



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI
METİNLERİNDE DÜŞÜNCE ALT YAPISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Merve ERDEVİR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2019



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI
METİNLERİNDE DÜŞÜNCE ALT YAPISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Merve ERDEVİR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2019

ONAY

MERVE ERDEVİR tarafından hazırlanan **“FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE DÜŞÜNCE ALT YAPISI”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

25/ 01/ 2019

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Tez Danışmanı-Başkan)	
Doç. Dr. Hasan BAĞCI	
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZÇAKMAK	

Merve ERDEVİR Tarafından Hazırlanan **“Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplayıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (25. 01. 2019)

Merve ERDEVİR

ÖN SÖZ

Dil, düşünceyi paylaşmak ve aktarmak için bir araçtır. Fikirlerin, duyguların ve isteklerin yansıtılması dil yoluyla gerçekleşmektedir. Birey anlamak ve anlatmak için bilinçli bir çaba sarfetmektedir. Toplumsal bir varlık olmanın gereği olarak diğer insanlarla iletişime geçmektedir. İletişim sağlıklı ve sistemli olduğu sürece amacına ulaşmaktadır. Sağlıklı iletişim kurmanın yolu nitelikli bir dil öğretiminden geçmektedir. Bireyde doğuştan var olan dil mekanizması ancak düzenli bir eğitim öğretim yoluyla geliştirilebilir. Dil öğretimi sürecinde amaç, bireye beceri kazandırmak ve beceriyi üst düzey düşünme yolları ile geliştirmek olmalıdır.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı eğitim anlayışı davranıştan ziyade beceri kavramı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bireylerin temel dil becerilerinin yanında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, problem çözme, Türkçe'yi etkili, doğru ve güzel kullanma gibi temel becerilerin eş zamanlı ve güdümlü olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dil becerileri ve düşünme süreçleri birbirinden ayrı düşünülemez. Dört temel dil becerisi içinde yazma, bireyin toplum içinde kendini ifade etme alışkanlığı kazanması ve düşüncelerini düzenli bir şekilde aktarması açısından önemli bir yere sahiptir. Anlatma becerilerinden biri olan yazma, bireyin düşündüklerini ifade etme yollarından en önemlisidir. Bireyin yazılı anlatım yoluyla kendini ifade etmesi düşüncelerini belli bir düzen ve sıra içinde kâğıda aktarmasını sağlamaktadır. Yazılı anlatım süreci, fikrilerin sıralanması, sınıflandırılması ve mantıksal bir düzenle ele alınmasını içermektedir. Düşüncelerin yazılı anlatım yoluyla aktarılması süreçte çocuğun kendi akıl yürütme yollarını tanımasını ve keşfetmesini olanaklı kılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme ve kendini tanıma düşünme-yazma sürecinin değişkenleridir.

“Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı” başlıklı bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinlerde temel ve destekleyici düşüncelerin dağılımı, düşüncelerin destekleme yönleri, düşüncelerin analizi ve sentezi incelenmiştir. Ayrıca düşüncelerin düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar tespit edilerek veriler analiz edilmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma süreci boyunca beni ekseriyetle yüreklendiren, destekleyen, bilgisi ve sabrıyla yanımda olan, yol gösteren, her daim tevazusunu ve çalışma disiplinini

örnek alacağım danışman hocam Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN'a ve desteğini her daim yanımda hissettiğim kardeşim Mete Can ERDEVİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Merve ERDEVİR



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNDE

DÜŞÜNCE ALT YAPISI

Merve ERDEVİR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesinde öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda yazılı metinlerde yer alan kelime, cümle ve paragraf düzeyindeki temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin metin içindeki düzenlenişi incelenmiştir.

Araştırma hâlihazırdaki olguları ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hatay ili Antakya ve Defne merkez ilçelerindeki ortaokullar içinden random yöntemiyle belirlenen 4 ortaokulda öğrenim gören 439 öğrenciden oluşmaktadır. Bu bağlamda 5. sınıf düzeyinden 113, 6. sınıf düzeyinden 107, 7. sınıf düzeyinden 115 ve 8. sınıf düzeyinden 104 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı”, ”Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu”, “Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu”, “Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu”, “Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu”, “Düşüncelerin Düzenlenmesinde Yapılan Yanlıslara İlişkin Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. Verileri elde etmek için öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu amaçla öğrencilere yazmaları için her sınıf düzeyinde beşer konu verilmiş, bu konulardan birisini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler “temel düşünce”, “destekleyici düşünce”, “destekleme yönü” ve “düşüncelerin sentezi” açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca düşüncelerin dil birimlerine göre dağılımı, metin içindeki organizasyonu, destekleme yönü kullanımı ve düşüncelerin düzenlenişi sırasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgulara da yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul kademesindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde temel ve destekleyici düşünceler dengeli bir dağılım göstermemekte; temel düşünceler, destekleme yönü ve destekleyici düşüncelerin kullanımını eksik kalmakta; düşüncelerin düzenlenişiyle ilgili tüm sınıf düzeylerinde sorunlar yaşanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Yazılı Anlatım, Düşünce Türleri, Ortaokul Öğrencileri.

SUBSTRUCTURE OF THOUGHT IN THE WRITTEN TEXTS OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL

Merve ERDEVİR

Turkish Education and Social Sciences Department, Master's Thesis, 2019

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ABSTRACT

The aim of this research is to study in the middle school level, 5., 6., 7. and 8. to assess the substructure of the thought in the written texts of students at class level. For this purpose, the main thoughts of words, sentences and paragraphs in written texts, supportive thoughts, supporting direction and the arrangement of thoughts within the text are examined.

Research is a descriptive study aimed at revealing the cases that are currently in production. Middle School students constitute the universe of research. The sample of the research consists of 439 students who study in 4 secondary schools determined by random through secondary schools in Hatay province Antakya and Defne Central districts. In this context, 113 from the fifth grade level, 107 from the sixth grade level, 115 from the seventh grade level and 104 students from the eighth grade level were included in the study.

As a data collection tool in research; "Rating Key for the Substructure of Thought in Informative Texts", "Evaluation Form for the Distribution of Thoughts According to Language Units", "Evaluation Form for the Organization of Thoughts in the Text", "Supporting Evaluation Form for the Use of Direction ", " Evaluation Form For the Main Thinking and Supportive Thinking Ratio"," The Statement on the Mistakes Made in the Arrangement of Thoughts" was used. In order to obtain the data, a written narrative study was made to students. For this purpose, the students were given five subjects at each class level to write a text, selecting one of these topics.

The texts of the students were evaluated in terms of "main thinking", "supportive thinking", "supporting direction" and "synthesis of thoughts". The research also included the distribution of thoughts according to language units, the

organization within the text, the use of supporting direction and the findings related to the problems encountered during the arrangement of thoughts. According to the findings obtained, the main and supportive thoughts in the written texts of the students in the middle school level do not show a balanced distribution; The main thoughts, the support direction and the use of supportive thoughts remain incomplete; Problems are experienced at all class levels related to the arrangement of thoughts.

Key Words: Turkish lessons, written expression, types of thinking, secondary school students.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER.....	i
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 3. Alt Amaçlar.....	4
1. 4. Araştırmanın Önemi.....	4
1. 5. İlgili Araştırmalar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2. 1. Dil.....	16
2. 2. Düşünme.....	17
2. 3. Düşünce.....	18
2. 3. 1. Düşüncenin Tarihi.....	19
2. 3. 2. Düşünme Yöntemleri.....	22
2. 4. Düşünme Türleri.....	25
2. 4. 1. Eleştirel Düşünme.....	26
2. 4. 2. Yaratıcı Düşünme.....	28
2. 4. 3. Yansıtıcı Düşünme.....	31

2. 5. Dil ve Düşünce.....	33
2. 6. Dil Öğretimi ve Düşünce.....	35
2. 7. Dil Öğrenme Yaklaşımları ve Düşüncenin Gelişimi.....	37
2. 8. Türkçe Öğretimi ve Düşünce.....	41
2. 9. Yazma Becerisi ve Düşünce İlişkisi.....	44
2. 10. Yazma Süreci ve Düşünce.....	46
2. 11. Metinde Düşünce ve Gelişimi.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	54
YÖNTEM.....	54
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	54
3. 2. Evren ve Örneklem.....	54
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	55
3. 3. 1. Bilgilendirici Metinlerde Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	55
3. 3. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu.....	57
3. 3. 3. Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu.....	57
3. 3. 4. Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu.....	58
3. 3. 5. Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu.....	58
3. 3. 6. Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu.....	59
3. 4. Verilerin Toplanması.....	59
3. 5. Verilerin Analizi.....	62

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	63
BULGULAR.....	63
4.1. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	63
4. 1. 1. Bilgilendirici Metinlerde Temel Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	63
4. 1. 2. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular.....	64
4. 1. 3. Bilgilendirici Metinlerde Destekleyici Düşüncelerin Dağılımına Değerlerine İlişkin Bulgular.....	65
4. 1. 4. Sınıf Düzeyine Göre Destekleyici Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular.....	66
4. 1. 5. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Değerlerine İlişkin Bulgular.....	66
4. 1. 6. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Arasındaki Anlamlılık Değerleri.....	67
4. 1. 7. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımı.....	68
4. 1. 8. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Sentezi Arasındaki Anlamlılık Değerleri.....	69
4. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımı.....	70
4. 2. 1. Öğrenci Metinlerindeki Dil Birimlerinin Genel Dağılımı.....	70
4. 2. 1. 1. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Kelime Aralıklarına İlişkin Bulgular.....	70

4. 2. 1. 2. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Cümle Aralıklarına İlişkin	
Bulgular.....	71
4. 2. 1. 3. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Paragraf Aralıklarına İlişkin	
Bulgular.....	72
4. 2. 2. Sınıf Düzeylerine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları.....	73
4. 2. 2. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce	
Dağılımları.....	73
4. 2. 2. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce	
Dağılımları.....	76
4. 2. 2. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce	
Dağılımları.....	78
4. 2. 2. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce	
Dağılımları.....	81
4. 3. Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular.....	84
4. 3. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine	
İlişkin Bulgular.....	84
4. 3. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine	
İlişkin Bulgular.....	84
4. 3. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine	
İlişkin Bulgular.....	85
4. 3. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine	
İlişkin Bulgular.....	86
4. 4. Öğrencilerin Metinlerinde Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Bulgular....	86

4. 4. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin	
Bulgular.....	87
4. 4. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin	
Bulgular.....	88
4. 4. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin	
Bulgular.....	89
4. 4. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin	
Bulgular.....	90
4. 5. Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular.....	91
4. 5. 1. Beşinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular.....	91
4. 5. 2. Altıncı Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular.....	91
4. 5. 3. Yedinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular.....	92
4. 5. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular.....	93
4. 6. Öğrenci Metinlerindeki Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Sorunlara İlişkin Bulgular.....	93
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	95
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5. 1. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Sonuç ve	

Tartışma.....	96
5. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma	100
5. 3. Sınıf Düzeylerine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	102
5. 4. Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	105
5. 5. Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	106
5. 6. Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Sonuç ve Tartışma	107
5.7. Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	108
5. 8. Öneriler.....	109
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	120

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Okul ve Sınıf Bilgileri.....	54
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	55
Tablo 3: Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	56
Tablo 4: Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu.....	57
Tablo 5: Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Değerlendirme Formu.....	57
Tablo 6: Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu.....	58
Tablo 7: Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu.....	58
Tablo 8: Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu.....	59
Tablo 9: Sınıf Düzeylerine Göre Konu Listesi.....	60
Tablo 10: Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metinlerde Temel Düşüncelerin Dağılımı.....	63
Tablo 11: Sınıf Düzeylerine Göre Temel Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerleri.....	64
Tablo 12: Bilgilendirici Metinlerde Destekleyici Düşüncelerin Dağılımı.....	65
Tablo 13: Sınıf Düzeylerine Göre Destekleyici Düşünceler Arasındaki Anlamlılık	66
Tablo 14: Bilgilendirici Metinlerde Destekleme Yönünün Kullanımı.....	67
Tablo 15: Sınıf Düzeylerine Göre Destekleme Yönü Arasındaki Anlamlılık.....	68
Tablo 16: Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımına İlişkin Değerler.....	68
Tablo 17: Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Sentezi Arasındaki Anlamlılık.....	69
Tablo 18: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Kelime Aralıkları.....	70
Tablo 19: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Cümle Aralıkları.....	71
Tablo 20: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Paragraf Aralıkları.....	72

Tablo 21: 5. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşünce Dağılımları.....	73
Tablo 22: 5. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	74
Tablo 23: 5. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	75
Tablo 24: 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	76
Tablo 25: 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	77
Tablo 26: 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	78
Tablo 27: 7. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	79
Tablo 28: 7. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	80
Tablo 29: 7. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	80
Tablo 30: 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	81
Tablo 31: 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	82
Tablo 32: 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımları.....	83
Tablo 33: 5. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi.....	84
Tablo 34: 6. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi.....	85
Tablo 35: 7. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi.....	85
Tablo 36: 8. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi.....	86
Tablo 37: 5. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı.....	87
Tablo 38: 6. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı.....	88
Tablo 39: 7. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı.....	89
Tablo 40: 8. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı.....	90
Tablo 41: 5. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı	91

Tablo 42: 6. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı	92
Tablo 43: 7. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı	92
Tablo 44: 8. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı	93
Tablo 45: Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar	93



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

vb. : ve benzeri

vb. : ve diğerleri



GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemlerine, amacına, önemine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

İnsan düşünen ve sorgulayan bir varlıktır. Sosyal ve toplumsal yaşam içerisinde insanın düşüncelerinin devinimini ve devamlılığını sağlayan süreçler bulunmaktadır. Bu süreçlerden biri iletişimdir. İletişim süreci türlü yollarla gerçekleşebilmektedir. İnsan sözle, yazıyla veya sembol değeri taşıyan işaretlerle düşüncelerini karşısındakilere aktarabilir.

Düşüncenin yansıtıcısı olarak en önemli görevi üstlenen iletişim aracı dildir. Dil kavramı Türkçe Sözlük'te (2009: 526) "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban." olarak tanımlanmaktadır.

Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biri olan filozof ve düşünür Heidegger, "Dil varlığın evidir. İnsan varlığın evinde iskân eder." diyerek insanın varlığının anlam evrenindeki önemini vurgulamıştır.

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (Ergin, 2009: 3).

"Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir" (Aksan, 2009: 13).

"Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır" (Güneş, 2013: 21).

O hâlde en sade tanımıyla dil, kişilerarası bir aktarım vasıtasıdır. Dil ile ilgili tanımların geneli incelendiğinde, insanların düşüncelerini paylaştıkları bir araç olarak dikkat çekmesidir diyebiliriz.

Düşünce kavramı insanlık tarihi kadar eskidir. Eski çağlardan bu yana insan çevresindeki canlılardan düşünebilme yeteneği ile ayrılmış ve üstün bir varlık konumuna gelebilmiştir. Neden sonuç ilişkileri kurarak muhakeme edebilen, düşünen ve sürekli yeni fikirler üretebilen insan çevresine hükmedebilmektedir.

Düşünce kavramı Güncel Türkçe Sözlük'te, "Dış dünyanın insan zihnine yansıması." olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009: 591). Aristoteles'e göre düşünce, insanı hayvandan ayıran esaslı farktır. Descartes, "Düşünüyorum, o hâlde varım." der. "Düşünce, düşünmenin ürünüdür ve onu yaşamımızın her yönünde kullanırız" (Cüceloğlu, 1994: 205). İlk çağ filozoflarından günümüze gelinceye kadar düşüncenin ortak paydası insan ve insan aklıdır. Sosyal bir varlık olan insanın ortak noktası ise düşünebilmek ve düşündüklerini yansıtabilmektir. Düşünceyi yansıtmanın en genel yolu ise dildir. Leibniz, "Dil aklın aynasıdır." der. Düşünmek zihinsel bir eylemdir. Dolayısıyla insan aklının sınırları içinde yer almaktadır. O hâlde dil düşüncenin de aynasıdır. Düşüncenin eyleme yansıyan hâli olan *düşünme* ise "Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi." olarak tanımlanır (TDK, 2009: 592). Üst düzey basamakta yer alan tüm yetiler dil olmadan bir anlam ifade etmemektedir. İnsan düşüncelerinin bir anlama erişmesi dil ile mümkün olmaktadır. Dil düşünceleri ifade etme biçimidir. Dilin sınırları düşüncenin sınırlarını da etkiler. Bir konuyu söze dökülebilmek ve zihindeki düşünceyi en doğru biçimiyle ifade edebilmek, dile hâkim olabilmekle gerçekleşir.

Düşünmek bir kültür meselesidir. Kültürün en mühim taşıyıcısı ve koruyucusu yine dildir. Dil ve düşünce bütünü oluşturan kendi içinde biricik ve özel parçalardır. Dil gelişimi ile düşünsel gelişim arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sapir-Whorf Teorisine göre bir dil çevresine ait kişinin dünyayı ve etrafını algılama gücü, içinde bulunduğu dil-kültür dairesine göre şekil almaktadır. Yani insan kendi dilinin sınırları içinde düşünür ve anlar. Dil düşüncenin saptayıcısıdır. Platon "Düşünme sessiz bir konuşmadır." der. Düşünme eyleminde dilin rolünü vurgular. İnsan yaptığı seçimlerde, verdiği kararlarda şuurlu bir duruş sergiler. Düşünce, kişilikten ayrı

değildir. Kişiliği yansıtan bir unsur olarak düşünceler dil ile karakteristik ve özgün bir yapı hâline gelmektedir.

İnsan düşünerek kararlar veren bir varlıktır. Dinlerken, konuşurken, okurken, yazarken sürekli bir düşünme hâli içindedir. Dili kullanmak bilinçli bir çabanın davranışa yansımadır.

Humbolt’a göre, “Düşünceler dili yarattığı gibi, diller de düşünceleri yaratır. Dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Ancak, dilini oluşturan, yükselten bir toplum gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Dilin yapısıyla bütün öteki entelektüel etkinliklerin başarısı arasında açık bir bağlantı vardır. Ancak yüksek bir olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelebilir.” (Akarsu, 1998: 43)

Birbirini bütünleyen dil ve düşünce kendi imkânları kadar ilerleyebilir. Düşüncelerini ifade edemeyen ya da ifade etmekte yetersiz kalan, hisseden insan konuştuğu dilin kuralları açısından yetkin değildir. Dile yetkin olmak, dilin sınırlarını iyi bilmek, o dilin söz hazinesini keşfetmekle mümkün olur. Düşüncelerin keskin ve net bir şekilde dilde ifade bulması da söyleyenin bu iletişim süreçlerini iyi kavramasıyla oluşmaktadır. Kısaca kelime dağarcığının artması demek dilin gelişmesi demektir.

“Dil düşüncenin düşünce de dilin eseridir” (Gedizli, 2006: 23). Dil insanın düşünceleri için bir kaynak değeri taşımaktadır. Yazılı ve sözlü anlatımda fikirlerin dışavurumunu etkili, planlı ve sağlıklı gerçekleştirebilmek, düşüncelerin gideceği yoldan sapmadan hedefine ulaşmasını sağlamak dil ile mümkündür. Dil öğrenme süreci incelendiğinde, “Dil zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilir.” temel ilkesi göze çarpmaktadır. Dili zihinsel becerilerden ayrı ve bağımsız ele almak doğru değildir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır” (MEB, 2018: 8). Görüldüğü gibi günümüz çocuklarının başarılı sayılabilmesi, çocukların ancak düşündüklerini yazıyla ya da sözle en doğru şekilde

ifade edebilmeleriyle mümkün olabilmektedir. Toplumsal yaşamda, eğitim alanında ve daha birçok sahada insanın ilerleyebilmesi düşüncelerini en etkili biçimde ifade edebilmesiyle mümkündür. Dilin sınırları ve imkânları ne kadar büyürse, yaratıcı düşüncenin gelişimi o denli hızlı olacaktır. Sorgulayan, problemlere çözümler üreten, alternatif yollar kullanan, bilgiye en kısa ve güvenilir yollardan ulaşanlar kendini ifade etmede her zaman başarılı olan bireylerdir. “Dil ve düşünce karşılıklı olarak birbirinden beslenen kaynaktır.” demek yanlış olmayacaktır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken dili ve düşünceyi ne kadar doğru, yeterli ve etkili bir şekilde kullandıkları ortaya konmaya çalışılmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı metinlerindeki düşüncelerin dağılımını ve düzenlenişini değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılmaktadır.

1. 3. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin yazılı metinlerinde temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin kullanım durumunu tespit etmek,
2. Temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin dil birimlerine göre dağılımlarını tespit etmek,
3. Temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin metin içinde nasıl düzenlendiğini (giriş, gelişme, sonuç) tespit etmek,
4. Öğrencilerin düşüncelerin metin içindeki düzenlenişini sırasında yaşadıkları sorunları tespit etmek.

1. 4. Araştırmanın Önemi

Bir yazılı ürünün iç dinamiklerine dikkatli bir şekilde bakıldığında metnin temelini oluşturan olgunun düşünme eylemi olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmanın önemini artıran nokta, öğrenci metinlerinde yer alan düşüncelerin düzenlenme mantığı ve sistemli bir bütün oluşturabilme yetisine ulaşabilme gücüdür. Öğrencilerin yazılı bir metin meydana getirirken düşünce üretebilmeleri ve bu düşünceleri metinde doğru

bir düzenle yerleştirebilmeleri sağlıklı bir ürün ortaya çıkarmaktadır. Aksi bir durumda yazılı metinlerin düşünce alt yapılarında eksiklikler meydana gelmektedir. Araştırma bu yönüyle öğrencilerin yazma eylemine bakışına, yazarken düşünce üretme gücüne ve çıkan ürünün kalitesine dikkat çekmektedir. Yazma eyleminden önce düşünmeye ayrılan zaman ve üretilen düşüncenin analitik olarak organize edilmesi yazılı metnin standartlara uygunluğunun bir göstergesidir. Araştırmanın ana odağını oluşturan öğrenci metinlerinin, düşünce alt yapısına uygun olarak sistemli bir bütünün özelliklerine sahip olması gerekliliği ortak paydayı meydana getirmektedir.

1. 5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazılı anlatım becerisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları hakkında bilgiler verilmiştir. Yapılan taramalarda yazılı anlatım becerisi ile ilgili çalışmalar tespit edilmiştir.

Erdiken (1989), “Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM’de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında, 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak “Yazılı Anlatım Betimleme Aracı” (YABA) kullanılmıştır. Sonuç olarak kendileriyle konuşma yapıldıktan sonra yazan işitme engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Sever (1993), “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi” adlı araştırmasında, Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ile öğrencilere verilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tam öğrenme yönteminin; öğrencilere kompozisyon (yazılı anlatım) becerisini kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı araştırmasında köy ve kentte yaşayan beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri seviyelerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma betimsel bir alan çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili kaynak ve makalelerden yararlanılarak bir anket geliştirilmiş ve öğrencilerin hakkında yazmaları için, on iki konu verilmiştir. Araştırma sonucunda, köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşanılan çevrenin ve sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi ortaya konmuştur.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı araştırmasında, yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından ön hazırlık yapmanın öğrencinin yazma becerisinin gelişmesine etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını ölçen bir anket ve dört yazma çalışması (kompozisyon) kullanılmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler bilgisayar yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yazma çalışmalarında önce mutlaka planlı bir ön hazırlık çalışmasının yapılması sonucu ortaya konulmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında, yedinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların amacına ne ölçüde hizmet ettiğini incelemiştir. Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu toplam kırk sorudan oluşan bir anket ve toplam dokuz başlıktan oluşan öğrenci kompozisyon kâğıtlarını değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yapılan uygulamaların yazılı anlatım becerisini yeterli ölçüde kazandıramadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2004), “İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkin öğrenmenin geleneksel öğretimden etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazılı Anlatım Başarı Testi

(YABA)” ve “kompozisyon yoklaması” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkin öğrenmenin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde, bilgi ve uygulama düzeyinde, geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Koçak (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini inceleyerek ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur. Araştırma yöntemi olarak deneysel yöntem seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarını saptamak için on dört soruluk bir anket ve kompozisyon çalışması kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin ilgi duydukları konularda yazı yazarken daha başarılı oldukları ve ilköğretim beşinci sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri açısından belirgin bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında, altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım etkinliklerinde yaptıkları hataların tespit edilmesi ve bu hataların düzeltilmesi ile ilgili bir inceleme yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, altıncı sınıfların bir şubesinden yirmişer adet yazılı sınav kâğıdı toplanmış ve 280 kâğıt üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin başarısızlıklarının sebebi olarak yerel ağız kullanımıyla ortaya çıkan okuma ve yazma alışkanlığının yetersiz oluşu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akbayır (2006), “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” adlı araştırmasında, yazılı anlatım biçimleri kavramını daha belirgin hâle getirecek anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevlerini öğretmen adayları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak, “Anlatım biçimleri, açıklama ve tartışma, betimleme ve öyküleme, anlatım biçimlerinin tümü” şeklinde başlıklar ile dört uygulama aşaması kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yazılan “Metinlerin belirli bir anlatım biçimi disiplininin uzaklığı”, “Konuya hazırlığın yazma becerisi edinimiyle ilişkisi” gibi sorunlar ortaya çıkmıştır.

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” adlı araştırmasında, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerindeki anlatım hatalarını incelemiştir. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Anılan (2005) “Yazılı Anlatım

Değerlendirme Ölçeği” ve Sever (2004) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” nden yararlanılmıştır. Ayrıca “2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ışığında taslak ölçek hazırlanmıştır.” Araştırma bulgularına göre, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde iç yapı, dış yapı ve dil anlatım boyutlarında hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hancı (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Banaz örneği)” adlı araştırmasında, Uşak ilinin Banaz ilçesinde bulunan beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki aktif kelime servetini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazılı metinleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 270 adet yazılı anlatım metninde 13.771 sözcük tespit edilmiştir. Ayrıca anı, serbest konu ve otobiyografi yazı türleri içinde toplam sözcük sayısının en fazla olduğu tür anı olarak belirlenmiştir.

Töremen (2008), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Araştırma” adlı araştırmasında, Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarında okuyan sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma yapılan öğrenci grubunun yazılı anlatım metinleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 450 öğrencinin yazılı anlatım metinlerinde toplam 1275 hatalı cümle tespit edilmiştir.

Şişmanoğlu (2009), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Amaç ve Kazanımları Açısından Trabzon İli 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Trabzon ilinde bulunan sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerinden yola çıkarak yazılı anlatım becerilerinin düzeyi ve Türkçe dersi öğretim programında bulunan amaç ve kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarını belirlemiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı kılavuz kitabından edinilen “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığını Ölçme Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre değerlendirme sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde genel olarak başarılı oldukları saptanmıştır.

Çağlayan (2009), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleyerek Anladıklarını Yazılı Anlatıma Aktarma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını yazıya aktarma becerisinin ölçülmesini hedeflemiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Dinlediğini Anlama ve Çözümleme Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”, “Belirlenen Anahtar Kelimeleri Transfer Etme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama ve çözümleme becerileri, yazma becerileri ve dinledikleri metne dair belirlenen anahtar kelimeleri kompozisyonlarına transfer etme becerileri sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir.

Genç (2010), “Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı metinlerinde ne oranda kullandıklarını incelemiştir. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin şiir ve bilgilendirici metin türünde yer alan kelimeleri yazılı metinlerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin somut, gerçek anlamlı ve basit yapıları, Türkçe, isim kökenli kelimeleri yazılı anlatımlarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğilmez (2010), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı” adlı araştırmasında, sosyoekonomik açıdan üç düzeyde yer alan dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını, Milli Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf ders kitabında bulunan metinlerin öz varlığını, sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmada alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yazılı anlatımları ve ders kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri; kelime kullanımını, dili kullanma becerilerini, ikilime, deyim ve atasözü kullanma oranlarını etkilemiştir. Ayrıca ders kitabı ile öğrencilerin yazılı metinleri karşılaştırıldığında sözcük, ikileme ve deyim kullanımını açısından ders kitabı oran olarak öğrencilerin yazılı metinlerinden daha fazladır.

Köse (2010), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı” adlı araştırmasında, altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin olay ağırlıklı türlerde bulunan unsurları yazılı metinlerine aktarma seviyelerini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar, “Olaya Dayalı Türlerdeki Kompozisyonları Puanlama Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenci kompozisyonlarında “kişi” unsuruna istenilen özelliklerde yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin hikaye, masal, fabl ve tiyatro metinlerinde temel unsurlar açısından birtakım eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi” adlı araştırmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olan etkilerini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak klasik tekniklere uygun hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlik örnekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaratıcı yazma tekniklerinin etkisi bulunmaktadır. Yaratıcı yazma yaklaşımına uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya (2011), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği” adlı araştırmasında, Uşak ilinin Eşme ilçesinde bulunan beş ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan öğrencilerin yazılı metinlerinde bulunan aktif kelime servetini incelemiştir. Öğrencilerin aktif kelime hazinesini belirlemek için üç farklı türde (anı, serbest konu, otobiyografi) yazı yazdırılmıştır. Araştırma bulguların göre, toplam ve çeşit kelime kullanımı açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Yazı türleri içinde toplam kelime ve çeşit kelime sayısının en fazla olduğu türünün serbest konulu yazı türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir ve yazılı anlatıma

yönelik tutumlarını belirlemiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” ve Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun serbest yazma öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği sontest puan ortalamalarında bir miktar düşme yaşanmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erdoğan (2012), “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” adlı araştırmasında, yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yaratıcı yazma uygulamaları ve yazmaya yönelik tutumları ölçmek amacıyla ilgili ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Haykır (2012), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi” ve “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Çalışması) Uygulama Formu” kullanılmıştır. Yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırma sonucunda okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisi arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf seviyesi değişkenine göre okuduğunu anlamada 6, 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2012), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık” adlı araştırmasında, ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 524 öğrencinin yazılı anlatımlarını paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirmiştir. Öğrencilere kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek yazmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”, “Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği”, “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği” isimli ölçekler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin paragraf düzeyindeki yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının ve tutarlılığı oluşturma bakımından önemli sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (2013), “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmanın başında ve sonunda “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2013), “Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanma düzeylerini tespit etmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilere yazdırılan açıklayıcı ve tartışmacı anlatımda kompozisyonlar kullanılmıştır.. Bu kompozisyonlarda düşünceyi geliştirme yollarını kullanma sıklık ve yaygınlıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler tarafından en sık kullanılan teknik “karşılaştırma” en az kullanılan teknik ise “alıntı yapma” tekniği olarak saptanmıştır. Ayrıca cinsiyetlere göre bakıldığında ise düşünceyi geliştirme tekniklerini, kız öğrenciler 417 defa, erkek öğrenciler ise 265 defa kullanmıştır.

Kaldırım (2014), “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Kütahya il merkezindeki Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam 53 altıncı sınıf öğrencisi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış ve “Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarı” ile “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerinde etkili olmuş ve yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum ve imla aşamalarına ilişkin ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbilen (2014), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi, öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabildiğini saptamayı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini saptamayı ve yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte yer aldığı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği", "Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği" ve "Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin, yazılı anlatımı planlamada yeterli bir başarı göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. En başarılı olunan boyut "konu", en başarısız olunan boyut "sonuç" şeklinde saptanmıştır.

Şimşek (2015), “Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik, öğretmen-öğrenci algılarını karşılaştırmak amacıyla;

öğretmenlerin hangi yazma etkinliklerine ağırlık verdiklerini, yazma yöntemlerinden hangilerini kullandıklarını ve yazma sürecindeki rollerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Anketi” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen algısı ile öğrenci algısı arasında anlamlı fark vardır. Ayrıca “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma”, “Öğretmenlerin Yazma Sürecindeki Rolü” ve “Yazma Yöntemleri” değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yekeler (2015), “Yazma Sürecine Dayalı Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nicel verilerin sağlanmasına imkân veren, yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yazılı anlatım metinleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde çalışma grubu öğrencileri ile dört kez yazma süreçlerine dayalı uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar 6 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulamaların başında, uygulama süresinde ve uygulama sonunda yazılı anlatım becerileri ilgili ölçme aracı kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde olumlu bir gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Bostanoğlu (2015), “9. Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Önyargıların İncelenmesi” adlı araştırmasında, dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önyargıları incelemiştir. Araştırma, çalışmanın amaçlarına bağlı olarak "durum çalışması (case study)" şeklinde desenlemiştir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden 'iç içe geçmiş tek durum deseni' kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin farklı birçok millet hakkında önyargılarının olduğu görülmüştür. Kızlar ve erkeklerin arasında kullanılan ifadeler bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı zamanda köyde ve kent merkezinde yaşayan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde de anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

İlanbey (2016), “Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Konuşma Dili Unsurlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları konuşma dili unsurları tespit etmiş ve alanyazında tespit edilen konuşma dili unsurlarına göre sınıflandırmıştır. Araştırmanın örneklemi; Kırşehir ili merkez ilçeden 2, diğer ilçelere bağlı köylerden de 3 ortaokul olmak üzere bu okulların 5. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 201 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma betimsel durum saptaması niteliğindedir. Verilerin tespit ve analizinde ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım çalışmalarındaki konuşma dili unsurları öğrencilerin yerleşim yeri, okuduğu sınıf düzeyi, İnternet kullanımı, anne ve baba eğitim durumu, cep telefonu kullanma, okuduğu kitap sayısı, bilgisayar durumu değişkenleri açısından incelendiğinde bazı değişkenlerde anlamsal farklar olduğu belirlenmiştir.

Elçi (2018), “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazma Tutumları ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 25 Aralık Ortaokulunun 8-E ve 8-F sınıfına devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğu ve bireyselliğin ön planda olduğu geleneksel genel yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım buluş becerileri dışında yazılı anlatımın diğer alt becerileri üzerinde olumlu bir katkısının olmadığı belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, dil, düşünme ve düşünce kavramı, düşüncenin tarihî seyri, düşünme yöntemleri, düşünme türleri, dil ve düşünce ilişkisi, dil öğretimi ve düşünce, dil öğrenme yaklaşımları ve düşüncenin gelişimi, Türkçe öğretimi ve düşünce, yazma süreci ve düşünce, metinde düşünce ve gelişimi başlıkları yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili literatür açıklamasına yer verilmiştir.

2. 1. Dil

İnsan sosyal ve toplumsal bir varlıktır. Her insan doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde çevresindeki diğer insanlar ve topluluklarla iletişim kurar. Zihinsel erginliğin önemli bir göstergesi sayılan iletişim kurma becerisi duygu ve fikirlerin aktarımında rol oynamaktadır. İletişim genel olarak sözlü ve yazılı olarak gerçekleşmektedir. Her iki iletişim boyutunda da dil devreye girmektedir. Sağlıklı, düzenli ve sistemli bir iletişimin ilk ve en önemli koşulu, insanın içine doğduğu dile hâkim olmasıdır. Bireyin konuştuğu dildeki yetkinliği düşündüklerini yazıyla ya da sözle karşısındakilere eksiksiz, açık ve net bir şekilde iletebilmesiyle anlaşılacaktır. Bu bağlamda geçmişten günümüze kadar dil kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

Dili bir kavram olarak ele alırsak, Güncel Türkçe Sözlük'te (2009: 526) “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda dille sağlanan iletişimin yazılı ve sözlü yanına vurgu yapılmaktadır. “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir” (Aksan, 2009: 13). “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2009: 3). “Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir” (Güneş, 2013: 21). Sonuç olarak dil, sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlara düşüncelerini, duygularını aktarmak ve anlatmak için başvurduğu bir sistemler bütünüdür.

Dil, bütün hayatımız boyunca iletişim kurarken başvurduğumuz, düşüncelerimizi paylaşmanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dil yalnızca iletişim becerilerinin kaynağı olmakla kalmaz aynı zamanda mantıksal çıkarımlar, sınıflamalar, karşılaştırmalar yaparken bireye yol gösterir. İnsanın kendini en etkili ve en kısa yoldan ifade etmesi dilin imkânlarıyla gerçekleşmektedir. Dilin olanaklarından faydalanmak konuşulan dilin sınırlarını iyi bilmekten geçer. İnsanın doğayla ve çevresiyle etkileşime girebilmesi dili sayesinde. Anlama ve anlatma yeteneği gelişmiş bir insanın en belirgin özelliği dilin karakteristik unsurlarını iyi öğrenmiş olmasıdır. Bu unsurlar tek tek birleşerek dilin temelini yani özünü meydana getirir. Kendini dilin yardımıyla etkili, doğru ve güzel ifade eden insan bu öz yardımıyla düşüncelerini de sitemli bir bütün hâline getirebilmektedir.

2. 2. Düşünme

İnsanın toplumsal yaşamda bir rol üstlenmesi dili; anlam bulması ise düşünmesi ile gerçekleşmektedir. Dünyadaki canlıların içinde ayırıcı bir özellik olarak düşünmek, insanın en karakteristik yanını oluşturmaktadır. İşleyen bir beyin, insanın gerçekleştirdiği tüm devinimlerin komut zincirinin ilk halkasını oluşturur. Bireyin bedenine ve çevresine hükmedebilmesi için düşünme eylemini gerçekleştirmesi gerekir. Düşünme işi bir sürecin ifadesidir. Düşünme ile zihnimizdeki bütün bilişsel süreçler eyleme yansımaktadır. Düşünme tamamen zihinsel ve entelektüel bir eylemdir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarımızın temelini düşünme meydana getirmektedir.

Düşünme güncel Türkçe Sözlük'te; “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek” olarak tanımlanmaktadır. (2009: 592). “Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçlere verilen addır” (Cüceloğlu, 1998: 205). Düşünmek; insan yaşamının sınırlandırılmış ya da sınırlandırılmamış birçok alanında davranış, biliş ötesi ve üst bilişsel anlamda aktif zihinsel süreçlerin bir parçasıdır.

Düşünme tamamen zihinsel süreçleri içine alan entelektüel bir beceridir. İnsan olmanın temelinde yine düşünce ve düşünme eylemi vardır. 17. yüzyılın düşünürlerinden Descartes var olmanın koşulunu düşünmekle ilişkilendirmiştir. “Düşünmekse var olmaktır. Şu hâlde var olduğum da şüphesizdir” (Hançerlioğlu,

2002: 191). “Her düşünce çabası gerçekliğin bilgisini öngörür. Düşünmek gerçekliğin ortasına dalmaktır” (Timuçin, 2000: 5). Bu durumda düşünce ile düşünme arasında tıpkı bir bedenin el göz ve beyin koordinasyonunda olduğu gibi bütünsel bir çalışma ve hareket etme mantığı vardır diyebiliriz.

Düşünmenin amacı ve temel işlevi, insanı bir üst bilişsel basamağa taşımak ve onun bilgi evrenini gelişim yönelimli olarak yani olumlu olarak değiştirmektir. Bu basamaklar analiz etme, sentezleyebilme ve değerlendirme olarak gösterilebilir. İnsanoğlu dünyaya geldiği ilk günden bu yana diğer canlılardan farklı olarak hayatta kalmak için düşünme yetisini kullanmaktadır. İyi, doğru ve sistemli düşünebilen, çıkarsamalar ve sınıflamalar yapabilen, kavramlar arasında muhakemeler kurabilen insan düşünebilmektedir. Düşünme, disiplinler arası bir eylemdir. Yalnızca bir alana ya da bilime ait değildir. Düşünme işi zaruri bir çabanın ve emeğin ifadesidir. Bu emeğin ürünü düşüncedir.

2. 3. Düşünce

Düşünce, düşünme kavramından ayrı değildir. Düşünme bir süreç, düşünce ise o sürecin sonunda elde edilen üründür. Düşünce teorik, düşünme ise pratik bir çabadır. Düşünce insan beynine işlerlik kazandırır. Beynin misyonu, çeşitli bağlantılar kurarak fizyolojik süreçler yardımıyla soyut ürünler ortaya koymaktır. Bu soyut ürünler “düşünce” kavramına karşılık gelmektedir. İnsan düşünceleriyle varlık gösterebilmektedir. Düşünce kavramı insanlık tarihi kadar eskidir. Eski çağlardan bu yana insan çevresindeki canlılardan düşünebilme yeteneği ile ayrılmış ve üstün bir varlık konumuna gelebilmiştir. Neden-sonuç ilişkileri kurarak muhakeme edebilen, düşünen ve sürekli yeni fikirler üretebilen insan, çevresine hükmedebilmektedir. İlk çağ filozoflarından günümüze gelinceye kadar düşüncenin ortak paydası insan ve insan aklıdır. Sosyal bir varlık olan insanın ortak noktası ise düşünebilmek ve düşündüklerini yansıtabilmektir.

“Düşünce; dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır” (TDK, 2009: 591). Bir başka deyişle eylemin ya da devinimin süreç içinde ürün formuna girmesidir. Burada eylem düşünme, ürün ise düşüncedir. “Bir iş için zihinde hazırlanan çare veya hükümdür” (Ansiklopedik Türkçe Sözlük, 132). “Aristoteles düşünceyi; akılsal formu kabul eden ve özü kavramamızı sağlayan yeti olarak görmektedir” (Ross, 2002: 174). Yine Aristoteles’e göre insanı hayvandan ayıran esaslı fark düşüncedir. “Her

düşünce çabası gerçekliğin bilgisini öngörür” (Timuçin, 2002: 5). Düşünce tanımlarından hareket ederek diyebiliriz ki düşünce bir özdür. İnsanın eylemleri; düşüncenin beyinde oluşması, büyümesi ve gelişerek değişmesi yoluyla meydana gelmektedir. Düşünce bir işin, hareketin, oluşun sebebidir. İnsan düşünce ile farklı yollar ve yöntemler deneyebilir. Bir düşüncenin olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış kabul edilmesi bir başka düşüncenin savlarını çürütmesiyle gerçekleşir. Bu da düşüncenin yine kendi formunda bir başka düşünceyle anlam bulması demektir.

Düşünce, insanın yeryüzüne adım atmasıyla zihinlerde bir form olarak yerini almıştır. Üreten insan düşünceleriyle var olmaktadır. Çevrede meydana gelen her olay, durum ve olgu düşüncenin sonucudur. Atılım hâlinde olan ve girişken insan düşünceleriyle çağ atlar, ilerler, gelişir ve değişir. Düşüncelerin birleşmesiyle yeni fikirlerin temelleri atılır. Tarihin karanlık devirlerinden günümüzün aydınlık bilim evrenine ulaşan insanoğlu düşüncelerini bir merdiven olarak kullanmıştır. Düşüncenin sistemli bir hâle gelmesi insanlığın ilim, sanat, eğitim ve teknoloji gibi alanlarda olumlu gelişmeler yaşamasına zemin hazırlamıştır. Çağdaş dünyada düşünce, dağınık ve düzensiz parçalardan bilinçli bir çabaya dönüştüğünde, insan zihnine yansıyan dünyayı ve kaynaklarını daha akıllıca kullanma, önleme ve iyileştirme olanaklarına izin verir. Düşünce yalnızca dış dünyanın insan zihnine yansmasıyla kalmaz yansıtılanı yorumlama ve değiştirme imkânı da sunar.

2. 3. 1. Düşüncenin Tarihi

Toplumun içine doğan ve onun bir parçası olan insan düşünür, düşündüklerini iletişim kurarak diğer insanlara aktarır. Birey olabilmenin koşulu; sosyalleşmek, çevreye uyum sağlamak ve aklını kullanabilmektir. İnsanoğlu aklının ve belleğinin ışığında, geçmişten bugüne gelene dek çeşitli uygarlıklar kurmuş; bilim, sanat, politika, eğitim ve daha birçok alanda üretimde bulunmuştur. İnsan ancak aklını kullanarak çevresine ve dünyaya üstünlük sağlayabilmiştir. Tüm bu çabaları sonucunda insanlığı ilgilendiren ve bütün ulusların ortak malı sayılan evrensel bir ürün ortaya çıkmıştır. İnsanın ortaya attığı her fikir zaman içinde birikerek kolektif bir mahsulü meydana getirmiştir. Bu mahsul evreni ve yaşadığımız dünyayı anlamamızı sağlayan düşünce sistemleridir. Çevresinde olan biten, farklı gelen, anlamlandırdığı ya da anlamlandıramadığı her olay, durum ve olgu üzerine düşünen ve fikir yürüten insan bu düşünceleri diğer insanlarla paylaşarak yeni fikirlerin ortaya çıkmasını

sağlamıştır. Her fikir kendinden önce öne sürülen fikri sorgulamak ve geçerliğini tespit etmek için vardır. Böylelikle tarihsel süreç içinde düşüncelerin sistemli ve düzenli olarak karşımıza çıktığını görebiliriz. Düşünce tarihi insanlık tarihi kadar eskidir.

İnsanlık tarihinde bilimsel gelişmeler ve düşünmenin tarihi eş zamanlı ilerlemiştir. İnsanlığın düşünceyi sistemli bir hâle getirmesi bilim ve teknolojiye hızlı bir ilerlemeyi sağlamıştır. İlk gelişmeler Orta Asya coğrafyasında yani Çin ve Hindistan'da başlamıştır. Sonrasında Batı'ya doğru kayan felsefe ve bilimsel bilgi Sümer medeniyetine ev sahipliği yapan Mezopotamya coğrafyasından Kuzey Afrika'da Nil deltasında bir başka büyük uygarlık olan Mısır'a doğru gelişerek ilerlemiştir. Batı Anadolu'da Ege Denizi kıyılarında yüksek bir medeniyetin izlerini asırlarca sürdüren antik Yunan'da felsefe doruk noktasına ulaşmıştır. Düşünce tarihine bakıldığında ilk dikkat çeken unsur, insanın doğayı anlama ve anlamlandırma çabasıdır. İnsanın içine doğduğu çevreye karşı merak ve şüpheyle yaklaşması yeni fikirleri doğurmuştur. Düşünen ve sorgulayan insanla birlikte birey olmanın ve insanlığın da tarihi başlamıştır. “Düşüncenin tarihi, insanlaşma sürecinin de tarihidir” (Hançerlioğlu, 2002: 5). “Düşünmek insanın en eski alışkanlıklarındandır, insan, insan olmaya başlarken düşünmeye başlamıştır” (Timuçin, 2002: 22). İnsan iradesinin bir sonucu olarak dünya tarihindeki tüm atılımlar düşüncenin tohumlarından filizlenmiştir. Eski çağlardan bu yana insanın tüm bilimsel ve teknik başarısı düşünmesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sümerlerin tüm dünyaya ortak bir miras olarak bıraktıkları yazı bir düşüncenin ve insandaki zihinsel becerinin ürünüdür. Düşünmeyle birlikte felsefenin de temelleri atılmış olacaktır. “M.Ö. IV. yüzyılda Yunan düşüncesinin iki doruğu Platon ve Aristoteles kendilerinden sonra gelecek insanlara ilk felsefe tarihi verilerini bıraktılar” (Timuçin, 2002: 184). Antikçağ Yunan felsefesi, klasik sıralamaya göre, İ.Ö. 600 yıllarında ilk düşünür sayılan Thales'le başlar. “Aristoteles'e göre ilk filozof (düşünür), İ.Ö. X. yüzyılda yaşadığı sanılan Homeros'tur” (Hançerlioğlu, 2002: 50). Homeros'un insan iradesini yüceltmesi ve her şeyin üstünde görmesi Aristoteles'in Homeros'u ilk düşünür olarak nitelenmesinde en büyük etkidir. Düşünme kültürümüzde önemli bir yere sahiptir. “Farabi'ye göre düşünme erdemi, kazandırdığı anlayış ve empati gücüyle iyi ve mutlu hayatı olanaklı kılar; iyi güzel ve faydalı olan, düşünme erdemi sayesinde ortaya çıkar” (MEB, 2016: 1). Tarihi devirlerden günümüze gelene kadar düşüncenin farklı ve çeşitli formları göze çarpmaktadır.

Düşünmenin bir sisteminin olmadığı arkaik devirlerde, insan dünyanın yaratılışı, ölüm, yaşam, öteki dünya ve ilkel inançları anlamaya çalışmaktaydı. “Çin, Hindistan ve bu bölgeler arasında yaşayan yerli düşünürler, kendi toplumlarındaki mevcut dinsel inançlara, mitolojilere ve efsanelere meydan okuyup onları aşmaya başladılar” (Solomon-Higgins, 2013: 15). Bu dönemin sonuna doğru mitolojik unsurlardan koparak varlığın kendi doğası üzerine ilk düşünceler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde evrenin temel yapı taşının ve maddesinin ne olduğu, sorunun asıl kaynağını meydana getirmekteydi. “Matematikçi ve gökbilimci Thales, evrenin çıktığı ilk ilkeyi (arkhe) araştırır ve onun su olduğunu söyler” (Timuçin, 2002: 191). Dünyayı anlamlandırmaya çalışan ilk filozoflar öncelikle insanın da içinde bulunduğu canlıları sınıflama düşüncesiyle işe başlamıştır. Bu da doğa felsefesinin problem alanını ve sınırlarını oluşturmaktadır. İnsanın doğada bulunan diğer canlılardan en önemli farkının akli ve düşünme yeteneği olduğunu, hayatta kalmaya çalışırken geliştirdiği üst düzey çıkarımlar yapabilme becerisi gözlemlenerek anlaşılmıştır. İnsan basit bir uyarıcı tepki ya da içgüdü bağının şekillendirdiği bir varlık olmaktan uzaktır. Böylelikle evrenin ve yeryüzünün düzeni üzerine ilk düşünceler şekillenmeye başlamıştır.

İlk çağ düşünürleri evrenin yapısını toprak, su, ateş, hava dörtlüsüne dayanarak açıklamaktadır. Bu dönem fikirleri sistemli olmakla beraber bağımsız ve subjektiftir. Maddenin unsurlarından sonra insanda ruh ve ahlâk kavramı üzerine düşünmeye başlamışlardır. Ahlâk felsefesi ise iyinin, doğrunun ve kötünün ne olduğu ile ilgilenir. “Nikomakhos’a Etik’te Aristoteles birey insanın esas olarak bir toplumun üyesi olduğunu, Politika’da da iyi bir devlet hayatının yalnızca yurttaşlarının iyi hayatlarında var olduğunu söylemeyi unutmaz” (Ross, 2002: 220). Ahlâk felsefesinden sonra ilk çağ düşünürleri erdem ve mutluluk üzerine akıl yürütmüşlerdir. Erdem, ahlak, mutluluk kavramları bilinçli bir davranışın sonucunda elde edilir. İnsanın ahlaklı ya da erdemli olduğu düşüncesi bir başka insanla olan iletişiminin ve çevreyle girdiği etkileşiminin sonucudur. “Platon, Devlet’te kendi zamanında kabul edilen dört ana erdemi, yani bilgelik, cesaret, öz-denetim ve adaleti almaktadır” (Ross, 2002: 237). Düşünce tarihi boyunca en önemli kavram insan aklının gelişmesini sağlayan bilgidir. Bilgi dünyayı ve insanı tanımak, karanlıkta ve muğlak kalan düşüncüyü aydınlatmak için önemli bir güçtür. Bilgi felsefesi dünyaya hükmetmek isteyen insanın teknik yanını meydana

getirir. Bilimsel bilginin özelliklerinden olan birikimli olarak ilerleme günümüz teknolojisinin temellerini ve kaynağını oluşturur.

2. 3. 2. Düşünme Yöntemleri

Düşünmek insanın en ayırıcı özelliğidir. Tarih boyunca aklını kullanmaya başlayan insan nesnenin ve tekniğin bilgisinden faydalanarak çevresini ve yaşadığı doğayı biçimlendirmiştir. Düşünmenin niceliksel ve niteliksel olarak farkına varan insanoğlu beyin, göz ve el koordinasyonunu sağlayarak bilişsel yeterliliğini psikomotor alana aktarmıştır. İnsanlık tarihi sürecinde, düşüncenin gelişmesi ve birikimli ilerlemesi sonucunda medeniyetler kurulmuş, yeni atılımlar ortaya çıkmış ve büyük sıçramalar gerçekleşmiştir. Böylece insanoğlu bilginin ve düşünmenin ilerlemedeki etkisini daha nesnel gözlemlenebilir fırsatı elde etmiştir.

İnsan aklını kullanırken çevresiyle yakın iletişim ve etkileşim kurmaktadır. İnsan iletişim kurarken düşünceler geliştirerek ve düşünürken de birtakım yöntemler bularak ilerlemiştir. “Yöntem, bir amaca ulaşmak için izlenen, tutulan yol, usul, sistemdir” (TDK, 2009: 2196). İnsan düşüncesinin belli bir amacı, ulaşmak istediği bir sonucu vardır. İnsanın düşünürken yöntem geliştirmesi onun akıl yürüttüğünün bir göstergesidir. Böylelikle insan düşüncesi başıboş bir ürün olmaktan öteye geçmiştir. İnsan akıl yürüterek zihinsel bir eylemde bulunur.

Genel olarak tarihî devirlerden bu yana insanın üç esas düşünme yöntemi vardır. Bu üç düşünme yöntemi, bilgi edinmek ve doğru önermeye ulaşmak için temel niteliği taşımaktadır. Bunlar, tümevarım (endüksiyon), tümdengelim (dedüksiyon) ve benzeşimdir. “Tümevarım için de tümdengelim için de kesin bilgi niteliği taşıyan bir çıkış noktasının, bir temel bilginin var olması gerekir” (Timuçin, 2002: 270). Akıl yürütmek ve mantıksal çıkarımlar yapabilmek için insanın öncelikle bilgiyi elde etmesi, ona ulaşması gerekmektedir. Bir düşünme yöntemi olarak tümevarım (endüksiyon), en basit anlamıyla özelden genele akıl yürütmektir. “Tümevarımla zihin somutun alanından soyutun alanına geçer, tek tek şeylerin bilgisinden evrensel bilgiye, daha az evrensel bilgiden daha evrensel bilgiye geçer” (Timuçin, 2002: 270). Tümevarım genel çıkarımlara ulaşmaktır.

Kitap nesnedir ve cansızdır.

Kalem nesnedir ve cansızdır.

O zaman tüm nesnelere cansızdır.

Tümdengelim (dedüksiyon) ise tümevarımın zıttıdır. Daha genel olandan daha özel olana doğru olan akıl yürütme yöntemi, tümdengelimdir. “Tümdengelim genel ilkelere hareket ederek tek tek olaylar hakkında bir yargıya ulaşma yoludur” (Coşkun, 2016: 5). Tümdengelim bilinenden bilinmeyene ulaşmaktır.

Tüm nesnelere cansızdır.

Kalem nesnedir.

O hâlde kalem de cansızdır.

Benzeşim bir diğer adıyla analogi tümevarım ve tümdengelim gibi bir düşünme yöntemidir. Benzeşim Güncel Türkçe Sözlük'te (2009: 243), “Bazı ortak yönleri olan iki şey arasındaki benzeşme” olarak tanımlanmaktadır. “Aklın bazı nesnelere birbirine benzeyen özelliklerinden yola çıkarak özelden özele doğru izlediği yoldur” (Coşkun, 2016: 6). Analogi benzerliklerden yararlanarak çıkarımda bulunmaktır.

İnsanlar ve hayvanlarda sindirim sistemi bulunur.

İnsanlarda solunum sistemi bulunur.

O hâlde hayvanlarda da solunum sistemi vardır.

Düşünme yöntemleri akıl yürütme yollarına verilen isimlerdir. Bilimsel bilginin sınanması ve test edilebilmesi için tıpkı akıl yürütme yolları gibi bilimsel yöntemler geliştirilmiştir. Bu bilimsel yöntemler genel olarak; hipotez, kuram, doğrulama, genelleme, gözlem, deney, paradigma olarak sıralanabilir. Düşünme yöntemleri içinde yer alan akıl yürütme yollarından sayılan tümevarım ve tümdengelim de bilimsel yöntemin bir parçası olarak kabul edilir. Bunlardan ilki olan kuram Ansiklopedik Türkçe Sözlük'te (1964: 319), “Fikir alanında kalan bilginin temel ve kuralları, nazariye” olarak geçmektedir. Kuramların ya da diğer adıyla teorilerin doğrulukları henüz saptanmamıştır. “Hipotez ya da diğer adıyla varsayım; somut tanıt olmaksızın, bir nesnenin varoluşunu ya da bir fenomenin ilintisini ya da nedenini çıkarsadığımız bir dizi olguya dayalı bir tümdengelimdir” (Frolov, 1991: 506). Hipotezin de geçerli sayılabilmesi için tıpkı kuram gibi test edilmesi gerekir. “Doğrulama, bir varsayımın doğruluğunu denetlemek için, deney ve mantıksal tanıtlama yoluyla yapılan işlemlerin bütünüdür” (TDK, 2009: 549). Doğrulama yöntemi, hipotezin denetleyicisi durumundadır. Genelleme, tümevarım gibi özelden

genele bir bilimsel yöntemdir. “Tikel olandan tümel olana, daha az genel bilgiden daha çok genel bilgiye geçişin mantıksal bir sürecidir” (Frolov, 1991: 186). Gözlem ise basit anlamıyla bir varlığı veya nesneyi doğal ortamı ya da şartları önceden belirlenmiş bir ortamda müdahale etmeden izlemektir. “Bir yasaya ya da bir kurala yükselmek adına bir olgunun incelenmesidir” (Timuçin, 2004: 242). Bu inceleme doğal ve sistemli bir şekilde olabilmektedir. Deney, bilimsel bilginin en somut veriler ortaya koyduğu bir yöntemdir. “Araştırmacının amacına uygun düşecek yeni koşullar yaratma, ya da sürecidir” (Frolov, 1991: 104). Paradigma ise Güncel Türkçe Sözlük’te (2009: 1571) “Belirli bir alanda çalışan bilim adamlarının paylaştığı ortak değerler ve anlayışlar dizisi” olarak tanımlanmaktadır.

Bilimsel yöntemler bilginin doğruluğu ya da yanlışlığını ispat etmek için kullanılır. Bu yöntemler, insanın üretilen düşünceden kuşku duyarak kendini ve diğer insanları düşünceyi doğrulamaya ve kanıtlamaya ihtiyaç duymasından ortaya çıkmıştır. İnsanın ve gerçek bilimin inanmak ve ikna olmak istediği düşünce somut verilere dayanmalıdır.

Felsefe ve bilimde yöntemler, düşüncelere dair bir tür güvenilirlik ve geçerlilik sağlama görevini üstlenmektedir. Düşüncenin mantıksal önermelere uygunluğu, evrensel ve genel geçer doğrularla örtüşmesi, temel bilim yasaları ve doğa kanunlarıyla paralellik tarihten günümüze kadar olan süreçte büyük önem arz etmektedir. Bilginin ve sistemli düşüncenin bir nesilden diğer nesle aktarımı sırasında bilimsel yöntemlerle güvence altına alınmaması ve denetlenmemesi gelecek nesiller için tehlike oluşturabilir. Düşünme yöntemleri, akıl yürütme yolları ve bilimsel metotlar, birikerek ilerleyen her çeşit bilginin bir süzgeçten geçirilmesi sürecinde önemli ve gereklidir. Tarih boyunca çeşitli aşamalardan geçen bilgi en arı ve doğal hâliyle bireylere sunulmaktadır. Herhangi bir bilginin ve düşüncenin salt doğru kabul edilmeden önce insan aklının süzgecinden geçmesi bilginin sınanmasında en kritik aşamadır. Bilgi ve her türlü fikir bugüne dek test edilerek birikmiş ve yeni bilgiler bütünü oluşturmuştur. Bu biriken bilgiler başka düşünceler tarafından tekrar tekrar sınanmakta, doğrulukları ispat edilmektedir. İnsan beyninin kodladığı her bilgi yine kendi bilgileriyle doğrulanmaktadır.

Düşünme yöntemlerini kullanmak bilginin güvence altında olması demektir. Düşünce tarihi boyunca düşünürlerin kendi düşüncelerinin başka düşünürlerin

bilgilerini çürütme ya da doğrulama yoluna başvurmaları insan aklından çıkan her fikre bilimsel bir özellik katmaktadır.

2. 4. Düşünme Türleri

Düşünmek insanın bilinçli olarak gerçekleştirdiği sistemli bir eylemdir. Düşünen insan düşüncelerini konuşarak, yazarak ya da beden dili ile dışa vurur. İnsan yaşamının büyük bir bölümü kasıtlı davranışlarla şekillenmektedir. Birey atacağı her adımı önceden düşünür, hesaplar, planlar ve sonuç odaklı akıl yürüterek yaşamının her anını nitelikli kılmaya çabalar. İnsan düşüncesini kesin çizgilerle bölmek, sınırlamak ya da tasnif etmek mümkün değildir. Beynin işleyişi, kodlama, bilgiyi işleme, depolama ve gerektiğinde geri çağırma insanın çoğu zaman farkında olmadan meydana gelen bir süreci kapsar. Çevresine uyum sağlayarak, iletişim becerilerini dili yardımıyla geliştiren insan düşünebilme yeterliliğinin bilincindedir.

Sosyal yaşam kuralları, eğitim hayatı, meslek grupları, kültürel roller ve daha birçok etken düşünme tarzımızı ve akıl yürütürken kullandığımız yol-yöntemi etkilemektedir. Değişen dünyada olaylara bakış açımızı sürekli genişletmek ve geliştirmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Olaylar, olgular ve durumlar gibi düşüncelerimizin de birden çok yönü olabilmektedir. 21. yüzyılda gelişen teknoloji ve hizmetler çok yönlü düşünceyi gerekli kılmaktadır. Günlük yaşam içinde karşılaştığımız sorunlara farklı pencerelerden bakmak farklı çözüm yolları olduğunun bir göstergesidir. Sonuca ulaşmak için denediğimiz bütün yollar birbirinden çok farklı düşünceler olduğunun da bir kanıtıdır.

Düşünce ve düşünmenin sınırları çizilemez olsa da düşünceyi tasnif etmek ve türlere ayırmak mümkündür. “Düşünmenin çeşitli yapılaş biçimleri vardır: ince düşünme, analitik düşünme, matematiksel düşünme, bilimsel düşünme gibi” (Bacanlı, 2012: 30). Çağdaş eğitim ve öğretimde bireylerin tek yönlü ve dar bir bakış açısından çıkarak çok yönlü düşünceleri amaçlanmaktadır.

2006 Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda düşünme süreçlerine ve zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık verilmiştir. “Öğretim sürecinde sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme gibi çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur” (Güneş, 2013: 16). “Hipotetik düşünme, analogik düşünme, bütünleştirici düşünme, diğer düşünme

biçimlerinden bazılarıdır” (MEB, 2016: 4). Çağdaş eğitim içinde düşünce denildiğinde akla gelen şey sistemli bilgiler bütünüdür. Bunlar eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme vb. olarak sıralanabilir. Bireylerin farklı bakış açıları geliştirmesi, empati kurması, hayal dünyalarını genişleterek sorunlara akılcı ve mantıklı çözümler üretmesi, dıştan değil de içten güdülenerek yaşama aktif katılımları çağdaş ve modern dünyada yenilikleri yakından takip edebilmeleri düşünme türlerinin çeşitliliği ve bu düşünme türlerini kullanarak mümkün olabilmektedir.

2. 4. 1. Eleştirel Düşünme

Günümüz bilgi çağında yetiştirmeyi hedeflediğimiz insan profili; her yönüyle donanımlı, bilgiyi işleyen ve entelektüel birikimi yüksek bireylerdir. Çağın ve teknolojik gelişmelerin hızını yakalayan uygarlıklar bu gelişmeleri kullanmakla kalmayıp bilgiyi üreten ve pazarlayan, girişimci insanlar yetiştirmek istemektedir. Bu da ancak araştıran, sorgulayan, yeni şeyler denemekten korkmayan ve öğrenmeyi öğrenen bireylerle mümkün olmaktadır.

Sorgulamanın ve farklı bakış açılarının merkezinde yer alan düşünce türlerinden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreçtir (Paul ve Elder, 2005: 3). Bireyin kendi düşünceleri üzerine düşünmesi bir tür farkındalık oluşturmaktadır. Düşünmek bilinçli bir çabanın ürünü ve bilgilerin sistemli yorumlanmasıyla gerçekleştiği için birey kendi düşüncesini sorgulamalı, düşüncesinin doğruluğundan kuşku duymalı ve onu sınamalıdır.

Eleştirel düşünme, temelinde sorgulama ve kendi düşüncelerimiz üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonlarından biri de bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan bireyler yetiştirmektir. Beyin paralel bir işlemciyse kafamızın içinde aynı anda birden çok fikir, bilgi ve soru canlanmaktadır. Düzenli işleyen bir beyinde tüm bilgiler kodlanmış olarak saklanmaktadır. Bu durum hazırbulunuşluk seviyemizin ne durumda olduğunu gösterir. Yeni gelen bilgilerle eski bilgiler devamlı olarak karşılaştırılır ve aralarında bağlantılar kurulur. Yeni gelen bilgiyle eski bilgiyi karşılaştırmak ve aralarındaki ilişkiyi yorumlamak ya eski bilginin geçerliliğini, güvenilirliğini sarsar ya da eski bilgi yeni bilgiyle bütünleşerek yeniden

kodlanır ve beyinde tekrar depolanır. Tüm bu süreç eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerde sürekli gerçekleşir ve işler hâle gelir. Yeni gelen bilgi, fikir aynen kabul edilmez. Birey bu bilgiyi ve fikri kendi kafasında tartışır ve sorgular.

Eleştirel düşünme becerisini kullanan bireyler farklı düşüncelere açıktır. Çevresinde kendi fikirlerinden başka fikirler olabileceğini bilir ve bu fikirlere saygı gösterir. Çünkü tek, değişmez bir doğru yoktur. Bilimsel bilgi sürekli genişler ve yenilenir. Bu da eleştirel düşünen bireylerin çabaları ve çok yönlü düşünceleri sayesinde olmaktadır. “Eleştirel düşünme, öncelikle karmaşık durumların ve olayların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerdir” (Özdemir, 2008: 20). “Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece, eleştirel düşünme denir” (Cüceloğlu, 1998: 216). İnsanlık sürekli bir atılım ve sıçrayışla bugünkü gelişmiş ve donanımlı hâline gelebilmiştir. Düşünmekten ve bilgi üretmekten korkmayan insan farklı yollar deneyerek yeni şeyler üretmiş ve ilerlemeyi başarmıştır. Girişimci, üretken ve mucit insanın özelliği sorunları çözmeye uğraşırken aynı yöntemde ısrarcı olmamasıdır. Farklı yollar deneyen bireyler, öncelikle problemi hisseder, tanır ve amacına hizmet edecek yolları tespit eder. Problemi çözmek için tespit ettiği yolları tek tek denemekten kaçınmaz. Bu eleştirel düşünen birey için bir gereklilik olmanın ötesindedir. “Piaget eğitimin öncelikli hedefinin, önceki nesillerin yaptıklarını tekrar etmek değil, yeni fikirler üreten, bilginin doğruluğunu sorgulayan, eleştiri becerisine sahip bireyler yetiştirmek olduğunu söylemiştir” (MEB, 2016: 2). Verilen her bilgiyi olduğu gibi alan ve hazmeden birey, geleceğin akılcı teknolojiler üreten ve sorun odaklı çalışan bir ferdi olmaktan uzaktır.

Eleştirel düşünen insan fırsatları çabuk fark eden ve bu fırsatları zamanında değerlendirebilen insandır. “Eleştirel düşünme becerisi günümüzde giderek çeşitlenen, iş sahasında çalışabilmek, bilgi kaynaklarından verimli bir şekilde yararlanabilmek, uygun çözümler üretebilmek için sahip olunması gereken üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak görülmektedir” (Dewey, 1933). Günümüzde yalnızca kaynakların kullanımında uzman olan bireyler değil bu kaynakları akıllıca kullanabilen ve yeni kaynaklar üretebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Fikirlerine ket vurulan, farklı yollar denemesine izin verilmeyen, çözümü ezberleyen

bireyler süreci içselleştiremediği için başarısız olacaktır. Bilgi çağında okuyan, okudukları üzerine düşünüp tartışan, başka fikirlerle kendi fikirlerini karşılaştıran, düşündüklerini düzenli ve sistemli olarak aktaran insanlar eleştirel düşünen bireylerdir.

Yetişen bireylerin yaşadıkları çevreye tek bir bakış açısından değil de birçok pencereden bakması olayların ve yaşadıkları dünyanın yalnızca negatif ya da pozitif bir yönü olmadığını görmelerini kolaylaştıracaktır. Bireylerde bu yolla gerçekçi dünya görüşü gelişecektir. Durumlar arasındaki doğal bağlantıları kendi gerçeklikleri ile değerlendirebileceklerdir. Bütünü parçalayarak analiz eden birey bilgiyi değerlendirirken daha realist olacaktır. “Eleştirel düşünme genel olarak bir çözümden fazlasını ortaya çıkarır. Her çözümün yararlı ve yararlı olmayan yanları vardır” (Özdemir, 2008: 21). Eleştirel düşünme bilinçli bir çabanın ürünüdür. Eleştirel düşünmenin bir gerekliliği ve aynı zamanda bir getirisi olarak birey, sorunlara ve çözümlere daha nesnel, objektif ve tarafsız yaklaşabilecektir. Toplum olarak ilerlemek, yeni teknolojilere uyum sağlamak, bireyi her yönüyle işe koşmak ve girişimciliği desteklemek için eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek bilgi çağının bir ihtiyacı hâline gelmektedir.

2. 4. 2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık sözcüğü yarat- kökünden türemiştir. Bir eylem olarak yaratmak yeni, farklı, özgün bir fikir, nesne, yöntem üretmek ya da bulmaktır.

“Torrance’a göre yaratıcılık (Creativity), sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir” (Aktaran: Sungur, 1997: 13).

Bilgiyi sorgulayan bireylerden yeni bilgi üreten bireyler yetiştirmek yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi ve desteklenmesi yoluyla olur. Geniş ve sınırsız hayal gücüne sahip, sezgilerine güvenen, yeni şeyler denemekten hoşlanan insanlar yaratıcılık becerisine sahiptir. Yaratıcılık düşündüklerini yeni durumlara yansıtabilen bireylerin özelliğidir. Yaratıcı düşünebilen bireyler beyin kapasitelerini zorlayarak yeniyi ortaya çıkarırlar. “Eleştirel düşünmenin var olan bilgiyi irdelemesinin aksine, yaratıcı düşünme elde olanın yeterli olmadığı durumlarda kullanılması gereken düşünme biçimidir” (Bacanlı, 2012: 33). Yaratıcı düşünebilmek için öncelikle eleştirel

düşüncede olduğu gibi girişimcilik özelliğine sahip olmak gerekmektedir. “Yaratıcılık yeni bir düşünce, ürün ortaya koymak, yapılmayanı yapmak, söylenmeyeni söylemektir” (Taşpınar, 2016: 94). Yaratıcı düşünmek geliştirilebilir bir yetenektir. Fikirlerini özgürce ifade eden, hata yapmaktan korkmayan ve hatalarından yeni bir şeyler öğrenen insanlar yaratıcı düşünebilirler.

Yaratıcılık, Bloom taksonomisindeki sentez basamağıdır. Yeni bir şeyler üretebilmek, bilgiyi yaşantılar yoluyla yeni durumlara transfer edebilmektir. Yeniyi keşfeden insan yeni yaşantılara da açıktır. Okuyan, somut yaşantılardan soyut fikirler üreten, yaparak yaşayarak öğrenmeyi seven bireyler yaratıcı düşünmek için gerekli alt yapıya sahiptirler. Yalnızca başka insanların ürettiğini tüketen ve hazır almaya alışan bir insan duruşu sergilemezler. Yaratıcı düşünme üretilen ürüne tamamen kendinin olmasa bile yenilikler eklemeyi de içerir. Başlanan bir işi tamamlama, bir esere kendi çizgisini ve bakış açısını eklemek de yaratıcı düşünmenin bir sonucudur.

Günümüz dünyasında giderek üretici toplum yapısından tüketici topluma doğru hızlı bir geçiş yaşanmaktadır. Her medeniyet, ülke ve toplum insanına en iyi şartları sunmaya çalışırken onları üretime de katmayı istemektedir. Bilginin güç olduğu çağdaş dünyada yetişen her birey yaşadığı topluma yenilik ve emek katmakla yükümlüdür. Son yıllarda okullarda verilen modern eğitim, öğrencilerin bütün disiplinlerde üretici, yenilikçi ve yaratıcı bireyler olmalarını desteklemeye yönelik olmuştur. Bu da gelecekte yetişecek nesillerin her anlamda üstün ve donanımlı olması gerektiğini göstermektedir. “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme toplumsal sorunların çözümünde de bireylere yol gösterici olmaktadır” (Demirel, 1993). Sosyal hayatta karşılaştığımız problemlerin çözüme kavuşması, kriz anında çok yönlü ve yaratıcı düşünen bireylerin inisiyatifindedir.

Yaratıcı düşünmenin önünde birtakım engeller olabilmektedir. Bu engellerden en çok karşılaşılanı bireyin sosyal çevresindeki kültürel engellerdir. Bireyin çocukluğundan itibaren yakın çevresinin korumacı tavrı yeni alanlar keşfetmesine, sezgilerine güvenerek deneme yanılma yoluyla öğrenmesine büyük bir engel teşkil etmektedir. Sürekli müdahale edilerek yetiştirilen, yeni şeyler denemesine izin verilmeyen çocuk birey olma aşamasında yeterince özgür ve talepkâr olmadığı için yaratma eyleminde bulunmayacaktır. Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için bireyin önündeki çeşitli engeller kaldırılmalıdır. Çağdaş eğitim öğretim kurumlarında

da öğrencilerin yaparak yaşayarak aktif katılımı öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu da çok yönlü düşünmeyi geliştirmektedir.

Oluşturmacı (constructivism) felsefenin uygulanış biçimi olan yapılandırmacı eğitim anlayışında da bireyler bilgiyi hazır olarak alıp ezberleyen değil bizzat yapıp yaşayarak üreten, kendisi oluşturmaktadır. Bu da bireye öğrenmeyi dışsal bir süreç olarak değil içsel ve kalıcı bir ürün olarak kazandıracaktır. Anlamlı ve kalıcı öğrenmeler bireyin kendi yarattığı bilgiyi yeni durumlarda kullanmasıyla mümkün olacaktır. Yaratıcı düşünme bireye yeni bakış açıları sağlar. “Yaratıcı düşünmeye sahip bireyler öncelikle bakış açılarını geliştirirler” (MEB, 2016: 3). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Buluş, araştırma-inceleme gibi öğretim stratejilerinde çok yönlü düşünme ve problem çözme yetisinin geliştirilmesi yaratıcı düşünme becerisi ile sağlanmaktadır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme bireylerin anlama süreçlerinde bütünü görek parçalardan yeni resimler oluşturmasıdır. “Yaratıcı düşünme araştırmacı, buluş gücü olan, yenilikler peşinde koşan, sorunlara yeni çözüm önerileri geliştirebilen ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir” (Taşdelen, 2016: 94). Yaratıcı bir birey olmak yalnızca yeni fikirler, buluşlar üretmek değil, kendini yeniden yaratmaktır. Kendini iyi tanıyan bireyler yaratıcılığın niteliğini ve kalitesini de artıracaktır. Kendine güvenen, hata yapmaktan korkmayan, özgüveni yüksek, üst bilişsel kapasitesi yüksek bireyler yaratıcı düşünme becerisine sahip olacaktır. Alışılmışın dışında bir ürün ortaya koymak çok yönlü ve farklı boyutlarda düşünmeyi gerektirmektedir. Çağın koşullarına ayak uyduran, yenilikleri takip eden, eski bilgilerini güncelleyerek yeni bilgiyle kaynaştıran bireyler toplumların geleceğine yön verecektir.

2. 4. 3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma aynen geri iletme. Yansıtma eyleminin temel işlevi bir durumun bütün yönlerini değiştirmeden göstermektir. Yansıtma Türkçe Sözlük’te kelime anlamı olarak “iletmek, duyurmak, aktarmak” olarak tanımlanmaktadır (2009: 2126). Gerçek anlamıyla bir aynanın görüntüyü aynen aksettirmesi gibi bireyin düşüncelerinde olan biteni tarafsız ve objektif bir bakış açısıyla net bir şekilde

duyumsayabilmesi yansıtıcı düşünme ile mümkündür. Yansıtıcı düşünme tek başına gelişen bir beceri değildir. Üst bilişsel düşünme yöntemlerinden ya da türlerinden bir çoğu yansıtıcı düşünme için ya ön koşul ya da yansıtıcı düşünme sonucunda elde edilen becerilerdir.

Eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yansıtıcı düşünme becerisine sahiptir. Dewey'e göre yansıtıcı düşünme "bir inancın, bilginin oluşumunu bilinçli bir şekilde inceleme sorgulama ve bunu yaparken varsayımlar ileri sürme, problemi fark etme, hipotezler geliştirme, düşünme ve hipotezleri test etme sürecini uygulamaktır. "Yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir" (Ünver, 2003: 5). Yansıtıcı düşünme bireyin kendine yönelik öz eleştirisidir. Bireyin bir işlem sürecinin sonucunda kendi öğrenmelerine dair geri dönütler vermesi, süreçteki hatalarının farkında olması ve bu hataları yeni öğrenme süreçlerinde tekrar etmemesi yansıtıcı düşündüğünün göstergesidir. "Yansıtıcı düşünme bireyin kendini tanıyarak, düşünme biçimini sorgulaması, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına vararak, etkili öğrenmenin yollarını bulması ve öğrenme öğretme sürecine eleştirel bakabilmesidir" (Taşdelen, 2016: 96). Kendi öğrenmelerini eleştirirken kendine dair yeni hükümlerde bulunması bireyin kendini yeniden yapılandırmasını da sağlamaktadır. Bu durumda tek süreçte üç düşünme becerisi bir arada işe koşulur: eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme.

Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde çevreye uyumlu ve mutlu bir birey olarak yaşayabilmesi için kendindeki eksiklikleri, farklılıkları, diğer insanlara benzeyen yönlerini ve üstün taraflarını iyi bilmesi gerekir. Bu da insanın kendini iyi tanımasından geçer. Kendini tanımak ve bilmek bireye toplum ve meslek yaşamında, eğitim ve aile hayatında olumlu getiriler ve katkılar sağlayacaktır. İnsanın başarılı bir kişilik geliştirmesi onu her anlamda üstün ve yeterli kılacaktır. Yansıtıcı düşünme, geçmişte elde edilen bilgi ve deneyimlerin geleceğe yansıtılmasıdır.

Yansıtıcı düşünen bireyler yeni fikirlere her daim açık ve saygılıdır. "Öğrencinin aktif olarak katıldığı eğitim ortamından kendi deneyimleriyle bilgi edinmesini, bilgilerini başkaları ile paylaşmasını ve yeni durumlarda kullanabilmesini içerir" (MEB, 2016: 4). Bağımsız ve tek başına çalışma becerisini geliştiren yansıtıcı düşünme bireyin öz düzenleme, öz yargılama kapasitesini de doğrudan etkilemektedir.

Böylelikle öz eleştiri becerisi gelişen birey dıştan denetimli değil içten denetimli bir birey olacaktır. Bireyin davranışlarını etkileyen unsur ödül ya da ceza değil öğrenmeye olan isteği, yeni bilgiler edinmeye dönük tutumu olacaktır. Öğrenme ve çalışma ortamına kendi isteğiyle katılan bireylerde bilgiler daha kalıcı ve sağlam olmaktadır. Bireyin öğrenmeye olan içsel isteği yeni öğrendiği bilgiyi yaşama aktarmasını kolaylaştıracaktır. Bilgiyi transfer edebilmekteki yetkinlik günümüzün hızla gelişen ve değişen dünyasında zamandan tasarruf sağlayarak ekonomikliği de geliştirmektedir. “Yansıtıcı ve bilişötesi düşünme geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin soru sormayı ve öğrenme sürecinde kendine soru sormayı gerektirir” (Ünver, 2003: 5). Sorgulama da bilişötesi bir davranışın ya da becerinin sonucunda oluşmaktadır.

Yansıtıcı düşünme kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen insanların en sık başvurduğu düşünme türüdür. Kendini denetleyebilen ve kontrol edebilen insanın örgütlenme ve organizasyon becerileri de yüksektir. Bilgiyi tekrar tekrar yapılandırabilir ve lehine olabilecek şekilde değiştirebilir. Birey bir durumdan en az zararlar çıkararak hatalarından ve geçmişten ders çıkarabilir. Tecrübeleri, hayat deneyimleri, geçmiş yaşantıları ona bir ayna görevi sağlar. Geçmişteki yaşantıları ayna görevi görür. Geleceğe dair daha akılcı ve sağlam temeller oluşturabilir. Her yeni düşünce ve bilgi eski yaşantının hataları ve yanlışlarından arınmış olarak oluşturulduğunda ortaya kaliteli, nitelikli ürünler çıkar.

Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için özgün yaşantılar sağlanmalı, bireylerin akılcı ve mantıklı düşünme yetileri geliştirilmelidir. Aktif yaşantılarla desteklenen öğrenme sürecinde birey gerektiğinde kendiyle yalnız kalabilmelidir. Kendi öğrenmesi üzerine düşünen birey daha gerçekçi düşünecektir. Bireye ayna görevi üstlenecek kişiler hataları bir yanlış olarak göstermekten öteye geçip hataları fırsata çevirecek olumlu yaşantılar sağlamalıdır. Bloom taksonomisindeki en üst basamak olan değerlendirme basamağı ile yansıtıcı düşünme arasında bağlantı kurulabilir. Bireyin kendini gerçekçi bakış açısıyla değerlendirmesi, olumlu olumsuz tüm özelliklerini ve yanlarını görmeyi sağlamasını sağlayacaktır.

2. 5. Dil ve Düşünce

Sosyal bir varlık olan insan, bilinçli bir çaba ile düşünme eylemini gerçekleştirir. Ortaya çıkan düşünceler eylemin teorik kısmını oluşturur. Düşünceler

birer üründür. Toplum insanın sosyal yönüyle ilgilidir. Düşünen insan sosyal bir varlık olarak çevresindeki diğer insanlarla iletişim kurmaktadır. İletişim sürecinde kendine ait fikirleri çevresiyle paylaşan insan diğer fikirlere dair bilgi edinmek ister. Fikirlerin bu çift yönlü paylaşımı sürecindeki en önemli araç dildir. Düşünceyi yansıtmamanın en genel yolu ise dildir. Leibniz, “Dil, aklın aynasıdır.” der. Düşünmek zihinsel bir eylemdir. Dolayısıyla insan aklının sınırları içinde yer almaktadır. O hâlde dil düşüncenin de aynasıdır.

Düşüncenin eyleme yansıyan hâli olan düşünme ise “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” olarak tanımlanır. Üst düzey basamakta yer alan tüm yetiler dil olmadan bir anlam ifade etmemektedir. İnsan düşüncelerinin bir anlama erişmesi dil ile mümkün olmaktadır. Dil düşünceleri ifade etme biçimidir. Dilin sınırları düşüncenin sınırlarını da etkiler. Bir konuyu söze dökülebilmek ve zihindeki düşünceyi en doğru biçimiyle ifade edebilmek, dile hâkim olabilmekle gerçekleşir.

Düşünceler kafamızın içinde sistemli ve düzenli olarak bulunmaktadır. Fakat düşüncelerin aktarımı sırasında bu düzeni koruyabilmek özel bir özen ve çaba gerektirir. Dilin özenli kullanımı, düşüncelerin doğru aktarımını sağlayacaktır. “Humbolt’a göre, düşünceler dili yarattığı gibi, diller de düşünceleri yaratır” (Ünalın, 2012: 11). Dildeki yetkinlik olmaksızın düşüncelerin bir önemi bulunmamaktadır. Yazılı ve sözlü dil unsurları düşüncenin aktarımı ve açıklanmasında önemlidir.

Sözlü ve yazılı dile ait kültür unsurları bir toplumun sosyal yaşantısına dair düşünceler hakkında geniş ve kapsamlı bilgiler içermektedir. Dilin düşünme becerisi üzerindeki etkisi insanların günlük yaşamında da kendini belli eder. Dili yeterli olgunluğa erişmemiş bireylerde düşüncenin aktarımı ve paylaşımı büyük sıkıntılara sebep olmaktadır. Çoğu zaman anlatılmak istenen düşünce yanlış dil kullanımı, ifade eksiklikleri, yöresel ve yerel kullanımlar, bozuk aksanlar sebebiyle yarım ve muğlak kalmaktadır. Bu durum dil öğretiminin düşünme becerileri üzerindeki önemini kanıtlamaktadır. Düşüncenin en net ve açık ifadesi konuştuğumuz dile ne kadar hâkim olduğumuzla ilgilidir.

Düşüncenin sözlü ifadesi noktasında, düşünme ve konuşma eylemleri aynı anda gerçekleşmektedir. Bir bireyin düşüncelerini parça parça ve düzensiz ifade etmesi dile hâkim ve yetkin olmadığının göstergesidir. Kendini karşı tarafa iyi ifade edemeyen ve

anlatamayan bireyin bazı sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Dilin kurallarını iyi bilmemek, eksik kelime dağarcığı, yetersiz söz hazinesi vb. sorunlar düşüncenin aktarımına da yansımaktadır. Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biri olan filozof ve düşünür Heidegger, “Dil varlığın evidir. İnsan varlığın evinde iskân eder...” diyerek insanın varlığının anlam evrenindeki önemini vurgulamıştır. İnsan, tarihî devirlerden bu yana iletişim kurarak ilerlemiş ve medeniyetler kurmuştur. İnsanın diğer canlılardan ayrılan yönü tek başına dili ya da tek başına düşünme yetisi değildir. Dil de düşünce de birbirinin tamamlayıcısıdır. Dil tek başına bir anlam ifade etmez. Ağızdan rastgele, başıboş, düşünceden yoksun çıkan sesler topluluğunun bir anlamı yoktur. Sözcükler belli bir amaca hizmet etmek için bir araya gelir. Kelimeler, bir düşünceyi açıklamak için ağızımızdan örgütlenecek, düzenli olarak bir araya gelerek yansır. Her sözcüğün değeri aktarılmak istenen düşünceye hizmet ettiği kadar artacaktır. Dil ve düşünce ortak bir amacın unsurlarıdır. O ortak amaç anlam arayışı ve bilgi aktarımıdır.

Dil insanın düşünceleri için bir kaynak değeri taşımaktadır. “Dil düşüncenin düşünce de dilin eseridir” (Gedizli, 2006: 23). Yazılı ve sözlü anlatımda fikirlerin dışavurumunu etkili, planlı ve sağlıklı gerçekleştirebilmek, düşüncelerin gideceği yoldan sapmadan hedefine ulaşmasını sağlamak dil ile mümkündür. Dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Ancak, dilini oluşturan, yükselten bir toplum gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Dilin yapısıyla bütün öteki entelektüel etkinliklerin başarısı arasında açık bir bağlantı vardır. “Ancak yüksek bir olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelebilir” (Akarsu, 1998, 43).

Dil gelişimi ile düşünsel gelişim arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sapir-Whorf Teorisine göre bir dil çevresine ait kişinin dünyayı ve etrafını algılama gücü içinde bulunduğu dil-kültür dairesine göre şekil almaktadır. Yani insan kendi dilinin sınırları içinde düşünür ve anlar. Dil düşüncenin saptayıcısıdır. Evrenin ve dünyanın sınırlarını yine düşüncelerimizle anlamlandırırız. Herhangi bir alana ait fikirlerimiz bir başkasının yorumunda ve eleştirisinde manaya bürünür. Anlamı sorgulamak, tartışmak ve belli bir düzeye taşımak düşüncenin yazılı ya da sözlü bir şekilde paylaşılmasını gerekli kılar. Her iki durumda da dil unsuru devreye girer.

Dil de düşünme gibi karmaşık birtakım süreçleri içerir. Beynin Wernice ve Broca alanları anlatma ve anlama becerilerimizin temel işleyişiyle ilgilidir. Dil bir

kodlamalar sistemidir. Her konuşmanın mutlaka bir muhatabı vardır. Karşı tarafa göndermek istediğimiz mesajlar birer iletidir. Bu iletiler birer düşüncedir. Neyi aktarmak ya da anlatmak istiyorsak onu kodlarız. Yani iletiler düşüncelerin kodlanmış biçimleridir. Düşünce kafamızın içinde belli aşamalardan geçerek oluşur. Algıladığımız dış dünya zihnimizde anlamlı hâle gelir. Beynimizde sıralama, sınıflama, tümevarım, genelleme gibi aşamalardan geçerek süzülür ve saf düşünceler meydana gelir.

Her iki kavram da amaçlı, birikimli ve belli bir emeğin ürünüdür. Dil olmadan düşünce, düşünce olmadan dil anlamlı değildir. İnsanın insan olabilmesinde dil-düşünce bütünlüğü yatmaktadır. Dilin bilinçli ve amaçlı kullanımı düşüncenin ifade kalitesini, iletişimin niteliğini ve bireyin entelektüel yetkinliğini belirler.

2. 6. Dil Öğretimi ve Düşünce

İnsan içine doğduğu kültürle birlikte dili edinmeye başlamaktadır. Dilin edinilmesi ve öğrenilmesinde çocuğun ilk karşılaştığı çevre toplumun en küçük birimi olan ailedir. Çocuğun ilk kelimeleri, yakın çevresinde bulunan annesi ve babası ile olan iletişiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Anne ile olan ilk diyaloglar çocuğun henüz yabancı olduğu dünyayı anlama ve anlamlandırma gayretinin sonucudur. Bu dönemde çocuğun kullandığı kelimeler sayılı ve sınırlıdır. Çünkü dili yakın çevresiyle sınırlı ve örülü bir alanda gelişme göstermektedir. Çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı sosyal oluşum akranlarından meydana gelen oyun çevresidir. Birlikte oyun oynadığı arkadaşlarını gözlemleyerek onların kullandığı sözcükleri anlamaya çalışmaktadır. Yeni kelimelerin, ona yabancı gelen kavramların çoğunu oyun ortamında duyarak edinmektedir. Böylelikle sözcük dağarcığı genişlemeye devam etmektedir. Fakat buraya kadar olan evre edinimin ve öğrenmenin belli bir sistematığının olmadığı düzensiz aşmalardan meydana gelmektedir. Çocuk ana dilinin kurallarını ve yapısını tam anlamıyla bilmemektedir. Zihinde bulunan dağınık ve düzensiz parçalar henüz bir bütünü oluşturacak anlam evrenine sahip değildir. Çocuk okul çağına geldiğinde zihninde yer alan parçalar düzenli hâle gelmeye başlayacaktır.

İlköğretim 4. sınıfa kadar ana dilin kuralları ve zenginlikleri çocuğa sezdirilerek kavratılmaya çalışılır. Okul çatısı altında aynı yaş grubundaki arkadaşlarıyla konuştuğu dilin sınırlarını hem keşfeder hem genişletir. Onların hayal ve düşünce dünyası yetişkinlerden daha geniş ve özgür bir yapıya sahiptir. İçinde

yaşadıkları küçük ortamdan yola çıkarak daha büyük çevreler, dünya ve evren hakkında hayal kurar, çıkarımlarda bulunur ve içinde bulunduğu yaşın gelişim özelliklerine uygun olarak fikir yürütür. Okul çatısı altında bulunan öğretmeni ve diğer akranlarıyla sürekli bir iletişim halindedir. “Vygotsky’ye göre öğrenme sosyal bir süreçtir ve insanlar arasındaki etkileşim öğrenmenin temelini oluşturur” (Yıldırım vd. 2010: 554). Dil öğrenme süreci bireysel bir çabayla birlikte daha çok sosyal ve toplumsal bir etkileşimi gerektirir. Düşündüklerini başkalarıyla paylaşmak isteyen birey bunu en iyi sosyal yanını kullanarak yapacaktır. Çekingen ve içine kapanık çocuklar, sınıf ve arkadaş ortamında söz almaya ve konuşmaya karşı korkuyla yaklaşmaktadır. Dili edinme ve iyi kullanma becerisinin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Okulda ve sınıf ortamında öğretmeni tarafından cesaretlendirilmeyen ve söz almaktan korkan çocuklarda başarısızlık ve suçluluk duygusu ortaya çıkmaktadır. “Çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri, takdir edilme duygusunu yaşayarak kendilerine güvenlerini geliştirebilecekleri etkinlik fırsatları sağlanmalıdır” (Can, 2014: 138). Düşüncelerinin ifade edilmesine izin verilmeyen ve konuşulmayan çocuklar kendilerini sürekli baskı altında hissedeceklerdir.

Dil ve düşünme birbirinin tamamlayıcısı iki unsurdur. Dil öğretimi düzenli, sistemli ve bilinçli bir çabayla yapıldığında dil düşüncelerin aktarımında en önemli kanal görevi üstlenmektedir. Başta dinleme becerisi olmak üzere konuşma, okuma ve yazma becerileri, bireyin içinde bulunduğu dil-kültür çevresini iyi tanınması ve ana dilinin kurallarına hâkim olmasıyla gelişmektedir. Dil öğretiminde asıl amaç bireyin ana dilinin bütün olanaklarından yararlanmasını sağlamaktır. Dil düşünceleri karşdakine aktarırken iletişim kanalı olarak bilişsel bir amaca hizmet etmektedir. İnsan zihninin tüm yapıları bilme, kavrama, ayırt etme, kodları çözümlenme, analiz, sentez vs. bireyi bir üst basamağa taşımakla görevlidir. Anlama ve anlatma becerileri iyi gelişmiş bireyler akademik yeterlilik noktasında problem yaşamamaktadır. Bireyin okulda aldığı, örgün eğitim içinde yer alan matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri derslerinin alt yapısı okuduğunu anlama, anladığını sistemli ve planlı olarak aktarabilme temeline dayanmaktadır. Eğitim öğretim süreçlerine ilişkin geri bildirim ve dönüt alabilmek için uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin dinledikleri dersi anlama ve anlatabilme gücünü test etmektedir. Çağdaş ve modern eğitim sistemleri geçmişteki ezber ve bilginin gerektiğinde uzun süreli bellekten çağrılıp hatırlanması işlemlerinden öteye geçmiştir. Yapılandırmacılık adı

altında bireyin aldığı bilgiyi birtakım zihinsel işlemlerden geçirerek kendisinin oluşturması öngörülmektedir. Bilgiyi yapılandıran birey öğrendiklerini içselleştirerek uzun süreli belleğe kaydedecektir. Böylelikle yaşantılar yoluyla anlamlı öğrenmeler gerçekleşecektir.

Düşündüklerini açık ve net bir şekilde, dil kanalıyla aktaran bireyler kendi öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Toplumsal bir varlık olması sebebiyle, bireyin içinde yaşadığı çevreye düşüncelerini etkili ve düzenli bir şekilde aktarabilmesi saygı görmesini sağlamaktadır. Bu durum içinde bulunduğu statüyü de olumlu etkilemektedir. Düşündüklerini iyi aktaramayan, anlaşılmayan ve ifadelerinde muğlaklık olan bireylerin eğitim öğretim yaşamlarındaki kritik yaş dönemlerinde dili tam anlamıyla kazanamadıkları görülmektedir. Yazma ve konuşma dilinde birtakım eksiklikler ve hatalar göze çarpmaktadır. Akıcı ve anlaşılır olmaktan uzak bir dil kullanımı düşüncelerin aktarımını tam manasıyla sağlayamamaktadır.

2.7. Dil Öğrenme Yaklaşımları ve Düşüncenin Gelişimi

Dile olan ilk duyarlılık anne karnında bebeğin dış dünyadan gelen seslere tepki vermesiyle başlamaktadır. Dünyaya gelen çocuğun ilk ve en küçük çevresinin aşamalı olarak genişlemesiyle kişilerarası etkileşim ve iletişimle yeni sözcükler ve dil yapıları öğrenilmektedir.

Çocuğun dili öğrenmesi ile ilgili günümüze kadar gelen çeşitli görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden ilki ve eskisi davranışçı yaklaşım olarak bilinmektedir. Davranışçılık bireyin eylemlerini uyarıcı-tepki düzleminde incelemektedir. Bu görüşe sahip bilim insanlarına göre dil de bir davranıştır. Davranışçılara göre birey bir dili tekrar ve pekiştirme yoluyla öğrenmektedir. “Dil öğretimi davranış gibi ele alındığından zihinsel boyuta yani öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmez” (Güneş, 2009: 47). Entelektüel yetkinlik olarak da bilinen zihinsel becerileri göz ardı eden davranışçılar, insanları diğer canlılardan ayıran bilinç kavramını da kabul etmemektedirler. Bazı canlılar üzerinde çalışan davranışçılar (köpek, fare, maymun vb.) hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerden elde ettikleri sonuçların insanların öğrenmelerine genellenebileceğini savunmuşlardır. Bu durumu, dil öğrenmenin ödül ceza yöntemiyle ve belli uyaranlara verilen tepkilerle gerçekleşen bir süreç olarak açıklamışlardır. Oysa insan hayvanlardan farklı olarak seçimlerini düşünür ve bilinçli bir şekilde yapar. Düşüncelerinin ve yaptığı seçimlerin farkındadır.

Dil öğrenmek bir eylemdir. İnsanoğlu dünyaya gözlerini ilk açtığı andan itibaren içine doğduğu çevreyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bunu zihnini aktif hale getirerek gerçekleştirmektedir.

Davranışçılara ve davranışçı dil öğrenme görüşüne karşı çıkan bilişselciler bireyin zihinsel aktivitelerinden yola çıkarak dil öğrenmenin bilişsel yanına vurgu yapmışlardır. Bilişsel gelişimin öncü isimlerinden Piaget dil gelişimini, bellek, akıl, hatırlama, şema, özümseme ve uyum sağlama gibi kavramları kullanarak açıklamıştır. Piaget'e göre zekâ, bireyin çevreye uyum becerisidir. Bu durumda zihinsel işlemleri içeren her eylem aynı zamanda çevreyle ilgili süreçleri de içermektedir. "Piaget'e göre dil ve düşünce birbiriyle yakından bağlantılıdır" (Yeşilyaprak vd. 2014: 104). Bilişsel bir kuramcı olan Piaget'e göre çocuklarda dil gelişimi dört evreden oluşmaktadır:

1. Agulama
2. Tek sözcük
3. Telgrafik konuşma
4. İlk gramer

Agulama evresi olarak adlandırılan bu aşama kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bunlardan ilki olan *ağlama evresi* bebeğin gereksinimlerini karşılamak için çıkardığı birtakım anlamsız seslerden oluşmaktadır. Bebek bu yolla isteklerini ve duygularını ifade etmektedir. Bu evre ileride düşüncelerini bir yetişkin gibi anlatabilmenin adı olan ifade edici dil becerilerinin temelini meydana getirmektedir. *Babıldama* evresinde bebek ünlü ve ünsüz sesleri bir arada çıkarmaktadır. Bu durum yerel ya da kültürel unsurlar içermemektedir yani evrenseldir. *Çağıldama* evresinde ise bebek babıldama evresinde birlikte çıkardığı sesleri, belirli bir düzenle çıkarmaya başlamaktadır. Bu evrede seslerde yöresel özellikler oluşmaktadır. Çocuğun içinde yetiştiği kültüre ait unsurlar dile yansımaktadır.

Tek sözcük evresi diğer bir ismiyle morgem dönemi dil gelişiminde kritik bir zaman dilimini ifade etmektedir. Çıkarılan seslerin bir araya gelerek anlamlı sözcükler oluşturması bu evrede gerçekleşmektedir. Çocuk bu dönemde yaşadığı çevreyi tanımaya çalışmaktadır. Çocuğun çevreye olan merakı zihinsel süreçlerin aktif olarak kullanılmaya başlandığının bir göstergesidir. Çocuğun yakın çevresinde yer alan insanlar ve nesnelere yönelik akıl yürütmelerde bulunması ve kafasındaki sorulara yanıt bulma arayışı düşünme eyleminin ilk tohumlarıdır.

Telgrafik konuşma evresinde çocuk düşündüklerini anlatmak ya da iletmek için birkaç kelimeyi yan yana getirerek kısa cümleler oluşturur. Fakat bu kısa ifadeleri anlatmaya çalıştığı birçok durum için kullanmaktadır. Çocuğun düşüncelerini en kısa yoldan ifade etmesi telgrafik konuşma sürecinde oluşmaktadır.

Dördüncü ve son evre olan *ilk gramer* evresinde çocuğun ilk dil bilgisi kuralları ortaya çıkmaktadır. Kelime dağarcığı her geçen gün artarak gelişen çocuğun çevresine dair sorular sormaya başladığı da görülmektedir. Bu durum çocuğun ana dilinin sınırları çerçevesinde düşünmeye ve düşündüklerini ifade etmeye başladığının göstergesidir.

Bir başka dil öğrenme yaklaşımı ise sosyal öğrenmedir. Bu yaklaşımın temsilcilerinden Vygotsky sosyal ve yakın çevreyle bireyin dili öğrenmesi arasında ilişki kurmaktadır. Çocuklar etraflarıyla etkileşim içinde olduklarında, işbirlikli etkinlikler yardımıyla etkili öğrenmeler ve zengin yaşantılar gerçekleştirmektedir. “Çocuklar başkalarıyla etkileşerek ve zihinsel becerilerini geliştirerek dili öğrenirler” (Güneş, 2009: 53). Dil öğrenme, sosyal öğrenme yaklaşımında düşüncelerini çevreyle paylaşma ve sosyal çevre içinde geliştirme anlayışına dayanmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu toplumun en küçük yapı taşı olan ailesi onun zihinsel aktivitelerini dili ile yansıttığı ve ona destek olduğu bir yapılanmadır. Vygotsky bu alanı yakınsak gelişim alanı olarak adlandırmaktadır. Bireyin düşüncelerini dilinin imkânlarından faydalanarak en doğru ve düzenli bir şekilde ifade etmesi bu alan içinde gerçekleşmektedir. “İçsel konuşmanın aracı olduğundan, kişinin soru sormasına, fikirler üretmesine, düşünmeye araç olan kavram ve kategorileri sağlamakla dil bilişsel gelişimde temel bir önem arz eder” (Yıldırım vd. 2010: 77). İçsel konuşmanın kazanılmasıyla çocuk düşüncelerini zihninde yapılandırmaya başlamaktadır. Bu durum sonucunda fikirler zihinsel olarak organize edilir ve sonrasında düzenli bir şekilde dile getirilir.

Dil öğrenme yaklaşımları içinde *psikolinguistik* görüş ise biyolojik temele atıf yapmaktadır. Bireylerin davranışçı kuramcılarının iddia ettiği gibi dili tekrar ve pekiştirme yoluyla öğrendiği tezine bir antitez olarak psikolinguistik yaklaşımda bireyler bir dil öğrenme yetisiyle doğarlar. Bu da insanın zihninin doğuştan boş bir levha olduğu görüşüne karşı bir açıklamadır. Psikolinguistik yaklaşımın en önemli temsilcisi Chomsky bireylerin dünyaya dili öğrenme sistemiyle geldiklerini

savunmaktadır. Ona göre öğrenme süreci bütün bireylerde aynı sırayı takip etmektedir. Bu da dil gelişiminin evrensel yönünü ortaya çıkarmaktadır. Birey ya da daha genel bir ifadeyle insan, bilişsel gelişimin özel bir parçası ve tamamlayıcı olan dili edinebilmektedir. Psikolinguistik görüşün sayılıları, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme ve bilinç kavramlarının dilden soyutlanamayacağına kanıttır. Chomsky'ye göre dil ve zihinsel işlemler birbirinden ayrı düşünülemez. Dilin olduğu her yerde zihinsel etkinlikler ve düşünme eylemi yer almaktadır.

Dil öğretiminin planlı bir çabaya dönüşmesi okullarda örgün eğitim sistemiyle gerçekleşmektedir. Dil öğretimi iyi planlandığı takdirde düşüncelerin aktarımına önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Çocukların kendilerine rol modeller seçtikleri ilköğretim çağı bu açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Dili taklit ederek ve gözlemleyerek edinen bireyin bu çabası doğru yönlendirilmelidir. “Çocuk ne denli çok okursa, ne denli çok dil kullanımıyla, metin türüyle, dilsel değişkeyle karşılaşır, anadili hakkındaki bilgisi o denli çok olur” (Huber, 2008: 112). Farklı etkinlikler ve çoklu öğrenme alanlarıyla zenginleştirilen sınıf ortamlarında çocukların konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine olan ilgisi ve yeteneği artarak gelişecektir. Modern öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfında uygulayan öğretmenler, çocukların anlama ve anlatma alanlarındaki yetkinliğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Düşünce, yazılı ya da sözlü, ifadesini ve anlamını mutlak surette dil yardımıyla bulmaktadır.

2. 8. Türkçe Öğretimi ve Düşünce

Dil öğretimi planlı ve sistemli bir şekilde, okul çatısı altında sınıf içi etkinliklerle öğrenciler merkeze alınarak yapılmaktadır. Dünyada ve ülkemizde ana dili öğretiminin hedefi, bireylerin içine doğdukları dilin imkânlarını, sınırlarını ve kurallarını kavratmaktır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılmak istenen, bireylerin ana dillerine ait anlama ve anlatma becerisi kapsamındaki dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında tam bir yetkinlik ve hâkimiyete sahip olmalarını sağlamaktır.

Ülkemizde eğitim-öğretim programlarının felsefi temellerinin yakın bir zaman diliminde değiştiği görülmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren hazırlanan programların felsefi alt yapısında yapılandırmacı (strüktüralizm) eğitim anlayışı göze çarpmaktadır. Bu eğitim anlayışında bireyin merkeze alındığı, öğretmenin bir rehber ve yol gösterici misyonu üstlendiği görülmektedir. Sınıf

ortamında bireysel farklılıkların dikkate alınması, bilginin hazır olarak sunulması yerine birey tarafından oluşturulması ve bu sayede anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi yapılandırmacı ve çağdaş eğitim öğretim hizmetlerinin en önemli özelliklerindedir.

Eğitim ve öğretimin felsefi temellerinin köklü değişimi, örgün eğitim adı altında verilen diğer disiplinlerde olduğu gibi ana dili eğitimi disiplini de yeni birtakım anlayışlar ve sayılılar meydana getirmiştir. Geçmişte tündengelim adı verilen kuraldan örneğe uygulamalarıyla öğrenciye hazır bilgi kalıpları hâlinde verilmeye çalışılan dil bilgisi kuralları, okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimi yeni programla birlikte kazanım ve amaç bazlı beceri öğretimine dönüşmüştür. Etkinlik temelli öğretim uygulamalarıyla bilgi, öğrenciye metin içinde sezdirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında ikincil veri kaynağı olarak ders ve çalışma kitaplarından faydalanmaları sağlanmaktadır.

Ülkemizde ve diğer ülkelerde ana dili öğretimi hassasiyetle üzerinde durulan ve önemsenen bir husustur. “Ana dili öğretimi, günlük yaşamda öğrencilerin anlatma ve anlama becerilerini geliştirmelerini, aynı zamanda dillerini doğru ve düzgün kullanabilmelerini, edebî bir zevk ve estetik duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır” (Yaman, 2013: 5). Türkçe dersine ait çağdaş ve güncellenmiş öğretim programlarının en sonuncusu 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Bundan önce 2005’ten bu yana Türkçe dersine yönelik 2005 (1-5. Sınıflar), 2006 (6-8.Sınıflar), 2015 (1-8. Sınıflar) ve son olarak 2018 (1-8.sınıflar) öğretim programları yer almaktadır. 2005 programı hariç diğer programlar uygulamada olan Türkçe dersi öğretim programlarıdır.

Son hazırlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel yapısına bakıldığında çağdaş eğitim felsefesine uygunluk devam etmektedir. Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde programda yer alan yetkinlikler başlığı altındaki ilk maddenin ana dilde iletişim alt başlığını taşıdığı görülmektedir.

“Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2018: 4).

Programda bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi ve akabinde yorumlama yeteneğinin ön plana çıkarılmış olması düşüncelerin aktarımında dilin önemini göstermektedir. Türkçe öğretiminde beceri kazandırmada yararlanılan çağdaş

yöntem ve teknikler öğretmenin öğrenene rehber olması amacını taşımaktadır. Bireyin yani öğrenenin, bu yolla bir sonraki basamağa geçmek için bilgiyi oluşturması, yapılandırması gerekmektedir. Bireyin öğrenme süreci boyunca kavrama ve üstü basamaklara erişebilmesi için sorgulayıcı düşünme becerilerini kullanması şarttır. Bireyin, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmek, problem çözme becerilerini kazanabilmek için kendi öğrenme süreci üzerine düşünmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi asıl hedeftir.

Birey Türkçe dersinin dört temel alanı olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin hepsinde düşünme süreçlerini kullanmaktadır. İlk edinilen ve doğumdan önce başlayan dinleme becerisi, duyma algımızın sınırları içinde olsun ya da olmasın, işitilen seslerin anlamlı bir bütün olarak anlama ve anlamlandırma sürecinde bilinçli bir eylemin sonucunda meydana gelir. Çoğunlukla anlamak için dinleriz. Anlamayı istemek kasıtlı bir eylemdir. Bu da düşünmenin sonucunda gerçekleşmektedir. Düşüncenin ve anlamlandırmanın en yoğun olduğu, Türkçe dersinin temel becerilerinden biri olan okuma, anlamlı öğrenmede yapı taşı görevi üstlenmektedir. Bireyin içinde yaşadığı dünya ile okudukları arasında bağ kurarak muhakemede bulunması, bu yolla önceki bilgilerini yoklayarak; yeni öğrendiği bilgiler üzerine düşünmesi ve bu bilgileri sorgulaması önemlidir. “Etkin bir şekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahiptir” (Temizkan, 2009: 30). Okuma öncesinde, okuma sırasında ya da sonrasında düşünme eylemi mutlaka yer almaktadır. Birey okuma süreçleri üzerine düşünerek kendi doğrularını yapılandırmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında bir anlatma becerisi olarak adlandırılan konuşma ise ifade etmenin sözlü ve sesli kısmını meydana getirmektedir. Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalarda düşünce süreçleri aktif olarak yer almaktadır. Fikirlerin konuşma eylemi ile eş zamanlı olarak akması anlatımı sürdürülebilir ve anlaşılır kılmaktadır. “Dilin bilinçli konuşulması, konuşmanın başından sonuna başarısını belirleyen birinci etkendir” (Gedizli, 2006: 28). Konuşurken dikkat etmemiz gereken ilk şey seçtiğimiz kelimelerin kavramsal ve düşünsel derinliğidir. Konuşmayı gerçekleştiren ve dinleyen arasında bağ kurulması önemlidir. Konuşmacının düşüncelerini düzenli ve planlı olarak dinleyene aktarması konuşmanın asıl amacına hizmet etmektedir. Türkçe dersi öğretim programında bir anlatma ve ifade etme becerisi olarak yer alan yazma, fikir üretimin en yoğun olduğu, düşüncelerin sistemli bir bütün hâlinde sunulduğu bir alandır. Türkçe Dersi Öğretim

Programının özel amaçları doğrultusunda, anlatma becerisi olarak yazmanın önemi vurgulanmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlar bölümünde, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması ifadesi yer almaktadır. “Yazma yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve kelimeleri buna göre sırlamasıdır” (Güneş, 2013: 159). Yazma süreci boyunca birey zihinsel işlemler yaparak düşünmektedir.

Türkçe dersinin temelini oluşturan anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin icrası düşünerek gerçekleşmektedir. Zihinsel ve bilişsel süreçlerden geçmeden oluşturulan her bilgi ezbere dayanmaktadır. Bireyin içselleştirmeden aynen aldığı her bilgi ve kural ana dili ile arasında köprü görevi üstlenmekten ziyade duvar örmektedir. Birey bilgiyi yapılandırırken yani anlamaya çalışırken akıl süzgecinden geçirmektedir. Aynı şekilde anlatma becerilerini uygularken de zihinsel işlemlere başvurmaktadır. Dilin en geniş olanaklarına düşüncenin sınırsız ifadesi sonucunda ulaşılmaktadır. Okullarda verilen Türkçe dersinin amacı da bireylerin kendi dillerine ait imkânların farkında olmalarını sağlamak ve bu imkânlar üzerine bilinçli, sistemli ve bir bütün hâlinde düşünceler üretmelerine yardımcı olmaktır. Dil ile düşünce arasındaki bağ ve ilişki daha özel bağlamda Türkçe dersi ile düşünce arasındaki bağ ile aynıdır.

2. 9. Yazma Becerisi ve Düşünce İlişkisi

İnsanlar arasında bir iletişim aracı olarak kullanılan dil insanlık tarihi kadar eskidir. Kişiler arası iletişim tarihsel süreçler boyunca bedensel unsurlardan sözlü iletişime oradan da sembolik birtakım işaretlerle gerçekleşmiştir. İnsanlığın yazı sistemlerini bulmasıyla insanlık tarihi de resmî olarak başlamıştır. Bir medeniyet çevresine ait yazılı belgeler en güvenilir kaynakları oluşturmaktadır.

Yazma, insanların belli sembollerle ve göstergelerle kendilerini yazılı olarak ifade ettikleri bir iletişim sürecinin parçasıdır. Bir dil becerisi olan yazma günlük konuşma dilinden farklı olarak belirli bir bütünün düzenli dil üstü parçalarla oluşturulmasıdır. Sözlü anlatım dilin konuşma unsurlarını içerirken yazılı anlatım konuşmanın üst basamağını ifade etmektedir. Duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında en önemli araç olan dilin aktif bir biçimde akıl yürütme yollarına başvuru olarak kâğıda

yazılı hâde aktarımının bir sonucudur. Yazılı anlatım, bir anlatma ve ifade etme becerisidir.

Yazma becerisi, günümüz çağdaş ve modern eğitimi kapsamında örgün ve yaygın eğitim içine giren tüm bireylerin sahip olması gereken bir yetenektir. Bilim, bilgi ve teknoloji çağında bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesi önemle üzerinde durulan bir yetkinliktir. Eğitimin ve öğretimin en önemli hedeflerinden biri bireye verilen ana dili öğretiminin sonucunda kendini en iyi şekilde ifade etmesini sağlamaktır. Kendini iyi ifade edebilen birey toplumsal yaşama, meslek ve iş hayatına etkin olarak katılarak ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya katkı sağlamaktadır. Böylelikle sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu toplumsal çevreye yön ve şekil vermektedir.

Yapılandırmacı eğitim öğretim anlayışıyla birlikte yazılı anlatım bir davranış ve eylem olmaktan öte bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Yazma bir davranış ya da ürün olarak değil bilişsel bir süreç olarak ana dili öğretimi içinde yer almaktadır. Yazılı anlatım süreci boyunca bireyin zihinsel ve bilişsel birtakım yeterliliklerinin farkına varması, düşünce ve hayal evrenini genişletmesi, kendi öğrenme stillerini içselleştirmesi sağlanmaktadır. Birey yazarak kendini keşfetmekte ve daha iyi tanımaktadır. Bu da bireyin öğrenmeyi öğrenmesine ve düşüncelerinin sınırlarını aşmasına yardımcı olmaktadır.

Türkçe dersi kapsamında yazma becerisi farklı amaçlara hizmet eden kazanımlardan meydana gelmektedir. Öğretim programının hedeflerinden biri de birinci sınıftan sekizinci sınıfa gelene değin bireylerin yazma becerilerini geliştirmektir. Bilgi ve kavrama üstünde üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında bireylerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi beceriler edinmesi yazma eğitiminde de önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015: 7).

Türkçe dersi öğretim programına göre öğrencilerin yazma becerisi kapsamında gerçekleştirmeleri beklenen kazanımlar şunlardır;

- Şiir yazar.

- Bilgilendirici metinler yazar.
- Hikâye edici metin yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

Öğrencilerin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilmelerinin ön koşulu kendi düşünce süreçleri üzerine akıl yürütmeleridir. Onlardan beklenen yazma yeterlilikleri aktif olarak sürece katılım gerektirmektedir. Bir yazma ürününü ortaya koyarken zihinlerinde yaratma işlemlerine dair fikir üretmeleri sağlanmaktadır. Birey yazma kazanımlarını uygularken genel olarak yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma ana amaçlarını gerçekleştirmektedir.

2. 10. Yazma Süreci ve Düşünce

Yazma becerisinin temelini düşünme eylemi oluşturmaktadır. Yazmaya başlamadan önce yazma konusu ile ilgili zihinsel tasarımlar ve çıkarımlar gerçekleştirilmektedir. Yazma metninin ilk taslağı zihinde oluşmaktadır. Duygu ve düşüncelerin bilişsel stratejiler yoluyla belli bir düzene girmesi gerekmektedir.

Düşünceler belli bir hiyerarşik düzenle ve ardışıklık ilkesine uygun olarak yazıya geçirilmektedir. Yazılı anlatım bir süreçtir. Bu süreç yoğun olarak düşünme yöntem ve tekniklerini içermektedir. Yazma tanımlarına bakıldığı zaman yazma eyleminin zihinsel etkinlikler ve düşünme ile iç içe olduğu görülmektedir. Yazmak en genel kapsamıyla kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini belirli bir tür çerçevesinde karşısındakilere iletmesidir. İnsan toplumsal konumu itibariyle diğer bireylerle etkileşime girerek fikirlerini onlarla paylaşmaktadır. Güncel Türkçe Sözlükte yazmak şöyle tanımlanmıştır, “söz ve düşünceyi işaret veya harflerle anlatmak” (TDK, 2009: 2156). Bu açıklamada da görüleceği üzere yazmak öncelikli olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Düşünen ve sorgulayan insan kendini ve çevresini tanımaya başlamaktadır. Çocukluk çağında ilk tohumların atıldığı merak ve kuşku duygusu zamanla içinde yaşanılan dünyaya dair düşüncelerin oluşmasını sağlamaktadır. Hulin, “*Varlığımı duymak için yazıyorum.*” demiştir. Kendini gerçekleştirmek ve tanımak yolunda yazma eylemi önemli bir eylemdir. Zira Türk edebiyatının önemli öykü yazarı Sait Faik, “*Yazmasam çıldıracaktım.*” derken insanın hissettiklerini ve düşündüklerini yazarak anlatmanın onu psikolojik bir ağırlık ve ruhsal bir bunalımdan kurtardığını da etkileyici bir şekilde ifade etmektedir.

Yazma eylemi bir ürün meydana getirmekten ziyade süreç içinde düşündüklerini soyut alandan somut alana aktarmaktır. Yazma bir anda gerçekleşen bir iş değildir. Öncelikle bireyin zihninde oluşan düşüncelerin organize edilmesinden sonra belirli bir sırayla bilgiler örgütlenmektedir. Bu da yazmanın hazırlık aşamasını meydana getirmektedir. *Yazmaya hazırlık* evresinden sonra zihinde tasarlanan bilgilerin örgütlenmesi gerekmektedir. Düşüncelerin düzenlenmesi ancak bir plan ile olmaktadır. Yazılı anlatım her şeyden önce bir planlama becerisini gerektirmektedir. Yazmayı planlama işi yazılacak metnin türüne göre değişiklik göstermektedir. Bilgilendirici metinler ya da olay metinlerinde yazının düzeni ve düşüncenin gelişimi farklılık arz edebilmektedir. Yazma metninin türü ve konusu zihinsel hazırlık evresinde tespit edildikten sonra bu türe ve konuya göre *metin planlaması* yapılmaktadır. Yazıyı planlamak da zihinsel bir işlemdir. Fikirlerin tasnifi, sıralaması ve sınıflaması bu aşamada gerçekleşmektedir. Birey yazma süreci üzerine ayrıntılı düşünme işlemi planlama aşamasında gerçekleştirmektedir. 1980 yılında geliştirilen bir yazma modeli olan Hayes ve Flower modelinde *zihinsel tasarım süreci* adı altında bir aşama bulunmaktadır. Bu süreç üç alt işlem sürecine ayrılmaktadır.

- Gözden geçirme
- Bilgileri düzenleme
- Amaç belirleme

Zihinsel tasarım ve hazırlık aşaması bir yazının oluşturulmasında iskelet yapıyı meydana getirmektedir. Yazının planlama evresinden sonra *taslak oluşturma* aşaması gelmektedir. Taslak oluşturma zihinde düzenlenen düşüncelerin ve bilgilerin kâğıtta belli bir düzenle sıralanmasıdır. Bir metin, türüne göre bazı bölümlerden meydana gelmektedir. Bir metin genel olarak temel düşüncenin ortaya çıktığı giriş; düşüncenin örneklerle, tanımlarla, sebep-sonuç ilişkileri vb. geliştirildiği gelişme ve düşüncelerin sentezlenip ana fikrin açıklandığı sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Yazma taslağı bu bölümlerde düşüncenin farklı şekillerde ifade edildiği bölümdür. Bu aşamadan sonra birey yazma taslağını oluştur ve düşünceleri bu sefer de kâğıt üzerinde düzenler. *Düzenleme* ise temel ve destekleyici düşüncelerin ana fikir etrafında metin içinde uygun yerlerde konumlandığı evredir. Bu konumlanma gelişigüzel ya da rastgele değildir. Fikirler belli bir sırayı takip etmektedir. Metinde yer alan eksik veya fazla, gerekli gereksiz, konu dışı duygu ve düşünceler gözden geçirilmektedir. Bu eylemler zihinsel bir çabanın sonucu ve ürünüdür. Metinde bilgiler düzenlendikten sonra yazının dil ve anlatımına ait gramer kuralları gözden geçirilmektedir. Doğru kelime seçimi, cümlelerin düzeni, söz dizimi, söz ve kelime gruplarının kullanımı, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve anlatım bozuklukları yazma sürecinin *düzeltilme* aşamasıdır. Yazmanın en son basamağı *paylaşmadır*. Yazılı metin gerekli süreçlerden geçtikten sonra bir ürün hâline gelmektedir. Bu ürün ise hedef kitleye ulaştığında yazma amacı da gerçekleşmektedir.

Yazma işi uzun ve emek isteyen bir süreçtir. Bu emeğin en önemli yanı bireyin zihinsel açıdan ekseriyetle aktif olmasıdır. Düşüncelerin yazının her aşamasında düzenlenmesi, değiştirilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir. Birey bu süreç boyunca yazma aşamaları üzerine düşünmektedir. Bir metin oluşturmak genel olarak yazmaya hazırlık, yazmayı planlama, taslak oluşturma, düzeltme-düzenleme ve paylaşma süreçlerinden meydana gelmektedir. Yazma sürecinde önemli olan bireyin öncelikli olarak zihinsel hazırlık evresinde özgün fikirler üretmesini sağlamaktır. Çünkü bir yazılı metnin çekirdeği orijinal ve yaratıcı düşüncelerden oluşur. Bu çekirdeğin büyüüp kök salabilmesi içinse ona uygun bir metin planı gerekmektedir. Plan bir metnin gövdesi, taslak ise gövdeye ait kollar ve dallardır. Böylelikle birey

ürettiği fikirleri örgütlemeyi ve düzenlemeyi öğrenmektedir. Kendi yazma süreci üzerine düşünen birey olgun bir metin üretmektedir.

Yazma becerisi üst düzey düşünme yöntemlerinden biri olan yaratıcı düşünme ile doğrudan ilgilidir. Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olan bireyler yazma sürecinde daha aktif ve başarılı olmaktadır. Geniş bir hayal gücüne ve özgür düşünme becerisine sahip olan bireylerin yazılı anlatım ve ifade yetkinlikleri gelişmektedir. Yazma becerisi ve düşünme yöntemleri arasındaki bağlantı doğru orantılıdır.

“Öğrenciler düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır” (Güneş, 2013: 158).

Düşünerek yazan birey, tutarlı ve mantıksal bir bütünlük içinde kendini ifade etme olanağı bulmaktadır. Bireyin yazılı anlatım metni ve yazma süreçleri onun düşünme yöntemleri ve süreçleri hakkında bilgi vermektedir.

İnsan düşüncelerini ifade etmek için dilin imkânlarından faydalanmaktadır. Türkçe dersinin yazma becerisi alanındaki amacı da bireylerin konuştukları dili yazılı olarak en iyi şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Bilişsel, duyuşsal, psikomotor (devinişsel) bütün becerilerin temelinde düşünme yer almaktadır. Birey herhangi bir konuda eyleme geçmeden önce düşünmektedir. Yazılı anlatımın ilk aşaması olan hazırlık süreci, zihinsel olarak aktif olmayı gerektirmektedir. Yazma konusunun belirlenmesi, yazma amacının belirlenmesi vb. düşünsel aşamalar içermektedir.

2. 11. Metinde Düşünce ve Gelişimi

Metin, bir anlatı yapısının içinde yer alan en büyük ve geniş birimdir. Bir metni oluşturan unsurların anlamlı en küçük parçası sözcükler bir araya gelerek cümleleri oluşturmaktadır. Cümleler ise metnin büyük parçası olan paragrafları meydana getirmektedir. Bir düşüncenin, duygunun, tezin ya da antitezin açıklanması ve ifade edilmesi paragraf düzeyinde gerçekleşmektedir. Metin içinde yer alan paragrafların temelini düşünceler oluşturmaktadır. Bir metin genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu metin yapısı içinde düşünceler bu birimler düzeyinde yer almaktadır. Metnin giriş bölümünde düşünce ortaya atılır. Devamında ortaya atılan düşüncenin sınırları çizilir ve tanımlanır. Bu bir problem durumunun hissedilip tanımlanması süreci ile benzerlik göstermektedir. Giriş bölümü kısa ve net fikir ifadelerinden oluşmaktadır. Metinde temel düşüncenin ortaya çıktığı bölümdür.

Gelişme bölümünde ise temel düşünce destekleyici düşünce ya da düşüncelerle genişletilmektedir. Fikirlerin açıklandığı, örneklerle zenginleştirildiği bölüm gelişme bölümüdür. Bu bölümde cümleler arasında sebep sonuç ilişkileri kurularak, sayısal verilerden ve argümantasyonlardan yararlanılarak düşünceler desteklenmektedir. Daha geniş bir ifadeyle gelişme bölümü soruların cevaplandığı ve problemlerin çözülmeye çalışıldığı kısımdır. Metnin sonuç bölümü giriş ve gelişme bölümünde ifade edilen düşüncelerin sentezlendiği bölümdür. Bu bölümde parçalar hâlinde bulunan fikirler bir bütün haline getirilir ve bir sonuç paragrafına dönüştürülür. Tüm bu bölümler bir metni oluşturan paragraflardan oluşmaktadır. Bir metni oluşturabilmek için ise öncelikle bir plan gerekmektedir. Metnin türü, konusu, hacmi ve uzunluğu planın bir parçasıdır.

Bir plan dâhilinde oluşan metinde ortaya çıkan temel düşünceler ve destekleyici düşünceler, metnin ana fikri ve temasından uzaklaşmadan esas yapıyı oluşturmaktadır. Metnin iskeleti giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu iskeletin içini dolduran dolgu malzemesi ise temel düşünceler ve destekleyici düşüncelerdir. Bir metni anlaşılır ve nitelikli kılan unsur temel düşünce ile destekleyici düşünce arasındaki bağlantıdır. Destekleyici düşünce temel düşüncenin sınırlarından fazla uzaklaşmadan iletiye dair açıklayıcı ipuçları sunmaktadır. Destekleyici düşünceyi sağlam kılan unsur ise temel düşünceye sağladığı dayanak noktalarıdır. Bu dayanak noktaları metinde rastgele konumlandırılmamıştır. Destekleyici düşünce ana fikre yaklaştıran ve temellendiren akıl yürütme yollarını kullanarak ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bireyin parça üstü birimleri bir araya getirip planlı bir metin oluşturması amaçlanmaktadır. Fikirlerini bir bütün olarak sağlam temellere dayandıran ve ifade edebilen birey yazma süreci boyunca bir metni oluşturur. Amaç bir ürün elde etmekten öte metni meydana getiren farklı fikirlerin organize edilmesi sürecinde öğrencinin akıl yürütme yollarından planlama, sınıflama, sıralama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel alanını kullanabilmesidir.

“Yazmak, metin planlamayı, metnin düşünsel izleğini çıkararak dile getirilecek olanları çizgisel ve tutarlı bir biçimde düzenlemeyi gerekli kıldığı için, öğrenciler yazmayı öğrenirken genel olarak planlamayı ve düşünmeyi de öğrenir” (Huber, 2008: 272).

Birey derste metinler oluştururken kendi yazma s¼reci hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bir metni planlamak, metnin t¼r¼n¼ ve konusunu belirlemek bireyin kendi ¼ğrenmelerini denetlemesini ve kontrol etmesini de sağlamaktadır.

Gelenekçi eğitim ¼ğretim anlayışında bireylerin bir metni kendilerinin oluşturmasından ziyade ¼ğretmen tarafından sunulan hazır metinler ¼zerinde çalışmaları sağlanmakta idi. 2005 T¼rke ¼ğretim Programı ile birlikte gelen yapılandırmacı ve ağdaş ¼ğretim modeli bireyin bilgiyi bir kılavuz eşliğinde kendi kendine oluşturmasına dayanmaktadır. Birey s¼re temelli yazma çalışmaları yaparak bir metin meydana getirmektedir. S¼re boyunca birey aktiftir. ¼ğrencinin bir d¼ř¼nce metni meydana getirirken kafasındaki bilgiyi yapılandırması gerekmektedir. G¼neř'e g¼re (2009: 271), bilgi verici metinler genel olarak şu şekilde yapılandırılırlar:

- İnceleme,
- Neden-sonuç,
- Karşılaştırma
- Betimleme
- Sıralama,
- Açıklama,
- Sorun ve öz¼m yapıları, vb.

Bir metnin birey tarafından oluşturulma ve yapılandırılma s¼reci bireyin d¼ř¼ncelerini planlı bir şekilde d¼zenlemesini gerektirmektedir. Doğru ve yerinde kullanılan akıl y¼r¼tme yolları ile sistemli ve nitelikli metinler meydana gelmektedir.

Metinde yer alan temel d¼ř¼ncelerin daha iyi açıklanabilmesi ve ¼rneklendirilebilmesi için destekleyici d¼ř¼ncelerin sınırlarının konu dışına çıkmadan metnin temasıyla bir b¼t¼n oluşturması gerekmektedir. Tartışma, açıklama, betimleme, tanımlama gibi d¼ř¼nceyi geliştirme yollarının metin içindeki kullanımı destekleyici d¼ř¼ncenin iyi yapılandırıldığının bir g¼stergesidir. Destekleyici d¼ř¼nceler, temel d¼ř¼ncelerin açıklanmasında ve metnin iletisini sezdirmede ana g¼revli parça ¼st¼ birimlerdir. Temel d¼ř¼nceyi ispat etme ve ona dayanak oluşturma misyonu ¼stlenen destekleyici d¼ř¼nceler bir metinde organik bağlar kurmada ¼nemlidir. Bu organik bağlar temel d¼ř¼ncenin, konu alanı ve metnin t¼r¼ d¼hilinde,

hedef kitlenin yani alıcının ileilmek istenen mesajı doğru algılayıp çözümlemesini sağlamaktadır.

Türkçe dersi kapsamında yazma becerisi alanında bireylerden beklenen metni planlamadan önce, metne, metnin türüne, konusuna, içeriğine ait bütün unsurların yapılandırılması üzerine düşünceleridir. Metnin ilk taslağı ve ana görüntüsü bireylerin fikirlerinde şekillenmektedir. İnsan belleği bilgileri ve düşünceleri örgütleyip organize ederek sistemli dosyalar haline getirmektedir. Böylelikle birey yazma alanına ait tüm becerilerini bu yollar ile gerçekleştirmektedir. Yazma ve bir metin oluşturma öncelikle beyinde başlayan ve beyinde devam eden bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte beyinde gerçekleşen düşüncelerin tasnifi ve organize edilmesi en son aşamada kâğıda aktarılmaktadır. Düşüncelerin somut hali olan yazı aşaması, çekirdeğin bilgi ve ürün hâline gelmesidir. Türkçe dersinde kullanılan strateji, model, yöntem ve teknikler metinle öğretim ve öğrenme sürecinde birlikte yani eş güdümlü çalışmaktadır. Sınıf içi ya da dışı derse ait tüm etkinlikler süreç boyunca metinleştirilebilmektedir. Kalıcı ve anlamlı bir öğrenme yazılı anlatım becerisinin gelişimiyle doğru orantılıdır. Bireyin süreç boyunca öğrendiği yeni bilgilerin kendinde var olan şemalarla yani ön bilgileriyle eklemlenerek sentez bir ürün oluşmaktadır. Süreçte bireyin kendisinin yapılandığı bu sentez ürün (hikâye, masal, şiir, deneme, drama çalışmaları vs.) süreç sonunda metinleştirilmektedir. Bireyin kendisinin oluşturduğu bir ürünü yazılı anlatım becerilerini kullanarak bir metne dönüştürmesi anlamın ve muhtevanın en somut örneğini meydana getirmektedir. Birey bu süreçler boyunca kendi öğrenmelerinin farkına vararak bilinçlenmektedir. Metinler yoluyla düşüncelerine yön vermeyi öğrenen birey kendi öğrenmelerini kontrol altına almayı öğrenmektedir. Düşüncelerinin sınıflandırılmasını da süreçte daha sağlıklı gerçekleştirebilmektedir. Farkında olarak temel düşüncelerin destekleyici ve yan düşüncelerden ayırımına varabilmektedir. Yeni bir metin oluştururken bu ayırım üzerine düşünmektedir.

Türkçe derslerinde metinler, bireyin bilişsel ve zihinsel bağımsızlık kazanmasını sağlamaktadır. Bir temel düşünceye bağlı olarak çeşitli destekleyici düşünceler üreten birey, yaratıcı ve sorgulayıcı fikir yürütme yollarını metnin oluşum aşamasının her basamağında kullanmaktadır. Sorgulamanın ve eleştirel düşünmenin temelinde yer alan neden sonuç ilgileri kurmak, çıkarımlar yapmak, tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme yollarını kullanmak bir sonuca ya da ürüne ulaşmaktan ziyade süreçteki aktif katılıma vurgu yapmaktadır.

Türkçe derslerinde kullanılan metinler de türlerine ve amaçlarına göre bireyin olgun ve alanında etkin örneklerle karşılaşmasını sağlamaktadır. Bilgilendiren, hikâye eden, coşku ve heyecanı dile getiren metinlerle karşılaşan birey bu metinlerdeki düşünce yoğunluğunu ve türlerini tespit etmektedir. Metinde yer alan alt birimlerden biri olan paragraflarda temel düşünceleri ve destekleyici düşünceleri bularak metnin ana fikri ve teması arasında bağlantılar kurmaktadır. Kendi oluşturduğu yazılı metinlerde fikirleri organize etme ve düzenleme becerisini de bu yolla kazanmaktadır. Metne ait parçaların belirli aşamalarla bir araya gelmesi özgün ve sentez bir ürünü oluşturmaktadır. Birey oluşturduğu özgün ürün yoluyla aktif ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bireyin kendisinde gözlemlediği öz düzenleme becerisi akademik özgüveni geliştirmesini sağlamaktadır. Metinle öğrenme ve yazma bireylerde kendi düşünceleri üzerine düşünme becerisi kazandırmaktadır. Bireyin yazma çalışmalarına başlamadan önce düşüncelerini ön bilgileriyle bağlantı kurarak düzenlemesi metin yazma ve oluşturma aşamasının ilk evresidir. Birey bu farkındalığı kazandığında düşüncelerini yazma işlemi boyunca yönlendirme ve kontrol etme yetkinliği kazanmaktadır. Bir metne ait yazma konusunun ve türünün sınırları içinde temel düşünce ve ona ait alt düşüncelerin ayrımını rahatça kavrayabilmeleri için bireylere Türkçe derslerinde yazma çalışmaları yaptırılması büyük bir öneme sahiptir. Metinden çok metin oluşturma sürecinde gerçekleşen öğrenmeler ve bu süreçte kullanılan akıl yürütme ve düşünme teknikleri yazma çalışmalarının asıl amacını meydana getirmektedir. Bireylerin düşünmeyi öğrenmeleri ve öğrendikleri düşünme yöntemlerini yazılı metinlerle ifade etmeleri Türkçe dersinde yazma çalışmalarının nihai hedefi sayılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama teknikleri başlıkları altında bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde yürütülen betimsel türde bir çalışmadır. “Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplamayı ve geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır” (Creswell, 2013; Karasar, 2014). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada, örneklem yoluyla yazılı metinlerdeki temel ve destekleyici düşüncelerle, destekleme yönlerinin dağılımı, bunların metin içindeki düzenlenişi, düşünceleri düzenlerken öğrencilerin yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilmesinin başka bir nedeni de tarama araştırmalarının geniş bir örneklemden elde edilen birçok bilgiyi ortaya koymak için uygun olmasıdır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için random (rasgele) yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 439 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem alınan okullar ve öğrencilerin sınıf düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1
Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Okul ve Sınıf Bilgileri

Okul	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
İnönü Ortaokulu	34	30	38	26	128
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	30	23	31	27	111
Bedii Sabuncu Ortaokulu	23	33	19	25	100
Odabaşı 75. Yıl Ortaokulu	26	21	27	26	100
Toplam	113	107	115	104	439

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı, Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu, Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu, Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu, Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu, Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve araştırmada hangi amaçla kullanıldıklarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2
Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Nu	Veri Toplama Aracı	Amaç
1	Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Temel düşünce, destekleyici düşünce, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi boyutlarını belirlemek
2	Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu	Kelime, cümle, paragraf birimlerine göre temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü dağılımını belirlemek
3	Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü dağılımını belirlemek
4	Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu	Destekleme yönünün temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünden hangisini ifade ederken kullanıldığını belirlemek
5	Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu	Temel düşünceye göre kullanılan destekleyici düşünce ve destekleme yönü oranını belirlemek
6	Düşüncelerin Düzenlenmesinde Yapılan Yanlıslara İlişkin Belirtke Tablosu	Düşüncelerin düzenlenmesi sırasında yapılan yanısları belirlemek

3. 3. 1. Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

Çalışmada kullanılan bilgilendirici metinlerde düşünce alt yapısına ilişkin dereceli puanlama anahtarı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3*Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı*

Maddeler	1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)
Temel Düşünceler	Metinde temel düşünce yoktur	Metinde 1 temel düşünce vardır	Metinde 2 temel düşünce vardır	Metinde 3 ve daha fazla temel düşünce vardır
Destekleyici Düşünceler	Metinde destekleyici düşünce yoktur	Metinde 1 destekleyici düşünce vardır	Metinde 2 destekleyici düşünce vardır	Metinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce vardır
Destekleme Yönü	Metinde destekleme yönü kullanılmamıştır	Metinde 1 destekleme yönü kullanılmıştır	Metinde 2 destekleme yönü kullanılmıştır	Metinde 3 ve daha fazla destekleme yönü kullanılmıştır
Düşüncelerin Sentezi	Metinde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir	Metinde düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir	Metinde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir	Metindeki düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir

Düşünce alt yapısına ilişkin dereceli puanlama anahtarının amacı metinlerde yer alan temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönünün kullanım düzeyini ortaya koymak, ayrıca düşüncelerin metinlerdeki sentezlenme durumlarını belirlemektir. Puanlama anahtarı temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 1 (çok zayıf), 2 (zayıf), 3 (orta) ve 4 (iyi) şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bazı çalışmalara başvurulmuştur. Geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, Türkçe eğitimi alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak amacıyla değerlendiriciler arası uyum katsayısı esas alınmıştır. Bu amaçla her sınıf düzeyinden alınan toplam 32 metin araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde değerlendirilmiş ve aralarındaki uyum katsayıları hem boyutlar açısından hem de puanlama anahtarının geneli açısından hesaplanmıştır. Güvenilirlik çalışmasından çıkan sonuçlara göre temel düşünceler boyutundaki uyum katsayısı .76, destekleyici düşünceler boyutundaki uyum katsayısı .72, destekleme yönü boyutundaki uyum katsayısı .81 ve düşüncelerin sentezi boyutundaki uyum katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Puanlama anahtarının geneli açısından değerlendirildiğinde uyum katsayısının .78 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar puanlama anahtarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. 3. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu

Dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin değerlendirme formu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4

Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu

Dil Birimleri	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
---------------	---------------	----------------------	-----------------

Kelime			
Cümle			
Paragraf			
Toplam			

Çalışmada kullanılan dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin değerlendirme formu öğrencilerin metinlerde kullandıkları temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünün formda yer alan birimlere göre oranını belirlemektir. Başka bir deyişle bu form öğrencilerin her bir temel düşünceyi kaç kelimeyle, kaç cümleyle ve kaç paragraf hâlinde ortaya koyduklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Aynı şekilde destekleyici düşünceler ve destekleme yönünün de kaç kelime, kaç cümle ve kaç paragraf hâlinde düzenledikleri de bu form aracılığıyla tespit edilmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3. 3. 3. Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu

Düşüncelerin metin içindeki organizasyonuna ilişkin değerlendirme formu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5

Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
	f	f	F

Giriş			
Gelişme			
Sonuç			
Toplam			

Düşüncelerin metin içindeki organizasyonuna ilişkin değerlendirme formunun amacı temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönlerinin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki düzenleniş biçimini ortaya koymaktır. Bu form

aracılığıyla metnin her bir bölümü açısından kaç temel düşünce, kaç destekleyici düşünce, kaç destekleme yönü kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu form ayrıca düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin sorunların tespit edilmesi konusunda da dolaylı olarak yardımcı olmuştur. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3. 3. 4. Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu

Destekleme yönü kullanımına ilişkin değerlendirme formu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6

Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu

Destekleme Yönü	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Tanımlama			
Örnek Verme			
Benzetme			
Sayısal Veri Kullanma			
Tanık Gösterme			
Neden Sonuç İlişkisi Kurma			
Şart İfadeleri Kullanma			
Çıkarımda Bulunma			
Tümdengelim Başvurma			
Tümevarıma Başvurma			
Sorgulama			
Eleştirme			
Toplam			

Destekleme yönü kullanımına ilişkin değerlendirme formunun amacı her bir temel düşüncenin ve destekleyici düşüncenin ifade edilmesinde kaç destekleme yönü kullanıldığını tespit etmektir. Bu formda toplam 13 destekleme yönüne yer verilmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3. 3. 5. Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu

Temel düşünce ve destekleyici düşünce oranına ilişkin değerlendirme formu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7

Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu

Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Temel Düşünce		Destekleme Yönü

Temel düşünce ve destekleyici düşünce oranına ilişkin değerlendirme formunun amacı metinlerdeki her bir temel düşüncenin ortalama olarak kaç destekleyici düşünce ve destekleme yönü tarafından açıklandığını tespit etmektir. Bu şekilde metindeki düşüncelerin nasıl bir organik bütün oluşturduğu belirlenebilmektedir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3. 3. 6. Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu

Düşüncelerin düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin belirtke tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 8

Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu

Sorunlar	Sınıf Düzeyi			
	5	6	7	8
Temel düşünceler destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmemiştir				
Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir				
Gelişme bölümünde temel düşünce bulunmamaktadır				
Düşüncelerin sentezlenmesi temel düşüncenin tekrarından ibarettir				
.....				

Düşüncelerin düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin belirtke tablosunun amacı düşüncelerin metinlerdeki düzenlenişi sürecinde öğrencilerin düştükleri hataları tespit etmektir. Bu tespitler, çalışmada ulaşılan bulgularla birlikte değerlendirilmiş ve gerekli önerilerde bulunulmuştur. Bu belirtke tablosu, metinlerin incelenmesi sırasında karşılaşılan sorunların kayıt altına alınması yoluyla elde edilmiştir. Bu sorunlar sınıf düzeylerine göre tasnif edilerek bulgular bölümünde ortaya koyulmuştur.

3. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması, öğrencilere yazdırılan metinlerin değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak her sınıf düzeyinde

öğrencilere yazmaları için verilecek konuların yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Bu listenin hazırlanmasında öğrencilerin sınıf ve yaş düzeyleri; bilişsel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişimleri; kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri gibi hususlara dikkat edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre konu listeleri hazırlandıktan sonra Türkçe eğitimi alanından 4 uzmanın bu konuları 1-5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda konuların aldıkları puanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 9
Sınıf Düzeylerine Göre Konu Listesi

Sınıf Düzeyleri	Konular	Toplam Puan
5. SINIF	Dostluğun önemini anlatan bir yazı yazınız.	19
	Sorumluluklarımızın zamanında yerine getirmenin yararları konusunda bir yazı yazınız.	19
	Çevremizi temiz tutmanın yaşamımıza olan katkılarıyla ilgili bir yazı yazınız.	17
	Komşuluk ilişkilerinin önemini nedenleriyle açıklayan bir yazı yazınız.	16
	Okulda ve sınıfta uymak zorunda olduğunuz kuralları ve bunların önemini anlatan bir yazı yazınız.	16
	Sağlıklı beslenmenin önemi ve faydaları konusunda bir yazı yazınız.	13
	Sokak hayvanlarını korumak için neler yapılabilir? Yazınız.	13
	Birbirimize saygı göstermenin gereklilikleri konulu bir yazı yazınız.	13
6. SINIF	Engelli arkadaşlarımızın hayatını kolaylaştırmak için neler yapılabilir? Yazınız.	19
	Çevre kirliliğinin sağlığımız üzerindeki etkileri konulu bir yazı yazınız.	17
	Kitap okumanın faydaları konulu bir yazı yazınız.	17
	Gülümsemenin insan ilişkilerindeki yerini anlatan bir yazı yazınız.	17
	Temiz ve yeşil bir dünyada yaşamak için bize düşen görevler konulu bir yazı yazınız.	16
	Uzayın keşfinin gelecekteki yansımaları ve etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
	İnsan hayatında aile ortamının önemi konulu bir yazı yazınız.	15
	Doğadaki canlı çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi için teknoloji kullanımı konulu bir yazı yazınız.	13
7. SINIF	Yaşamımızdaki TV, akıllı telefonlar, tabletler vs. gibi teknolojik aletleri daha faydalı kullanmak adına yapılabilecekler konulu bir yazı yazınız.	19
	Paranızı bilinçli harcamanın israf etmeden yaşamaya olan katkıları konulu bir yazı yazınız.	17
	Dünyayı daha temiz ve yaşanılır bir yer haline getirmek için ülkelere düşen görevler konulu bir yazı yazınız.	17
	Sağlıklı bir vücut için spor yapmak ve hareketli bir yaşam sürmek konulu bir yazı yazınız.	16
	Savaşların insanlar üzerindeki olumsuz etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
	Kütüphanelerden daha fazla yararlanabilmek için teknolojiden nasıl faydalanılabilir? Yazınız.	15
	Dilin milletlerin hayatındaki önemi konulu bir yazı yazınız.	13
	Ülke kalkınmasında birey olarak yapılacaklar konulu bir yazı yazınız.	13
8. SINIF	Başarılı olduğunuz derslerin meslek seçiminizde etkili olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.	18
	Yaşadığımız dünyayı daha iyi tanımak ve anlamak için “okumak” konulu bir yazı yazınız.	16
	Toplumsal yaşamda hoşgörünün önemi ve gerekliliği konulu bir yazı yazınız.	16
	Popüler kültürün hayatımızdaki etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
	Zaman yönetiminin okul başarımıza katkıları konulu bir yazı yazınız.	15
	Kitap okumanın düşünce dünyamız üzerindeki etkileri konulu bir yazı yazınız.	15
	Günümüzdeki bilimsel çalışmaların günlük yaşantımıza olan katkıları konulu bir yazı yazınız.	15
	Küresel ısınmaya bağlı olarak artan açlık sorunu için alternatif çözüm önerileri sunan bir yazı yazınız.	14

İlgili alan uzmanları tarafından puanlama işlemi tamamlanan konular arasından her sınıf düzeyinde en yüksek puan alan ilk 5 konu öğrencilere yazmaları için verilmiş ve bunlardan birini seçerek yazılı bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu konuların dışında her sınıf düzeyinde kendilerinin istedikleri herhangi bir konuyla ilgili bir metin yazabilecekleri “Diğer” seçeneği adı altında belirtilmiştir. Yazmak için bir süre tayin edilmemiş ancak öğrencilerin ortalama bir ders saati içinde metinlerini tamamladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerden metinler alındıktan sonra verilerin toplanması işlemine geçilmiştir.

Araştırmada ilk olarak metinlerdeki düşünce dağılımları ile düşüncelerin sentezlenme durumuna ilişkin veriler toplanmıştır. Bu amaçla “Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu aşamada metinler temel düşüncenin, destekleyici düşüncenin ve destekleme yönünün “hiç olmaması, 1 tane olması, 2 tane olması, 3 ve daha fazla olması” açısından değerlendirilerek puanlama anahtarına işaretlenmiştir. Ayrıca düşüncelerin metnin sonunda sentezlenme durumu da “düşünceler sentezlenmemiştir, sentez ana düşüncenin tekrarından ibarettir, eksikliklerle birlikte bir sentez söz konusudur, düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenmiştir” şeklinde tespit edilerek gerekli işaretlemeler yapılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak her metnin kaç kelime, cümle ve paragraftan oluştuğu belirlenmiştir. Bunun amacı metinlerde yer alan düşüncelerle kelime sayısı, cümle sayısı ve paragraf sayısı arasında bir bağlantı kurmaktır. Metinlerdeki kelime sayıları (0-25), (26-50), (51-75), (76-100), (101-150), (151-200) ve (200 üstü) olmak üzere 25’erlik dilimler şeklinde; cümleler (0-5), (6-10), (11-15), (16-20) ve (20 üstü) şeklinde; paragraflar ise (1), (2), (3), (4) ve (5 üstü) şeklinde sınıflandırılmıştır. Böylelikle her metin içerdiği kelime, cümle ve paragraf sayısına göre ilgili olduğu aralıklara göre tasnif edilmiştir. Sonraki aşamada ise belirlenen kelime, cümle ve paragraf aralıklarına giren metinlerdeki temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönlerinin dağılımları tespit edilmiştir. Bu amaçla “Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Düşüncelerin metin içinde nasıl düzenlendiklerini belirlemek için “Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu aşamada giriş, gelişme ve sonuç bölümleri temel düşünce,

destekleyici düşünce ve destekleme yönü açısından değerlendirilmiştir. Böylece metinlerin hangi bölümlerinde bu düşüncelerin hangilerinin ne kadar kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada destekleme yönü kullanımına ilişkin veriler temel düşünceler ve destekleyici düşüncelere göre hangi oranda kullanıldıkları açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla “Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu formda toplam 13 destekleme yönü bulunmaktadır. Böylece 1 temel düşüncenin ve 1 destekleyici düşüncenin kaç destekleme yönüyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak metinlerin düzenlenmesi sırasında öğrencilerin yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. bu amaçla “Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. Her bir metin değerlendirilirken yaşanan sorunlar (1) sıra numarasıyla not edilmiş, aynı sorunun tekrar etmesi durumunda (2, 3, 4, ...) şeklinde sıra numaraları verilmiştir. Böylece her sınıf düzeyinde yaşanan sorunların sıklıkları ortaya çıkarılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde temel betimleyici istatistik analiz tekniklerinden yüzde ve frekans; sınıf düzeyleri arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulguların tespitinde ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Buna göre “metinlerdeki temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönlerinin ve düşüncelerin sentezinin dağılımına ilişkin bulguların ortaya konulmasında yüzde ve frekans; temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi ile sınıf düzeyleri arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulguların ortaya konulmasında varyans analizi tercih edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, genel olarak düşüncelerin dağılımı, dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımı, düşüncelerin metin içindeki organizasyonu ve düşüncelerin düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar şeklinde verilmektedir.

4. 1. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında bilgilendirici metinlerde düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Düşüncelerin metin içindeki dağılımı, “temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi” şeklinde düzenlenmiştir.

4. 1. 1. Bilgilendirici Metinlerde Temel Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metinlerde temel düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 10

Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metinlerde Temel Düşüncelerin Dağılımı

Temel Düşünceler	Metinde temel düşünce yoktur		Metinde 1 temel düşünce vardır		Metinde 2 temel düşünce vardır		Metinde 3 ve daha fazla temel düşünce vardır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf Düzeyi	21	18,3	86	74,8	6	5,2	0	0	113	100
6. Sınıf Düzeyi	7	6,1	91	79,1	9	7,8	0	0	107	100
7. Sınıf Düzeyi	17	14,8	89	77,4	9	7,8	0	0	115	100
8. Sınıf Düzeyi	15	13,0	67	58,3	21	18,3	1	0,9	104	100

Tablo 10’da sınıf düzeylerine göre bilgilendirici metinlerde temel düşüncelerin dağılımına yer verilmektedir. Buna göre 5. sınıf düzeyindeki metinlerin % 18,3’ünde temel düşünce yoktur. Bu metinlerin % 74,8’inde 1 temel düşünce; % 5,2’sinde 2 temel düşünce bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki metinlerde 3 ve daha fazla temel düşünce kullanılan metin bulunmamaktadır.

6. sınıf düzeyindeki metinlerin % 6,1’inde temel düşünce yoktur. Bu metinlerin % 79,1’inde 1 temel düşünce; % 7,8’inde 2 temel düşünce bulunmaktadır. 6. sınıf düzeyindeki metinlerde 3 ve daha fazla temel düşünce kullanılan metin bulunmamaktadır.

7. sınıf düzeyindeki metinlerin % 14,8’inde temel düşünce yoktur. Bu metinlerin % 77,4’ünde 1 temel düşünce; % 7,8’inde 2 temel düşünce bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki metinlerde 3 ve daha fazla temel düşünce kullanılan metin bulunmamaktadır.

8. sınıf düzeyindeki metinlerin % 13,0’ında temel düşünce yoktur. Bu metinlerin % 58,3’ünde 1 temel düşünce; % 18,3’ünde 2 temel düşünce; % 0,9’unda 3 ve daha fazla temel düşünce bulunmaktadır.

4. 1. 2. Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre temel düşünceler arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11
Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	2,419	3	,806	3,370	,019	5-6
	Gruplar İçi	104,069	435	,239			8-5
	Toplam	106,487	438				

Tablo 11’e göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki temel düşünceler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. [$F_{(3-433)} = 3,370$ $p \leq 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki temel düşünceler ($\bar{X} = 1,01$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki temel düşüncelerden ($\bar{X} = ,86$) daha fazladır. 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki temel düşünceler ($\bar{X} = 1,05$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki temel düşüncelerden ($\bar{X} = ,86$) daha fazladır.

4. 1. 3. Bilgilendirici Metinlerde Destekleyici Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metinlerde destekleyici düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 12
Bilgilendirici Metinlerde Destekleyici Düşüncelerin Dağılımı

Temel Düşünceler	Metinde destekleyici düşünce yoktur		Metinde 1 destekleyici düşünce vardır		Metinde 2 destekleyici düşünce vardır		Metinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce vardır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf Düzeyi	45	39,1	44	38,3	23	20,0	1	0,9	113	100
6. Sınıf Düzeyi	25	21,7	51	44,3	29	25,2	2	1,7	107	100
7. Sınıf Düzeyi	33	28,7	49	42,6	28	24,3	5	4,3	115	100
8. Sınıf Düzeyi	27	23,5	43	37,4	32	27,8	2	1,7	104	100

Tablo 12’de sınıf düzeylerine göre bilgilendirici metinlerde destekleyici düşüncelerin dağılımına yer verilmektedir. Buna göre 5. sınıf düzeyindeki metinlerin % 39,1’inde destekleyici düşünce yoktur. Bu metinlerin % 38,3’ünde 1 destekleyici düşünce; % 20,0’ında 2 destekleyici düşünce; % 0,9’unda 3 ve daha fazla destekleyici düşünce bulunmaktadır.

6. sınıf düzeyindeki metinlerin % 21,7’sinde destekleyici düşünce yoktur. Bu metinlerin % 44,3’ünde 1 destekleyici düşünce; % 25,2’sinde 2 destekleyici düşünce; % 1,7’sinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce bulunmaktadır.

7. sınıf düzeyindeki metinlerin % 28,7’sinde destekleyici düşünce bulunmamaktadır. Bu metinlerin % 42,6’sında 1 destekleyici düşünce; % 24,3’ünde 2 destekleyici düşünce; % 4,3’ünde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce bulunmaktadır.

8. sınıf düzeyindeki metinlerin % 23,5’inde destekleyici düşünce bulunmaktadır. Bu metinlerin % 37,4’ünde 1 destekleyici düşünce; % 27,8’inde 2 destekleyici düşünce; % 1,7’sinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce bulunmaktadır.

4. 1. 4. Sınıf Düzeyine Göre Destekleyici Düşünceler Arasındaki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre destekleyici düşünceler arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 13
Sınıf Düzeyine Göre Destekleyici Düşünceler Arasındaki Anlamlılık

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	5,125	3	1,708	2,684	,046	5-6
	Gruplar İçi	276,866	435	,636			5-7
	Toplam	281,991	438				5-8

Tablo 13'e göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşünceler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. [$F_{(3-433)} = 2,684$ $p \leq 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşünceler ($\bar{X} = 1,07$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşüncelerden ($\bar{X} = ,82$) daha fazladır. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşünceler ($\bar{X} = 1,04$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşüncelerden ($\bar{X} = ,82$) daha fazladır. 8.sınıf öğrencilerinin yazmış olduğu metinlerdeki destekleyici düşünceler ($\bar{X} = 1,08$), 5.sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleyici düşüncelerden ($\bar{X} = ,82$) daha fazladır.

4. 1. 5. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Değerlerine İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metinlerde destekleme yönlerinin dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 14
Bilgilendirici Metinlerde Destekleme Yönünün Dağılımı

Temel Düşünceler	Metinde destekleme yönü kullanılmamıştır		Metinde 1 destekleme yönü kullanılmıştır		Metinde 2 destekleme yön kullanılmıştır		Metinde 3 ve daha fazla destekleme yönü kullanılmıştır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf Düzeyi	34	29,6	35	30,4	40	34,8	4	3,5	113	100
6.Sınıf Düzeyi	18	15,7	40	34,8	43	37,4	6	5,2	107	100
7.Sınıf Düzeyi	26	22,6	32	27,8	40	34,8	17	14,8	115	100
8.Sınıf Düzeyi	27	23,5	27	23,5	41	35,7	9	7,8	104	100

Tablo 14'te sınıf düzeylerine göre bilgilendirici metinlerde destekleme yönünün dağılımına yer verilmektedir. Buna göre 5. sınıf düzeyindeki metinlerin % 29,6'sında destekleme yönü yoktur. Bu metinlerin % 30,4'ünde 1 destekleme yönü; % 34,8'inde 2 destekleme yönü; % 3,5'inde 3 ve daha fazla destekleme yönü bulunmaktadır.

6. sınıf düzeyindeki metinlerin % 15,7'sinde destekleme yönü yoktur. Bu metinlerin % 34,8'inde 1 destekleme yönü; % 37,4'ünde 2 destekleme yönü; %5,2'sinde 3 ve daha fazla destekleme yönü bulunmaktadır.

7. sınıf düzeyindeki metinlerin % 22,6'sında destekleme yönü yoktur. Bu metinlerin % 27,8'inde 1 destekleme yönü; % 34,82'inde 2 destekleme yönü; % 14,8'inde 3 ve daha fazla destekleme yönü bulunmaktadır.

8. sınıf düzeyindeki metinlerin % 23,5'inde destekleme yönü yoktur. Bu metinlerin % 23,5'inde 1 destekleme yönü; % 35,7'sinde 2 destekleme yönü; %7,8'inde 3 ve daha fazla destekleme yönü bulunmaktadır.

4. 1. 6. Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Arasındaki Anlamlılık Değerleri

Bilgilendirici metinlerde destekleme yönlerinin dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 15*Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Arasındaki Anlamlılık*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	5,319	3	1,773	2,092	,101	5-7
	Gruplar İçi	368,590	435	,847			
	Toplam	373,909	438				

Tablo 15'e göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki destekleme yönü kullanımı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. [$F_{(3-433)} = 2,092$ $p \leq 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleme yönü kullanımı ($\bar{X} = 1,41$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki destekleme yönü kullanımından ($\bar{X} = 1,12$) daha fazladır.

4. 1. 7. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımı

Bilgilendirici metinlerde düşüncelerin sentezlenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 16*Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımına İlişkin Değerler*

Temel Düşünceler	Metinde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir		Metinde düşüncelerin sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir		Metinde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir		Metindeki düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf Düzeyi	54	47,0	36	31,3	22	19,1	1	0,9	113	100
6.Sınıf Düzeyi	37	32,2	28	24,3	36	31,3	6	5,2	107	100
7.Sınıf Düzeyi	44	38,3	31	27,0	30	26,1	10	8,7	115	100
8.Sınıf Düzeyi	34	29,6	36	31,3	28	24,3	6	5,2	104	100

Tablo 16'da sınıf düzeylerine göre bilgilendirici metinlerde düşüncelerin sentezinin dağılımına yer verilmektedir. Buna göre 5. sınıf düzeyindeki metinlerin % 47,0'ında düşüncelerin sentezi söz konusu değildir. Bu metinlerin % 31,3'ünde

düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir. Bu metinlerin % 19,1'inde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir. Bu metinlerin % 0,9'unda düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir.

6. sınıf düzeyindeki metinlerin % 32,2'sinde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir. Bu metinlerin % 24,3'ünde düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir. Bu metinlerin % 31,3'ünde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir. Bu metinlerin % 5,2'sinde düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir.

7. sınıf düzeyindeki metinlerin % 38,3'ünde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir. Bu metinlerin % 27,0'ında düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir. Bu metinlerin % 26,1'inde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir. Bu metinlerin % 8,7'sinde düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir.

8. sınıf düzeyindeki metinlerin % 29,6'sında düşüncelerin sentezi söz konusu değildir. Bu metinlerin % 31,3'ünde düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir. Bu metinlerin % 24,3'ünde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir. Bu metinlerin % 5,2'sinde düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir.

4. 1. 8. Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Sentezi Arasındaki Anlamlılık Değerleri

Sınıf düzeylerine göre düşüncelerin sentezi arasındaki anlamlılık değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 17
Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Sentezi Arasındaki Anlamlılık

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf	Gruplar	9,643	3	3,214	3,807	,010	5-6
	Arası						5-7
Düzeyi	Gruplar İçi	367,245	435	,844			
	Toplam	376,888		438			5-8

Tablo 17'ye göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. [$F_{(3-433)}=3,807$ $p \leq 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu

bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezi ($\bar{X} = 1,10$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezinden ($\bar{X} = ,73$) daha fazladır. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezi ($\bar{X} = 1,05$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezinden ($\bar{X} = ,73$) daha fazladır. 8.sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezi ($\bar{X} = 1,05$), 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin sentezinden ($\bar{X} = ,73$) daha fazladır.

4. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımı

Dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıda verilmektedir.

4. 2. 1. Öğrenci Metinlerindeki Dil Birimlerinin Genel Dağılımı

Öğrenci metinlerindeki dil birimlerinin genel dağılımı sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıda verilmektedir.

4. 2. 1. 1. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Kelime Aralıklarına İlişkin Bulgular

Öğrenci metinlerinde kullanılan kelime aralıklarına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 18
Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Kelime Aralıkları

Kelime Düzey	0-25 arası	26-50 arası	51-75 arası	76-100 arası	101-150 arası	151-200 arası	200 ve üstü	Toplam
5.sınıf	2	14	23	26	35	12	1	113
6.sınıf	2	5	15	31	38	14	2	107
7.sınıf	0	1	15	28	50	14	7	115
8.sınıf	2	6	19	12	45	17	3	104

Tablo 18’de öğrenci metinlerinde kullanılan kelime aralıklarına ilişkin değerler yer almaktadır. Buna göre 0-25 arası kelimedenden oluşan metin sayısı beşinci sınıf

düzeyinde 2; altıncı sınıf düzeyinde 2; yedinci sınıf düzeyinde 0 ve sekizinci sınıf düzeyinde 2 olarak belirlenmiştir.

26-50 arası kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 14; altıncı sınıf düzeyinde 15; yedinci sınıf düzeyinde 1 ve sekizinci sınıf düzeyinde 6 olarak belirlenmiştir.

51-75 arası kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 23; altıncı sınıf düzeyinde 15; yedinci sınıf düzeyinde 15 ve sekizinci sınıf düzeyinde 19 olarak belirlenmiştir.

76-100 arası kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 26; altıncı sınıf düzeyinde 31; yedinci sınıf düzeyinde 15 ve sekizinci sınıf düzeyinde 19 olarak belirlenmiştir.

101-150 arası kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 35; altıncı sınıf düzeyinde 38; yedinci sınıf düzeyinde 50 ve sekizinci sınıf düzeyinde 45 olarak belirlenmiştir.

151-200 arası kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 12; altıncı sınıf düzeyinde 14; yedinci sınıf düzeyinde 14 ve sekizinci sınıf düzeyinde 17 olarak belirlenmiştir.

200 ve üstü kelimededen oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 1; altıncı sınıf düzeyinde 2; yedinci sınıf düzeyinde 7 ve sekizinci sınıf düzeyinde 3 olarak belirlenmiştir.

4. 2. 1. 2. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Cümle Aralıklarına İlişkin Bulgular

Öğrenci metinlerinde kullanılan cümle aralıklarına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 19
Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Cümle Aralıkları

Cümle Düzey	0-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	20 ve üstü	Toplam
5	22	45	36	6	4	113
6	10	43	28	18	8	107
7	9	36	45	18	7	115
8	15	40	30	15	4	104

Tablo 19’da öğrenci metinlerinde kullanılan cümle aralıklarına ilişkin değerler yer almaktadır. Buna göre 0-5 arası cümleden oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 22; altıncı sınıf düzeyinde 10; yedinci sınıf düzeyinde 9 ve sekizinci sınıf düzeyinde 15 olarak belirlenmiştir.

6-10 arası cümleden oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 45; altıncı sınıf düzeyinde 43; yedinci sınıf düzeyinde 36 ve sekizinci sınıf düzeyinde 15 olarak belirlenmiştir.

11-15 arası cümleden oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 36; altıncı sınıf düzeyinde 28; yedinci sınıf düzeyinde 45 ve sekizinci sınıf düzeyinde 30 olarak belirlenmiştir.

16-20 arası cümleden oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 6; altıncı sınıf düzeyinde 18; yedinci sınıf düzeyinde 18 ve sekizinci sınıf düzeyinde 15 olarak belirlenmiştir.

20 ve üstü cümleden oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 4; altıncı sınıf düzeyinde 8; yedinci sınıf düzeyinde 7 ve sekizinci sınıf düzeyinde 4 olarak belirlenmiştir.

4. 2. 1. 3. Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Paragraf Aralıklarına İlişkin Bulgular

Öğrenci metinlerinde kullanılan paragraf aralıklarına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 20
Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Paragraf Aralıkları

Paragraf Düzey	1	2	3	4	5 ve üstü	Toplam
5	55	9	44	4	1	113
6	27	9	69	1	1	107
7	24	9	79	2	1	115
8	31	9	61	2	1	104

Tablo 20’de öğrenci metinlerinde kullanılan paragraf aralıklarına ilişkin değerler yer almaktadır. Buna göre 1 paragraftan oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 55; altıncı sınıf düzeyinde 27; yedinci sınıf düzeyinde 24 ve sekizinci sınıf düzeyinde 31 olarak belirlenmiştir.

2 paragraftan oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 9; altıncı sınıf düzeyinde 9; yedinci sınıf düzeyinde; 9 ve sekizinci sınıf düzeyinde 9 olarak belirlenmiştir.

3 paragraftan oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 44; altıncı sınıf düzeyinde 69; yedinci sınıf düzeyinde; 79 ve sekizinci sınıf düzeyinde 61 olarak belirlenmiştir.

4 paragraftan oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 4; altıncı sınıf düzeyinde 1; yedinci sınıf düzeyinde; 2 ve sekizinci sınıf düzeyinde 2 olarak belirlenmiştir.

5 paragraftan oluşan metin sayısı beşinci sınıf düzeyinde 1; altıncı sınıf düzeyinde 1; yedinci sınıf düzeyinde; 1 ve sekizinci sınıf düzeyinde 1 olarak belirlenmiştir.

4. 2. 2. Sınıf Düzeylerine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıda verilmektedir.

4. 2. 2. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Beşinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre dil birimleri ve düşüncelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 21
5. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşünce Dağılımları

Kelime Düzey	0-25 arası (f=2)	26-50 arası (f=14)	51-75 arası (f=23)	76-100 arası (f=26)	101-150 arası (f=35)	151-200 arası (f=12)	200 ve üstü (f=1)	Toplam (f=113)
Temel Düşünceler	0	9	16	27	28	14	1	95
Destekleyici Düşünceler	1	5	11	24	30	21	1	93
Destekleme Yönü	0	6	15	37	43	26	0	127

Tablo 21’de beşinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 0; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 9; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 16; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 27; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 28; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 14; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 1; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 5; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 11; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 24; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 30; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 21; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 6; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 15; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 37; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 43; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 26; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 22

5.Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Cümle Düzey	0-5 arası (f=22)	6-10 arası (f=45)	11-15 arası (f=36)	16-20 arası (f=6)	20 ve üstü (f=4)	Toplam (f= 113)
Temel Düşünceler	11	40	33	6	6	96
Destekleyici Düşünceler	7	31	38	9	6	91
Destekleme Yönü	9	51	49	10	7	126

Tablo 22’de beşinci sınıf düzeyinde kullanılan cümle aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 11; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 40; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 33; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde temel

düşünce sayısı 6; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 6 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 7; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 31; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 38; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 9; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 6 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 9; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 51; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 49; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 10; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 7 olarak belirlenmiştir.

Beşinci sınıf düzeyinde kullanılan paragraf aralığına göre dil birimleri ve düşüncelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 23

5. Sınıf Düzeyi Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Kelime Düzey	1 (f=55)	2 (f=9)	3 (f=44)	4 (f=4)	5 ve üstü (f=1)	Toplam (f=113)
Temel Düşünceler	39	10	44	4	1	98
Destekleyici Düşünceler	30	11	44	5	2	92
Destekleme Yönü	56	11	56	5	2	130

Tablo 23'te beşinci sınıf düzeyinde kullanılan paragraf aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

1 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 39; 2 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 10; 3 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 44; 4 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 4; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 30; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 11; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 44; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 5; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 56; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 11; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 56; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 5; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 2 olarak belirlenmiştir

4. 2. 2. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımlar

Altıncı sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre dil birimleri ve düşüncelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 24

6. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Kelime Düzey	0-25 arası (f=2)	26-50 arası (f=5)	51-75 arası (f=15)	76-100 arası (f=31)	101-150 arası (f=38)	151-200 arası (f=14)	200 ve üstü (f=2)	Toplam (f=107)
Temel Düşünceler	1	5	14	28	42	16	2	108
Destekleyici Düşünceler	0	4	12	26	43	28	4	117
Destekleme Yönü	0	0	17	33	60	30	5	145

Tablo 24’te altıncı sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 5; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 14; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 28; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 42, 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 16; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 0; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 4; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 12; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 26; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 43; 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 28; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 4 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 17; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 33; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 60; 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 30; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 25

6. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Cümle Düzey	0-5 arası (f=10)	6-10 arası (f=43)	11-15 arası (f=28)	16-20 arası (f=18)	20 ve üstü (f=8)	Toplam (f=107)
Temel Düşünceler	9	40	31	18	10	108
Destekleyici Düşünceler	6	40	31	26	13	116
Destekleme Yönü	5	42	41	35	16	139

Tablo 25'te altıncı sınıf düzeyinde kullanılan cümle aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı; 9, 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 40; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 31; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 26; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 13 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 6; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 40; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 31; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 26; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 13 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 5; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 42; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 45; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 35; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 16 olarak belirlenmiştir.

Tablo 26*6. Sınıf Düzeyi Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı*

Paragraf Düzey	1 f=27	2 f=9	3 f=69	4 f=1	5 f=1	Toplam f=107)
Temel Düşünceler	24	9	74	0	1	108
Destekleyici Düşünceler	23	9	82	0	2	116
Destekleme Yönü	26	11	104	0	2	143

Tablo 26’da altıncı sınıf düzeyinde kullanılan paragraf aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

1 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 24; 2 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 9; 3 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 74; 4 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 0; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 0 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 23; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 9; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 82; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 0; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 26, 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 11; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 104; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0, 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 2; olarak belirlenmiştir

4. 2. 2. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Yedinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre dil birimleri ve düşüncelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 27**7. Sınıf Düzeyi Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı**

Kelime Düzey	0-25 arası (f=0)	26-50 arası (f=1)	51-75 arası (f=15)	76-100 arası (f=28)	101-150 arası (f=50)	151-200 arası (f=14)	200 ve üstü (f=7)	Toplam (f=115)
Temel Düşünceler	0	0	12	22	47	19	8	108
Destekleyici Düşünceler	0	0	6	21	53	26	15	121
Destekleme Yönü	0	0	10	29	72	41	19	171

Tablo 27’de yedinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 0; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 0; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 12; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 22; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 47; 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 19; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 8 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 0; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 0; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 6; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 21; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 53; 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 26; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 15 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 26-50 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 51-75 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 10; 76-100 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 29; 101-150 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 72; 151-200 arası kelimedenden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 41; 200 ve üstü kelimedenden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 19 olarak belirlenmiştir.

Tablo 28*7. Sınıf Düzeyi Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı*

Cümle Düzey	0-5 arası (f=9)	6-10 arası (f=36)	11-15 arası (f=45)	16-20 arası (f=18)	20 ve üstü (f=7)	Toplam (f=115)
Temel Düşünceler	4	29	44	22	9	108
Destekleyici Düşünceler	3	23	53	31	11	121
Destekleme Yönü	6	33	68	41	16	164

Tablo 28’de yedinci sınıf düzeyinde kullanılan cümle aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 4; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 29; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 44; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 22; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 9; olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 3; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 23; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 53; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 31; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 11 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 6; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 33; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 68; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 41; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 16 olarak belirlenmiştir.

Tablo 29*7. Sınıf Düzeyi Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı*

Paragraf Düzey	1 (f=24)	2 (f=9)	3 (f=79)	4 (f=2)	5 (f=1)	Toplam (f=115)
Temel Düşünceler	15	9	79	3	1	107
Destekleyici Düşünceler	13	10	91	3	1	118
Destekleme Yönü	17	13	125	3	2	160

Tablo 29’da yedinci sınıf düzeyinde kullanılan paragraf aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

1 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 15; 2 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 9; 3 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 79; 4 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 13; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 10; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 91; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 17; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 13; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 125; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

4. 2. 2. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre dil birimleri ve düşüncelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 30

8. Sınıf Düzeyi Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Kelime Düzey	0-25 arası (f=2)	26-50 arası (f=6)	51-75 arası (f=19)	76-100 arası (f=12)	101-150 arası (f=45)	151-200 arası (f=17)	200 ve üstü (f=3)	Toplam (f=104)
Temel Düşünceler	1	5	16	10	49	27	3	111
Destekleyici Düşünceler	1	0	13	9	48	35	6	112
Destekleme Yönü	0	0	13	9	68	35	8	133

Tablo 30’da sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan kelime aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 1; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 5; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 16; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 10; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 49; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 27; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 1; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 0; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 13; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 9; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 48; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 35; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 6 olarak belirlenmiştir.

0-25 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 26-50 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 0; 51-75 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 13; 76-100 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 9; 101-150 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 68; 151-200 arası kelimededen oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 35; 200 ve üstü kelimededen oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 8 olarak belirlenmiştir.

Tablo 31

8. Sınıf Düzeyi Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Cümle Düzey	0-5 arası (f=15)	6-10 arası (f=40)	11-15 arası (f=30)	16-20 arası (f=15)	20 ve Üstü (f=4)	Toplam (f=104)
Temel Düşünceler	10	39	38	18	6	111
Destekleyici Düşünceler	3	36	41	25	8	113
Destekleme Yönü	6	42	51	25	10	134

Tablo 31’de sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan cümle aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 10; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 39; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 38; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 18; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 6 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 3; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 36; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 41; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 25; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 8 olarak belirlenmiştir.

0-5 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 6; 6-10 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 42; 11-15 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 51; 16-20 arası cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 25; 20 ve üstü cümleden oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 10 olarak belirlenmiştir.

Tablo 32

8. Sınıf Düzeyi Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

Paragraf Düzey	1 (f=31)	2 (f=9)	3 (f=61)	4 (f=2)	5 (f=1)	Toplam (f=104)
Temel Düşünceler	25	12	69	3	2	111
Destekleyici Düşünceler	21	9	75	3	2	110
Destekleme Yönü	24	7	89	3	2	125

Tablo 32’de sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan paragraf aralığına göre düşüncelerin dağılımı verilmektedir. Buna göre;

1 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 25; 2 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 12; 3 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 69; 4 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 21; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 9; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 75; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleyici düşünce sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

1 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 24; 2 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 7; 3 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 89; 4 paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 3; 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerde destekleme yönü sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

4. 3. Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre aşağıda verilmektedir.

4. 3. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf düzeyine göre düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 33

Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce f=113	Destekleyici Düşünce f=113	Destekleme Yönü f= 113
Giriş	64	5	23
Gelişme	21	75	81
Sonuç	12	14	22
Toplam	97	94	126

Tablo 33'te beşinci sınıf düzeyinde düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre;

Öğrenci metinlerinin giriş bölümünde toplam temel düşünce 64; destekleyici düşünce 5; destekleme yönü 23 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin gelişme bölümünde toplam temel düşünce 21; destekleyici düşünce 85; destekleme yönü 21 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin sonuç bölümünde toplam temel düşünce 12; destekleyici düşünce 14; destekleme yönü 22 olarak belirlenmiştir.

4. 3. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf düzeyine göre düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 34*Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi*

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce f=107	Destekleyici Düşünce f=107	Destekleme Yönü f=107
Giriş	67	9	15
Gelişme	29	97	115
Sonuç	12	8	14
Toplam	108	114	144

Tablo 34'te altıncı sınıf düzeyinde düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre;

Öğrenci metinlerinin giriş bölümünde toplam temel düşünce 67; destekleyici düşünce 9; destekleme yönü 15 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin gelişme bölümünde toplam temel düşünce sayısı 29; destekleyici düşünce 97; destekleme yönü 115 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin sonuç bölümünde toplam temel düşünce 12; destekleyici düşünce 8; destekleme yönü 14 olarak belirlenmiştir.

4. 3. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf düzeyine göre düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 35*Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi*

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce f=115	Destekleyici Düşünce f=115	Destekleme Yönü f=115
Giriş	57	9	12
Gelişme	42	97	126
Sonuç	7	5	23
Toplam	106	111	161

Tablo 35'te yedinci sınıf düzeyinde düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre;

Öğrenci metinlerinin giriş bölümünde toplam temel düşünce 57; destekleyici düşünce 9; destekleme yönü 12 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin gelişme bölümünde toplam temel düşünce 42; destekleyici düşünce 97; destekleme yönü 126 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin sonuç bölümünde toplam temel düşünce 7; destekleyici düşünce 5; destekleme yönü 23 olarak belirlenmiştir.

4. 3. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf düzeyine göre düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 36

Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
	f=104	f=104	f=104
Giriş	70	28	29
Gelişme	38	81	82
Sonuç	5	5	26
Toplam	113	111	137

Tablo 36'da sekizinci sınıf düzeyinde düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre;

Öğrenci metinlerinin giriş bölümünde toplam temel düşünce 70; destekleyici düşünce 28; destekleme yönü 29 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin gelişme bölümünde toplam temel düşünce 38; destekleyici düşünce 81; destekleme yönü 82 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci metinlerinin sonuç bölümünde toplam temel düşünce 5; destekleyici düşünce 5; destekleme yönü;26 olarak belirlenmiştir.

4. 4. Öğrencilerin Metinlerinde Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin metinlerinde destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre aşağıda verilmiştir.

4. 4. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 37
Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı

Destekleme Yönü	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Tanımlama	1	1	4
Örnek Verme	7	5	35
Benzetme	0	1	6
Sayısal Veri Kullanma	1	1	0
Tanık Gösterme	0	0	1
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	3	9	32
Şart İfadeleri Kullanma	1	2	14
Çıkarımda Bulunma	0	0	7
Tümdengelim Başvurma	0	0	0
Tümevarıma Başvurma	0	0	1
Sorgulama	0	0	0
Eleştirme	0	0	0

Tablo 37’de beşinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre temel düşüncede tanımlama 1; örnek verme 7; benzetme 0; sayısal veri kullanma 1; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 3; şart ifadeleri kullanma 1; çıkarımda bulunma 0; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

Destekleyici düşüncede tanımlama 1; örnek verme 5; benzetme 1; sayısal veri kullanma 1; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 9; şart ifadeleri kullanma 2; çıkarımda bulunma 0; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

Destekleme yönünde düşüncede tanımlama 4; örnek verme 35; benzetme 6; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 1; neden sonuç ilişkisi kurma 32; şart ifadeleri kullanma 14; çıkarımda bulunma 7; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 1; sorgulama 0; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

4. 4. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 38
Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanım

Destekleme Yönü	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Tanımlama	2	0	4
Örnek Verme	3	5	43
Benzetme	0	3	5
Sayısal Veri Kullanma	0	1	2
Tanık Gösterme	0	0	0
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	0	4	29
Şart İfadeleri Kullanma	0	3	6
Çıkarımda Bulunma	0	1	14
Tümdengelim Başvurma	0	0	0
Tümevarıma Başvurma	0	0	0
Sorgulama	0	0	8
Eleştirme	0	1	8

Tablo 38’de altıncı sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre temel düşüncede tanımlama 2; örnek verme 3; benzetme 0; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 0; şart ifadeleri kullanma 0; çıkarımda bulunma 0; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

Destekleyici düşüncede tanımlama 0; örnek verme 5; benzetme 3; sayısal veri kullanma 1; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 4; şart ifadeleri kullanma 3; çıkarımda bulunma 1; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 1 olarak belirlenmiştir.

Destekleme yönünde düşüncede tanımlama 4; örnek verme 43; benzetme 5; sayısal veri kullanma 2; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 29; şart ifadeleri kullanma 6; çıkarımda bulunma 14; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 8; eleştirme 8 olarak belirlenmiştir.

4. 4. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin

Bulgular

Yedinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 39
Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı

Destekleme Yönü	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Tanımlama	3	0	2
Örnek Verme	0	6	49
Benzetme	0	0	5
Sayısal Veri Kullanma	0	0	2
Tanık Gösterme	0	0	3
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	0	7	34
Şart İfadeleri Kullanma	1	0	9
Çıkarımda Bulunma	0	1	20
Tümdengelim Başvurma	0	0	1
Tümevarıma Başvurma	0	0	0
Sorgulama	3	0	10
Eleştirme	0	0	12

Tablo 39’da yedinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre temel düşüncede tanımlama 3; örnek verme 0; benzetme 0; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 0; şart ifadeleri kullanma 1; çıkarımda bulunma 0; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0, sorgulama 3; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

Destekleyici düşüncede tanımlama 0; örnek verme 6; benzetme 0; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 7; şart ifadeleri kullanma 0; çıkarımda bulunma 1; tümdengelim başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 1 olarak belirlenmiştir.

Destekleme yönünde düşüncede tanımlama 2; örnek verme 49; benzetme 5; sayısal veri kullanma 2; tanık gösterme 3; neden sonuç ilişkisi kurma 34; şart ifadeleri kullanma 9; çıkarımda bulunma 20; tümdengelim başvurma 1; tümevarıma başvurma 10; sorgulama 10; eleştirme 12 olarak belirlenmiştir.

4. 4. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 40
Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Destekleme Yönü Kullanımı

Destekleme Yönü	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Tanımlama	1	0	0
Örnek Verme	4	14	34
Benzetme	0	1	7
Sayısal Veri Kullanma	0	0	0
Tanık Gösterme	0	0	4
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	4	8	26
Şart İfadeleri Kullanma	1	3	6
Çıkarımda Bulunma	0	1	10
Tümdengelimine Başvurma	0	0	0
Tümevarıma Başvurma	0	0	0
Sorgulama	0	0	7
Eleştirme	0	2	2

Tablo 40'ta sekizinci sınıf düzeyine göre destekleme yönü kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre temel düşüncede tanımlama 1; örnek verme 4; benzetme 0; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 4; şart ifadeleri kullanma 1; çıkarımda bulunma 0; tümdengelimine başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 0 olarak belirlenmiştir.

Destekleyici düşüncede tanımlama 0; örnek verme 14; benzetme 1; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 0; neden sonuç ilişkisi kurma 8; şart ifadeleri kullanma 3; çıkarımda bulunma 1; tümdengelimine başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 0; eleştirme 2 olarak belirlenmiştir.

Destekleme yönünde düşüncede tanımlama 0; örnek verme 34; benzetme 7; sayısal veri kullanma 0; tanık gösterme 4; neden sonuç ilişkisi kurma 26; şart ifadeleri kullanma 6; çıkarımda bulunma 10; tümdengelimine başvurma 0; tümevarıma başvurma 0; sorgulama 7; eleştirme 2 olarak belirlenmiştir.

4. 5. Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre aşağıda verilmiştir.

4. 5. 1. Beşinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 41

Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı

Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
1 (f= 84)	85	118
2 (f= 12)	9	11
3 ve üstü (f= 0)	0	0

Tablo 41’de beşinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular saptanmıştır. Buna göre 1 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 84; destekleyici düşünce 85 ve destekleme yönü 118 olarak belirlenmiştir.

2 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 12; destekleyici düşünce 9 ve destekleme yönü 11 olarak belirlenmiştir.

3 ve üstü temel düşünce kullanılan metinler bulunmamaktadır.

4. 5. 2. Altıncı Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 42*Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı*

Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
1 (f= 91)	99	128
2 (f=18)	16	18
3 ve üstü (f=0)	0	0

Tablo 42’de altıncı sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular belirlenmiştir. Buna göre 1 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 91; destekleyici düşünce 99 ve destekleme yönü 128 olarak belirlenmiştir.

2 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 18; destekleyici düşünce 16 ve destekleme yönü 18 olarak belirlenmiştir.

3 ve üstü temel düşünce kullanılan metinler bulunmamaktadır.

4. 5. 3. Yedinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 43*Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı*

Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
1 (f= 89)	103	141
2 (f= 18)	17	20
3 ve üstü (f=0)	0	0

Tablo 43’te yedinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular saptanmıştır. Buna göre 1 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 89; destekleyici düşünce 103 ve destekleme yönü 141 olarak belirlenmiştir.

2 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 18; destekleyici düşünce 17 ve destekleme yönü 20 olarak belirlenmiştir.

3 ve üstü temel düşünce kullanılan metinler bulunmamaktadır.

4. 5. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 44

Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranı

Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
1 (f= 67)	78	95
2 (f=40)	34	39
3 ve üstü (f= 3)	2	2

Tablo 44'te sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenci metinlerinde temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular saptanmıştır. Buna göre 1 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 67; destekleyici düşünce 78 ve destekleme yönü 95 olarak belirlenmiştir.

2 temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 40; destekleyici düşünce 34 ve destekleme yönü 39 olarak belirlenmiştir.

3 ve üstü temel düşünce kullanılan metinlerde toplam temel düşünce 3; destekleyici düşünce 2 destekleme yönü 2 olarak belirlenmiştir.

4. 6. Öğrenci Metinlerindeki Düşüncelerin Dağılımına Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğrenci metinlerindeki düşüncelerin dağılımına ilişkin sorunlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 45

Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Temel düşünce destekleme yönünden eksiktir.	2	0	0	0
Metin uygun bir sonla bitirilmemiştir.	1	0	1	0
Sonuç bölümü düşüncelerin tekrarından ibarettir.	5	4	19	9
Metinde destekleyici düşünce yer almamaktadır.	39	17	21	11
Düşünceler bir bütün halinde sunulmamıştır.	1	2	1	3

Sonuç bölümünde düşüncelerin sentezlenmesi yerine temel bir düşünce ifade edilmiştir	7	7	6	9
Metin bir düşünce metni olmaktan uzaktır.	10	0	0	1
Metin aynı düşüncelerin tekrarından ibarettir.	10	2	6	3
Metinde cümleler arasında bağlantı yoktur.	2	3	0	0
Metnin sonuç bölümü düşüncelerin sentezinden oluşmamaktadır.	3	0	2	0
Örnek ifadeler temel düşünceyi desteklememektedir.	0	1	0	1
Sonuç bölümünde ifade edilen destekleyici düşünce temel düşünce ile sentezlenememiştir.	1	1	0	0
Giriş ve gelişme bölümünde metnin iletisi sezdirilememiştir.	0	1	0	1
Metinde anlatılanlar iletiyi vermekte yetersizdir.	1	5	4	4
Metinde anlatılanlar sentezlenememiştir.	18	19	3	9
Metinde yer yer yazma konusundan uzaklaşmıştır.	2	2	2	0
Sonuç bölümünde verilmek istenen mesaj açık değildir.	2	0	0	1
Düşüncelere dayanak oluşturulamamıştır.	3	6	5	3
Sonuç bölümünde düşünceler sentezlenememiştir.	2	4	3	4
Metinde ifade edilen düşünceler anlam olarak yarım ve muğlaktır.	0	1	0	2
Metinde anlatılanlar yazma konusuyla ilgili değildir.	4	2	7	8
Metinde anlatılmak istenenler sığ ve yetersizdir.	2	3	1	1
Metinde ifade edilenler bir anlam taşımamaktadır.	1	0	4	1
Metinde ifade edilenler net ve açık değildir.	0	0	3	1
Temel düşünce sonuç bölümünde de ifade edilmiştir.	0	2	1	0
Cümleler arasında kopukluk vardır.	0	0	2	0
Metinde ifade edilenler dağınıktır.	1	3	2	0
Metin uygun bir sonla bitirilmemiştir.	3	0	2	1
Düşünce sistemli bir şekilde ifade edilmemiştir.	1	4	0	0
Destekleyici düşünce temel düşüncelerden daha azdır	3	3	2	7
Temel düşünceler destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmemiştir.	14	16	7	21
Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir.	41	33	43	33
Metinde destekleme yönü olarak kabul edilen ifadeler yeterince kullanılmamıştır.	59	65	56	41
Konuyla ilgili genel açıklamalardan bahsedilmesi gereken giriş bölümünde temel düşünce yer almıştır.	57	53	49	46
Gelişme bölümünde temel düşünce bulunmamaktadır.	6	8	2	7
Sonuç bölümü temel düşüncenin tekrarından ibarettir.	29	13	8	9
Metinde destekleme yönü yoktur.	30	13	13	12
Metinde temel düşünce yoktur.	17	3	8	6
Metinde yazılanlar anlaşılmamaktadır.	1	0	1	0

Tablo 45'te sınıf düzeylerine göre bilgilendirici metinlerde düşüncelerin düzenlenmesinde karşılaşılan ortak sorunlar yer almaktadır. Buna göre 5. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinlerde karşılaşılan sorunlar; "Metinde destekleyici düşünce yer almamaktadır." 39, "Metinde anlatılanlar sentezlenememiştir." 18, "Temel düşünceler destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmemiştir." 14; "Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir." 41; "Metinde destekleme yönü olarak kabul edilen ifadeler yeterince kullanılmamıştır." 59; "Konuyla ilgili genel açıklamalardan bahsedilmesi gereken giriş bölümünde temel düşünce yer almıştır." 57; "Sonuç bölümü temel düşüncenin tekrarından ibarettir."

29; “Metinde destekleme yönü yoktur.” 17; “Metinde yazılanlar anlaşılmamaktadır.” 17 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Tabloda 6. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinlerde karşılaşılan sorunlar; “Metinde destekleyici düşünce yer almamaktadır.” 17; “Metinde anlatılanlar sentezlenememiştir.” 19; “Temel düşünceler destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmemiştir.” 16; “Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir.” 33; “Metinde destekleme yönü olarak kabul edilen ifadeler yeterince kullanılmamıştır.” 65; “Konuyla ilgili genel açıklamalardan bahsedilmesi gereken giriş bölümünde temel düşünce yer almıştır.” 53; “Sonuç bölümü temel düşüncenin tekrarından ibarettir.” 13; “Metinde destekleme yönü yoktur.” 13 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Tabloda 7. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinlerde karşılaşılan sorunlar; “Sonuç bölümü düşüncelerin tekrarından ibarettir.” 19; “Metinde destekleyici düşünce yer almamaktadır.” 21; “Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir.” 43; “Metinde destekleme yönü olarak kabul edilen ifadeler yeterince kullanılmamıştır.” 56; “Konuyla ilgili genel açıklamalardan bahsedilmesi gereken giriş bölümünde temel düşünce yer almıştır.” 49; “Metinde destekleme yönü yoktur.” 13 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Tabloda 8. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinlerde karşılaşılan sorunlar, “Metinde destekleyici düşünce yer almamaktadır.” 11; “Temel düşünceler destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmemiştir.” 21; “Temel düşüncelerle destekleyici düşünceler bir sentez hâline getirilmemiştir.” 33; “Metinde destekleme yönü olarak kabul edilen ifadeler yeterince kullanılmamıştır.” 41; “Konuyla ilgili genel açıklamalardan bahsedilmesi gereken giriş bölümünde temel düşünce yer almıştır.” 46; “Metinde destekleme yönü yoktur.” 12 öğrenci olarak belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma bulunmaktadır.

5. 1. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular temel düşünce, destekleyici düşünce, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezlenmesi alt başlıkları doğrultusunda verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre temel düşünce bulunmayan metinlerin oranı % 6,1 ile % 18,3 arasında; 1 temel düşünce bulunan metinlerin oranı % 58,3 ile % 79,1 arasında; 2 temel düşünce bulunan metinlerin oranı % 5,2 ile % 18,3 arasında değişmektedir.

Destekleyici düşünce bulunmayan metinlerin oranı % 21,7 ile % 39,1 arasında; 1 destekleyici düşünce bulunan metinlerin oranı % 37,4 ile % 44,3 arasında; 2 temel düşünce bulunan metinlerin oranı % 20 ile 27,8 arasında; 3 ve daha fazla destekleyici düşünce bulunan metinlerin oranı % 0,9 ile % 4,3 arasında değişmektedir.

Destekleme yönü kullanılmayan metinlerin oranı % 15,7 ile % 29,6 arasında; 1 destekleme yönü kullanılan metinlerin oranı % 22,6 ile % 34,8 arasında; 2 destekleme yönü kullanılan metinlerin oranı % 34,8 ile % 37,4 arasında; 3 ve daha fazla destekleyici düşünce kullanılan metinlerin oranı % 3,5 ile % 14,8 arasında değişmektedir.

Düşüncelerin sentezlenmediği metinlerin oranı % 29,6 ile % 47 arasında; düşüncelerin sentezi temel düşüncenin tekrarından ibaret olan metinlerin oranı % 24,3 ile % 31,3 arasında; düşüncelerin sentezlenmesinde eksiklikler bulunan metinlerin oranı % 19,1 ile % 31,3 arasında; düşüncelerin başarılı bir şekilde sentezlendiği metinlerin oranı % 0,9 ile % 8,7 arasında değişmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerinde temel düşünce bulunmayan metin oranı oldukça yüksektir. Bu durum 1 temel düşünceye yer veren metinler ve

temel düşünce içermeyen metinlerle birlikte düşünüldüğünde yazılı metinlerin “düşünce alt yapısı” bakımından zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 2 temel düşünce ile 3 ve daha fazla temel düşünce içeren metinlerin oranlarının düşük düzeyde kalması da metinlerin niteliğiyle ilgili yukarıdaki yorumu desteklemektedir. Temel düşünceyi, metin içinde birkaç destekleyici düşünceye yön veren, ana düşünceyle yakından bağlantılı ve onu diğer düşüncelerle birlikte besleyen düşünce olarak tanımlayabiliriz. Metinlerde temel düşünceye yer verilmemesi, bu metinlerin konuyla ilgili düşünce üretmeden, etkili bir ön hazırlık ve planlama uygulanmadan, taslak yazma çalışması yapılmadan oluşturulduğu anlamına gelmektedir. Bunun sebepleri, öğrencinin yazma süreci hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretmenin etkili bir rehberlikte bulunamaması, yazmaya karşı ilgisizlik vb. olabilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde destekleyici düşünce bulunmayan metinlerin oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda destekleyici düşünce içermeyen ve 1 destekleyici düşünce içeren metinlerin oranının öğrencilerin tamamına yakın olması, metinlerin düşünce içerme yönünden başarılı olmadığı anlamına gelmektedir. Benzer bir durum destekleme yönü için de geçerlidir. Destekleme yönü kullanılmayan ve 1 destekleme yönü kullanılan metinlerin oranının öğrencilerin yarısından fazlasını kapsamaması yukarıdaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Destekleyici düşünceyi, metin içinde temel düşünceyi açmaya ve desteklemeye yarayan düşünce; destekleme yönü ise cümleler arası geçişi kolaylaştıran, durumlar ve bilgileri arasındaki sebep sonuç ilişkilerini sağlamaya yarayan ifadeler olarak tanımlanabilir. Destekleyici düşünce ve destekleme yönünün başarılı bir şekilde uygulanmaması, metinlerin konuyla ilgili düşünce üretmeden, etkili bir ön hazırlık ve planlama uygulanmadan, taslak yazma çalışması yapılmadan oluşturulduğunu göstermektedir.

Temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünden zayıf olan metinlerin düşüncelerin sentezlenmesi açısından başarılı olmasını beklemek doğru değildir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre düşüncelerin sentezlenerek ifade edildiği metinlerin oranının düşük; sentezlenmediği metin oranının ise yarıya yakın olması, bu düşünceyi desteklemektedir. Başarılı bir bilgilendirici metinden temel ve destekleyici düşüncelerin sentezlenerek ifade edilmesi beklenir. Metinde dile getirilen ya da değinilen düşüncelerin sonuç bölümünde derlenip toparlanarak bir bütün halinde sentezlenmesi bilgilendirici bir metnin temel özelliklerinden biridir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki bazı çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Erbilin (2014: 158) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerin yarıya yakınının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda yetersiz düzeyde olduğunu; ana düşünceyi belirgin, açık bir biçimde ortaya koyamadıklarını, yardımcı düşünceleri yetersiz kullandıklarını, düşünceler arasındaki bağlantıyı sağlayamadıklarını tespit etmiştir. Arıcı ve Urgan (2008: 324) öğrencilerin yarıya yakınının (% 45,9) plan yapmada zorlandığını bunun da ana fikri ifade ederken hatalara yol açtığını belirlemiştir. Aynı şekilde Alkan (2007: 84) da öğrencilerin, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayamadıklarını, bir düşünceden ötekine mantıksal bir akış içinde geçemediklerini belirtmektedir. Bu sonuçlar başka araştırmalar tarafından da desteklenerek (Temizkan, 2003: 145; Kırbas, 2006: 139; Arıcı, 2008: 216; Erbilin, 2014: 160) öğrencilerin konunun işlenişinde, planlamada, ana fikir ve yardımcı fikirleri ifade etmede, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada zorlandıkları sonucu ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin yukarıda belirtilen noktalardaki yetersizliklerinin sebeplerinin üzerinde durmak gerekir. Erbilin, (2014: 158) bu yetersizliklerin temel nedeninin öğrencilerin yazma sürecinde yazının amacını ortaya koyacak bir ana düşünce belirlememesi olduğunu ifade etmektedir. Yazılı anlatımda yazının ana düşüncesini belirlemek ve yazıyı bu ana düşünce çerçevesinde geliştirmek önemlidir. Amaçsız bir biçimde yazıya başlamak, ana düşünceyi destekleyecek yardımcı fikirlerin gelişigüzel bir şekilde art arda sıralanmasına ve yazının iletmek istediği düşüncenin daha açık, daha belirgin olmaktan uzak kalmasına yol açar. Ana düşüncenin saptanmasından sonra destekleyici fikirlerin sınırlarını çizmek gerekmektedir. Destekleyici düşünceler temel düşünceye dayanak oluştururken destekleme yönü niteliğindeki unsurlardan da faydalanmalıdır. Böylelikle metni bir araya getiren tüm unsurlar düzenli bir bütünlük oluşturur. Öğrencilerin ana düşünce, yardımcı düşünce, başlık ve paragraflar arasındaki geçiş ifadelerini yerli yerinde kullanmaları metni sistemli hale getirmektedir. Öğrencinin metni oluşturan unsurlar arasında bağlantı kurmaktaki başarısızlığı metnin tamamını etkilemektedir. Bu durum metinde cümleler ve paragraflar arasında kopukluk meydana getirmektedir. Bağlantı yetersizliğinin sebepleri bilindiğinde ve ortaya konduğunda fikir ve yazı arasındaki bütünlük sağlanmış olacaktır.

Yazılı metinlerde düşünce üretiminin temeli düşüncenin kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmaktan geçer. Deniz (2000: 61)'e göre kelime zenginliği zihin ve fikir zenginliği ile birlikte artmaktadır. Bireyin düşünce gücü geliştikçe söz dağarcığı artmaktadır. Düşünce üretmek için okuma, gözlem, başkalarıyla iletişim kurarak onların düşüncelerini öğrenme gibi yollar kullanılabilir. Çelikpazu (2006: 80) da okuma alışkanlığı ve zevkini kazanmamış, sözcük dağarcığı yetersiz olan, sözcükleri doğru telaffuz edemeyen ve düzgün cümleler kuramayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini istedikleri gibi anlatamadıklarını ifade ederek bu görüşü desteklemektedir. Akbayır (2006: 77)'a göre yazılı anlatımın geliştirilmesi kitap okuma sevgisinin kazandırılmasına bağlıdır. Çok okuyan bir birey doğal olarak okuduklarını dile getirmeye, yazmaya ve anlatmaya yönelir. Kartal ve Özteke (2010: 378)'ye göre de anadilin gelişimindeki önemli faktörlerden biri bireyin okuma kaynaklarıdır. Bu kaynaklarla beslenme bireyin hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi aynı zamanda eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin gelişiminde çok yönlü etkisi olan okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının kazandırılıp gelişmesinde yaşamın ilk yıllarından itibaren ailelerin ve okul çağına gelindiğinde ise öğretmenlerin desteği büyük önem taşımaktadır.

Yazılı metinlerde önemli unsurlardan biri de düşüncenin düzenleniş biçimidir. Bir metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar sistemli bir bütün oluşturmaktadır. Şahin (2004: 36)'e göre düşüncelerin belirgin kılınması, düşünce bağıntısının kurularak yazının bütünlüklü olması ve çekicilik kazanması bakımından paragraflar önemli işlevlere sahiptir. Yazının konusu ve bütünlüğü düşünülerek, işlevleri yönünden, giriş (başlangıç), gelişme (geçiş), sonuç; içerikleri yönünden, düşünce (fikir, tahlil), olay, tasvir (betimleme) paragrafı gibi başlıklar altında tanımlanır. Metni oluşturan paragraflar arasında anlam bütünlüğünün doğru geçişler ile sağlanması önemlidir. Selvikavak (2006: 18)'a göre yazma, sözcüklerin, ifadelerin, tümcelerinin bir düzen oluşturacak şekilde belli yollar izlenerek ve anlamlı bir bütünlük içinde bir araya getirilmesi sürecidir. Paragraflar arasındaki ahenk ve düzen bir yazma metninin başarısını ortaya koymaktadır. Çağlayan (2009: 32)'a göre yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgiyi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir. Öğrencinin düşündükleri ile ifade ettikleri arasındaki fark metnin amacına ulaşma gücünü göstermektedir. Yılmaz (2009: 21)'a göre, yazma sırasında düşüncelerin arka

arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Kelime, cümle ve paragraflar arasında ortaya atılan düşüncelerle sağlanan eşleme önem taşımaktadır. Eğilmez (2010: 21)'e göre birey yazılı anlatım yoluyla kendini ifade ederken, zihin sözlüğünde yer alan söz varlığının içinden kullanacağı sözcükleri özenle seçer ve böylece sözcükler aracılığı daha bilinçli bir düşünme etkinliği gerçekleştirmiş olur. Sözcüklerle sağlanan etkili bir anlatım metnin büyük yapısı olan paragrafları da daha nitelikli kılmaktadır.

5. 2. Metinlerdeki Dil Birimlerinin Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin metinde kullandıkları kelime aralıklarına yöneliktir. Buna göre; tüm sınıf düzeylerinde en az metin 0-25 kelime ile 200 ve üstü kelime aralıklarında üretilmiştir. Bu durum, belirlenen kelime aralıklarının en alt ve en üst aralıklarına ilişkin metin sayılarının az olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en alt kelime aralığında (0-25) az sayıda metin yazmaları olumlu bir durumdur. Bununla birlikte en üst kelime aralığına (200 ve üstü) ilişkin metinlerin sayılarının da az olması istenen bir durum değildir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerinde en fazla üretilen metin sayısı 101-150 kelime aralığındadır. Bu aralıkta üretilen metin sayısı 5. sınıf düzeyinde 35; 6. sınıf düzeyinde 38; 7. sınıf düzeyinde 50 ve 8. sınıf düzeyinde 45 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin kendilerine verilen konularda ortalama 101-150 kelimedenden oluşan yazılı metinler ürettikleri söylenebilir.

Kelime aralıklarıyla ilgili olarak dikkati çeken başka bir sonuç, 101-150 aralığına kadar olan dilimde kelime aralıkları arttıkça üretilen metin sayılarının da artması; 101-150 kelime aralığından sonra ise kelime aralıkları arttıkça üretilen metinlerin sayısının azalması şeklindedir. Örneğin 0-25 kelime aralığında üretilen metin sayısı en az; 26-50 kelime aralığında üretilen metin sayısı bir önceki aralığa göre daha fazla; 51-75 kelime aralığında üretilen metin sayısı önceki iki aralığa göre daha fazla; 76-100 kelime aralığında üretilen metin sayısı ise önceki aralıkların hepsinden daha fazladır. 151-200 kelime aralığında üretilen metin sayısı kendisinden önceki 101-150 kelime aralığına göre daha az; 200 ve üstü kelime aralığındaki metin sayısı ise kendisinden önceki aralıklara göre daha azdır. Bu durum, 101-150 kelime aralığının yukarıda ifade edildiği gibi ortalama bir değer olduğunu göstermektedir. Bu aralığın altında üretilen metinler kelime sayısı açısından aynı zamanda ortalamanın da altında

kalmaktadır. Bu aralığın üzerinde üretilen metinler ise kelime sayısı açısından ortalamanın üzerinde olarak değerlendirilebilir.

Bir metni oluşturan kelime sayısı nicelikte doğru orantılıdır. Bilgilendirici bir metinde kelime sayısına bağlı olarak ifade edilmek istenen düşünce daha kapsamlı ve açıklayıcı olmaktadır. 0-25 ve 26-50 arası kelimedenden oluşan metinler incelendiğinde temel düşüncenin sağlam dayanaklar üzerine inşa edilmediği göze çarpmaktadır. Bu da metni oluşturan kelimelerin nicelik olarak azlığından kaynaklanmaktadır.

Araştırmadaki diğer bulgu öğrencilerin metinde kullandıkları cümle aralıklarına yöneliktir. Bu sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencileri en fazla 6-10 cümle aralığında metin yazarken; 7. ve 8. sınıf öğrencileri en fazla 11-15 cümle aralığında metin yazmışlardır. Bu durum, 11-15 cümle aralığına kadar sınıf düzeyleri yükseldikçe yazılı metinlerde kullanılan cümle sayılarının arttığını göstermektedir. Ayrıca 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının (5. sınıfta 36; 6. sınıfta 28) 11-15 cümle aralığında metin yazmaları, bu aralığın ortalama cümle sayısına işaret ettiği söylenebilir. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde 11-15 cümle aralığının altında kalan metinler aynı zamanda ortalamanın altında; bu aralığın üstünde kalan metinler ise ortalamanın üzerinde olarak değerlendirilebilir. 11-15 cümle aralığından sonraki aralıklara bakıldığında üretilen metin sayılarının önemli oranda azaldığı görülmektedir. Örneğin 16-20 cümle aralığında üretilen metin sayısı 5. sınıf düzeyinde 6; 6. sınıf düzeyinde 18; 7. sınıf düzeyinde 18 ve 8. sınıf düzeyinde 15 olarak belirlenmiştir. 20 ve üstü cümle aralığına ilişkin metin sayıları daha da azalmaktadır. Bu aralığa ilişkin metin sayıları 5. sınıf düzeyinde 4; 6. sınıf düzeyinde 8; 7. sınıf düzeyinde 7 ve 8. sınıf düzeyinde 4 olarak belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin, ortalama olarak değerlendirilebilecek olan 11-15 cümle aralığının üstündeki aralıklarda metin yazma konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Bir metni oluşturan kelime sayısı gibi cümle sayısının fazla olması da fikirlerin yeterli ölçüde ve istenen biçimlerde ifade edilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin, yazılı metinlerde sayıca az cümle kullanmaları, konuyla ilgili düşünce üretmekte ve bunları ifade etmekte zorlandıklarının bir işaretidir.

Araştırmadaki diğer bulgu öğrencilerin metinde kullandıkları paragraf aralıklarına yöneliktir. Buna göre 5. sınıf düzeyinde en fazla metin 1 paragraftan oluşmaktadır. 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde ise en fazla metnin 3 paragraftan oluştuğu

görülmektedir. Metinlerin üç paragraftan oluşması gerektiği düşüncesi öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Bu durum metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir uzantısıdır. Öğrenciler metinlerin üç bölümden oluştuğu ve her bir bölümün de bir paragrafla ifade edilebileceği gibi bir düşünceye sahiptir. Böylece öğrencilerin, yazdıkları bilgilendirici metinlerde bölümler arası ayırım ve geçişlerin farkında olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada 4 ve 5 paragraftan oluşan metin sayısının tüm sınıf düzeylerinde çok az olması bu düşünceyi desteklemektedir. Oysaki bir metnin her bölümü özellikle de gelişme bölümü birden fazla paragraftan oluşabilir.

Paragraf aralıklarına ilişkin üzerinde durulması gereken önemli bir sonuç da 8. sınıf öğrencilerinin durumudur. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin 31'i metinlerini 1 paragraf şeklinde oluşturmuşlardır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin 2'si 4 paragraftan; 1'i de 5 paragraftan oluşan metin üretmiştir. Bu durum ilköğretimden mezun olarak ortaöğretime geçme aşamasındaki öğrenciler için oldukça düşündürücüdür.

5. 3. Sınıf Düzeylerine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada dil birimleri açısından düşüncelerin dağılımına ilişkin ilk sonuç kelime aralığıyla temel düşünceler arasındaki bağlantıyla ilgilidir. Buna göre tüm sınıflarda en fazla temel düşünce 101-150 kelime aralığında üretilen metinlerde yer almaktadır. Bu sonuç kelime aralıklarına göre üretilen metin sayısını desteklemektedir. Çünkü kelime aralıklarına göre en fazla sayıda metin 101-150 kelime aralığında üretilmiştir. Buna göre öğrencilerin bir konuya ilişkin geliştirmiş oldukları temel düşünceleri ortalama 101-150 kelime aralığında ifade ettikleri söylenebilir.

Burada dikkat edilmesi gereken başka bir sonuç da metinlerdeki kelime sayısı arttıkça genel olarak temel düşüncelerin sayısı da artmaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde en az temel düşünce 0-25 kelime aralığında yazılan metinlerde yer almaktadır. Bunu sırasıyla 26-50 kelime aralığı, 51-75 kelime aralığı ve 76-100 kelime aralığı takip etmektedir. Bu sonuç metinde kullanılan kelime sayısı ile metnin konusu hakkında geliştirilen temel düşünce sayısı arasında bir bağlantının olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 151-200 kelime aralığı ile 200 ve üstü kelime aralığında yazılan metinlerdeki temel düşünce sayıları azalıyor görülmektedir. Bunun sebebi bu aralıklarda yazılan metin sayılarının çok az olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum

yukarıda kurulan kelime sayısı ile temel düşünce sayısı arasındaki bağlantıyı bozmamaktadır.

Araştırmada ikinci olarak kelime aralığıyla destekleyici düşüncelerin dağılımı arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde en az destekleyici düşünce 0-25 kelime aralığında; en fazla destekleyici düşünce ise 101-150 kelime aralığında üretilen metinlerde kullanılmıştır. Metinlerde kullanılan destekleyici düşünce sayısı 101-150 kelime aralığına kadar olan dilimlerde artma; bu aralıktan sonraki dilimlerde azalma eğilimindedir. 101-150 kelime aralığından sonraki dilimlerde üretilen metin sayısının çok az olması bunun temel nedenidir. Buna göre metinlerde kullanılan kelime sayısı arttıkça destekleyici düşüncelerin sayısı da artmaktadır. Bu durum kelime sayısı ile destekleyici düşüncelerin kullanımı arasında güçlü bir bağlantının olduğunu göstermektedir. Metinlerdeki kelime sayısı ile temel düşünce sayısı arasındaki ilişki de bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmada kelime aralığıyla bağlantı kurulan son kavram destekleme yönüdür. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde 0-25 kelime aralığındaki metinlerde destekleme yönü kullanılmamıştır. 26-50 kelime aralığındaki metinlerde ise 6., 7., ve 8. sınıf düzeylerinde destekleme yönü kullanılmadığı görülmektedir. Bunun sebebi düşünceler arasındaki sıralamadan kaynaklanmaktadır. Metin organizasyonunda ilk olarak temel düşünce, daha sonra destekleyici düşünce, en son da destekleme yönü gelir. Metindeki kelime sayısı azaldıkça temel düşünceden destekleme yönüne kadar anlatılmak isteneni tam olarak ortaya koyabilecek kelimelerin bulunması da zorlaşmaktadır. Bu nedenle bazı metinlerde sadece temel düşünce, bazı metinlerde de temel düşünce ve destekleyici düşünceye yer verilmekte; özellikle kelime sayısı az olan metinlerde destekleme yönüne sıra gelmemektedir. Dolayısıyla kelime sayısı az olan metinlerde destekleme yönünün kullanım oranı düşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre destekleme yönü, en fazla 101-150 kelime aralığında kullanılmıştır. Bu durum temel düşünce ve destekleyici düşüncenin en fazla kullanıldığı kelime aralığıyla aynıdır. Buna göre öğrencilerin, bir konudaki temel düşüncelerini, destekleyici düşüncelerini ve destekleme yönünü ortalama 101-150 kelime aralığında anlattıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu cümle aralığına göre düşünce dağılımlarına yöneliktir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 5., 6., ve 8. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünceyi 6-10 cümle aralığında; 7. sınıf öğrencileri ise 11-15 cümle aralığında üretmişlerdir. En fazla temel düşünce üretilen ikinci cümle aralığı ise 11-15 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin temel düşüncelere ortalama 6-10 ve 11-15 cümle aralıklarında yer verdikleri söylenbilir. 20 ve üstü cümle aralığında üretilen temel düşüncelerin sayısının az olması, bu aralığa ilişkin metin sayısının azlığından kaynaklanmaktadır.

Destekleyici düşüncelere bakıldığında 5., 7. ve 8. sınıf ğrencilerinin en fazla 11-15 cümle aralığında; 6. sınıf ğrencilerinin ise 6-10 cümle aralığında düşünce ürettikleri görülmektedir. 5., 7. ve 8. sınıf ğrencilerinin en fazla destekleyici düşünce ürettikleri ikinci cümle aralığı 6-10 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencileri destekleyici düşüncelere ortalama 11-15 cümle aralığında yer verdiklerini göstermektedir.

Destekleme yönü kullanımında da yukarıdaki sonuçlara benzer bir durum bulunmaktadır. Buna göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri en fazla destekleme yönü ifadelerini 11-15 cümle aralığında; 5. sınıf öğrencileri ise 6-10 cümle aralığında kullanmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu paragraf aralığına göre düşünce dağılımlarına yöneliktir.

Araştırma sonuçlarına göre tüm sınıf düzeylerinde en fazla temel düşünce 3 paragraftan oluşan metinlerde yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin ortalama 3 paragraflık metinler doğrultusunda düşüncelerini ifade etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Paragraf aralığı ile temel düşünce sayısına ilişkin dikkat çeken bir durum tüm sınıf düzeylerinde 1 paragraftan oluşan metinlerde yer alan temel düşünce sayısının oldukça fazla olmasıdır. 5. sınıf düzeyinde 39, 6. sınıf düzeyinde 24, 7. sınıf düzeyinde 15 ve 8. sınıf düzeyinde 25 temel düşünce 1 paragraftan oluşan metinlerde tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin metinleri planlama konusunda yetersiz olduklarına işaret etmektedir.

Destekleyici düşünce ve destekleme yönü ile paragraf aralıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında temel düşüncelerle benzer bir durum olduğu görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde en fazla destekleyici düşünce ve destekleme yönü 3 paragraftan

oluşan metinlerde kullanılmıştır. Ayrıca en fazla destekleyici düşünce destekleme yönü kullanılan ikinci seçenek 1 paragraftan oluşan metinler olmuştur.

Bu bulgulara göre 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde 1 ve 3 paragraftan oluşan metinlerde temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü kullanımı en fazladır. Öğrenciler 5 ve üstü paragraf kullanımı konusunda yetersiz kalmıştır. Bu durum öğrencilerin bir metni oluştururken bölümlere ayırma ve planlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bir metni oluşturan paragraflar düşüncelerin belli bir sisteme göre yer aldıklarını göstergesidir. Öğrencilerin metinlerinde paragraflar arasında bir bütünlük yer almamaktadır. Bu da ifade edilen temel düşüncenin diğer düşüncelerle ve destekleme yönüyle bağlantısını zayıflatmaktadır.

5. 4. Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada düşüncelerin metin içinde düzenlenmesi giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açısından ele alınmıştır.

Araştırmaya göre giriş bölümlerindeki temel düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 64, 6. sınıf düzeyinde 67, 7. sınıf düzeyinde 57, 8. sınıf düzeyinde 70 olarak; gelişme bölümlerindeki temel düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 21, 6. sınıf düzeyinde 29, 7. sınıf düzeyinde 42, 8. sınıf düzeyinde 38 olarak; sonuç bölümlerindeki temel düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 12, 6. sınıf düzeyinde 12, 7. sınıf düzeyinde 7, 8. sınıf düzeyinde 5 olarak tespit edilmiştir.

Metinlerin giriş bölümlerindeki destekleyici düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 5, 6. sınıf düzeyinde 9, 7. sınıf düzeyinde 9, 8. sınıf düzeyinde 28 olarak; gelişme bölümlerindeki destekleyici düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 85, 6. sınıf düzeyinde 97, 7. sınıf düzeyinde 97, 8. sınıf düzeyinde 81 olarak; sonuç bölümlerindeki destekleyici düşünce sayısı 5. sınıf düzeyinde 14, 6. sınıf düzeyinde 8, 7. sınıf düzeyinde 5, 8. sınıf düzeyinde 28 olarak tespit edilmiştir.

Metinlerin giriş bölümlerindeki destekleme yönü sayısı 5. sınıf düzeyinde 23, 6. sınıf düzeyinde 15, 7. sınıf düzeyinde 12, 8. sınıf düzeyinde 29 olarak; gelişme bölümlerindeki destekleme yönü sayısı 5. sınıf düzeyinde 21, 6. sınıf düzeyinde 115, 7. sınıf düzeyinde 126, 8. sınıf düzeyinde 82 olarak; sonuç bölümlerindeki destekleme

yönü sayısı 5. sınıf düzeyinde 22, 6. sınıf düzeyinde 14, 7. sınıf düzeyinde 23, 8. sınıf düzeyinde 26 olarak tespit edilmiştir.

Düşüncelerin metin içindeki düzenlemesi yazılacak metnin planlanmasıyla ilgilidir. Metin yazılmaya başlanmadan önce konuyla ilgili düşünceler listelenir. Bunlar konuyla ilgileri bakımından sıraya konularak çıkarılması gerekenler metnin dışında bırakılır. Geriye kalan düşüncelerin metnin hangi bölümlerinde ifade edileceği tasarlanarak taslak metin yazma aşamasına geçilir. Bu şekilde bir uygulama metnin bölümleriyle metinde yer verilecek düşünceler arasında bir uyum oluşmasını sağlar. Sonuç olarak planlı, tutarlı ve düşünceler arasında organik bir bağ kurulan metinler ortaya çıkar. Araştırmada elde edilen sonuçlar, metinde yer verilmesi planlanan düşüncelerin sistemli bir şekilde değerlendirilmediğini göstermektedir. Metnin giriş bölümü genellikle konuyla ilgili kavramların tanıtıldığı, okuyucunun metni okumaya hazırlandığı bölümdür. Bu bölümde çoğunlukla temel düşünceye yer verilmez ancak temel düşünce için uygun bir zemin hazırlanmaya çalışılır. Temel düşüncelere ve bunların yanında destekleyici düşüncelere en fazla gelişme bölümünde yer verilir. Çünkü gelişme bölümü konunun çeşitli boyutlarıyla ele alındığı, okuyucunun konuyla ilgili merak ettiği sorulara cevap verildiği en geniş bölümdür. Sonuç bölümü ise metinde ele alınan temel düşüncelerin sentezlenerek bir sonuca bağlandığı bölümdür. Düşüncelerin metin içindeki düzenlemesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında en fazla temel düşüncenin metinlerin giriş bölümlerinde ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın gelişme bölümlerinde giriş bölümlerindekinden daha az sayıda temel düşünceye yer verilmiştir. Ayrıca sonuç bölümlerinde de tüm sınıflarda temel düşünce bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin hangi düşünceleri metnin hangi bölümlerinde ifade edeceklerine karar vermeden yazmaya başladığını göstermektedir.

5. 5. Destekleme Yönü Kullanımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin destekleme yönü kullanma durumları da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler, temel düşünceyi ifade ederken en fazla örnek vermeyi kullanmışlardır. Bunun dışında tanımlama, sayısal veri, neden sonuç ilişkisi, şart ifadeleri kullanılan destekleme yönlerindedir. Destekleme yönlerinden çıkarımda bulunma, tümdengelim, tümevarım, eleştirme kullanılmayan destekleme yönlerindedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı metinleri oluştururken fikir bağlantıları kurmakta zorlandıklarını

göstermektedir. Bunun nedeni konuyla ilgili geliştirilen düşüncelere farklı argümanlar bulamamalarından kaynaklanabilir.

5. 6. Temel Düşüncelerle Destekleyici Düşünce ve Destekleme Yönü Arasındaki Bağlantıya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada temel düşüncelerle destekleyici düşünce ve destekleme yönü arasındaki bağlantıya ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre;

5.sınıf düzeyinde 84 metinde 1 temel düşünce; 85 destekleyici düşünce ve 118 destekleme yönü kullanılırken; 12 metinde 2 temel düşünce, 9 destekleyici düşünce ve 11 destekleme yönü kullanılmıştır. 6. sınıf düzeyinde 91 metinde 1 temel düşünce, 99 destekleyici düşünce 128 destekleme yönü kullanılırken; 18 metinde 2 temel düşünce, 16 destekleyici düşünce ve 18 destekleme yönü kullanılmıştır. 7. sınıf düzeyinde 89 metinde 1 temel düşünce, 103 destekleyici düşünce ve 141 destekleme yönü kullanılırken; 18 metinde 2 temel düşünce, 17 destekleyici düşünce ve 20 destekleme yönü kullanılmıştır. 8. sınıf düzeyinde 67 metinde 1 temel düşünce, 78 destekleyici düşünce ve 95 destekleme yönü kullanılırken; 40 metinde 2 temel düşünce, 34 destekleyici düşünce ve 39 destekleme yönü kullanılmıştır. 3 metinde ise 3 temel düşünce, 2 destekleyici düşünce ve 2 destekleme yönü tespit edilmiştir.

Bu bulgular öğrencilerin metin içinde temel düşünce ve buna bağlı olarak destekleyici düşünce üretme konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Bir metinde kullanım oranına göre düşünceler; temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü olarak sıralanır. Buna göre temel düşünce, kendine bağlı olarak birkaç destekleyici düşünce geliştirilebilen düşünce olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla metinlerde destekleyici düşüncelerin sayısının temel düşünceden birkaç kat daha fazlası olması beklenir. Aynı durum destekleyici düşünce ile destekleme yönü arasında da geçerlidir. Metinlerde destekleme yönünün destekleyici düşünce sayısından daha fazla olması beklenen bir durumdur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar temel düşünce sayısı ile destekleyici düşünce sayısının tüm sınıf düzeylerinde birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Bu da temel düşüncelerin öğrenciler tarafından destekleyici düşüncelerle zenginleştirilmediğini ve geliştirilmediğini göstermektedir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde 2 temel düşünce içeren metinlerdeki destekleyici düşünce sayısının temel düşünce sayısından daha az olması, yazma konusyla ilgili düşünce geliştirememesi konusunda çok önemli bir sorun yaşandığının işaretidir. Öğrenciler

genellikle kendilerine bir yazma konusu verildiğinde düşünmek için zaman ayırmak yerine metnin ilk cümlesinden itibaren yazmaya başlamaktadır. Bu durum metindeki düşüncelerin kısır kalmasına neden olmaktadır.

5. 7. Düşünce Alt Yapısının Oluşturulmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Düşünce alt yapısı metnin içeriğinde hangi düşüncelerin nasıl düzenlendiğiyle ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin bazı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre bu sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri oluştururken en fazla yaşadıkları sorunlar metinde destekleme yönü kullanmama ($f= 59$); giriş bölümünde temel düşünceye yer verme ($f= 57$) ve sonuç bölümünde düşünceleri bir sentez hâline getiremememe ($f= 41$) şeklindedir. Bu sınıf düzeyinde ayrıca metinde destekleyici düşünce kullanmama ($f= 39$); sonuç bölümünün temel düşüncenin tekrarından ibaret olması ($f= 29$) da sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasındadır.

6. sınıf düzeyinde en sık karşılaşılan sorunlar ise metinde destekleme yönü kullanmama ($f= 65$); giriş bölümünde temel düşünceye yer verme ($f= 53$); düşünceleri sentezleyememe ($f= 33$) şeklindedir. Bu sınıf düzeyinde ayrıca metinde destekleyici düşünce yer almamakta ($f= 17$); sonuç bölümünün temel düşüncenin tekrarından ibaret olması ($f= 13$); metinde destekleme yönü kullanmama ($f= 13$) gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır.

7. sınıf düzeyinde metinde destekleme yönüne yeterince yer vermeme ($f= 56$); giriş bölümünde temel düşünceye yer verme ($f= 49$); temel düşüncelerle destekleyici düşünceleri sentezleyememe ($f= 43$); destekleyici düşünce kullanmama ($f= 21$) ve sonuç bölümünün düşüncelerin tekrarından ibaret olması ($f= 19$) en sık karşılaşılan sorunlar arasındadır.

Son olarak 8. sınıf öğrencileri, giriş bölümünde temel düşünceye yer verme ($f= 46$); metinde destekleme yönünü yeterince kullanmama ($f= 41$); temel düşüncelerle destekleyici düşünceleri sentezleyememe ($f= 33$); destekleme yönü kullanmama ($f= 12$) ve destekleyici düşünceye yer vermeme ($f= 11$) şeklindeki sorunlarla karşılaşılmaktadır.

Bu bulgular tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin metni planlama noktasında bilgi ve uygulama eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Giriş bölümünde temel düşünceye yer verme ve sonuç bölümünde düşünceleri sentezleyememe durumu bu düşünceyi desteklemektedir. Öğrencilerin, metinlerinde destekleyici düşünce ve destekleme yönüne sıklıkla yer vermemeleri, gelişme bölümünde konuyla ilgili düşüncelerini geliştirme, zenginleştirerek ifade etme konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu sorunlar ayrıca öğrencilerin, metin yazarken düşünce geliştirmekte zorlandıklarına, düşüncelerini destekleyici düşünceler kullanarak zenginleştiremediklerine işaret etmektedir.

5. 8. Öneriler

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlara ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Yazılı bir metni oluşturan temel yapının düşünce olması nedeniyle öğrencilerin yazmadan önce düşünme eylemine odaklanmaları sağlanmalıdır.
2. Yazılı bir metnin gücü, sağlam bir düşünce alt yapısıyla birlikte bu düşüncelerin doğru organizasyonunda gizlidir. Buna bağlı olarak öğrencilere sınıfta yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
3. Bir yazma konusuna bağlı olarak üretilen düşüncelerin sınıflandırılması ve metindeki konumu önemlidir. Öğrencilere düşüncelerinin bir yazılı metin içindeki konumu ve önemi hissettirilmelidir.
4. Yazma eylemine doğrudan başlamadan önce kısa ama nitelikli düşünme molaları ve seansları uygulanmalıdır. Bu düşünme seansları sınıfça ya da bireysel olabilir.
5. Yazılı bir metin gücünü temelindeki düşünceden ve en önemlisi düşüncenin üretildiği zihinden alır. Sistemli bir düşünme gücüne sahip zihnin anahtarı okumaktır. Yazmak ve okumak birbirini tamamlayan iki önemli süreçtir. Bir anahtar olarak okuma eylemi göz ardı edilmemelidir.
6. Öğrencilere üzerinde çalışacakları ve düşünceleri analiz edecekleri örnek metinler sunulmalıdır. Metinler yazılı muhtevanın en iyi örneklerini oluşturmalıdır.

7. Sağlam bir yazılı metin üretmek için zaman ve tekrar gerekmektedir. Öğrencilere yaptırılan yazma etkinliklerinde nerede hata yaptıkları gösterilmeli ve yazdıklarını olgun metinlerle karşılaştırma fırsatı sunulmalıdır.
8. Yazmak beraberinde bir süreci getirmektedir. Bu süreç sürekli bir değişim ve gelişimi sağlamaktadır. Öğrencilere yazma eyleminin bir sondan ziyade süreklilik arz eden bir gelişme olduğu sezdirilmelidir.
9. Öğrencilere temel düşünce ve destekleyici düşünce arasındaki fark sezdirilmelidir. Bir konu etrafında temel düşünce ve destekleyici düşünce cümleleri örneklerle gösterilmelidir.
10. Yazılı bir metinde anlatılmak istenen düşünce ya da düşünceleri destekleyen ifadeler ve destekleme yönleri bulunmaktadır. Öğrencilere yazılı bir metinde düşünceyi sağlamlaştıran destekleme yönleri tek tek gösterilmelidir.
11. Nitelikli bir yazılı metnin ana fikri doğru ifade edilmiş düşüncelerin senteziyle okura ulaşmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşünceleri sağlam bir temele oturtturarak sentezlemelerinin önemi hissettirilmelidir.
12. Öğrencilerin sağlam bir metin oluşturabilmelerinin bir başka yolu da kelime hazinelerini zenginleştirmektir. Bunu sağlamak için düşünmeye sevk eden okumalar yapmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Aksan, D. (2009). *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Alkan, Z. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı Ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36.

Başkök, B. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Bostanoğlu, O. (2015). *9. Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Önyarguların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Candar, H. (2009). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Öğretim Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Coşkun, M. K. (2016). *Mantık I-II Ders Notu*. Ankara: M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Cüceloğlu, D. (10.Baskı). *İyi Düşün Doğru Karar Ver: Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çağlayan, N. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleyerek Anladıklarını Yazılı Anlatıma Aktarma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çelik, E. A. (2015). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çelikpazu E. E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Demiray, Kemal ve Alaylıoğlu. (1964). *Ansiklopedik Türkçe Sözlük*. Ankara: İnkılap ve Aka Yayınevleri.

Demirkale, O. C. (2015). *Görsel Sanatlar Dersinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Duru, K. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Eğilmez, İ. N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazma Tutumları ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem' de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Frolov, İ. (1991). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek: Sözlü Anlatıma Giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.

Genç, B. (2010). *Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Güneş, F. (2012). “ Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme” . *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşüncelerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek Ve Akademik Başarı İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Banaz örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Hançerlioğlu, O. (2002). *Düşünce Tarihi: Dört Bin Yıllık Düşünce, Sanat ve Bilim Tarihinin Klasik Yapıtları Üstüne Eleştirel İnceleme*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Haykır A. , H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Huber, E. (2008). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

İlanbey, Ö. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Konuşma Dili Unsurlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Kanlı, E. (2008). *Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün Ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Yaratıcı Düşünme Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kaplan, M. (1993). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Kaya, İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Köse, E. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kutanoğlu, D. (2014). *Hayat Bilgisi Dersindeki Kazanımların Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kuyubaşoğlu, B. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Orçan, A. (2013). *Çizgi-Roman Tekniği İle Geliştirilen Bilim-Kurgu Hikâyelerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Ve Fiziğe İlişkin Tutumlarının Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Öztekin, E. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Palandökenler, İ. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ross, D. (2002). *Aritoteles*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Saygın, F. (2004). *Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sezer, H. (2014). *Felsefe II: Ders Notu*. Ankara: M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Sezer, H. (2016). *Felsefe I: Ders Notu*. Ankara: M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Sezgin, E. (2004). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Solomon, C. R. ve Higgins, M. K. (2013). *Felsefenin Kısa Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Şişmanoğlu, S. A. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Amaç ve Kazanımları Açısından Trabzon İli 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tekin, E. (2004). *Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Temizkan, M. (2010). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.

Timuçin, A. (2000). *Düşünce Tarihi 1: Gerçekçi Düşüncenin Kaynakları*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Toyran, G. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Töremen, Ö. (2008). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tüysüz, H. (2007). Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ünalın, Ş. (2012). *Dil ve Kültür*. Ankara: Eskiyei Yayınları.

Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yaman, H. (2013). *Dünyada Ana Dili Öğretimi: Program İncelemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yaman, İ. (Ed.) (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yekeler, D. A. (2015). *Yazma Sürecine Dayalı Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yörük B., N. (2013). *6.Sınıf Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

EKLER

EK-1: Öğrenci Metni 1

DOSTLUK

Dostluk birinin yoluna bakılmamak içinin yararıdır diye bir deyim
çünkü atadığı. Başına usulü bir şey geldiğinde eller yanında tutup
bu deyim, çünkü bu yolun kurtuluşu. mesela bir nezdelerinde
sıkışık gereği için de bu ay oldu deyim olduğu için de
yollarında ise bir anı'nın yararıdır diye bir deyimdir
çünkü ama bu deyimler ise her şeyin bir deyim
çok iyi bir şey. Aynı bir deyim ise bir deyimdir.

EK-2: Öğrenci Metni 2

• temiz bir dünya

- temiz bir dünyanın olması için çöplerimizi çöp kutusuna
- atalım? ve çöpleri yere atmayıp çöp kutusuna atalım
- Biz pisliklerimi çöp kutusuna atabiliriz çöplüğü
- Arabanın çıkışları çıkan bir duman bütün insanları öldürür
- biriken zehirleyici bilecek çöplerimiz yavaş yavaş
- çöplerden çöplerin kirden oluşan oğlamları zı
- Kalsiyum ve yoksulluğun sonucu kötü hava
- olmuyor ve oğlamların bilece temiz hava için
- sadece azotun oluşması ve sulayınz dünyayı
- ve de temiz neye atmayız? Kırık Eşya kolları ve
- suzularınza kagit çöp atmayalım ve denizimizi
- zı temiz tutalım temiz dünya gelecekteki nesiller
- için temiz bir dünya birakalım temiz
- olsun ve temiz kollarımız
- dünya miz de temiz kollarımız
- temizliği yapalım çöpleri çöplere atalım

Sonuç temiz dünya gelecekteki nesiller için temiz

Okulda uymamız gerekenler

Okul eşyalarını korumak, Dersi dinlemek, Söz dinlemek, Öğretmenin istediklerini yapmak, Koridorda yavaş yürümek, Ödevlerini yapmak, Dışarda oyun oynamak

Okulda yapmamız gerekenler
Okul eşyalarına zarar vermemek, Derste başka şeyle uğraşmamak, Dinlemezlilik yapmamak, Öğretmeni umursamazlık yapmamak, Koridorda koşmamak, Ödevlerini yırtmamak, Koridorda oyun oynamamak

Okulda yapmamamız gerekenler

EK-4: Öğrenci Metni 4

-Sevdiğim Ders-

Benim en sevdiğim ders Görsel ders. Görsel derste resim çizerken, resime duygularımıda yansıtıyorum. Resim çizmek bana çok iyi geliyor. Resim demek bana göre insanların duygularını yansıttığı bir çizelge demektir. ^{Tanır}

Resimde çizdiklerimizin, bir anlamı olmalı yani anlatacağı olmalıdır. Resim çizerken, oraya odaklanmalıyız. Resim çizerken kendimizi hayalimizde gibi hisederiz. Resim dersini kimse sevmese bile ben seviyorum. Resim çizdiğim zaman kafamın başka dünyaya gittiğini hisediyorum.

Sizde hayallerinizin peşinden koşun....

EK 5: Öğrenci Metni 5

MESLEĞE İLK ADIM

Neredeyse her bireyin ortaokuldan itibaren başarı oranının diğer derslere göre daha yüksek olduğu bir ders daha doğrusu, bir alan vardır. Bu alanlar bireyin meslek hayatında büyük bir öneme sahiptir.

Soruyorum size "matematiğe kötü olan bir kişi matematiğe öğretmen olabilir mi?" Ya da "fen bilimleri kötü olan bir kişi fen bilimleri dersi penelikle insan vücudu ile ilgili olduğu için doktor olabilir mi?" Göpünüzün damaz dediğini düşünür gibiyim.

Henüz ortaokul, lisedeyken çevremizdekilerin hangi dersimizin iyi olduğunu sorarak gelecekteki mesleğimizi tahmin etmeleri, derslerimizin mesleğimizle alakalı olduğu düşüncesinde göpünlü olan bir çevreye sahip olduğumuzu onaylıyor gibi. Kendimden örnek verecek dursam anneannem, dedem, babam... benim her zaman doktor, sporcu veya matematik öğretmeni olacağımı düşünürler çünkü benim vücudum spora yetkin, kapasitem matematik konularını hemen almaya uygun, hayalim doktor olmak olması nedeniyle her zaman hastalıkları araştırmam çevremizdekilerin düşüncelerini küçük bir oranda onaylıyor gibi.

Kısacası benim fikrim insanların küçük yaşta başarılı olduğu dersler gelecekteki mesleklerini etkiliyor yönünde. Sizce de böyle değil mi?

EK-6: Öğrenci Metni 6

6. Diğer (Sizin istediğiniz herhangi bir konu)

TEMİZ BİR DÜNYA İÇİN

Temiz bir dünyada yaşamak istiyorsak, çocuklarımızın geleceğini kirlenmek istemiyorsak yere çöp atmamalıyız. Birtek bu değil yere çöp atmayıp çevreyi temiz tutmalıyız.

Örneğin sokakta bazen tükürük atan büyükleri görürüz. İste o tükürük bile çevreyi kirlendirir. Bizce düşen onları uyarmak ve onların yaptığını yapmamak. Başka bir örnek vereyim ormanda piknik yapıp mangal yakıp söndürmeden bırakıyoruz o bıraktığımız yanan kaller orman yangınına sebep oluyor ve bu yangın ormandaki hayvanlara zarar verdiği gibi görüntü kirliliği yaratır bunun için yaktığımız ateşi söndürmeliyiz. Bizce düşen görevler bunlar.

EK-7: Öğrenci Metni 7

Bilim

Bilim insan hayatını etki eden faktörler çoktur. Bilim hayatta olmasa olmazdı. Bir çok kişi bilimi sever ve Bilim insanı olmak ister. Mesela bunlardan biri benim bilimi çok seviyorum. Akılma çok güzel icatlar geliyor Bilimden. İnsanın hedefi olması lazım. Bilim herkesin beynini hızlandırır. Tabi bu caba gösterenlere dahil, Resim Müzik çini vb. şeyler yetenekten gelir, ama Bilim yani diğer olanlar da her ister Bilim hayatıdır. Hersey bilimden geçer. Fen, Mat, Sosy İnq, Resim, Müzik hepsi bilimin içinden geçer. Ve kısacası

BİLİM

HAYATTIR

krizantem kolon.

EK-8: Öğrenci Metni 8

Bir teknoloji aleti (bilgisayar veya telefon) evimizin bütün ihtiyacını görebilir. Fakat aileler her bir birine telefon alıyor.

Bu nedenle evde çok az konuşuluyor. Bunun sonucunda biri uzulünce kimse farketmiyor. Bu teknolojiyi oyun için kullananlar da var. Biraz oyun oynamak bize zarar vermez. Ama oyuna bağımlı ise o kişi kanser gibi hastalıklara yakalanabilir. Teknolojiyi araştırma, konuşma ve habesete bakmak için kullananlar sosyallik ve dışa açık biri oluşturanlardır. Teknoloji artık dünyayı ele geçirmiş. Biz bunu durdurabiliriz. Bilinçli insanlar bir saat bilgisayar, bir buçuk yada iki saat telefon ve ihtiyacı olunca telefon kullanırlar.

Telefonu ancak bu kadar iyi kullanırsak zarar görmeyip faydalanırız. Eğer bunları yapamıyorsanız ailenize danışın ya da bir doktora.

EK-9: Öğrenci Metni 9

Sorumluluklarımız

Merhaba arkadaşlar! Bugün sizlere sorumluluklarımızı zamanında yerine getirmenin yararları konusunda bir yazı yazacağız.

Arkadaşlar öğretmenleriniz, aileniz, arkadaşlarınız belki size sorumluluklarımızı zamanında yerine getirmenizi bir çok defa demiştir, Arkadaşlar sorumluluklarımızı zamanında yapmalıyız. Çünkü arkadaşlar, sorumluluklarımızı zamanında yerine getirmesek bazı sorunlar yaşayabiliriz. Mesela ödevimizi zamanında yapmazsak ödevimizi bitirir ve bu yüzden dinlenemeyiz. Tabii ki böyle yapmaya devam edersek beyin hücrelerimiz ölabilir. İş yerinde çalışıyorsanız dosyalarınızı bitiriniz bitirir. Eğer bitirmezseniz daha da kötü hasta bilgiler bitirirseniz hastalar bakamazsınız. Bu işlerden dolayı kitap okuyamazsınız bu nedende okuma hızınız ve anlam kapasiteniz gelişmez.

Arkadaşlar, hayatınızda bunun gibi sorunlar yaşamak istemiyorsanız planlı çalışınız, görev ve bu neden zamanınızı kalır 5 kitap okuma kapasiteniz geliştirmek için zaman kalır.

EK-10: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.16560350
Konu : Merve ERDEVİR'in
Araştırma İzin Onayı

12.10.2017

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

Rektörlüğünüz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Merve ERDEVİR'in "Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerde Düşünce Alt Yapısı" konulu anket çalışmasını Antakya ve Defne İlçelerinde bulunan Merkeze bağlı Ortaokullarda okul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde çalışma yapması ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Kemal KARAHAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Onay (1 sayfa)

Ürgenpaşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım sokak
Hatay İl Milli Eğitim Sitesi No 1/2
hataymem@meb.gov.tr - stratejigelistirme31@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin :M.KANAT V.H.K.İ
Tlf. : (0 326) 227 68 68 / 1135
Faks : (0 326) 227 69 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 320d-5fe5-3b49-ac99-56c0 kodu ile teyit edilebilir.