendirme formu ve yazılı anlatım değerlendirme formundan aldıkları toplam puanlar öyküleyici metin yazma beceri toplam puanları kabul edilerek bu puanlar alt gruplar arasında karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “ İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri yazdıkları hikâyelerde, hikâye elementlerini (ana karakter, zaman, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki) ne düzeyde kullanmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.1. Ana Karakter Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin ana karakter unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	47	28,5
2,00	104	63,0
3,00	14	8,5
Toplam	165	100

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde, araştırma kapsamında kendilerine öyküleyici metin yazdırılan 47 öğrencinin, yazdıkları öykülerde ana karaktere yer vermediği, 104 öğrencinin ise öykülerinde bir ana karaktere yer verdiği ancak ana karakterin sahip olduğu özellikler hakkında hiçbir bilgi vermediği görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan 14 öğrenci ana karakter unsurunu kullanmakla beraber okuyucunun ana karakter hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlayacak bir takım betimleyici ifadeler kullanmışlardır.

Bu veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin % 91,5'ine karşılık gelen toplam 151 öğrencinin, yazdıkları öykülerde ana karakter unsuruna istenilen düzeyde yer vermediği anlaşılmaktadır. Ana karakter unsuruna istenilen düzeyde yer verenlerin oranı % 8,5'tir.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “ana karakter” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 73,5 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında bu oranı % 10,0 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “ana karakter” unsuruna yer verme başarı düzeyini % 12,0 olarak bulmuştur.

Öğrencilerin ana karakter unsuruna istenilen düzeyde yer vermemeleri, öykü şemasına ilişkin sahip oldukları bilginin yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, öyküde geçen olay ya da durumları belli bir ana karakter ekseninde geliştiremedikleri için de bu unsura istenilen düzeyde yer vermemiş olabilirler.

4.1.2. Zaman Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin zaman unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	44	26,7
2,00	113	68,5
3,00	8	4,8
Toplam	165	100

Zaman unsuruna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, 44 öğrencinin öyküde anlatılan olayların hangi zamanda geçtiğini belirtmediği görülmektedir. 113 öğrenci, öyküde anlatılan olayların geçtiği zamanı belirtmiş fakat “evvel zaman içinde, kalbur saman içinde...” ya da “bir zamanlar...” şeklinde başlayan ve daha çok masal türünde karşılaşılabileceğimiz kullanımlara yer vermişlerdir. Sadece 8 öğrenci olayın geçtiği zamanı ayrıntılı olarak belirtmişlerdir.

Elde ettiğimiz verilere göre öğrencilerin ancak % 4,8'inin öyküde zaman unsuruna istenilen düzeyde yer verdiği görülmektedir.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “zaman” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 58,5 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında bu oranı % 21,7 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “zaman” unsuruna yer verme başarı oranını % 18,0 olarak bulmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri bilişsel olarak somut işlemler döneminde oldukları için “zaman” gibi oldukça soyut bir kavrama ilişkin algıları sorunlu olabilir. Soyut ve karmaşık bir kavram olan zamanın yetişkinlerde farklı kullanım şekillerinin olduğu ve bu tarz kullanım şekillerinin 10 yaş civarı çocuklar da bile görülmediği belirtilmektedir. Harner’a (1982) göre, çocuklar, zamana ilişkin birçok dilsel yapıyı ancak 10–11 yaşlarında kazanmaktadırlar. Piaget’e göre zaman kavramının ve algısının özümsebilmesi için bireyin belli bir zihinsel yeterliliğe ve yaşantısal birikime sahip olması gerekmektedir (Simchowitz, 1995: 15; Akt. Safran ve Şimşek, 2009:).

4.1.3. Mekân Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin mekân unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	95	57,6
2,00	70	42,4
3,00	0	0
Toplam	165	100

Öğrencilerin mekân unsurunu kullanma durumunu ortaya koyan tabloyu incelediğimizde 95 öğrencinin olayların geçtiği yer hakkında herhangi bir bilgi vermediğini görüyoruz. 70 öğrenci ise olayların geçtiği mekânları sadece belirtmekle yetinmişlerdir. Burada hiçbir öğrencinin öyküde anlatılan olayların geçtiği yerleri biraz ayrıntılı bile olsa tasvir etmediğini görüyoruz. Oysa öykü türünde, anlatılan olayların okuyucunun zihninde canlanabilmesi, kalıcı ve etkili olması bakımından kişilerin ve yerlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi önemli bir yer tutmaktadır.

Bu verilerin ortaya koyduğu sonuç, öğrencilerin tamamının öykülerinde mekân unsurunu kullanma düzeylerinin arzu edilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Coşkun (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “mekân” unsurunu başarılı bir şekilde işleme oranını % 59,5 olarak bulmuşken Sallabaş (2007) ve Yılmaz(2008) bu oranları sırasıyla % 52,5 ve % 32,0 olarak bulmuşlardır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, olayların geçtiği mekânları betimleyen ifadelerle yer vermemelerinin nedeni, olayların geçtiği yerlerin biçimsel özellikleri ile olayların gelişim seyri arasında bir bağlantı kuramamasından ileri geliyor olabilir. Çocuğun açısından mekân, olayların akışına ya da sonucuna doğrudan etki etmediği için çocuk mekânın sahip olduğu özelliklere yer vermeyi gerekli görmemiş olabilir.

4.1.4. Başlatıcı Olay Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin başlatıcı olay unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	71	43,0
2,00	76	46,1
3,00	18	10,9
Toplam	165	100

Başlatıcı olay öyküde anlatılacak asıl olaylara zemin hazırlayan, ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan olaydır. Tabloya baktığımızda 71 öğrencinin, okuyucuyu öyküde gelişen olaylara hazırlayıcı mahiyette herhangi bir ifadeye yer vermediğini görüyoruz. 76 öğrenci, sonradan gelişecek olaylara zemin teşkil edecek bir başlatıcı olaya yer vermişlerdir. 18 öğrenci ise öyküde geçen asıl olayları başlatan olayı daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak öğrencilerin 147’sinin ya da başka bir ifadeyle % 89,1’inin başlatıcı olay unsurunu istenilen düzeyde kullanamadığını söyleyebiliriz. Başlatıcı olay unsurunu istenilen düzeyde kullananların oranı % 10,9’dur.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “başlatıcı olay” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 73,0 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında bu oranı % 75,0 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008)'ın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “başlatıcı olay” unsuruna yer verme başarı düzeyi % 62,7 olarak bulunmuştur.

4.1.5. Amaç Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin amaç unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	69	41,8
2,00	68	41,2
3,00	28	17,0
Toplam	165	100

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde 69 öğrencinin ana karakterin amacının ne olduğuna ilişkin ifadelerle yer vermediğini görüyoruz. 68 öğrenci ana karakterin amacının ne olduğunu belirtmiş fakat bunu yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymamıştır. 28 öğrenci ise ana karakterin amacını yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde belirtmişlerdir.

Bu sonuçlarda bize öğrencilerin öykü elementlerinden olan amaç unsurunu istenilen düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir. Nitekim tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sadece % 17'si amaç unsuruna istenilen düzeyde yer vermiştir.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “amaç” unsuruna yer verme başarı oranlarını % 51,0 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında bu oranı % 19,2 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008)'ın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “amaç” unsuruna yer verme başarı düzeyi %13,3 olarak bulunmuştur.

4.1.6. Girişim Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin girişim unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	97	58,8
2,00	51	39,9
3,00	17	10,3
Toplam	165	100

Tablo 9’da öğrencilerin girişim unsuruna yer verme düzeyleri görülmektedir. 97 öğrenci ana karakterin amacını gerçekleştirmek, ya da oluşan bir problem durumunu ortadan kaldırmak için ne gibi girişimlerde bulduklarını belirtmemişlerdir. 51 öğrenci tarafından, ana karakterin amacını gerçekleştirmek ya da problemi çözmek için ne gibi teşebbüslerde bulunduğu ayrıntılı bir şekilde olmasa bile belirtilmiştir. Toplam 17 öğrenci ise bu girişimleri iyi kurgulanmış bir şekilde mantıklı ve tutarlı bir sıra takip ederek anlatmıştır.

Buradan çıkan sonuç da aynen diğer öykü elementlerinde olduğu gibi, öğrencilerimizin öyküde girişim unsuruna istenilen düzeyde yer veremediğini göstermektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin girişim unsuruna istenilen düzeyde yer verme oranı % 10,3 gibi oldukça düşük bir seviyededir.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “girişim” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 52,0 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında “girişim” unsuruna yer verme başarı oranını % 45,0 olarak bulmuştur.

Yılmaz’ın (2008) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “girişim” unsuruna yer verme başarı düzeyi % 23,3 olarak bulunmuştur.

4.1.7. Sonuç Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin sonuç unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	100	60,6
2,00	52	31,5
3,00	13	7,9
Toplam	165	100

Öğrencilerin “sonuç” unsurunu kullanma düzeylerini ortaya koyan tablo verileri incelendiğinde, 100 öğrencinin gelişen olayları bir sonuca bağlama noktasında yetersiz olduğunu göstermektedir. Öykülerin çoğu beklenmedik bir şekilde aniden son bulmaktadır. 52 öğrenci öyküsünü sıradan da olsa bir sonuca bağlayabilmiştir. Fakat bu sonuçlar da okuyucuda bir tamamlanmamışlık hissi uyandırmaktadır. Sadece bütün öğrencilerin % 7,9’una tekabül eden 13 öğrenci hikâyelerini vermek istediği mesajı da içine alacak şekilde başarılı bir şekilde sonuçlandırabilmişlerdir.

Ortaya çıkan sonuç öğrencilerin % 92,1 gibi büyük bir çoğunluğunun öykülerinde “sonuç” unsuruna istenilen düzeyde yer vermediğini ortaya koymaktadır.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “sonuç” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 58,5 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında “sonuç” unsuruna yer verme başarı oranını % 50,8 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008)’ın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “sonuç” unsuruna yer verme başarı oranı %26,0 olarak bulunmuştur.

4.1.8. Tepki Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğrencilerin tepki unsuruna yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Değer	N	%
1,00	118	71,5
2,00	42	25,5
3,00	5	3,0
Toplam	165	100

Tablo 11’de öğrencilerin “teпки” unsuruna yer verme düzeyleri görülmektedir. 118 öğrenci olaylar neticesinde hikâye kahramanının ortaya nasıl bir tepki koyduğunu belirtmemiştir. 42 öğrenci “...yaptığından çok utanmıştı” ya da “bu olay onu çok üzmüştü” gibi sıradan bazı tepkilere yer verirken, öğrencilerin sadece 5’i öykü kahramanının ortaya koyduğu tepkileri biraz daha derinlemesine ifade etmişlerdir.

Geri kalan yedi öykü unsurunda olduğu gibi öğrencilerin “teпки” unsurunu kullanma hususunda da yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Bütün öğrencilerin sadece % 3,0’ü gibi düşük oranda bir öğrenci grubunun öyküde “teпки” unsuruna istenilen düzeyde yer verdiği görülmektedir.

Coşkun (2005) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin “teпки” unsuruna yer verme başarı düzeylerini % 50,5 olarak bulmuştur.

Sallabaş (2007) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre değerlendirdiği çalışmasında “teпки” unsuruna yer verme başarı oranını % 26,7 olarak bulmuştur.

Yılmaz (2008)’ın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin “teпки” unsuruna yer verme başarı düzeyi % 18,0 olarak bulunmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini kullanma becerilerinin, tek tek bütün elementler bazında iyi düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrencilerin bir öykünün haritasını çıkarmaya dönük olarak aldıkları eğitimin ve öykü yazmaya yönelik uygulamalarının yetersiz olması etkili olmuş olabilir. Nitekim ilkokul dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerin yetersiz sayıda olduğu görülmektedir. Bu yönde iyi eğitim almamış ya da yeterince uygulama çalışması yapmamış öğrenciler, bir öyküyü meydana getiren unsurları iyi kavramamış olabilirler.

Coşkun (2005), Sallabaş (2007) ve Yılmaz'ın (2008) yaptığı çalışmalarda öğrencilerin bu beceriler yönünden daha iyi durumda olmalarının sebebi, bu çalışmalarda yer alan örneklem gruplarının buldukları yerleşim yerlerinin sosyo kültürel dokusu ve sınıf seviyeleri olabilir. Söz konusu çalışmalar; beşinci, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak Ankara ve Çorum illerinde yürütülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “ İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri, yazılı anlatım değerlendirme formunda yer alan her bir alt beceriye (kâğıt düzeni, yazı biçimi (okunaklılık), başlık kullanımı, kelime kullanımı, cümle kullanımı, bağdaşıklık, tutarlılık, imla, noktalama) ne düzeyde sahiptirler?” şeklindedir.

4.2.1. Kâğıt Düzenine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğrencilerin “kâğıt düzeni” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	53	32,1
2,00	59	35,8
3,00	53	32,1
Toplam	165	100

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler kâğıt düzeni bakımından incelendiğinde Tablo 12’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır. 53 öğrencinin kâğıdı biçimsel olarak düzenli bir görünüm sergilememektedir. Öğrencilere kompozisyonlarını yazmaları için dağıtılan kâğıtlar satır çizgilerine sahip olduğu halde, öğrencilerin yazdıkları satırları gerektikleri yerlerde başlatamadıkları ve sonlandıramadıkları gözlemlenmiştir. Sözcükler ve satırlar arasında bırakılan boşluklarda da bariz bir düzensizlik göze çarpmaktadır. Öyküleyici metinlerin biçimsel olarak nesir formatında olması gerekirken bazı öğrencilerin öykülerini şiir formatında yazdıkları görülmüştür. 59 öğrencinin yazdıkları metinler kâğıt düzeni bakımından orta seviyede iken 53 öğrencinin kâğıdının iyi seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Kâğıt düzeni açısından öğrencilerin % 67,9’u istenilen düzeyde değildir.

4.2.2. Yazı Biçimi/Okunaklılık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğrencilerin “yazı biçimi” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	39	23,6
2,00	67	40,6
3,00	59	35,8
Toplam	165	100

Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu yazılarını bitişik el yazısıyla yazmaktadırlar. 39 öğrencinin yazdıkları yazılar biçimsel olarak kötü düzeydedir ve okunaksız olduğundan değerlendirmecileri değerlendirme aşamasında zor durumda bırakmıştır. 67 öğrencinin yazısının biçimsel olarak orta seviyede olduğunu söyleyebiliriz. 59 öğrencinin yazısı biçimsel olarak okunaklı olmakla birlikte görsel açıdan da iyi durumdadır.

Buradan hareketle öğrencilerin % 64,2’sinin “yazı biçimi” bakımından yeterli düzeyde olmadıkları sonucunu çıkarabiliriz.

4.2.3. Başlık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğrencilerin “başlık ” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	51	30,9
2,00	81	49,1
3,00	33	20,0
Toplam	165	100

Tablo 14 incelendiğinde 39 öğrencinin yazdıkları yazıya bir başlık koymadığı anlaşılmaktadır. 81 öğrencinin yazdığı metinlerde bir başlık bulunmasına rağmen başlık yazının konusunu pek yansıtmamaktadır. 33 öğrencinin kompozisyon başlıklarının ise konunun içeriği ve ana fikri hakkında okuyucuya bir fikir verdiğini söyleyebiliriz.

Analiz sonucunda elde ettiğimiz veriler, öğrencilerin % 80’inin “başlık” unsuru bakımından istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Arı (2008) ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada, başlık özellikleri bakımından öğrencilerin genellikle konuyla ilgisi olmasına rağmen basmakalıp ifadeler kullanmalarından hareketle öğrencilerin orta düzeyde kabul edilebileceğini belirtmiştir.

4.2.4. Kelime Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğrencilerin “kelime” bakımından değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	54	32,7
2,00	58	35,2
3,00	53	32,1
Toplam	165	100

Öğrencilerin kelimeleri doğru ve yerinde kullanması bakımından aldıkları puanların dağılımına bakıldığında 54 öğrencinin kelimeleri doğru bir biçimde ve yerinde kullanabilme bakımından kötü düzeyde olduğunu görüyoruz. 58 öğrenci kelime kullanımında bazı hatalar yapmışlarsa da bu hataların anlam oluşturma sürecinde çok önemli sayılabilecek kaymalara ya da daralmalara yol açacak boyutta olmadığı görülmüştür. 53 öğrenci ise kelime kullanımında ya çok az hata yapmış ya da hiç hata yapmamışlardır. Çok az sayıda öğrencinin kelime kullanımı bakımından kalıpların dışına çıkıp, klişe olmaktan uzak bazı ifadeler kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin kelime hazinelerinin kısıtlılığı ve bu sebeple yazdıkları metinleri kısa tutmaları, metinlerin bu yönüyle sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesine pek fazla imkân tanımamaktadır.

Öğrencilerin kelime seçimiyle ilgili yaptıkları hatalara bazı örnekler:

“**Tüm anneler küçük çocuklarını hiçbir zaman evde yalnız bırakmamalıdır.**”

“**Şimdi kızım Aslı açlıktan boğulmuştur.**”

“**Sigara içmek böbrekleri karartır.**”

“**Leylek hemen eve koyulmuş.**”

“**Annesi kalın bir ses tonuyla ne olduğunu sormuş.**”

“**Bir gün adam sigaradan vazgeçmiş.**”

Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin % 67,9'luk gibi bir kısmının kelime kullanımı bakımından istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Sallabaş (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini tespit ettiği yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin % 94,2'sinin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kelağası (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları kelime yanlışlıklarına örnekleriyle yer vermiş ve bu konuda yetersiz oldukları sonucuna varmıştır.

4.2.5. Cümle Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 16. Öğrencilerin “cümle” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	70	42,4
2,00	46	27,9
3,00	49	29,7
Toplam	165	100

Tablo 16' daki veriler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının doğru ve anlamlı cümle kurma konusunda kötü seviyede olduğunu görüyoruz. Öğrencilerin kurdukları cümleler genelde basit ve kısadır. Bu cümlelerde anlatımda bozukluk oluşturacak şekilde hatalı ifade kullanımları söz konusudur. Öğrencilerin bazı cümlelere başladıkları halde bitiremedikleri ya da sık sık cümle tekrarları yaptıkları gözlenmiştir. Bazı cümlelerde öğrencilerin anadillerinden Türkçe'ye birebir çevirdikleri söz öbekleri bulunduğu cümleler Türkçe ifade açısından doğruluk arz etmemektedir. “*Sabrı gelmiyordu*”, “*Karınlarını tok etti.*”, “*Onların yatağını yaptı.*” ya da “*Televizyonun sesini kaldırdı*” ifadeleri bu duruma örneklik teşkil edebilecek cümlelerdir. Ayrıca öğrencilerin cümle kullanımı bakımından en fazla yaptıkları hatalardan biri de “*Dedi ki.....dedi.*”, “*Demiş ki.....demiş.*” ifadelerine aynı cümle içerisinde yer vermeleridir. Bu sözcüklerin aynı cümlede mükerrer kullanımları, öğrencilerin süreç temelli bir yazma eğitiminden geçmemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Süreç temelli yazma eğitimi alan öğrenci “gözden geçirme” aşamasında bu yanlışını rahatlıkla farkedebilir.

46 öğrencinin yazdığı öyküler cümle kullanımı bakımından istenilen düzeyde olmasa bile kabul edilebilir seviyededir. 49 öğrencinin cümle kullanımı bakımından iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Burada da sonuç olarak öğrencilerin % 70,1'inin doğru, açık ve etkili cümle kullanımı bakımından istenilen düzeyde olmadığı açıkça görülmektedir.

Büyükikiz (2007) tümce kullanımı bakımından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun basit cümleleri, sıralı ve bileşik cümlelere oranla daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Ülper (2008) bilişsel süreç modelini kullanarak yaptığı deneysel çalışmada, bu modele göre eğitim alan öğrencilerin geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha nitelikli cümleler kurduklarını tespit etmiştir.

4.2.6. Bağdaşıklık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğrencilerin “bağdaşıklık” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	72	43,6
2,00	52	31,5
3,00	41	24,8
Toplam	165	100

Öğrencilerin “bağdaşıklık” unsuruna ilişkin aldıkları puanların dağılımına baktığımızda 72 öğrencinin bağdaşıklık elemanlarını kullanma bakımından fazlaca hata yaptıkları görülmüştür. Bu hataların daha çok ne türden hatalar olduğuna bakıldığında; gönderim ögesinin karşılığının olmaması, bağlama ögesinin doğru ve yerinde kullanılmaması, bağlama ögesinin gereksiz sıklıkta kullanılması gibi hatalar göze çarpmaktadır.

Örnekler:

“Bence bu adam çok kötü şey yapmış.”

Yukarıdaki cümle bir öykünün ilk cümlesidir. Öğrenci “bu adam” sözcükleriyle kimi kastettiğine dair bir bilgiye cümle öncesinde yer vermemiştir.

“Bu çocuk sürekli ve sürekli çikolata yermiş.”

Yukarıdaki cümlede “ve” bağlacı hatalı olarak kullanılmıştır. Verilmek istenen anlamı vermesi bakımından “ama” bağlacının kullanılması gerekirdi.

“... ve sonra taksiye bindiler ve eve geldiler ve sonra taksiye on yedi lira verdi ve geldi ve nereye gidiyoruz, dedi.”

Yukarıdaki cümlede “ve” bağlacı gereksiz sıklıkta kullanılmıştır.

52 öğrencinin ise bağdaşıklık araçlarını kullanma hususunda orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Toplam 41 öğrencinin kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarını doğru biçimde kullandığı görülmüştür.

Elde edilen veriler, öğrencilerin % 75,1’i tarafından yazılan öykülerin metinsellik açısından önemli bir ölçüt olan “bağdaşıklık” ölçütü bakımından istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Can (2012)’ in ortaöğretim 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirdiği araştırmanın bulgularına göre bağdaşıklık araçları kullanım ortalamaları şu şekildedir: bağlama ögeleri (5962; % 41,50), eksilteli anlatım (5130; % 35,71), gönderim (3120; % 21,71), değiştirim(137; 0,95).

Yılmaz (2012) ortaöğretim 11. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında ağırlıklı olarak ekleyici, zaman sıralama bildiren, zıtlık bildiren ve ayırt edici bağlama ögelerini kullandıklarını tespit etmiştir.

4.2.7. Tutarlılık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 18. Öğrencilerin “tutarlılık” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	97	58,8
2,00	39	23,6
3,00	29	17,6
Toplam	165	100

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerden aldıkları tutarlılık puanları incelendiğinde toplam 97 öğrencinin yazdıkları metinlerin kısa ve anlaşılır olmaktan

uzak, bununla birlikte kurulan cümleler arasındaki ilişkinin zayıf olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. 39 öğrencinin metinlerinde konu bütünlüğü ve birimler arasında kurulan bağlantılar açısından bazı sorunlar olsa da bu sorunların metnin tutarlılığına önemli bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Sadece 29 öğrencinin metninin tutarlılık bakımından iyi düzeyde olduğunu görüyoruz.

Önemli bir metinsellik ölçütü olan “tutarlılık” ile ilgili öğrencilerin ne türden hatalar yaptığını incelediğimizde; olaylar ve durumlar arasında ani geçişler yapılması, gerçek zaman ve mekân ile kurgusal zaman ve mekânın karıştırılması, metin birimleri arasında çelişkiler bulunması, görece önemsiz bilgilerin metin içerisinde gereğinden fazla yer tutması, olaylar aynı zaman diliminde geçiyor olmasına rağmen farklı zaman kiplerinin kullanılması, metinde anlatılmaya başladıktan sonra tamamlanmayan ya da beklenmedik bir şekilde aniden son bulan olaylar gibi hatalar başta gelmektedir.

Örnekler:

“Kız yarın okula gitmek için çok heyecanlanıyormuş.”

Yukarıdaki örnekte gerçek zaman ile kurgusal zaman birbirine karıştırılmıştır. “Yarın” yerine “ertesi gün” ifadesinin kullanılması gerekirdi.

“Doktor Zeliha’ya ilaç yazıp nesi var diye sormuş.”

Yukarıdaki örnekte mantık hatası yapılmıştır. Doktor hastanın rahatsızlığını bilmediği halde hastaya ilaç yazmıştır.

“Bir gün bir adam varmış, sürekli sigara içiyormuş. Yakın zamanda adam askere gitmiş. Adamın askerliği bitmiş. Adam hep sigara içiyormuş. Ailesi bu duruma çok üzülmüyormuş.”

Yukarıdaki örnekte altı çizili ifadeler gereksiz yere kullanılmıştır. Çünkü metnin tamamı okunduğunda bu cümlelerin metin içerisinde neden yer aldığına dair herhangi bir ifadeyle karşılaşılmamıştır.

“Aradan haftalar geçmiş. Leyleğin kızı Aslı bulunamadı. Sonra leyleğin kocası Ali geldi. Leyleğin karısı ve kocası Ali birlikte Aslı’yı arıyorlar.”

Yukarıdaki örnekte, aynı zaman diliminde geçtiği anlaşılan olaylar için kullanılan yüklemelerin farklı zaman kiplerinde çekimlendiğini görüyoruz.

Sonuç olarak öğrencilerin % 82,4'ünün yazdığı metinlerin “tutarlılık” ölçütü bakımından istenilen düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir.

Coşkun (2005) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarını metinsellik ölçütleri bakımından değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin tutarlılık ile ilgili çok ciddi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacı, öğrencilerin yaşadıkları sorunun, bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve plânlama becerilerine sahip olmamalarından kaynaklandığını belirtmiştir.

4.2.8. İmla/Yazım Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğrencilerin “imla” bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	68	41,2
2,00	58	35,2
3,00	39	23,6
Toplam	165	100

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde 68 öğrencinin önemli ölçüde yazım hatası yaptığı görülmektedir. Yazım ile ilgili yanlışlıklara bakıldığında öğrencilerin duydukları ya da konuştukları gibi yazma eğiliminde olmalarından kaynaklı yanlışlıkların göze çarptığını görüyoruz. Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin kendine özgü bir ağzının olmasının da bunda payının olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, eklerin yazımında, kelimelerin hecelere ayrılmasında yapılan yanlışlıklar da dikkate değerdir. Bazı yazım yanlışları öğrencilerin yeteri ölçüde ses farkındalığına sahip olmadığını göstermektedir. Fonetik olarak benzerlik gösteren “o-u”, “ö-ü”, “f-v”, “ç-ş”, “n-l” gibi harfler birbirlerinin yerlerine kullanıldığını görüyoruz.

Örnekler:

Kucak (**kocak**), güzel (**gözel**), gözleri (**güzleri**), mahvetmek (**mafetmek**), kahvaltı (**kavaltı**), mutfak (**mutvak**), uçmuş (**uşmuş**), açlıktan (**aşlıktan**), nezle (**lezle**), düğmeye (**dümeye**), ağzında(**azında**), dinlemiyor (**dinnemiyor**).

Öğrencilerin 58'inin imla bakımından yaptığı hatalar orta seviyede kabul edilebilir. Bunlar nispeten daha uzun ve yabancı dillerden Türkçe'ye geçmiş kelimelerin

yazımında yapılan yanlışlıklardır. 39 öğrenci ise imla kurallarını uygulama noktasında iyi düzeyde kabul edilebilirler.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin 126'sının ya da başka bir ifadeyle % 76,4'ünün "imla" bakımından istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

4.2.9. Noktalama Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 20. Öğrencilerin "noktalama" bakımından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular

Değer	f	%
1,00	99	60,0
2,00	39	23,6
3,00	27	16,4
Toplam	165	100

Noktalama ile ilgili Tablo 20' deki sonuçlara bakıldığında önemli ölçüde noktalama yanlışlıklarının yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin % 60,0'ı gibi büyük çoğunluğunun oldukça fazla sayıda noktalama hatası yaptığı anlaşılmaktadır. Özellikle bazı metinlerde nokta işareti de dâhil olmak üzere hiçbir noktalama işareti kullanılmamıştır. Bununla birlikte karşılıklı konuşmalarda konuşma çizgisinin kullanılmamasından, olduğu gibi söyleyene nispet edilen sözlerin tırnak içerisine alınmamasından kaynaklı yanlışlıklara da fazlaca rastlanmaktadır. Bunlarla birlikte virgül işaretinin doğru ve yerinde ya da hiç kullanılmamasından kaynaklı yanlışlıklar da söz konusudur.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin % 86,3 gibi çok büyük bir çoğunluğunun noktalama işaretlerini kullanma hususunda istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını değerlendirdikleri çalışmalarında hem Alkan (2007) hem de Mataracı (2000) öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma başarı düzeylerini düşük bulmuşlardır. Arı (2008) da ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin noktalama kurallarında büyük oranda uymadıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, aylık gelir, okul öncesi eğitim alma, televizyon seyretme süresi, kitap okuma, sosyal medyayı kullanma) açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

4.3.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 21. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Kız	90	86,50	7785,00	-1,033	,302
Erkek	75	78,80	5910,00		
Toplam	165				

Tablo 21’de İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarının cinsiyet değişkeni açısından U testi sonuçları yer almaktadır. Kız öğrencilerin sıra ortalaması 86,50; erkek öğrencilerin sıra ortalaması 78,80’dir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Kız öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ile erkek öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Coşkun (2006) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin cinsiyetleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

Yılmaz (2007) altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında kızlar ile erkekler arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.3.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Annenin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 22. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1.Eğitimsiz	57	62,08				1-2
2.İlköğretim	73	86,68	3	22,398	,000*	1-3
3.Lise	18	113,42				1-4
4.Üniversite	17	105,12				2-3
Toplam	165					

*p< .05

Tablo 22’te annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Kruskal Wallis sonuçları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi artıkça sıra ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Ancak annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden bir miktar yüksek olması bu durumun bir istisnası olarak karşımıza çıkmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamaları 105,12; annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamaları 113,42; annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamaları 86,68 ve annesi hiç eğitim almamış öğrencilerin sıra ortalamaları 62,08’dir. Tablo p değeri sonucuna göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p< .05).

Gruplar arası analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılarak bütün alt gruplar kendi içlerinde analize tabi tutulmuş ve çıkan sonuçlar Tablo 23’ te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
1.Eğitimsiz	57	53,84	3069,00	-3,127	,002*
2.İlköğretim	73	74,60	5446,00		
1.Eğitimsiz	57	32,75	1866,50	-3,729	,000*
3.Lise	18	54,34	983,50		
1.Eğitimsiz	57	33,49	1909,00	-2,948	,003*
4.Üniversite	17	50,94	866,00		
2.İlköğretim	73	43,73	3119,00	-2,387	,017*
3.Lise	18	59,28	1067,00		
2.İlköğretim	73	43,36	3165,00	-1,617	,106
4.Üniversite	17	54,71	930,00		
3.Lise	18	18,50	333,00	-,298	,766
4.Üniversite	17	17,47	297,00		

*p< .05

Tablo 23 incelendiğinde, annesi eğitim almamış öğrenciler ile annesi ilköğretimden mezun olan öğrencilerin sıra ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülecektir. Aynı şekilde annesi formal eğitimle hiç tanışmamış öğrenciler ile annesi lise ya da üniversiteden mezun olan öğrencilerin sıra ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu üç karşılaştırmaya ilişkin tablo p değerlerine bakıldığında, .05'ten küçük olduğu görülecektir. Anlamlı farklılaşmalar annesi daha eğitilmiş olanlar lehinedir.

Tabloya bakıldığında, annesi ilköğretimden mezun olan öğrenciler ile annesi liseden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusuysa, annesi ilköğretimden mezun olan öğrenciler ile annesi üniversiteden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması dikkat çekicidir. Bu durumun sebebi lise mezunu annelerin eğitilmiş olmakla beraber, çocuklarına üniversite mezunu annelerden daha çok vakit ayırabiliyor

olmalarından kaynaklanabilir. Keza annesi liseden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalaması ile annesi üniversiteden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalaması arasındaki fark da istatistikî olarak önemli bir fark değildir.

Buradan çıkan sonuç bize, dil becerisinin gelişiminde eğitilmiş annenin rolünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Formal eğitime bir şekilde dâhil olmuş annelerin hiçbir şekilde bu eğitimi almamış annelere göre çocuğun dilsel becerilerinde ne kadar fark yaratabildiği ortadadır. Çocuk dünyaya geldiği andan ilk çocukluk çağlarına kadar en çok annesiyle vakit geçirir, en fazla iletişimi onunla gerçekleştirir. Annenin eğitilmiş olması çocukla olan iletişimine, çocuğa göstereceği ihtimama bir nitelik kazandıracaktır. Çocuğun dilsel gelişimine katkısı noktasında hem kendisi daha iyi bir rol model olabilecek hem de bu hususta çocuğa daha iyi rehberlik edebilecektir.

4.3.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Babanın Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 24. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1.Eğitimsiz	29	62,03				1-3
2.İlköğretim	56	71,66	3	21,014	,000*	1-4
3.Lise	46	89,67				2-4
4.Üniversite	34	110,53				3-4
Toplam	165					

*p< .05

Tablo 24'te babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Kruskal Wallis sonuçları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde, babanın eğitim düzeyi artıkça sıra ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamaları 110,53; babası lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamaları 89,67; babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamaları 71,66 ve babası hiç eğitim almamış öğrencilerin sıra ortalamaları 62,03'tür. Tablo sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (p< .05).

Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla her bir alt grup birbirleriyle ikişerli olarak Mann Whitney U testi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
1.Eğitimsiz	29	39,62	1149,00	-,913	,361
2.İlköğretim	56	44,75	2506,00		
1.Eğitimsiz	29	30,03	871,00	-2,520	,012*
3.Lise	46	43,02	1979,00		
1.Eğitimsiz	29	22,38	649,00	-3,855	,000*
4.Üniversite	34	40,21	1367,00		
2.İlköğretim	56	46,38	2597,00	-1,935	,053
3.Lise	46	57,74	2656,00		
2.İlköğretim	56	37,54	2102,00	-3,719	,000*
4.Üniversite	34	58,62	1993,00		
3.Lise	46	35,91	1652,00	-2,059	,040*
4.Üniversite	34	46,71	1588,00		

*p< .05

Tablo 25 incelendiğinde, öyküleyici metin yazma becerisi bakımından babası eğitim almamış öğrenciler ile babası ilköğretimden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmazken, babası eğitim almamış öğrenciler ile babası lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde babası ilköğretimden mezun olan öğrenciler ile babası üniversiteden mezun olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır. Babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrencilere ait sıra ortalamaları arasındaki fark da manidar bir farktır. İkili karşılaştırmalarda ortaya çıkan bütün anlamlı farklılaşmalar görece daha eğitilmiş olanlar lehinedir.

4.3.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 26. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Gelir Durumu	N	Ort. Sıra	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1.Düşük (1000 TL' den az)	68	61,11				1-2 1-3
2.Orta (1000-2000 TL)	48	89,56	2	27,609	,000*	
3.İyi (2000 TL'den çok)	49	106,95				
Toplam	165					

*p< .05

Tablo 26'da ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde gelir düzeyi düşük olanların sıra ortalamalarının 61,11; gelir düzeyi orta olanların sıra ortalamalarının 89,56 ve son olarak gelir durumu iyi olanların sıra ortalamalarının 106,95 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gelir düzeyi artıkça öyküleyici metin yazma becerilerinde de bir artış gözlenmektedir. Tablo sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (p< .05).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için gruplara ikişerli olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar içi Mann Whitney U Testi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
1.Düşük	68	50,35	3424,00	-3,116	,002*
2.Orta	48	70,04	3362,00		
1.Düşük	68	45,26	3077,50	-5,174	,000*
3.İyi	49	78,07	3825,50		
2.Orta	48	44,02	2113,00	-1,728	,084
3.İyi	49	53,88	2640,00		

*p< .05

Tablo 27 incelendiğinde düşük gelirli ailelerin çocukları ile orta gelirli ailelerin çocuklarının öyküleyici metin yazma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülecektir. Düşük gelirli çocuklar ile iyi gelirli çocukların öyküleyici metin yazma beceri puanları arasında da benzer şekilde anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bununla birlikte orta gelirli ailelerin çocukları ile iyi gelirli ailelerin çocuklarının öyküleyici metin yazma beceri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ailenin gelir düzeyi artıkça çocuğa sunduğu eğitim olanaklarının da o oranda artması muhtemeldir. Maddi durumu iyi olanlar daha fazla ve daha çeşitli eğitsel materyallere daha çabuk ve kolay ulaşabilir. Aynı zamanda varlıklı ailelere mensup çocukların kendilerine ait bir çalışma odalarının ve de çalışma masalarının olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

4.3.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 28. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
Evet	81	90,82	7356,50	-2,069	,039*
Hayır	84	75,46	6338,50		
Toplam	165				

*p< .05

Tablo 28’de İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarının, okul öncesi eğitimi alma durumu açısından Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sıra ortalamalarının okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre yüksek olduğunu görüyoruz. Söz konusu fark çok fazla olmamakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farktır. Sonuç olarak tablo p değeri (.039), .05’ten küçük olduğu için okul öncesi eğitim alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları ile bu eğitimi almayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu farkın oluşmasına, örgün eğitim hayatı ile yaşlarına göre biraz daha erken tanışan öğrencilerin, standart dil ile de daha erken yaşta tanışmalarının, bu vesile ile daha fazla sosyalleşme imkânı bulmalarının katkısı olabilir. Bununla birlikte ülkemizde son yıllara kadar okul öncesi eğitim belli hayat standardına sahip ailelerin faydalanabildiği bir imkândı. Bu yüzden bu farkı okul öncesinde alınan eğitimin mi yoksa ailelerin sahip olduğu imkânların mı doğurduğu konusu ayrıca tartışılmalıdır.

4.3.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Televizyon Seyretme Süresine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 29. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin televizyon seyretme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

TV İzleme Süresi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1.Seyretmeyen	9	99,67			
2.Bir-İki Saat	114	82,38	3	1,912	,591
3.İki-Dört Saat	35	78,31			
4.Dört-Altı Saat	7	95,14			
Toplam	165				

Tablo 29’da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerine göre öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun günde ortalama bir iki saat civarında televizyon seyrettiğini söyleyebiliriz. Sıra ortalama değerlerine baktığımızda ise sonuçların birbirine yakın olduğunu görüyoruz. Hiç televizyon seyretmeyenlerin sıra ortalaması 99,67; günde ortalama bir iki saat televizyon seyredenlerin sıra ortalaması 82,38; günde ortalama iki dört saat arasında televizyon izleyenlerin sıra ortalaması 78,31 ve günde dört altı saat civarında televizyon izleyenlerin sıra ortalaması 95,14’tür. Çıkan sonuca göre televizyon izleme süresi ile öyküleyici metin yazma becerisi arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Televizyonun çocuğun dil gelişimine olumlu katkıları olabilir. Ama bu katkıyı sağlayan şey televizyon izleme süresinden çok belki de izlenen programların niteliğidir. Ama daha önemlisi çocuğun öğrendiklerini işlevsel kılabileceği ortamlar oluşturabilmektir. Aksi takdirde, çocuğun televizyondan öğrendikleri pasif kelime hazinesini geliştirebilir ama pratikte bir karşılık bulmayabilir.

4.3.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Okudukları Kitap Sayısına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 30. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin okudukları kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okunan Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1.Bir- Beş Arası	21	62,93			
2.Beş- On Arası	34	77,26	3	5,948	,114
3.On- On Beş Arası	30	87,32			
4.On Beş ve Üstü	80	92,03			
Toplam	165				

Tablo 30'da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okudukları kitap sayısına göre öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Analiz sonuçlarına göre bir-beş arası sayıda kitap okuyan öğrencilerin sıralamalar ortalaması 62,93; beş- on arası sayıda kitap okuyan öğrencilerin sıralamalar ortalaması 77,26; on- on beş arası sayıda kitap okuyan öğrencilerin sıralamalar ortalaması 87,32 ve on beş ve üstü sayıda kitap okuyan öğrencilerin sıralamalar ortalaması ise 92,03 olarak tespit edilmiştir. Her ne kadar öyküleyici metin yazma becerisi ile okunan kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, okunan kitap sayısı artıça sıra ortalamalarının da belli bir miktar artış göstermesi dikkatlerden kaçmamalıdır.

Yazılı anlatımda başarılı olmanın ilkelerinden birinin de okumak olduğuna daha önce değinmiştik. Bu bağlamda okumanın, birikim kazanmanın en pratik yollarından birisi olduğundan ve yazma becerisiyle arasındaki sıkı ilişkiden bahsetmiştik. Nitekim daha önce yapılan birçok çalışmanın sonuçları da (Coşkun, 2006: 99; Yılmaz, 2012: 78) okunan kitap sayısı ile yazılı anlatım becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yaptığımız çalışmada böyle bir sonuçla karşılaşmamızın farklı birçok sebebi olabilir. Okuma çalışmaları, yazma becerisine dönük bir ön hazırlık aşaması olarak görülmediğinden, yazma becerisiyle ilişkisi kurulamadığından, öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine fazla etki etmemiş olabilir.

4.3.8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Beceri Puanları Sosyal Medya Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 31. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin sosyal medya kullanıcısı olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Sosyal Medyayı Kullanma	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
Evet	36	88,22	3176,00	-,743	,457
Hayır	129	81,54	10519,00		
Toplam	165				

Tablo 31’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal medya (facebook, twitter, msn vb.) kullanıcısı olup olmama durumuna göre öyküleyici metin yazma beceri puan sıralamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Test sonuçlarına göre bir elektronik posta adresine sahip olup, bunu aktif olarak kullanan öğrenciler ile elektronik posta hesabı olmayan öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > .05$).

Bilgisayarı ya da telefonu bir yazışma aracı olarak kullanmanın, yazma becerisini olumlu yönde etkileyememesinin bir nedeni, bu iletişim biçiminin zamanla kendisine özgü bir dili ortaya çıkarmasıyla açıklanabilir. Daha hızlı, sonuca odaklı ve faydacı bir iletişim dili ile edebi türlere özgü dil arasında bir farkın bulunması olasıdır. Hızla gelişen teknoloji ile birlikte eskisine göre daha sofistike, daha elektronik araçlarla büyüyen bir kuşak yetişmekte. Bu sebeptendir ki yeni nesil “dijital kuşak” olarak adlandırılmaktadır. Bu nesil iletişim teknolojisinin olanaklarından da olabildiğince faydalanmaktadır. Bizim buradaki amacımız da internetin, onu bir yazışma aracı olarak kullanan kişilerin yazma becerisine etki edip etmediğini ortaya çıkarmaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ilişkin bilgiler verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri, öykü elementlerinin tamamında istenilen düzeyde bir başarı gösterememişlerdir. Öykülerinde “ana karakter” unsurunu detaylı bir şekilde işleyenlerin oranı % 8,5, “zaman” unsuruna detaylı bir şekilde yer verenlerin oranı % 4,8’ken “mekân” unsurunu hiçbir öğrenci istenilen düzeyde işlememiştir. Öykülerinde başlatıcı olay ögesini istenilen düzeyde ele alanların oranı % 10,9, “amaç” ögesine istenilen düzeyde yer verenlerin oranı % 17,0, “girişim” ögesine istenilen düzeyde yer verenlerin oranı % 10,3 ve “sonuç” unsuruna detaylı bir şekilde değinenlerin oranı % 7,9’ da kalmıştır. Son olarak öykülerinde “tepki” unsurunu istenilen düzeyde işleyenlerin oranı ise sadece % 3,0’ tür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlar herhangi bir metin türünün taşıması gereken özelliklerden bağımsız olarak, genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Yazılar “kâğıt düzeni” (sayfa kenarlarında, satır aralarında bırakılması gereken boşluklar) bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin % 32,1’ nin, “yazı biçimi” (okunaklılık) bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin % 35,8’nin ve “başlık” unsuru bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin sadece % 20,0’ nin bu unsurları istenilen düzeyde ele aldıklarını görüyoruz. Yazdıkları öykülerde kullandıkları kelimelerin tamamını ya da büyük bir çoğunluğunu doğru ve yerinde kullananların oranı % 32,1’ken, tamamıyla ya da büyük ölçüde doğru

ve mantıklı cümle kuranların oranı % 29,7'dir. Aynı zamanda birer metinsellik ölçütü olan “bağdaşıklık” unsurundan tam puan alanların oranı % 24,8'ken, “tutarlılık” unsurundan tam puan alanların oranı % 17,6'dır. Son olarak yazılarında “imla” kurallarına istenilen düzeyde uyanların oranı % 23,6'ken, “noktalama” kurallarına istenilen düzeyde uyanların oranı % 16,4'tür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından genel olarak da iyi bir düzeyde olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü problemde, bazı değişkenler açısından öyküleyici metin yazma beceri puanları karşılaştırılarak istatistiksel farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak;

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Annesi liseden mezun olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi annesi hiç eğitim almamış ya da ilköğretimden mezun olmuş öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanları sadece annesi hiç eğitim almamış öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Burada en yüksek beceri puanları annesi liseden mezun olan öğrencilere aittir.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Babanın eğitim düzeyi arttıkça sıra ortalamaları da artış göstermektedir. Gruplar bire bir karşılaştırıldığında babası lise ve üniversite mezun olan öğrencilerin sıra ortalamalarının babası hiç eğitim almamış öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler, babası ilköğretimden ya da liseden mezun olan öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Öyküleyici metin yazma becerisi bakımından en başarılı grup babası üniversite mezunu olanlardır.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Gruplar arası farkın kaynağına bakıldığında, orta ve üst gelir grubuna mensup öğrencilerin sıra ortalamalarının alt gelir grubuna mensup öğrencilerin sıra ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Üst gelir grubuna mensup öğrenciler ile orta gelir

grubuna mensup öğrencilerin sıra ortalamaları arasında üst gelir grubuna mensup öğrenciler lehine bir fark olsa da bu fark istatistiksel olarak manidar değildir.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu fark okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri televizyon izleme süresine göre farklılaşmamaktadır.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri okunan kitap sayısı açısından incelendiğinde, okunan kitap sayısı artıkça sıra ortalamalarının da arttığı gözlemlenmektedir. Fakat bu farklılaşma istatistiksel olarak önemli bir farklılaşma değildir.

❖ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri sosyal medyayı kullanma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

5.2. Öneriler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini tespit etmek için yapılan bu çalışmada aynı zamanda, öğrencilerin genel olarak yazma becerilerinin ne seviyede olduğu da ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yazma becerisi sadece belli bir metin türü özelinde değil, genel olarak bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sonuçta öğrencilerin hem genel olarak hem de hikâye türünde, yazılı anlatım beceri düzeylerinin oldukça düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin genelde metin yazma, özelde ise hikâye edici metin yazma hususunda yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

❖ Araştırma sonuçlarımız da göstermektedir ki öğrencilerimiz nitelikli hikâyeler yazamamaktadırlar. Bunun bir nedeni ilkokul 4. Sınıf Türkçe derslerinde öykü yazma etkinliklerine gerektiği kadar ve gerektiği gibi yer verilmemesi olabilir. Nitekim yaptığımız araştırma neticesinde İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında okuma metni olarak oldukça fazla sayıda öykü olmasına rağmen öğrenci çalışma kitabında öykü yazma etkinlikleri oldukça az sayıdadır. Aynı zamanda öğrencilerin iyi bir öykü yazarı olabilmeleri için öğretmen tarafından öğrencilere öykülerin yapısı hakkında bilgi verilmelidir. Bunun için öğretmenin öykünün haritasını çıkarıp, bir öyküyü meydana

getiren temel yapı taşlarının neler olduğunu öğrenciye anlatması faydalı olur. Bir öykünün temel olarak hangi elementlerden ya da hangi bileşenlerden oluştuğu öğrenciye kavratılırsa öğrenciler daha nitelikli öyküler yazabileceklerdir.

❖ Öğrencilerin herhangi bir metin türünden bağımsız olarak genel yazılı ifade becerileri de istenilen düzeyde değildir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin hem iç yapı hem dış yapı hem de dil ve anlatım boyutlarında önemli kusurlar göze çarpmaktadır. Öğrencilere her metin türünün kendine has biçimsel bir formata sahip olduğu kavratılmalıdır. Yazılarının daha okunaklı olması için işin estetik yönü de ön plana çıkarılmalıdır. Harflerin doğru yazılış biçimleri ve birbirleriyle kurdukları bağlantılar üzerinde daha çok çalışılmalıdır. Başlığın bir yazının en özetlenmiş hali olduğu öğretilmeli öğrencilerden yazdıkları yazılara çarpıcı ve özgün başlıklar bulmaları istenmelidir.

❖ İlkokul 4. sınıf seviyesindeki öğrenciler daha çok duydukları gibi yazma eğiliminde oldukları için belli bazı sesleri içeren kelimelerin telaffuzuna daha çok dikkat edilmelidir. Fonetik olarak birbirine benzeyen seslerin nüansları doğru ve vurgulu telaffuzlarla öğrenciye kavratılmalıdır. Bu sesler, birbirlerinin yerine yanlışlıkla kullanılan “o-u”, “ö-ü”, “f-v”, “ç-ş”, “n-l” sesleridir. Bu sesleri içeren sözcüklerin telaffuzu ve yazımı üzerinde daha çok çalışılmalıdır. Ayrıca “ğ” ve “h” seslerini içeren sözcüklerin yazımında bu harflerin bazen kullanılmadığını gözlemledik. Bu harflerin de telaffuzu ve yazımı üzerinde alıştırmalar yapılmalıdır.

❖ Öğrencilerin yaptıkları yazım hatalarının sebepleri ile ilgili bilinmesi gereken bir diğer husus bu öğrencilerin büyük bir kısmının çift dil konuşan ailelerde yetişmeleridir. Türkçe’yi sonradan öğrenen bazı öğrenciler Türkçe konuşurken ya da yazarken anadillerinin etkisi altında kalabilmektedirler. Özellikle Türkçe’de yer alan kalıplaşmış sözcük öbeklerini anadillerinden Türkçe’ye birebir çevirmeye çalıştıkları durumlarda alışılmadık dışında, hele hele öğrencilerin anadillerini bilmeyen öğretmenler için anlamlandıramadıkları ifade kalıpları ortaya çıkabilmektedir. Bunun giderilmesi için bu gibi yerlerde görev yapan öğretmenlerin bu sosyolojik olgunun farkında olmaları, bu türden hatalarla karşılaştıkları zaman öğrencinin gerçekte ne demeye çalıştığını anlamaya çalışması ve ifade kalıplarının doğru kullanımıyla ilgili olarak öğrenciye geri bildirimler vermesi gerekmektedir.

❖ Araştırma sonuçları da göstermiştir ki okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı ifade becerileri daha iyi seviyededir. Bu sebeple okul öncesi eğitim

hakkında ailelerin bilinçlendirilmesi, okul öncesi eğitimin daha yaygın hale getirilmesi gerekir.

❖ İlkokul 4. Sınıf öğrencileri kendilerini yazılı olarak ifade ederken uygun kelime seçiminde zorlanmaktadırlar. Bu yüzden anlatımları çok sığ ve yüzeysel kalmaktadır. Anlatımlarını zenginleştirecek özgün kelimelere sahip olmadıklarından klişe ifadelerle kısa yazmayı tercih etmektedirler. Bu yüzden yeni kelimelerin öğrenilmesine dönük olarak kitapta yer alan etkinliklerin dışında ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirecek yaşantılar geçirmelerini sağlaması gerekir. Öğrencilere öğretilecek yeni kelimeler güncel, iletişim değeri yüksek ve nicelik olarak uygun dozda olmalıdır.

❖ Genel olarak öğrencilerin yazma ile ilgili yaşadıkları sorunların temelinde öğretmenler tarafından yazma çalışmalarına gerekli önemin verilmeyişi bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeye dönük becerilerini artırabilmeleri için her şeyden önce bol miktarda yazma çalışmaları yapılmalıdır. Çünkü her dil becerisinin kendine has özellikleri vardır. İnsanın iyi bir dinleyici olması iyi bir konuşmacı olduğu anlamına gelmez. Ya da okumayı iyi biliyor olması iyi yazabileceği sonucunu doğurmaz. Ne kadar çok dinlemiş ya da okumuş olursa olsun iyi bir hatip bu özelliğini ancak konuşma alıştırmaları yaparak kazanabilir. Yine iyi bir dinleyici, okur ya da hatip bu dil becerilerine ne kadar iyi seviyede sahip olursa olsun iyi bir yazar olabilmesi için muhakkak surette yazması lazım. Bu manada yazma çalışmaları sadece okullarda bu çalışmalara ayrılan zamanla ve dersle sınırlı olmamalıdır. Öğrenciye yazmayla alakalı ev ödevleri verilmeli ve öğrenciye verilecek ev ödevleri onun yazınsal yaratıcılığını ortaya koyabileceği türden olmalıdır.

❖ Öğrenciler Türkçe dersi dışındaki derslerde de yazmaya yönlendirilmelidir. Yasal mevzuatın izin verdiği çerçevede mümkün olduğunca sınavlar, öğrencilerin öğrendiklerini sadece bilgi ya da kavrama düzeyinde değil analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ortaya koyabilecekleri şekilde yapılmalıdır. Öğrencinin elindeki kalem sadece bir kâğıt üzerinde yer alan onlarca yuvarlağı karalamak için kullanmasının önüne geçilmelidir. Bunun için öğrencinin, bildiklerini yazılı olarak ifade edebileceği durumlar oluşturulmalıdır. Okul dışı yazma çalışmalarına daha fazla vakit ayırmalarını sağlamak bakımından, şiir yazma, günlük tutma gibi yazınsal faaliyetlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

❖ Öğrencinin yazma edimine karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde öğretmene büyük iş düşmektedir. Öğrencisinin yazmaya karşı olumlu tutum

geliştirmesini isteyen bir öğretmenin yazma saatlerinde sadece öğrencilerin yazmayla meşgul olmasını sağlayıp geriye çekilmesi doğru bir davranış olmaz. Öğretmenlerin kompozisyon derslerinde öğrencileriyle birlikte yazı yazarak onlara rol model olması gerekir. Öğretmenin bunu yaparken, yazma becerisini bir süreç olarak ele alması, bu sürecin hangi aşamalardan oluştuğunu ve bu aşamaların her birinde yapılması gerekenleri öğrencileriyle paylaşması gerekir. Öğrencide yazmaya karşı olumlu bir tutumun gelişmesi için yapılabilecek bir diğer çalışma, öğrencileri yazdıkları metinleri arkadaşlarıyla paylaşma yönünde teşvik etmektir. Bu paylaşım ortamı öğrenciyi yazmaya karşı cesaretlendirecek, onu istekli kılacak şekilde öğretmen tarafından tasarlanmalıdır. Akranlarından yazısına dair olumlu geri bildirimler alan, eksiklikleri ya da yanlışları kendisine uygun bir üslupla açıklanan öğrenci yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirecektir.

❖ Yazma becerisi diğer dil becerilerinin tümüyle ilişki içerisindedir. Bu yüzden iyi yazabilmek için dinlemek, okumak ve konuşmak gibi diğer dil becerilerine de ayrı önem vermek gerekir. Herşeyden önce bu becerilerin yazma becerisine sağlayacağı katkılar noktasında bir farkındalık oluşturulmalıdır. Öğrencilere, bütün bu becerilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri açısından araçsal bir role sahip olduğuna ilişkin bir bilinç kazandırılmalıdır. Öğrenci, diğer dil becerilerinin onun yazarlık vasfına nasıl hizmet edebileceği hususunda bir farkındalık kazanırsa hem daha iyi bir dinleyici, okuyucu, hatip olacak hem de daha iyi bir yazar olacaktır. Sonuç olarak, dil becerileri öğretilirken birbirleriyle ilişkilendirilerek öğretilmelidir.

❖ İyi bir yazı insanı olmak için birikimli olmak gerekir. Birikim kazanmanın en önemli yollarından biri dinlemek diğeri de okumaktır. Dinlemeye ve okumaya daha iyi yazabilmek için gerekli beceriler olarak bakmalı ve bu gerçeği her zaman hatırd tutmalıyız. Ama tam da bu noktada dinlediklerimizin ve okuduklarımızın keyfiyeti önem kazanmaktadır. Dinlediklerinin ve okuduklarının öğrencilerimizin yazma becerisine katkı sunmasını istiyorsak nitelikli yayınları dinlemeleri ve nitelikli eserleri okumaları için gayret göstermeliyiz. Onlara edebi ve estetik değeri olan televizyon ve radyo programları izletmeli ve dinletmeliyiz. Aynı şekilde öğrencilerimizin okuyacakları eserler de bu nitelikleri haiz eserler olmalıdır. Öğrencilerimize okutacağımız eserlerin edebi ve estetik değeri yüksek eserler olması gerektiği gibi onların seviyesine uygun eserler olmasına da dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2009). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbayır, S. (2013). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı Anlatım-Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, S.ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2009). *Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: T.Ö.V. Yayınları.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puan Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Babacan, M. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bağcı, H. (2011). *Yazılı Anlatım ve Unsurları, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, M. (2010). *Yazma Becerisini Değerlendirmede Kullanılabilecek Ölçütlerin Birbirleri ve Yazma Becerisi İle İlişkisi*, Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya, Ulusal Malatya Sempozyumları-1 (Editör: İlhan Erdem). 15-16 Mayıs 2010. Malatya: BİLSAM Yayınları. s. 386- 397.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). *Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt. 17, No. 3, s. 743-754.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Baysal, J., İpşiroğlu, N., İpşiroğlu, Z. ve Ozil, Ş. (1993). *Yazma Uğraşısı*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Beard, R. ve Burrell, A. (2010). *Writing Attainment In 9- To 11-Year-Olds: Some Differences Between Girls And Boys In Two Genres*. Journal Of Language and Education, Vol. 24, No. 6, s. 495-515.
- Benischek, D., Vejr, M. J. ve Wetzel, S. (2001). *Improving Written Language Skills In The Primary Grades*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Chicago, Illinois, USA.

- Beyreli, L., Celepoğlu, A. ve Çetindağ, Z. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (1975). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- Büyükikiz, K.K. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2005). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Can Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ş., Çeçen, M. A., Seven, S., Tozlu, N. ve Uludağ, M. E. (2011). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. Y. 15, S. 27, s. 263-274.
- Dumlu, D.S. (2006). *A Look Within Individual Cases Into Turkish Elementary Teachers' Beliefs And Practices Of Writing Instruction And Underlying Influences In Shaping These Beliefs And Practices: Comparison Of Findings With The Writing Process As Presented In Writing Workshop*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi, Indiana.
- Duymaz, R. (1984). *Uygulamalı Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Seda Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, A. (2009). *Yazınsal Yaratıcılıkta Temel İlke ve Kurallar*. Ankara: Hayal Yayınları.
- Erdener, E. (2009). *Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), s. 85-103.
- Ergin, M. (2012). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Erkul, R. (2007). *Cümle Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gariboğlu, K. (1979). *Örneklili Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Serhat Dağıtım.

- Genç, B. (2010). *Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı- Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Grothe, S. A. (2006). *Effects Of The Writer's Workshop On Elementary Students With Special Needs*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Southwest Minnesota State University, Education Department, Minnesota, USA.
- Gülsoy, M. (2011). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (2000). *Dil, Düşünce ve Varlık İlişkisi*. www.aliosmangundoğan.com
- Gündüz, O., Simsek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2, Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürel, Z., Temizyürek F. ve Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion In English*. London: Longman Group Limited.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler-Kalecik/Pursaklar Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri, C. (1998). *Sözlü ve Yazılı Anlatım* (Editör: Hülya Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2009). *Dil, Tarih ve İnsan*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1975). *Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Karadağ, Ö. (2011). *Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karahan, L. (2012). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kelağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kıran, Z. ve Kıran A. E. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Lyons, J. (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş* (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim* (Çev. Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özarpınar, Y. (2009). *İnsan Düşüncesinin Boyutları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1994). *Yazınsal Türler*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özkırımlı, A. (2007). *Türk Dili Dil ve Anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, R. (2013). *İlköğretimde Kaynaştırma* (Editör: İbrahim H. Diken). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Par, A. H. (1974). *Planlı Yazma Sanatı*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). *Çocuklarda Zaman Algısının Gelişimi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt. 6, No. 2, s. 542-548.

- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schopenhauer, A. (2012). *Okumak Yazmak ve Yaşamak Üzerine* (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Şule Yayınları.
- Selçuk, S. (2009). *Önce Dil*. İstanbul: Truva Yayınları
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, R. (1981). *Türkçe Anlatım*. Trabzon: İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi.
- Tansel, F. A. (1963). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri II*. Ankara: Milli Kültür Yayınları.
- Tavern, E. E. (2004). *Writer's Workshop: Examining The Process Approach Of Teaching Writing In A Primary Classroom*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pacific Lutheran Üniversitesi, Tacoma, USA.
- TDK (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Y.15, S.27, s. 621-643.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T.(2011). *Yazılı Anlatım, Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım* (Turan Temur ve Ahmet Çakıroğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Toklu, M. O. (2011). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, G.E. (1998). *Language Arts*. New Jersey/USA: Von Hoffmann Press Inc.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ünalın, Ő. (2006). *Dil ve Kültür*. Ankara: Eskiyeıı Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (ev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal DönüŐüm Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe ğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2011). *niversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni ğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe ğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, Ő. (2005). *Dil Kültür İletişim ve Medya*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Yılmaz, . (2012). *11. Sınıf ğrencilerine Ait ykleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler EnstitŐ, Zonguldak.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf ğrencilerinin ykleyici Metin Yazma Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri EnstitŐ, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu ğrencilerinin Yazma Kaygı Ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri EnstitŐ, Ankara.

EKLER**EK- 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Bu form İnönü Üniversitesi'nde yapılacak bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden bütün sorulara doğru cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen doğru olan seçeneğin önündeki kutucuğa "x" işareti koyunuz. Katkınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Fuad YASUL

1- Cinsiyetiniz Kız Erkek

2- Babanızın öğrenim durumu:

- Hiç okula gitmemiş
 İlköğretim mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu

3- Annenizin öğrenim durumu:

- Hiç okula gitmemiş
 İlköğretim mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu

4- Ailenizin ortalama aylık geliri:

- 1000 TL'den az 1000- 2000 TL arası 2000 TL'den çok

5- Anaokuluna veya ana sınıfa gittiniz mi?

- Evet Hayır

6- Günde kaç saat televizyon seyrediyorsunuz?

- Hiç seyretmem 1-2 saat arası 2-4 saat arası 4-6 saat arası

7- Yaz tatilinden şimdiye kadar kaç tane kitap okudunuz?

- 1-5 arası 5-10 arası 10-15 arası 15'ten çok

8- Sosyal Medyayı (hotmail, gmail, facebook vs.) kullanır mısınız?

- Evet Hayır

EK- 2 ÖYKÜ ELEMENTLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

ÖLÇÜTLER	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)
Ana Karakter	Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.	Öyküde ana karakter sunulmuş fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi verilmiştir.	Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı bir biçimde sunulmuştur.
Mekân	Öyküde bir mekân karakter belirtilmemiştir.	Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin “Atlanta Kasabası”	Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekan olmadığı belirtilmiştir.
Zaman	Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.	Zaman belirtilmiş, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir.	Zaman geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde belirtilmiştir.
Başlatıcı Olay	Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.	Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir.	Başlatıcı olay karmaşık, şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuştur.
Amaç/Problem	Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konmamıştır.	Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur.
Girişim	Öyküde ana karakterin problemi çözmek için bulunduğu girişim hiç belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.	Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir.
Sonuç/Çözüm	Belirli bir son yok. Sonuç eksik kalmış, öykü tamamlanmamış görünüyor.	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır, fakat oldukça sıradan bir tarzdadır.	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunu yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır ve ahlaki bir değer taşır.
Tepki	Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.	Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmekle birlikte yüzeyseldir.	Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir.

EK-3 YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU

ÖLÇÜTLER	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)
Kâğıt Düzeni	Kâğıdın kenarlarında ve satır aralarında bırakılan boşluklarda tutarlık yoktur.	Kâğıdın kenarlarında ve satır aralarında bırakılan boşluklar orta düzeydedir.	Kâğıdın kenarlarında ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
Yazı Biçimi	Yazı biçimsel olarak düzgün ve okunaklı değildir.	Yazı biçimsel olarak düzgün değilse bile okunabilir durumdadır.	Yazı biçimsel olarak düzgün ve okunaklıdır.
Başlık	Başlık öyküyle ilgisizdir veya başlık yoktur.	Başlık konuyu yansıtmamakla beraber konuyla ilgilidir.	Başlık hikâyenin konusunu yansıtmaktadır.
Kelime	Pek çok sayıda anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan sözcük vardır.	Birkaç tane anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan sözcük vardır.	Çok az sayıda anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan sözcük vardır.
Cümle	Pek çok sayıda anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Birkaç tane anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Çok az sayıda anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.
Bağdaşlılık	Cümleler ya da kelimeler arası bağlantı unsurlarının hatalı kullanımları fazla sayıdadır.	Cümleler ve kelimeler arası bağlantı unsurlarında eksik ve hatalı kullanımlar söz konusudur.	Cümleler ve kelimeler arası bağlantı unsurlarında çok az sayıda eksik ve hatalı kullanım söz konusudur.
Mantıksal Bütünlük/Olay Örgüsü	Olaylar kısa tutulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak detaylar yoktur.	Olaylar sıraya konmamıştır. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılar eksik veya düzensizdir.	Olaylar birbirini tamamlayacak şekilde sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılara yer verilmiştir.
Yazım (İmla)	Yazım açısından oldukça fazla sayıda hata mevcuttur.	Yazım açısından birkaç tane hata yapılmıştır.	Yazım açısından çok az sayıda hata yapılmıştır.
Noktalama	Noktalama açısından oldukça fazla sayıda hata mevcuttur.	Noktalama açısından birkaç tane hata mevcuttur.	Yazım açısından çok az sayıda hata mevcuttur.

EK-4 ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ

T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :32026198/100/583495
Konu:Araştırma İzni

12/04/2013

ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik

İlgi: 07/03/2013 tarih ve 196 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Arş. Gör. A. Fuat YASUL'un ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin "Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı il merkezindeki ilkokullara uygulanması ile ilgili 11.04.2013 tarih ve 570520 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru

Güvenli Elektronik İmza ile Aynıdır
12.04.2013

Nesim TÜRKCAN
Sub...

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c3e-d6cd-3f7c-a2e9-e261 kodu ile yapılabilir.



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :32026198/20/570520
Konu:Araştırma İzni

11/04/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan Arş. Gör. Fuat YASUL, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin "Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı il merkezindeki ilkokullara uygulanması, İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığının ekli 05/04/2013 tarih ve 104 sayılı İnceleme Raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
...../04/2013

Fatih DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-5 : ÖĞRENCİLERE AİT ÖRNEK METİNLER

HASTALIK

Ali oyun oynamayı seven bir çocuktu. Her zaman okuldan döner ve hemen oyun oynamaya dışarı çıkıp arkadaşlarıyla (oyun oynar), akşama kadar (oyun oynar). Eve geldiğinde sok yorulmuş ve ödevini yapmış. Okula gittiğinde öğretmeni ona kızmış. Öğretmen bir tane proje ödevi vermiş. Ali okuldan dönmüş ve ödevini bitirmiş. (Daha sonra) proje ödevini yapmış. Ali oyun oynamak için dışarı çıkmış, akşama kadar oyun oynamış. (Eve geldiğinde sok hastalandı). Annesi ona dinlenmesini söylemiş. Ali biraz dinlenmiş. Biraz iyi olmuş okul gitmiş. Öğretmen herkese sok önemli bir ödev vermiş. Ali eve geldiğinde bu ödevi yapmamış. Erten çıkıp oyun oynamış. Eve gelmiş ateşi çıkmış. Annesi ona doktora gitmesini önermiş. Ali gitmek istememiş. Annesi onu zorlamış. Ali ısrar etmiş ve gitmemiş. Ali (yerin) okula gitmek istemiş ama sok hastalandı ve (siddetli) annesi onu hastaneye götürmek istemiş ama Ali gitmek istemiyormuş. Ali sok kötü olmuş. Annesi onu kucaklarına alıp doktora götürmüş. Doktor Ali'yi iyileştirmiş. Doktor Ali'yi uyarılmış. Ali bir daha böyle birşey yapmamış. Hastı olduğu zamanlar hemen hastaneye gitmesin diye vermiş. Bir daha sok fazla oyun oynamamış. Ödevlerini her zaman zamanında yapmış. 1 saat tek (Sadece) oyun oynamış. Öğretmeni ona "afetin" demiş. Ali sok mutlu olmuş. Eve geldiğinde annesine her şeyi anlatmış. Annesinde ona "afetin" demiş. Ali ödevini yapmış. Dışarı çıkmış 1 saat oyun oynayıp içeri gitmiş.

Bilgisayar ve Aysegül

Bir gün Aysegül okulu eve gelince hemen bilgisayar bayıra oturmuş. Akşam kadar oyun oynamış. Annesi bilgisayar kapatmış demis. O da ben hiç oyun oynamadım demis ve bilgisayarı kapatırken ^{kapıyı} çarpmış ve odasına gitmiş. Aysegül'ün gözleri çok ağrımış (ama Aysegül gözünün neden ağrıdığını bilmiyormuş. Sonra Aysegülün uykusu gelmiş, yurmuş sadece kalkmış gözleri dışarda çok ağrımış. Annesine nedenini sormuş. Annesi demis ki: Kızım dün bilgisayarda çok oynadın, bilgisayarda çok oynadığın için olabiliyor demis ama Aysegül annesine inanmamış okula gitmiş eve gelince yine bilgisayarı açmış. Akşam olmuş, Aysegülün gözünün önü kızarmış. Babasına sormuş: gözünün önü neden kızardı? Aysegül bilmiyormuş demis. Annesi bilgisayarda oynadığın içinde kızarmış olabilir demis. Babası da artık bilgisayara otururken izin al demis. Artık Aysegül bilgisayara otururken izin almaya başlamış ve artık bilgisayara 1 saat oturmuş. Gözlerinde ağrıya geçmiş.

Seyleğin Hayatı

Bir kış günü Zeynep Seyleğe Yağmurun
 yiyecek aramaya Çıkar Seyleğin Amara'nın
 ucu Sükûnet bir Salıncak görmüşünü
 almaya çalışır. Seyleğin Q bisto
 ne yapıyor? Salıncak almaya
 Gelen Seyleğin gelene kadar Zeynep
 Yağmurun ucu Sükûnet olarda ölen Yağmur
 Sükûnetin ölen diğer Yağmuru diğeri
 istediğitsen ölmüş Anne Seyleğin
 Gözlerinde Yağmurun Anne Seyleğin
 Amara gitmiş bir kurtla başına
 Çıkar Ne oldu Anne Seyleğin Sarmal
 Başına gelenleri iki Yağmurun
 ucu Sükûnet ölmüş. Ben Ne yapacağım?
 Babamın geldiğinde Ne diyeyim?
 Sordu bir annenin, Ne yapacağım.
 Ben Söylemişim Benim de bir Yağmurun
 öldü üzülmeye, Ne yapıyor gül biraz
 Baba Seyleğin üzülmüş ama tam
 tamına ay gecetti. Anne Seyleğin
 Yüre ile tereyağın ucu Sükûnet aldı
 Anne Seyleğin Anı Kurt kabıymış üzülmeye
 denmişti çok iyi babilicinin kayata
 Birakıp gitmek bir Ömür baya
 unuttu. Mesaj Yağmurunla.

Kardeşim ve bilgisayar

Kardeşim okuldan gelince hemen bilgisayarın başına oturmuş ve annem ona ödevlerini yap bilgisayar oynama dediği halde bilgisayarda oyun oynadı. sonra bilgisayarı kapattı ve ödevlerinin başına geçti. ödevlerini yaparken annem onun gözlerinin ağırığını anlamış. sonra sabah oldu, kardeşimin gözleri hala ağırıyordu. sonra kardeşim gözlerinin neden ağırığını anneme sormuş. Annem ona "din bilgisayarın başında çok kaldın, ondandır" diye söylemiş ve annem bu olayı babama söylemiş. Babam ve annem kardeşime "bundan sonra bilgisayara fazla oynamamalıydın" demiş. ve kardeşim bu olaydan çok iyi bir ders aldı ve artık bilgisayarda çok fazla oyun oynamıyor.

Annesi ile çocuk

Annesi pazara giderken çocuk bunu esse kişip başına
 sonra çocuk başına çok kötü bir şey geldi. ^{Tüpü}
 aca bilir belene bilir annesi esse ^{patlamış} içinde içeri girer dalmamış.
 Nitekim ~~giderken~~ çocuk yolda yatıyor ~~çocuk~~ zehirlenmiş.
 çocuk hemen ^{matör} hatne ^{zehirleri} gider sonra hatne doktor çocuk
 annesi ne söyler çocuk ^{zehirleri} zehirlenmiş sonra doktor bir hafta
 sonra sonra çocuk taburcu olup hatne den çıktı.
 taburcu ^{olar} çocuk sonra hatnen ^{gitti} ^{gitti}. Annesine ^{söz} verdi
 çocuk annesim bir daha yapmayacağım söz ^{verdim} ^{verdim} bir
 daha yapmayacağım na söz ^{verdim} ^{verdim} sonra bir daha
 yapmadı ^{söz} ^{verdim} ^{verdim} sonra çok güzel yapamalar
 artık çocuk bir daha hiç ^{kişiy} yapmadı ^{ile} ^{bir} gün
 büyüdü anne büyük ben ^{başından} geçen olayları
^{ortada} sen bana söz ^{verdin} ^{verdin} bir daha yapmayacağım
 söz ^{verdin} ^{verdin} ^{ile} çok güzel yapamalar çocuk bir daha
 hiç ^{kişiy} yapmadı. •

HASTALANAN ÇOCUK

Bir gün 10 yaşında bir çocuğa virmiş. ve bu çocuğun sürekli ve sürekli çikolata yemiş. bir gün annesi demiş ki:

- Evladım şu çikolatılardan yeme, Hastay olacakmış, ama o yine de annesini dinlememiş, elindeki bir çikolatayı yediğinde bir batmış ki birisi öğemiş ve ağlayarak aynanın yanına gitmiş ve aynadan bakmış bir kişi görünmüş. Annesi onu hastaneye götürmesini söylemiş ama o yine de gitmek istememiş ve orant şeker yemiyeceğine yemin etmiş orant bir tane şeker yemiyecekti ve şekerleri tutup çöpe attı.

Sigara Basmalı Yapar

Bir gün Ahmet adında bir adam varmış. Bu adamın dört
 tane çocuğu varmış. Adam çocuklarının ve karısının wa-
 rında bir sigara içermiş. O bir gün dört yaşındaki Yiğit
 zehirleşmiş. Hastahaneye götürmüşler ve doktorahlara
 - "Edele sigara içen abime? demis. "Evet" diyor
 "Edele üç paket içiyor" demis. Doktor "çocuk bundan çok
 etkilenmiş. Sigara dumanı çocukları etkiler" demis. O adam o
 gündür lebbi sigaraya bırakmış. Yiğit 'te sağlığına kavuş-
 muş. Adam bir daha sigara içmemiş. O günün birinde
 bir türlü sigaraya bırakamamış. O günün birinde
 sigaraya başlamış. Adam ne ettinse bırakamamış. O hastanelere,
 doktorlara, ummanlara gitmiş. O bir türlü bırakamamış. O bir
 gününde Allah'a dua etmiş. "Allah'ın beni bu lanetten
 kurtar sağlığıma kavuştur" demis. Allah adamın dualarını
 kabul etmiş. O adam sigaradan kurtulmuş sıhhatine kavuş-
 muş. Adam sigaraya başladığından beri adamlar tükün-
 müş. O sigaraya bırakıldığında adamlar çok sevmiş

SİGARA NEKADA KÖTÜYMÜŞ

Bir varrmış bir yekmuş evel zaman içinde kalbur
 zaman içinde. Birgün bir adam varrmış, durmadan
 sigara içermiş. Günün birinde adam hastalanmış,
 sigara içerek daha kötüye gidiyormuş. Sonra doktor
 çağırılmış. Doktor demiski sigara içtiğin için zehirle
 misin, demiş. Adam şaşkınlıkla doktora bakmış, nasıl
 olur, demiş. Sonra adam sigaradan ne kadar kötü olduğunu
 anlamış. Birdahada sigara içmeyene söz varrmış.
 Sonra mutlu mesut yaşamış. Sonra sigaradan
 çok nefret ediyormuş.

SON

Sigaretin İçerik

Bir insan her gün sigaretin içine ca. 1 mg nikotin ve ca. 0.1 mg tartrik asit içerir. Bu miktarlar sigaretin içine ca. 1 mg nikotin ve ca. 0.1 mg tartrik asit içerir. Bu miktarlar sigaretin içine ca. 1 mg nikotin ve ca. 0.1 mg tartrik asit içerir. Bu miktarlar sigaretin içine ca. 1 mg nikotin ve ca. 0.1 mg tartrik asit içerir.

Kardeşine Sahip Çıkamayan İki

emel zaman içinde kalbur sarıya içinde bir anne ile iki oğul varmış.
 Bir gün anne pazara giderken büyük oğluna, oğlum ben pazara
 gideceğim, ben dâimene kadar kardeşine iyi davran, demiş.
 Sarra annesi pazara gitmiş. Çocuk kardeşine, "Sen burada kal
 demiş. Oyuncaklarını alıp geleceğini kardeşine kapıya açıp dışarı
 çıkmış. Bir süre sonra abisi gelmiş. Kardeşinin gittiğini fark
 edince hemen annesini aramış. Annesi telaşlı telaşlı eve
 gelmiş. Büyük oğluna çok kızmış. Ben kardeşine göz kulak
 ol demişim. Anne oğluna çok merak etmiş, abi de merak
 etmiş. Annesi o kadar merak etmiş ki dayanamaz oğla-
 mış. Abi yaptığında çok utanmış ve çok üzülmüş. Oğlu-
 nu aramak hiç akla gelmemiş. Bir den büyük oğlu
 buldum" diye bağırmış. Annesi "nayı buldun?" demiş. Abi "Göküp
 bahçede arıyorum" demiş. Anne "iyi fikir deyip" gitmiş. Abi
 arkasından koşarak arıya yetişmiş. Beraber aramışlar.
 Sarra da kardeşini ağacın yanında uyurken bulmuş annesi-
 ni çağırmış. Annesi oğlunu bulduğuna çok sevirmiş.
 Abi çok utanmış özür dileyip mutlu yaşamışlar.