

YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KELİME AĞI
OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Hüseyin ANILAN

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2005

DOKTORA TEZ ÖZÜ

YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Hüseyin ANILAN

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005

Danışman: Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

İnsan, bir arada yaşadığı bireylere, duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatabilmek, onların anlattıklarını da anlamak amacıyla iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın en temel yolu ise dildir. Dil, dört temel beceri alanı olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır.

Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme ile duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerilerini kazandırma, Türkçe dersinin en temel amaçlarıdır. Anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi, bir araç-ders olarak okulda tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Anadilini yeterince öğrenememiş bir öğrencinin, gerek okul yaşantısında, gerekse özel yaşantısında başarılı olma olasılığı düşüktür. Bu nedenle, bireyin başarısında temel etken olan anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi ve Türkçe öğretimi son derece önemlidir.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma, bir ölçüde okul dışında da öğrenilebilir. Buna karşın, okuma ve yazma becerisi, ancak okullardaki öğretim etkinlikleri ile kazanılabilir. Yazma etkinliği, birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba

gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin gerek okul yaşantısında gerekse okul sonrası yaşantısında önemli bir yer tutan yazılı anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenmenin etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu yöntemlerden biri de kelime ağı oluşturma yöntemidir.

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B öğrencileri üzerinde, beş hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına 5/A ve 5/B sınıftan belli özelliklerine göre denkleştirilmiş 22’şer öğrenci alınmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencileri denkleştirmek için bir kişisel bilgiler anketi, kelime ağı oluşturma yönteminin öğretiminde ve uygulanmasında gözlemciler tarafından kullanılmak üzere birer gözlemci formu, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarının kelime ağı oluşturma yöntemine göre gerçekleştirilebilmesi için de ders planları ve materyalleri geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS paket programından yararlanılmış, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımlı t testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra şu sonuca ulaşılmıştır:

- Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel oğretimin uygulandığı kontrol grubundaki oğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF CLUSTERING METHOD IN DEVELOPING WRITTEN EXPRESSION SKILLS

Hüseyin ANILAN

Department of Elementary Education, Classroom Teacher Training Programme

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, 2005

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Individuals have to communicate with others and share their feelings, thoughts and wishes in order to understand what they are saying. Language is the basic way of communication. Language includes for basic skills such as listening, speaking, reading and writing.

The basic purpose of Turkish course is to read, listen, write and understand effectively as well as be able to express feelings, thoughts and ideas in a clear way. Turkish course as an instrument is one of the main and leading course in Turkish Public Education System. It is fair to say that without learning mother language, it will be impossible to continue live effectively in daily life. Turkish course and Turkish instruction play an important and significant role in individuals' life and success.

Listening and speaking as basic language skills partly, can be learned out of school. But, reading and writing skills can be gained only with instruction activities at schools. Writing activity require cognitive and physcomotor behaviour activity. Writing activity develops slower than other language skills, requires more time and effort. All of these cause writing to be seen as a difficult skill.

Written expression has a very important place in a persons life for enabling to express what he know, hear and learn. Developing written expression skills starting from primary education is been seen as a requirement of increasing the effectiveness of

learning. For this reason, it has been needed student centered methods for developing written expression skills. One of these methods is the clustering method.

The purpose of this study was to determine the effect of the clustering method in developing student's written expression skills in the fifth grade students. Pre test- post test control group models was used the in 2003-2004 academic year, on the 5/A and 5/B students at Kurtuluş Primary School in the city of Eskişehir. 22 students from each class have been chosen by some certain featwes.

“Written Expression Evaluation Scale” was developed to measure student's written expression skills. In order to observe the writing skills developments of student additional course materials were developed. A personel information test to chose the students, observer forms to be used in teaching of clustering method and to be used in practicing of this method by the observers and also a course plan and course metarials have been developed in order to perform the Turkish course writing skills on the base of the clustering method.

SPSS statistical programme has been used in analizing the data, t test has been used comparing the groups, significantf level has been accepted .05. after analizing the data, it has been reaced this conclusion:

The result of the study indicate that there was a significant difference in written expression skills of the examination group on which the clustering method has been used in Turkish course when it was compared to traditional or conventional Turkish instruction method in Turkish public schools.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hüseyin ANILAN'ın, “**Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği**” başlıklı tezi 15.07.2005 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Üye	: Prof. Dr. Şefik YAŞAR
Üye	: Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI
Üye	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Üye	: Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler.

Ulusun birlikteliğini sağlama, iletişim aracı olma, öğrenmenin temel aracı olma, kültürel birikimi aktarma, düşünceyi geliştirme gibi pek çok işleve sahip olan dilin öğretimi de oldukça önemlidir. Bu nedenle, tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verilmekte ve anadili öğretiminin niteliğini artırıcı çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Anadili öğretimiyle bireylere, anlama ve anlatma ile ilgili temel dil beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört ana etkinliğe dayanır. Dil becerileri, sözü edilen bu etkinlik alanlarının ilişkisel bütünlüğü içinde kazanılır.

Öğrenci gerek okul yaşantısında, gerekse özel yaşantısında dil becerilerini kullanabildiği ölçüde başarılı olur. Bireyin başarısındaki en önemli etken olan anadili öğretimi, özellikle ilköğretim döneminde tüm derslerin temelini oluşturur. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde, öğrencilere, anadilinin temel becerilerini kazandırma sorumluluğunu üstlenen Türkçe dersine, Türkçe öğretimine ve Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğretmen ve veli gözlemleri, öğrenci yakınmaları, Türkçe öğretiminde özellikle temel dil becerilerinin kazandırılmasında verimsizlik ve yetersizlik olduğunu göstermektedir. Dil becerileri bir bütün olmakla birlikte, ayrı ayrı araştırma konusu da yapılabilmektedir. Kendine özgü özellikleri nedeniyle, çoğu zaman zor bir beceri alanı olarak görülen yazılı anlatım çalışmalarına yönelik yapılan araştırmalarda da bu genel yargıyı doğrulayan bulguların olduğu görülmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların giderilmesi ve bu alanda

etkililiğinin ve verimliliğinin sağlanması için, geleneksel yöntemlerin dışında yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine, uygulanmasına ve çeşitli öğretim yöntemleri içinde etkili olanların bilimsel araştırmalarla belirlenmesine gereksinim vardır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmalar, Türkçe öğretiminin gelişimine, bu yolla da öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın gerek planlanması, gerekse gerçekleştirilmesi sırasında değerli görüşleriyle katkı getiren, zorluklar karşısında beni yüreklendiren değerli hocam sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a ve araştırmanın başından sonuna kadar her türlü desteği sağlayan değerli hocam sayın Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI'na teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bir süre danışmanlığımı yapan ve araştırma süresince görüşleriyle beni yönlendiren hocam sayın Prof. Dr. Ersan SÖZER'e de katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde okulunun kapılarını açarak bana her türlü destek ve olanağı sunan Kurtuluş İlköğretim Okulu Müdürü sayın İbrahim TAŞDEMİR'e sonsuz teşekkür borçluyum. Araştırmaya konu edilen yöntemi Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/B sınıfında büyük bir istek ve heyecanla uygulamama olanak sağlayarak araştırmaya destek veren sınıf öğretmeni Adem BUDAK'a gönülden teşekkür ederim. Çalışmanın uygulama boyutunda deney grubu olan 5/B sınıfı öğrencilerine araştırmaya kattıkları sıcaklık ve canlılık için ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca, Kurtuluş İlköğretim Okulu'nun tüm öğretmen ve yöneticilerine bana ve araştırmaya gösterdikleri destek için teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında her zaman maddi ve manevi desteklerini yanımda hissettiğim, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki tüm hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve idari personele sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında bana destek olan çok sevgili anneme ve babama, araştırmanın her aşamasında bana özveriyle destek olan, en sıkıntılı zamanlarımda varlığıyla beni yüreklendiren sevgili eşim Burcu'ya yürek dolusu teşekkürler.

Temmuz, 2005

Hüseyin ANILAN

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin ANILAN

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Doktora

Eğitim

Lise	1990	Kale Etem Özsoy Lisesi, Edebiyat Bölümü
Ls.	1994	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Y. Ls.	1998	Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İş

1997-1999	Öğretmen. Özel Pev İlköğretim Okulu
2000-2001	Öğretim Görevlisi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
2001-2004	Araştırma Görevlisi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
2004-	Öğretim Görevlisi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Yayınlar

“İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı”, **4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayını, 1:479-484, 2004. (Ortak)

“Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri”, **12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 2:1285-1302, 2004.

“İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde En Etkili Metod Hangisidir?”, **3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri**. Adana: Kocaoluk Yayınevi, 265-270, 1999. (Ortak)

“Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, **4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7:144-149, 2000. (Ortak)

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Tavas, 22 Ağustos 1973 Cinsiyet: Erkek Yabancı dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLO LİSTESİ	xvi
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Dil ve Türkçenin Diğer Diller Arasındaki Yeri	3
1.1.2. İlköğretim Programında Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi	6
1.1.3. Anadili Öğretim Süreci	17
1.1.3.1. Dinleme Becerisi Öğretimi	18
1.1.3.2. Konuşma Becerisi Öğretimi	20
1.1.3.3. Okuma Becerisi Öğretimi	22
1.1.3.3.1. Sesli Okuma	24
1.1.3.3.2. Sessiz Okuma	25
1.1.3.4. Yazma Becerisi Öğretimi	27
1.1.4. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Uygulanan Yöntem ve Teknikler	34
1.1.4.1. Listeleme	34
1.1.4.2. Kümelenendirme	35
1.1.4.3. Not Alma	35
1.1.4.4. Küpleştirme	35
1.1.4.5. Beyin Fırtınası	35
1.1.4.6. Soru-Cevap	36
1.1.4.7. Kavram Haritası	36

	Sayfa
1.1.5. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi	37
1.1.5.1. Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Uygulanması	40
1.1.6. İlgili Araştırmalar	46
1.2. Araştırmanın Amacı	53
1.3. Araştırmanın Önemi	54
1.4. Sayıtlar	56
1.5. Sınırlılıklar	56
1.6. Tanımlar	57
2. YÖNTEM	58
2.1. Araştırma Modeli	58
2.2. Denekler	58
2.2.1. Denkleştirme	59
2.3. Veri Toplama Araçları	61
2.3.1. Anket	61
2.3.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği	62
2.3.3. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine Göre Hazırlanan Öğretim Materyalleri	63
2.3.4. Pilot Uygulama	64
2.3.5. Denel İşlem	65
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	68
3. BULGULAR VE YORUM	69
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	72
4.1. Sonuç	72
4.2. Öneriler	73
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	73
4.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	73

	Sayfa
EKLER	75
KAYNAKÇA	179

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Özellikleri	60
2. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Öntest Puanları	69
3. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Sontest Puanları	70

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Anadili Öğretim Süreci	17
2. Dinleme Süreci	19
3. Sesli Okuma Süreci	24
4. Sessiz Okuma Süreci	25
5. Yazma Becerisinin Temel Öğeleri	29
6. Kelime Ağı Oluşturma Süreci	42

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Düşünme ve konuşma yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran ve onun sosyal bir varlık olmasını sağlayan en temel özelliklerin başında gelmektedir. Bu özellikleri nedeniyle toplum içinde yaşamak zorunda olan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış verişinde bulunmak gibi temel nedenlerle, iletişim kurmak zorundadır.

İletişim kurmanın değişik yolları olsa da en temel ve doğal iletişim yolu dildir. Dil, birey ve toplum için temel iletişim kaynağıdır. Çünkü dil, toplum ve birey için hem kendisini başkalarına anlatma hem de başkalarını anlama aracıdır.

Toplumsallaşmanın belirleyicisi, kuşaklar arası bilgi birikiminin ve kültürün taşıyıcısı, düşüncenin yaratıcısı, toplumsal paylaşmanın ve uzlaşmanın sağlayıcısı olan dilin öğretimi, tüm eğitim sistemlerinin en belirgin ve vazgeçilmez amaçlarından biridir (Güler, 2001, s.169). Dil öğretimi, dolaylı olarak tüm derslerde yapılsa da doğrudan Türkçe dersinde gerçekleştirilmektedir.

Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerisini kazandırma, Türkçe dersinin en temel amaçlarıdır (Ünal, 2001, s.5). Bu amaçları gerçekleştirmek için, ilköğretim düzeyinde başlayan planlı, programlı, kasıtlı ve istendik anadili öğretimi, yükseköğretimin sonuna dek sürmektedir (Demir, 1996, s.25). Birey bu süreç içinde, kasıtlı kültürlenme olarak tanımlanan “öğretim” ile, üst dil becerilerini kazanmaktadır (Topbaş, 1998, s.10).

Türkçe dersi, bir araç-ders olarak okulda tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2003, s.26). Anadilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde yeterince öğrenememiş bir öğrencinin çeşitli derslere ve konulara ilgi duyabilmesi, öğretmenin anlattıklarını ya da kendisinin okuduklarını anlayabilmesi, dolayısıyla

derslerinde başarılı olabilmesi olanaklı değildir. Öğrenci gerek okul, gerekse iş yaşantısında dil becerilerini kullanabildiği ölçüde başarılı olmaktadır (Cemaloğlu, 2001, s.4). Bireyin eğitim sürecinde geliştirdiği anadili becerileri, öğrenilen yeni bilgilerin daha kolay içselleştirilmesini sağlamaktadır (Ergenç, 2002, s.134). Bu nedenle, bireyin başarısında temel etken olan anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi, ilköğretim programında önemli bir işleve sahiptir.

Anadili öğretiminin, bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, biçimlendirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar; anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşmektedir (Sever, 2004, ss.5-6).

Bireylere, zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında, Türkçe öğretimine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2004, s.132). Çocuklar; Türkçenin zenginliğini, anlatım gücünü, temel kurallarını, yazılı ve sözlü çeşitli anlatım biçimlerini ve Türkçenin diğer diller arasındaki yerini sezip kavradıkça, sahip oldukları dilin önemini ve değerini daha iyi anlama olanağı bulacaklardır.

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak anılan dört temel dil becerisinin bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmesini amaçlamaktadır. Her bir beceri alanı farklı özellikleri nedeniyle ötekilerden ayrılmakta ve sözü edilen dil becerilerinin geliştirilmesi için de farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında da çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri de kelime ağı oluşturma yöntemidir. Kelime ağı oluşturma yöntemi, sürekli olmayan bir beyin fırtınası etkinliğine dayanan, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesine yardım eden ve yazma sürecinde birçok zihinsel becerinin gelişmesine katkı sağlayan bir yöntemdir.

1.1.1. Dil ve Türkçenin Diğer Diller Arasındaki Yeri

İletişim kurma gibi temel bir gereksinimden doğan dil, oldukça karmaşık bir süreci içermektedir. Dil çok yönlü, değişik açılardan bakınca çeşitli nitelikleri ortaya çıkan ve sınırlarının bir çoğu bugün bile çözülemeyen bir varlıktır (Acat, 2000, s.6). Bu nedenle, dilin değişik boyutlarını ön plana çıkaran farklı yaklaşımlar ve tanımlara rastlamak olanaklıdır. Bu tanımlardan kimileri şunlardır:

- Dil, herhangi bir toplumun bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan yerleşik bir dizgedir (Aksan, 1998a, s.51).
- Dil, insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaretler sistemidir (Karaalioglu, 1981, s.14).
- Dil, sosyal iletişimin en gelişmiş aracıdır (Gökçe, 1993, s.63).
- Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi yasaları içinde yaşayan, gelişen canlı bir varlık; ulusu birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş gösterişli bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar, sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1992, s.7).
- Dil, belirli bir grup insanın birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan en etkili araçtır (Porzig,1995, s.67; Kantemir, 1997, s.64).
- Dil, anlamlar ve ses dizgeleri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972, s1).
- Dil, dil yetisinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorlayıcı anlaşma ve kurallar bütünüdür (Saussure, 1976, s.31).
- Dil, insanın bireysel, tarihsel ve toplumsal kesişme noktasıdır (Coward ve Ellis, 1985, s.10).

Görüldüğü gibi dilin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları vardır. Dil, temelde insanların çıkardığı seslerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ve belirli bir yapı oluşturan bir sistemdir. Bu yönüyle devinişsel bir davranış olan dil, ifade edilen semboller ve anlamların üretilmesi süreciyle de bilişseldir. Bireyler ve toplumlar tarafından bir anlaşma ve uzlaşma aracı olarak benimsenmesi yönüyle de duyuşsaldır denebilir.

Farklı dil tanımları yapılmasına karşın Demirel (1993, s.5), dilin temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle dil belli kalıplara, kurallara ve kendine özgü bir kodlama sistemine sahiptir.
- Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilir ve her sesin bir anlamı vardır.
- Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkili iletişim aracı dildir.
- Dil bir düşünme aracıdır. İnsanlar, duygu, düşünce ve isteklerini dille belirtirler.
- Dil, insan topluluklarına özgü bir olgudur.

Temel özelliklerin farkına varmadan, dili sadece basit bir iletişim aracı olarak düşünmek, onun birçok özelliğini görmeyi engelleyebilir. Çünkü dil, insanın geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını, düşünmesini ve eğitilmesini sağlayan özelliklere de sahiptir. İnsanoğlunun ürün yaratma ve yarattığı ürünleri ortaya koymada en etkili araç olan dil (Banarlı, 1987, ss.20-21), insanın tüm yaşamsal etkinliklerini biçimlendiren ve yönlendiren, onun dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli göstergedir. Bu nedenle dil dar kalıplar içinde tutularak, belli sınırlar içine hapsedilebilecek bir öge değil, insanın yaşamını etkileyen ve insana ait tüm özellikleri içinde barındıran, özel bir durumdur. Bu özel durum, insanın gözü, beyni, düşüncesi ve ruhudur (Aksan, 1998b, s.13).

Dil, gerçekte öteki insana ulaşmanın, ona bir ileti aktarmanın ve ondan bir ileti almanın tek aracı olduğuna göre, öteki insanı ya da insanları varsaymakta ve gerektirmektedir (Benveniste, 1995, s.164). Bu da dil ile toplum arasındaki sıkı ilişkinin odak noktasıdır (Kantemir, 1997, s.64).

Dilin, insan ve insan topluluklarına özgü bir olgu olduğu dikkate alındığında, her toplumun kendini ifade ettiği farklı bir dilinin olması doğal bir sonuçtur. Bu nedenle, yer yüzündeki toplumlar kadar da dil var demektir (Ergin, 1992, s.48). Bugün, yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını kesin olarak belirlemek olanaklı değildir. Bu nedenle dilbilimciler dilleri; ya tarihsel geçmişlerine ya

da yapılarına bakarak sınıflamışlardır. Yaygın olarak kullanılan ve dillerin geçmişlerine göre oluşturulan sınıflama “dil ailesi” terimini ortaya çıkarmıştır (Demirel, 2003, s.6). Buna göre, dilbilimcilerin kabul ettikleri dil aileleri şöyle sıralanabilir:

- Hint-Avrupa
- Hami-Sami
- Bantu
- Çin-Tibet
- Ural-Altay

Bu dil aileleri içinde Türkiye Türkçesi, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolu içinde yer almaktadır (Demirel, 1999a, s.11-12; Göker, 1996, s.46). Türkçenin geçmişiyle ilgili yapılan araştırmalar, Türk dilinin 8500 yıllık bir tarihe dayandığını ortaya koymaktadır (Cemiloğlu, 2001, s.83). Bu bağlamda Türkçe, derin tarihsel geçmişiyle, bilinen en eski sözlü ve yazılı ürünleriyle ve kendine özgü yapı ve işleyişiyle dünyanın yaşayan en önemli ve saygın dilleri arasındadır.

Anadili olarak Türkçenin varlığını sürdürebilmesi, bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, yurttaşlarına etkili bir biçimde öğretilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle, anadilinin öğretilmesi ve anadili becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar giderek artmaktadır (Göğüş, 1993, s.6). Bir anadilin kazanılması, kullanılması ve öğretilmesi ile ilgili araştırmalar, gerek o dilin gelişmesine, gerekse onu kullananların dil başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Dökmen ve Yaşın-Dökmen, 1988, s.53). Bu bağlamda, özellikle dil becerileri alanındaki yeni gelişmeleri ön plana çıkaran araştırmalar, anadili öğretiminin yapıldığı derslerin önemini de artırmıştır (Polloway ve Smith, 1992, s.7).

Bu kapsamda; iletişim kurma, toplumsallaşma, ortama uyum sağlama ve kültürlenmenin temel gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi; bireyin toplumsallaşmasını, kültürlenmesini, gelişme ve değişmelere uyum sağlamasını ve kendini gerçekleştirmesini amaçlayan ilköğretimde, en önemli ve en temel ders durumundadır.

1.1.2. İlköğretim Programında Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi

Türk Eğitim Sistemi'nde ilköğretim, bütün yurttaşların milli eğitim amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu bir temel öğretim dönemini kapsar (Sözer, 2000, s.119). Bu anlamda ilköğretim, çocuğun genel kültürüne katkı sağlayan, yeteneklerini geliştiren, bireysel düşünme yetisini ve toplumsal sorumluluk duygusunu ön plana çıkaran, örgün eğitimin ilk basamağıdır.

İlköğretim, bireylere karşılaştıkları sorunları çözmeye, toplum değerlerine uyum sağlamada, toplum kurallarına uymak için temel yeterlikleri kazandırmada, bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında ve üst eğitim basamaklarında kazanılması amaçlanan bilgi ve becerilerin temelini oluşturmada önemli bir işleve sahiptir (Yaşar ve diğerleri, 1999, s.2). İlköğretim aynı zamanda, kültürel sürekliliği sağlamanın, istikrarlı bir demokratik toplum oluşturmanın, halkın yaşam kalitesini yükseltmenin, insan gelişiminin ve yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır (Kavak, 1997, s.17). Ayrıca, ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi yaratmasına da yardım etmektedir (Fidan ve Baykul, 1991, s.14). Bunun yanında hem genç bir nüfusa sahip, hem de ilköğretimden sonra bir üst öğrenime devam edemeyen birey sayısının fazla olduğu Türkiye gibi ülkelerde, ilköğretimin önemi bir kat daha artmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999, s.4). Belirtilen tüm bu özellikleri nedeniyle ilköğretim, ülkelerin istedikleri insan gücünün yetiştirilmesinde, ilk aracı eğitim basamağıdır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar ilköğretimin, farklı amaçlarla farklı kurumlarda, çoğunlukla plansız, programsız ve sistemsiz olarak gerçekleştirildiği bilinse de Türk eğitim tarihi içinde genelde ilgi gördüğü söylenebilir. İlköğretimin, Hunlar ve Göktürkler'de töreye dayalı olarak ailenin sorumluluğunda gerçekleştiği, Uygurlar ve Karahanlılar döneminde kültürün gelişmesi ve dinin de baskın etkisiyle, kurumsallaşmaya başladığı görülmektedir (Çelenk ve diğerleri, 2000, s.176). Selçuklular döneminde ilköğretim, Küttap adı verilen ve genellikle camilere bitişik

olarak yapılan kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlarda okuma yazma, aritmetik gibi temel bilgiler öğretilmiş ve din eğitimi yapılmıştır (Gültekin, 2000, s.102).

Osmanlı döneminde ise ilköğretim, saraya devlet adamı yetiştirmek için kurulmuş enderunlar ve sıbyan okullarında yürütülmüştür. Tanzimat'la birlikte artan yenileşme hareketleri, ilköğretimde de Mekteb-i Cedide ve Mekteb-i Atike gibi eğitim kurumlarının doğmasına yol açmıştır (Çelenk ve diğerleri, 2000, s.176). Yine Tanzimat döneminde 1847'de, sıbyan okullarının öğretim programını, öğretim araç ve gereçlerini, yöntem ve tekniklerini, öğretmen girişini, disiplin ve öğretim süresini düzenleyen bir talimatname yayınlanarak, ilköğretime düzen getirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1997, s.140; Bilim, 1998, ss.144-145).

Bu tarihsel süreç içinde Cumhuriyet dönemine kadar, ilköğretimin tümüyle planlı, programlı ve sistematik bir biçimde sürdürüldüğünü söylemek olanaklı değildir. Osmanlı döneminde ilköğretim programı niteliğindeki ilk yazılı program çalışmasının, 1913 yılı Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ve 1915 yılı İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi ile yapıldığı bilinmektedir. Bunun da ders ekleme-çıkarma ve içerik düzenlemesinden öteye gitmediği söylenebilir.

Modern Türkiye'nin kurulmasıyla birlikte, başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere tüm Cumhuriyet kadrosu, ilköğretim politikasını tüm eğitim politikasının temeli olarak görmüştür. Bu dönemde, yüzde onu bile okur-yazar olmayan bir toplumda, Cumhuriyetin insancıl ve ulusçu niteliğini benimsetmenin ve yeni rejimin ilkelerini benimsemiş bir ulus yaratmanın, başka bir yolu da bulunmamaktaydı. Bu amaçla, Atatürk tarafından I., II. ve III. Heyet-i İlmiye Kongreleri toplanmıştır.

Bu temel gerekçelere dayalı olarak, Cumhuriyet tarihi boyunca üzerinde en çok durulan alanların başında ilköğretim programları gelmektedir (Çağlar, 1998, s.139). Bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarında, 1924, 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programları uygulamaya konulmuştur. Bu dönemde ayrıca, 1936 ve 1939 köy okulları programlarıyla, ilköğretimin, nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı kırsal kesime götürülmesi ve yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1998, ss.145-164).

İlköğretimde program geliştirme çalışmaları 1952 yılında Wofford'un ülkeye çağrılmasıyla yeni bir boyut kazanmış ve bu gelişmelerin etkisiyle 1962 İlkokul Program taslağı hazırlanmış ve deneme uygulamasına geçilmiştir. Bu denemelerin ışığında da 1968 İlkokul Programı hazırlanmıştır. 1980'e kadar uygulanan ilköğretim programını bir bütün olarak geliştirme eğilimi, 1980 sonrasında yerini tek tek dersler bazındaki program geliştirme uygulamalarına bırakmıştır (Çelenk ve diğerleri, 2000, s.176).

İlköğretim programlarının tarihsel seyrine ilişkin bu gelişmeler, hemen hemen Türkçe öğretimi için de söz konusudur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Tanzimat'a gelinceye kadar okullarda Türkçe öğretiminden söz etmek oldukça zordur (Cırılı, 1983, s.267-268). Ancak, Tanzimat'la birlikte açılan Rüştîyelerin eğitim programlarında, anadil olarak Türkçenin öğretimine ağırlık verildiği görülmektedir (Demirel, 2003, s.8).

Cumhuriyet döneminde ise en önemli yenileşme hareketi dil alanında olmuştur (Aşlıoğlu, 1993), s.246). 3 Mart 1924 yılında kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile tüm eğitim kurumlarında önceleri yaygın olarak kullanılan Arapça ve Farsça'nın öğretimine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi, o yıllarda sadece örgün eğitim kurumlarında değil, ülke genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile yaygın eğitim kurumlarında da başarıyla yürütülmüştür. Türkçe öğretimi açısından en büyük yenilik 1928 yılında Latin harflerinin kabul edilmesi olmuştur. Böylece, bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır (Demirel, 2003, s.8).

1929 yılında yayınlanan, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem ve teknikler konusunda açıklamalar getiren Türkçe öğretim programı, alandaki çağdaş yaklaşımlardan biri olarak gösterilebilir. Bugünkü öğretim uygulamalarının temelini ise, 1957 yılında hazırlanan Türkçe programı oluşturmuştur (Topbaş, 1998, s.15). Bu programın, zamanın öğretim anlayışı dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir.

Hazırlıklarına 1962’de başlanıp, 1968’de uygulamaya konulan ilkokul programında yer alan Türkçe ders programı, 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması kararıyla yeni bir Türkçe dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Halen okullarda Türkçe öğretimi bu programın esaslarına göre yürütülmektedir (Demirel, 2003, s.8). Bugün ilköğretim okullarında okutulan Türkçe dersi öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26.10.1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak uygulamaya konulmuştur (Demirel, 1995, s.4). Bu program; genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarını içermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1991 yılında oluşturulan Türkçe Programı Geliştirme Komisyonu yeni bir taslak program hazırlamış, Talim ve Terbiye Kurulu’nun incelemesine sunmuştur. Ancak herhangi bir sonuç alınamamıştır. Yine 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca “Yapılandırmacı Yaklaşım, Çoklu Zeka Kuramı ve Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı” esasları dikkate alınarak hazırlanan, geliştirme amacıyla çoğaltılan ve kimi illerde pilot uygulamasının yapıldığı bilinen “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 Sınıflar)” adıyla yeni bir program hazırlanmıştır. Bu program; genel amaçlar, üst beceriler, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), dil bilgisi, öğrenci kazanımları, Atatürkçülük, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (MEB, 2004, ss.13-24).

Sözü edilen Türkçe Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Ağustos 2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanma kararı alınmıştır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, s.98). Türkçe Öğretim Programıyla, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri;

etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2004, s.14). Bu amaçlar doğrultusunda:

- Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Tüm bunlar dikkate alındığında, Türkçe öğretiminin rasgele yapılacak sıradan bir iş olmadığı görülebilir. Türkçe öğretimi dersinin belli amaçları, ilkeleri, kendine özgü yöntem ve teknikleri vardır. Etkili bir Türkçe öğretimi için, öğretme-öğrenme sürecine uygun ortamın oluşturulması ve nitelikli bir ölçme değerlendirme etkinliğinin sağlanması gerekir.

Cemiloğlu (1998, ss.71-72) ilköğretim Türkçe dersinin amaçlarını; kişilik değerleri, ulusal ve toplumsal değerler ve insanlık değerleri olarak belirtmektedir. Buna göre, ulusal ve evrensel değerler konusunda gerçekleştirilecek amaçlar dersin üst yapısını, kişilik değerleri anlamında ve daha çok dilin kullanımıyla ilgili olanlar da Türkçe dersinin alt yapısını oluşturmaktadır.

Türkçe dersi dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için, öğrencileri ortak çalışmalara, yaratıcılığa ve arayışlara yönlendirilmeli ve onların düşünen insanlar olarak yetiştirilmelerini amaçlamalıdır (Binbaşoğlu, 1996, s.6). Türkçe dersinin amacı, tüm öğretim alanlarındaki (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dil becerilerini geliştirmek özetle standart dili öğretmektir (Yıldız, 2003a, s.83). Standart dil ise, bir dili toplum olarak konuşan ve yazarların hep birlikte uydukları, belirli ölçü ve kurallara bağlı, ortak dildir (Korkmaz, 1992, s.140). Buradan hareketle, ilköğretimde Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları; öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dil bilgisi ve yazı gücünü zenginleştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek;

öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek; Türkçe'yi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak ve Türkçe'yi sevdirmektir (Öz, 2001, s.2)

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26.10.1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak uygulamaya konulan, Türkçe dersi öğretim programında belirlenen genel amaçlar ise şöyle sıralanabilir (Vural, 2002, s.45):

İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

1. Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk Kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Yukarıda genel amaçları verilen Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları; “anlama”, “anlatım”, “dil bilgisi” ve “yazı” alt başlıkları altında ele alınmıştır (MEB, 1997, ss.69-145). Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma-anlama; anlatmanın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için böyle bir sınıflama yapılmamıştır (Demirel, 2003, s.9; Öz, 2001, s.44).

Türkçe dersi öğretim programında yer alan genel ve özel amaçların daha işlevsel olması, öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığının belirlenebilmesi için davranış

olarak görülmesi gerekmektedir (Demirel, 1998, s.29). Davranışsal amaçların öğrenciye dönük olması nedeniyle, Türkçe dersinde öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili çok boyutlu davranış örüntülerinin kazandırılması olanaklı hale gelmektedir.

Türkçe öğretiminde öngörülen amaçların beklenildiği biçimiyle davranışa dönüştürülebilmesi için en önemli öğelerden biri de içeriğin düzenlenmesidir. Bunun için içeriğin amaçlarla, amaçların da davranışlarla örtüşmesi ve kendi içinde tutarlı olması gereklidir.

Her ne kadar anadili öğretim programlarının içerik düzenlemesinde genel öğretim ilkeleri temel alınsa da, dil öğretimiyle ilgili içerik düzenlemesinde benimsenen çeşitli yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar; yapılandırmacı, durumsal, kavramsal/işlevsel, dil becerisi merkezli, konu merkezli ve belirli alan merkezli yaklaşım olarak belirtilebilir. Ancak, bunlara paralel olarak içerik düzenlemesinde en yaygın kullanılan yaklaşımlar; doğrusal yaklaşım, sarmal yaklaşım ve modüler yaklaşım olarak sıralanabilir (Demirel, 1999a, ss.29-32; Sağır, 2002, ss.59-63):

- *Doğrusal yaklaşım:* Anadilinde okutulacak okuma metinlerinin ve okuma metinlerine bağlı dilbilgisi konularının basitten bileşiğe doğru sıralanmasıdır.
- *Sarmal yaklaşım:* Özellikle dilbilgisi konularının yeri ve zamanı geldikçe sürekli tekrar edilmesini temel almaktadır.
- *Modüler yaklaşım:* Her okuma parçası ya da üniteye uygun olarak seçilen okuma metinleri bir modülü oluşturmakta ve o modül içinde öğrenilmesi gereken dilbilgisi kuralları belli bir sıraya bağlı kalmaksızın öğretilmektedir. Her modülün konusu kendi başına düzenlendiğinden, bu yönüyle tematik yaklaşımla da benzerlik göstermektedir.

Yukarıda belirtilen yaklaşımların genel özellikleri dikkate alındığında, daha çok dilbilgisi konularının öğretimiyle ilgili düzenlenmeler öne çıkmaktadır. İlköğretim okullarındaki Türkçe dersinin içeriği konu merkezli yaklaşımla, dilbilgisi konularının ise okuma parçaları içinde basitten bileşiğe ve temel kuralların belli bir sırayla öğretilmesi anlayışına dayalı olarak düzenlendiği görülmektedir.

Öğrencilerde istenilen davranışların oluşabilmesi için öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bir başka deyişle, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kimi temel ilkelere uyulması, en etkili strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması ve en uygun araç ve gereçlerin seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim etkinlikleri rasgele değil belli özellikler dikkate alınarak düzenlenmektedir.

İlköğretim Türkçe dersinin öğretimine yönelik etkinliklerinin düzenlenmesinde ve içeriğin sunumunda dikkat edilmesi gereken bir takım özellikler ile bu özelliklere dayanan temel ilkeler son derece önemlidir. Buna göre Türkçe öğretiminin ilkeleri aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Kavcar ve diğerleri, 2004, ss.9-12; Demirel, 2003, s.18; Yıldız, 2003b, ss.9-10; Öz, 2001, ss.175-176; Ünalın, 2001, s.68; Özdemir, 1987, ss.12-13):

- Anadili öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi,
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi,
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamların sağlanması,
- Türkçe öğretiminde tüm derslerden yararlanılması,
- Anadilinin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi,
- Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Türkçe öğretiminde bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya önem verilmesi,
- Türkçe öğretiminin etkinlikler yardımıyla yapılması,
- Anadili öğretiminde çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılması,
- Türkçe öğretiminde kullanılan her türlü materyalin içeriğinin anlamlı olması,
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişkinin kurulması.

Türkçe öğretiminin etkililiğinin sağlanmasında yukarıdaki öğretim ilkelerine uyulmasının yanı sıra, uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması da son derece önemlidir. Geleneksel yapıdaki öğretme-öğrenme süreci, genellikle, bir dizi bilginin öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra bütünüyle hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerine kurulmuştur (Saban, 2000, s.103). Bu da öğrencilerin etkin ve kalıcı öğrenmelerini engellemekte, sıkıcı, sıradan ve tekdüze

bir öğretme-öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere, dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve kalıcı öğrenmenin oluşturulmasında öğretim stratejilerinin seçimi önemlidir. Çünkü, yöntem-teknik ve araç-gereç seçimi, öğretim stratejisine göre belirlenmektedir.

Türkçe öğretiminde; bilgilerin düzenlenerek öğrenci tarafından alınmaya hazır hale getirildiği, öğrencilere kazandırılması gereken kavram, ilke ve genellemelerin tanımdan başlayarak örneğe doğru sunulduğu “sunuş yoluyla öğretim” stratejisinin yanı sıra; belli bir konuyla ilgili verileri toplayıp analiz ederek genellemelere ulaşmasını sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı “buluş yoluyla öğretim” ve öğrencilerin kendi çabalarıyla bilgiye ulaşmalarını sağlayan “araştırma yoluyla öğretim” stratejileri kullanılmaktadır (Sözer, 2001, ss.99-101; Demirel, 2002, ss.80-81).

Türkçe dersinin etkililiğinin sağlanmasında önemli olan bir diğer öge de bu derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir. Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili etkinlikler sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunluluktur (Oğuzkan, 1987, s.14). Özellikle Türkçe dersiyle ilgili amaçların gerçekleşmesi, öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için, öğretmenlerin öğretim sırasında yöntem zenginliğine gitmesi şarttır (Demirel, 1998, s.39).

Türkçe öğretiminde, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla birçok yöntem ve teknikten yararlanılabilir. Bu yöntem ve teknikler; düz anlatım, tartışma, gözlem ve inceleme, gösteri, küme çalışması, soru-yanıt, problem çözme, örnek olay inceleme, dramatizasyon, benzetim ve drama olarak sıralanabilir. Yöntem ve teknikler, amaçlara, konu alanına, öğretmen ve öğrenci özelliklerine ve koşullara bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir.

Türkçe öğretiminde kullanılan tüm yöntem ve teknikler öğrenmenin oluşması için bir aracı olup, öğretim sürecinde her durum için geçerli olabilecek bir yöntem ve teknik yoktur. Buna karşın, hiçbir yöntem de tümüyle iyi ya da kötü olarak değerlendirilmemelidir. En iyi yöntem, belirlenen amaçları, öğrencilere en etkili ve en

kolay yoldan ulaştıran yöntemdir. Önemli olan bu yöntemleri öğretim sürecinde yerinde ve amacına uygun bir biçimde kullanabilmektir (Yaşar, 1998, s.67). Amaçlar, konu alanı, öğretmen ve öğrenciler değiştikçe yöntemin biçimi ve kapsamı da değişmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez öğelerinden biri de araç-gereçlerdir. Öğretimde araç-gereç kullanımı; konunun daha etkili olarak sunulması, öğrenmeye açıklık getirilmesi ve öğrencinin birkaç duyu organına birden hitap edilmesi gibi fırsatlar yaratması nedeniyle son derece önemlidir (Yaşar, 2001, s.145). Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereç çeşidi oldukça fazladır. Önceleri daha çok yazılı materyallere dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde, günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar teknolojileri de kullanılmaktadır (Odabaşı ve Namlu, 1998, s.98). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri bilişsel gelişim açısından somut işlemler dönemine geçiş yaptıkları için, bu dönemde olabildiğince somut gösterimlere yer verilmektedir (Erden, 1996, s.175). Bu nedenle, ilköğretim döneminde öğretim-öğrenme süreçlerinin çeşitli araç-gereçlerle zenginleştirilmesinin önemi büyüktür.

İlköğretim Türkçe öğretiminde görsel (kitaplar, yazı tahtaları, resimler, fişler, harf ve hece küpleri, gerçek eşyalar ve modeller, projektör çeşitleri ve grafikler); işitsel (radyo, teyp, kaset çalar ve ses bantları vb.) ve görsel ve işitsel (hareketli resimler, televizyon, film makinesi, dvd, vcd, video ve bilgisayar) araçlar kullanılabilir. Bu araçlardan Türkçe öğretiminde etkin olarak yararlanılabilmesi için amaçların, konu alanının, öğretmen ve öğrenci özellikleri ile çevre koşullarının göz önünde bulundurulması ve araç gereçlerin yerinde ve zamanında kullanılması gereklidir.

Türkçe dersi, gerekli amaçlara ulaşabilmek için öğrenciye çeşitli davranışları (bilgi, beceri ve alışkanlık) kazandıran, dolayısıyla türlü etkinlikleri içeren bir derstir (Soysal, 1995, s.266). Anadili öğretiminin öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; Türkçe dersinin de bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya koyar (Sever, 2004, s.10).

Tüm derslerde olduğu gibi, Türkçe dersinde de amaçlanan davranışların kazanılıp kazanılmadığını yoklamak gerekmektedir. Eğitimde değişik amaçlarla ölçme ve değerlendirmeler söz konusu olsa da yapılan ölçme ve değerlendirmelerin hemen hemen tümü, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve buna dayalı olarak onlara not verilmesi ile ilgilidir (Gültekin, 2001, s.242). Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde olduğu kadar, öğrenme gereksinimlerinin, hazır oluş durumlarının ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğunun belirlenmesinde de öğretmene yarar sağlar (Can, 2001, s.218). Bu nedenle, Türkçe dersinin başlangıcından sonuna kadar, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreci iç içedir (Yangın, 1999, s.94).

Değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyi, gereksinimleri, bunlara uygun öğrenme etkinlikleri belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede yol göstericidir. Böylece öğretmen Türkçe dersi öğretimini öğrencilerin düzey, ilgi ve gereksinimleriyle uyumlu hale getirebilir. Öğretmenler çeşitli değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme amaçlarını ve dil gelişim hızlarını belirlemeli ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama süreci olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2004, s. 386).

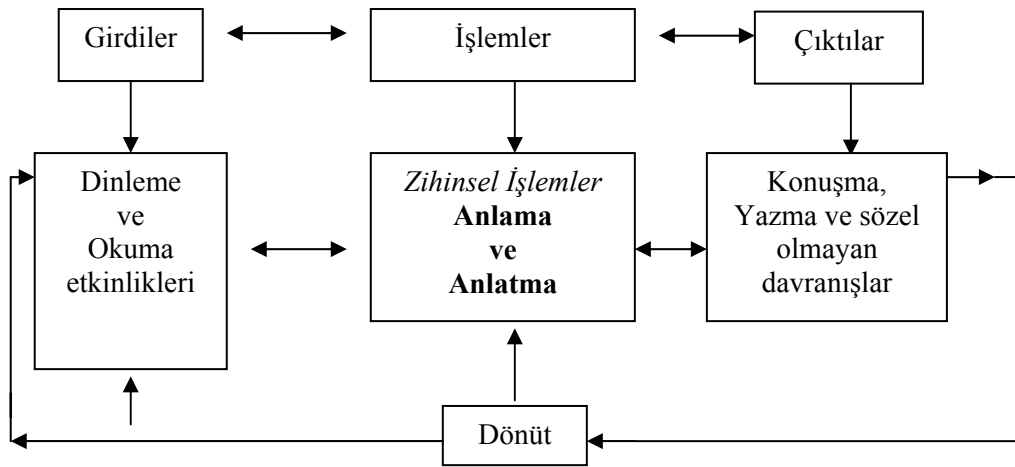
Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel türden amaçları bulunan Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi de çok yönlüdür. Bilgi, beceri ve alışkanlık kazandırma niteliği olan Türkçe dersinin öğretimi yoluyla kazandırılan dil becerilerini ölçme ve değerlendirme amacıyla öğretmen, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları, söyleneni yazma, ödev yaptırma, okutma, dinleme ve konuşma etkinlikleri yaptırma, gibi değerlendirme yolları kullanabilir.

Bu açıklamalar temel alındığında; Türkçe öğretiminin, anlama (okuduğunu ya da dinlediğini) ve anlatma (yazıyla ya da sözle) becerilerinin geliştirildiği, kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmaların yapıldığı bir alan olduğu görülmektedir

(Sever, 2004, s.10). Bu nedenle, Türkçe öğretiminin temel öğretim alanlarını oluşturan, ve dört temel dil becerisinin etkileşimsel bütünlüğünden oluşan, anadili öğretim sürecini irdelemek gerekir.

1.1.3. Anadili Öğretim Süreci

Bireylerin yaşam boyu gereksinim duyacakları bilgi ve beceriler ile Türkçe derslerinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler tümüyle örtüşmektedir. Anadili öğretiminin tüm aşamaları için belirlenen amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir (Sever, 2004, s.9). Söz konusu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel etkinliğe dayanır. Dil becerileri, bu dört etkinlik alanının birbirini tamamlayan ilişki bütünlüğü içinde edinilir. Bu kazanım Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Anadili Öğretim Süreci

Kaynak: Güleriyüz, Hasan. **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001. s.4.

Şekil 1’de görüldüğü gibi anadili öğretim süreçleri, dil becerilerinin birbirini tamamlayan işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dil becerilerinin amaca uygun ve tam olarak kazanılabilmesi için, her öğrenciye anılan becerileri sınavabileceği uygun olanakların sunulması ya da fırsatların yaratılması gerekmektedir (Sever, 2002, s.192).

Bu olanak ya da fırsatlar, dil becerilerinin birlikte öğretilmesi ve geliştirilmesi ile sağlanabilmektedir. Ancak, gerek bireylerin gerekse öğretim kurumlarının amaç ve beklentileri doğrultusunda, dil öğretiminde dil becerilerine verilen ağırlığın oranları zaman zaman değişebilmektedir (Demirel, 1999b, s.31; Yaşar, 1993, s.4). Ayrıca, her düzeydeki dil öğretiminde bu becerileri geliştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik çaba harcanmaması dil öğretiminin önemli eksikliklerindedir (Alkan ve Kurt, 2001, s.108). Bu görüşlerden hareketle, Türkçe öğretiminin temel etkinlikleri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”nın birer etkinlik alanı olarak özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bilinmesinde yarar görülmektedir. Bunlar sırasıyla:

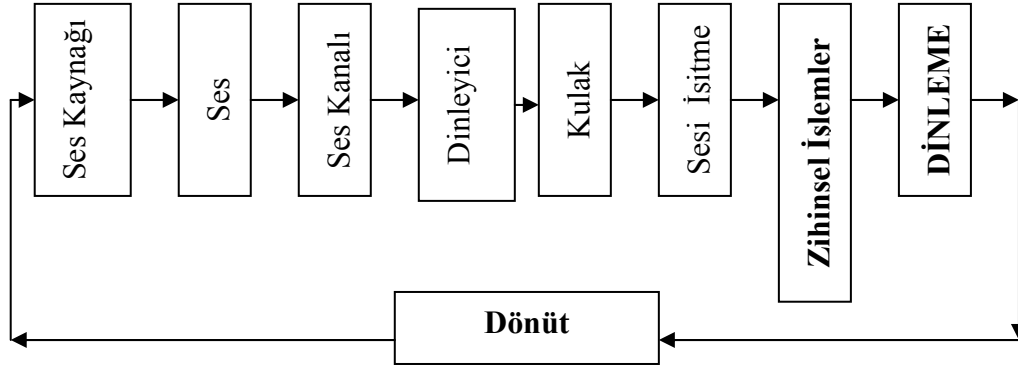
1.1.3.1. Dinleme Becerisi Öğretimi

Dilin dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranması olarak tanımlanabilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.55). Başka bir deyişle, dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve gelen uyarıcıya karşı tepkide bulanabilme etkinliğidir (Acat, 2000, s.30). Ur (1992, ss.113-114), uyarıcıya karşı verilen tepkileri; tepki gerektirmeyen dinleme (kısa hikayeler, şarkılar filmler vb.), kısa tepki verilen dinleme (yönergelere uyma, genel bilgiyi ya da detayı bulma, maddelere tik koyma vb.), uzun tepki verilen dinleme (sorulara yanıt verme, not alma, özetleme vb.) ve daha kapsamlı tepki verilen dinleme (problem çözme, yorum yapma vb.) olmak üzere dört grupta ele almaktadır.

Burada sözü edilen dinleme, işitmenin ötesinde bir etkinliktir. İşitme, kişinin istemiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise bireyin tercihiyle bağlı, seçerek ve isteyerek algıladığı seslerin bütünüdür. Bir başka deyişle, insan her şeyi işitebilir, fakat dinlemeyebilir.

Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilenler, anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve bireyin zihinsel yapısına

göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2004, s.18). Buna göre, iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme süreci Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Dinleme Süreci

Şekil 2’de görüldüğü gibi dinleme etkinliği, işitilene anlamak amacıyla gerçekleştirilen zihinsel işlemler sonucunda oluşmaktadır. Anlamaya dayalı birçok işlemin bir arada etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir işlem olan dinleme becerisi ile öğrencilerin dildeki sesleri tanımları, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişkenlerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır (Keçik, 2001, s.107). Demirel (2003, s.70) dinleme eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Konuşulanı ve okunanı anlamak için dinleyebilme,
- Bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme,
- Dinlediği her türlü (müzik, tiyatro, sinema vb) etkinlikten yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği düşüncenin ana fikrini kavrayabilme,
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılardan sıyrılarak tarafsız davranabilme,
- Dinlediklerinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve yararlı yönlerini ayırıp seçebilme,
- Dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirme yeteneği kazanabilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörülü olabilme.

Birey, bireysel ya da toplumsal yaşamın bir gereği olarak belli amaçlar doğrultusunda değişik dinleme türlerini kullanabilir. Bu türlere, seçerek dinleme, etkin dinleme, eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme ve empatik dinleme örnek olarak gösterilebilir (Ünalın, 2001, ss.72-77).

Dinleme becerisi, öğrencilerin okulöncesi dönemden başlayarak kendiliğinden edindikleri anadili etkinliklerinin başında gelmektedir. İletişim kurmanın ve öğrenmenin en önemli araçlarından biri olan dinleme becerisinin edinilen ilk haliyle kalmasını düşünmek olanaksızdır (Özbay, 2004, ss.10-14). Dinleme becerisi öğrenilebilir ve öğretilir bir beceridir (Çelenk, 1999, s.394). Bu nedenle, dinlediğini tam ve doğru anlama becerilerini kazandırmak anadili öğretiminin önemli sorumluluk alanlarından birini oluşturmaktadır.

1.1.3.2. Konuşma Becerisi Öğretimi

Konuşma, duygu, düşünce, istek, tasarım ve bilgi ile görülen ve yaşananların sözlü olarak anlatılması etkinliğidir. Konuşma sessel bir olgu ve yüz yüze gerçekleştirilen bir iletişim yöntemidir. Bu nedenle, sesin işitilmesiyle sınırlıdır (Özdemir, 1987, s.8).

İnsanlık tarihi kadar eski olan konuşma, günlük yaşamın ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğru, düzgün ve etkili konuşma bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işidir. Bu nedenle, her birey isterse bu beceriyi en üst düzeyde geliştirerek edinebilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.74). Konuşma becerisi zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır (Ağca, 1999a, s.53).

Konuşmanın diğer dil becerilerinden farkı, dinleme ve okuma becerisi arasında doğrudan ilişki olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi bireyin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı; kendi başına kullanmadığı ve başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğu bir beceridir

(Yalçın, 2002, s.97). Aynı zamanda, çeşitli nedenlerden dolayı bireyin geliştirmek zorunda olduğu bir beceridir (Bygate, 1987, s.67).

İnsanlar arası iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört temel niteliği vardır (Demirel, 2003, s. 90). Bu nitelikler şöyle açıklanabilir:

- *Konuşmanın fiziksel niteliği:* Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
- *Konuşmanın fizyolojik niteliği:* Konuşma, insan vücudunda varolan beyin, sinir sistemi, akciğer, ses telleri, küçük dil, büyük dil, dudak ve dişler gibi farklı organların dengeli bir uyum içinde işbirliği ile gerçekleşen bir süreçtir.
- *Konuşmanın psikolojik niteliği:* Anlambilime göre, kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin yaşanan deneyimler üzerinde konuşulur.
- *Konuşmanın toplumsal niteliği:* Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünü ve dil kullanılarak gerçekleştirilen iletişimin bir yoludur.

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmekte ve ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, sözcüklere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile de desteklenmektedir (MEB, 2004, s.19).

Öğrencilerin günlük yaşamda, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Evde, okulda ve sosyal ilişkilerde temel bir beceri alanı olarak kullanılan konuşma eğitiminin belli amaçları vardır. Yıldız (2003b, ss.63-64), konuşma eğitimi ile kazandırılmak istenen amaçları, çeşitli beceriler yönünden şu şekilde sınıflamıştır:

- *Bildirme yönünden:* İstedğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek; sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek; sözle doğru bilgi verebilmek;
- *Kişilik kazanma yönünden:* Duygu ve düşüncelerini anlatırken inandırıcı, aydınlatıcı, canlandırıcı örneklerden ve kendi yaşantılarından yararlanabilmek;
- *Topluluk içinde konuşabilme yönünden:* Grup konuşmalarına katılabilmek ve konuşmalarıyla çevresine zevk verebilmek; duygu ve düşüncelerini bir topluluğa aktarabilmek;
- *Söyleyiş yönünden:* Sözcükleri doğru ve açık söyleyebilmek, vurguları yerinde yapabilmek; kültür ağzıyla konuşma yapabilmek; konuya göre konuşma yeteneği kazanabilmektir.

Çocuklar, ailelerinden ve yakın çevrelerinden Türkçe konuşmayı öğrenerek okula gelmelerine rağmen, konuşma becerilerinde bir takım eksiklikler, yetersizlikler ve yanlışlıklar görülebilmektedir (Nas, 1999, s.37). Bunlar; çekingenlik, yerel ağızla konuşma, ses tonunu ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, yetersiz sözcük dağarcığı ve konuşurken gereksiz el-kol hareketleri yapma olarak dile getirilebilir (Demirel, 2003, ss.96-98).

Doğal bir dilin konuşucusu olan herkes, dünyaya geldikten sonraki ilk beş yıl içinde anadilini edinir. Özel ya da düzenli bir eğitim almasa da o dilde konuşabilir (Subaşı, 2001, s.49). Ancak, her konuşma amaçlı, anlamlı ve nitelikli olmadığından bir anlatım etkinliği değeri taşıyamaz. Bu nedenle, etkili ve nitelikli konuşma eğitimi planlı, programlı ve amaca dönük olarak okullarda verilebilir. Bu da temelde Türkçe dersinin sorumluluğundadır.

1.1.3.3. Okuma Becerisi Öğretimi

Okuma, yazılı sembollerini anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünüdür (Kantemir 1997, s.22; Özdemir, 1990, s.13; Bomberger, 1989, s.1). Başka bir deyişle, okuma eylemi, görme ve

seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir.

Bireyin daha önceden edindiği bilgileri, konuya olan yakınlığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu etkenlerin bireylere göre değişmesi nedeniyle de okuma bireyselleşmektedir (Carter ve diğerleri, 2002, s.136). Başka bir deyişle, okuma, bireyin geçmişi, şimdisi ve geleceği arasında bir etkileşimdir (Göktürk, 1997, s.132). Bu yönüyle okuma yaşamın kendisidir (Ünalın, 1999, s.39).

Okumanın fizyolojik yönüyle ilgili temel kurallar (görme, işitme vb.) herkes için aynı olsa da bu temel kuralların işleyişinde bireysel farklılıkların olması doğaldır. Bireyin iyi bir okuma seviyesine sahip olmasında kişinin psikolojik yapısının da önemli etkisi vardır. Çünkü birey zihinsel, duygusal ve sosyal yönden belli bir olgunluğa erişmiş olmalıdır (Kantemir, 1997, s.44). Ayrıca, birey çevresel koşullara bağlı olarak okuma hataları, olumlu ya da olumsuz okuma alışkanlıkları da edinmiş olabilir (Tazebay, 1997, s.10).

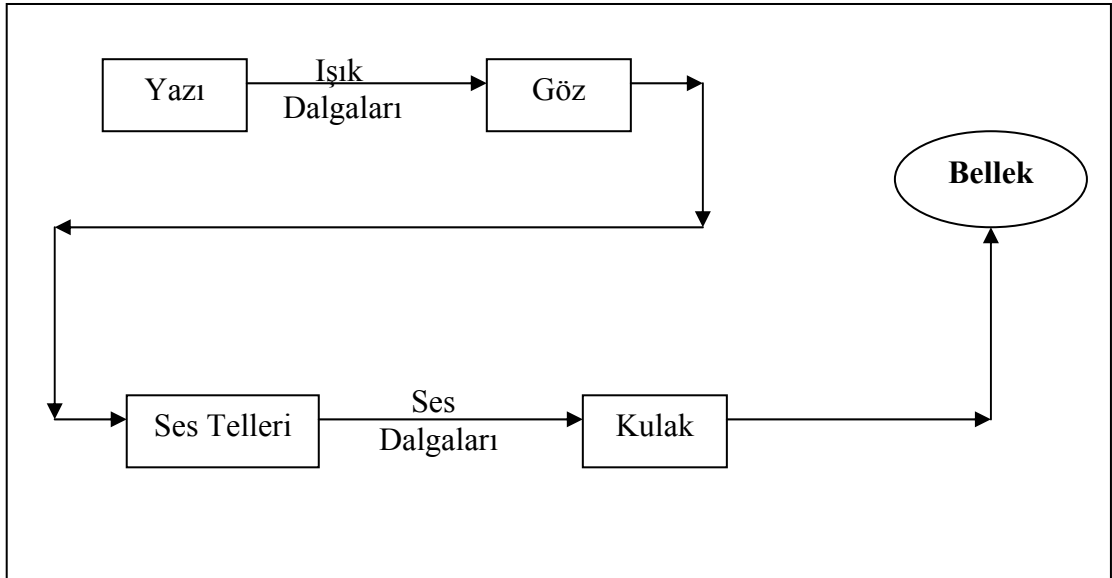
Okuma; görme, hatırlama, seslendirme, değerlendirme ve anlama gibi eylemleri içermesi nedeniyle; bir iletişim, algılama, düşünme ve öğrenme sürecidir (Sever, 2004, s.13; Dökmen, 1994, s. 15). Aynı zamanda, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu karmaşık bir gelişim süreci olarak görülen okuma eğitiminin belli amaçları vardır. Söz konusu amaçlar Demirel (2003, ss.78-79)'e göre şöyle sıralanabilir:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Okumanın bilgi edinim yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme,
- Sözcük dağarcığını geliştirebilme.

Okunan yazının özelliğine, okuyucunun amacına ve okuma ortamına göre değişik okuma türlerinden söz edilebilir. Ancak, tüm okuma türleri temelde sesli ve sesiz okuma üzerine kurgulanmıştır.

1.1.3.3.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, bir yazının konuşma organlarıyla seslendirilerek okunmasıdır (Aşılıoğlu,1993, s.125). Başka bir deyişle, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin, konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Kavcar ve diğerleri, 2004, s.43). Bir yazının ses organları aracılığıyla sese dönüştürülmesi ve başkalarının işitebilmesi temeline dayanan sesli okuma süreci Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Sesli Okuma Süreci

Kaynak: Güneş Firdevs. **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.** Ankara: Ocak Yayınları, 1997. s.56.

Şekil 3’de görüldüğü gibi sesli okuma, anlamayı gerçekleştirme bakımından zaman alıcıdır. Çünkü göz gördüğü bir yazıyı seslendirerek kulağa, oradan da belleğe göndermekte ve anlama süresi bu nedenle uzamaktadır.

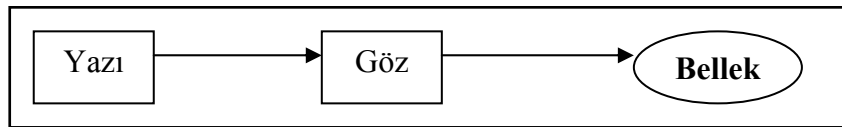
Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerine ve okuma seviyelerinin tanınmasına yardımcı olduğu gibi, dinleyenlerde de bir takım zihinsel etkinliklerin

oluşmasını sağlamaktadır (Tazebay, 1997, s.13). Bu tür zihinsel etkinliklerin en başında dinleyerek öğrenme gelmektedir (Uluğ, 1993, s.132).

Sesli okuma bir metindeki duygu ve düşünceleri, bilgi ve gerçekleri başkaları ile paylaşmak için yapılır. Bu nedenle sesli okumada en önemli öge, okumanın dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olmasıdır. Sesli okuma, anlamın doğru aktarılmasını amaçladığından yoğun dikkat gerektirmektedir. Bu da sözcüklerin hatasız, doğru ve doğal biçimiyle söylenmesini, sesin uyumlu olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, sesli okumada en büyük zorluk söyleyiş özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü, bir yandan söyleyişe dikkat edilirken, öte yandan anlamı yakalama çabası vardır (Baştürk, 2004, ss.118-124).

1.1.3.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Kavcar ve diğerleri, 2004, s.44). Sessiz okuma sürecinde, göz yazıyı görür görmez onu anlamakta ve hemen belleğe göndermektedir. Sesli okumadaki ses telleri, ses dalgaları ve kulak gibi öğeler, sessiz okumada süreç dışı kalmaktadır. Bu nedenle, sessiz okuma, anlamı çabuk kavrama olanağı tanımaktadır. Sesli okumaya göre anlama sürecini kısaltan sessiz okuma süreci Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Sessiz Okuma Süreci

Kaynak: Güneş Firdevs. **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.** Ankara: Ocak Yayınları, 1997. s.57.

Şekil 4’de görüldüğü gibi sessiz okumada göz bilgiyi görür görmez belleğe aktarmaktadır. Bu da, sesli okumanın tersine anlama süresini kısaltmaktadır. Bu özelliği nedeniyle, sessiz okuma, sesli okumaya göre hem öğrencilerin yaşamında, hem de yetişkinlerin yaşamında daha fazla yer tutmaktadır. Sessiz okuma becerisi, sesli

okumadan sonra kazanılmaktadır. Sessiz okumada da sesli okumada olduğu gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapmaktadır. Ancak, sessiz okumada yalnız algı genişliği vardır. Sesli okumadaki gibi göz-ses genişliği yoktur. Gözün geri hareketleri sessiz okumada daha azdır. Bu nedenle, sessiz okuma sesli okumaya oranla daha hızlıdır (Tazebay, 1997, s.15).

İster sesli, ister sessiz yapılsın, okuma etkinliğinin temel amacı, yazıda iletilenlerin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Bunun için okuma öğretiminin anlama etkinliği ile tamamlanması zorunludur. Ancak, bir yazının anlaşılması için yazıda geçen sözcükleri ve anlamlarını bilmek yeterli değildir. Sözcüklerden cümlenin anlamına, cümlelerden paragrafa ve sonuçta tüm konuya ulaşmak gerekmektedir.

Okuduğunu anlama için, sözcük dağarcığının zengin ve dikkatin sürekli açık olması gereklidir. Başka bir deyişle, yazarın düşüncelerinden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramak için, okuma sırasında dikkatin sürekli olarak uyanık tutulması oldukça önemlidir.

Çok boyutlu bilişsel bir süreç olan okuduğunu anlama (Çakır, 2003, s.32), öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Bloom'a (1995, s.59) göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Bir başka deyişle, okuduğunu anlama yeteneğinin geliştirilmesi aynı zamanda öğrenme yeteneğinin de geliştirilmesidir.

İlköğretim Türkçe dersleriyle kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerilerini Tekin (1980, s.80) şöyle sıralamıştır:

- Okunan bir metni, metnin özünü yitirmeden kendi sözcükleriyle özetleme,
- Verilen bir metne uygun başlık bulma,
- Okuduğu bir metnin ana fikrini bulma,
- Ana fikrin belirtildiği cümleyi yada paragrafı bulma,
- Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulma,
- Metin içinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme,
- Metinde geçen belli bir ifadenin dengi olan ifadeyi bulma,

- Okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi cümleleriyle anlatma,
- Okuduğu bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma,
- Okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkisini bulma,
- Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma,
- Okuduğu metnin amacını bulma.

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan “okuma”, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel etkinliklerinden biridir. Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna bile gelebilmektedir. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü gelişmiş olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşırken, gelişmemiş olanın öğrenmesi de güçleşmektedir (Özçelik, 1992, s.102).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, eğitim sürecinin ilk yıllarından başlanarak geliştirilmesi son derece önemlidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s.40). Bu nedenle, etkili ve nitelikli okuma ve okuduğunu anlama eğitimi, planlı, programlı ve amaca uygun olarak okullarda verilebilir. Bu da temelde ilköğretim Türkçe dersinin etkinlik alanlarından birini oluşturmaktadır.

1.1.3.4. Yazma Becerisi Öğretimi

Yazma, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri psiko-motor olarak üretebilme biçiminde tanımlanabilir (Akyol, 2001, s.51). Başka bir deyişle yazma, bireyin kendisini anlatmasının ve başkalarıyla iletişim kurmanın, konuşma dışındaki öteki yoludur (Sever, 2004, s.24).

Yazma, cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerinin doğru yazılığını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreçtir (Nunan, 1989, s.36). Diğer bir ifadeyle, cümle yapısı, imla ve noktalama yazılı anlatımın en temel öğeleridir (Ağca, 2001, s.201). Bu özellikleri nedeniyle Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinliktir.

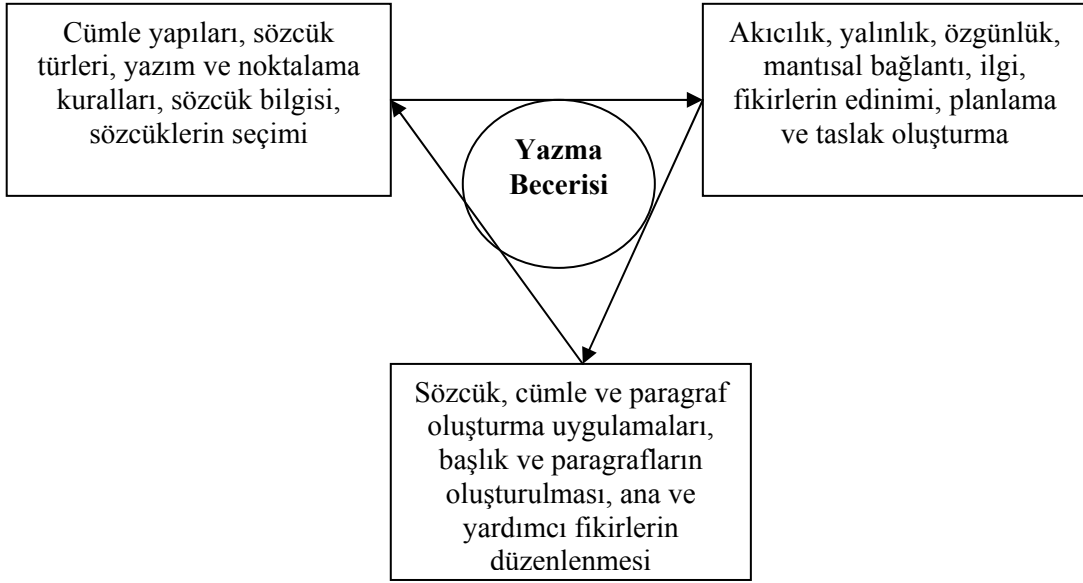
Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Bu nedenle yazma becerisini, mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak görmek gerekir (Demirel, 1995, s.75). Öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulayabilir, zihinlerini sürekli olarak kullanabilir ve öğretme-öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılabilirler (Raimes, 1983, s.3). Bu nedenle, yazma becerisi akademik başarıyı artıran ve bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları önemli bir beceri alanı olarak görülebilir.

Yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyle açıklanabilir (Köksal, 2001, s.7):

- *Bilişsel boyut:* Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- *Duyuşsal boyut:* Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.
- *Devinişsel boyut:* Yazma araçlarını (kalem, defter, kağıt vb.) kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

Yazılı anlatım, sözcüklerin cümle içinde rasgele sıralanması değildir. Tam tersine, düşünme gücüne sahip bireylerin; bilgi, görüş, düşünce ve duygularının, gözlem ve deneyimlerinin, seçilen konuyla ilgisi ölçütünde planlanarak, belli bir amaç doğrultusunda, dilin kendi kuralları bağlamında yazılı sembollerle ifade edilmesidir (Ağca, 1999b, s.109). Konu seçimi, seçilen konuyu sınırlandırma, onu bir ana düşünceye bağlama ve söylenmek istenenleri belirleyerek bunları amaca uygun anlatım biçimleri içinde işleme; ortaya çıkan taslağı, paragraf, cümle ve sözcük olarak dil kurallarının süzgecinden geçirme, yazma sürecinin temel aşamaları olarak gösterilebilir (Özdemir ve Binyazar, 1998, s.125).

Gülmez (1986, s.49) yazılı anlatım sürecini, cümle öbeklerinin dilsel kurallarla örgütlenme ve oluşturulma biçimlerini araştırmak, bir başka deyişle, yazılı anlatım metnini oluşturacak gereçlerin nasıl donatılacağını soruşturmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma becerisini oluşturan temel öğeler Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Yazma Becerisinin Temel Öğeleri

Şekil 5’de de görüldüğü gibi, yazma becerisi birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır.

Öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış örüntüleri içeren yazma etkinliklerini, belli ilkeler doğrultusunda yaptırılmaları gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Demirel, 2003, ss.102-103):

- Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrencilere, sözcük dağarcığını özgürce kullanma olanağı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin düzeyine uygun konular seçilmelidir.
- Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Türkçe derslerindeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları ödevlerle desteklenmelidir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Yapılacak çeşitli uygulamalarla, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Yazma etkinlikleri başka derslere ve özel yaşama da kaydırılmalıdır.

Bu temel öğeler ve ilkeler doğrultusunda ilköğretim Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak olan yazma becerileri; yazma kurallarını uygulama (dilbilgisi kurallarına uyma, noktalama ve yazım kurallarına göre yazma, amaca göre yazma vb.), kendini yazılı olarak ifade etme (sözcükleri yerinde ve anlamına göre kullanma, neden-sonuç ilişkisi kurma, belli bir konudaki düşüncelerini planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma vb.), tür, yöntem ve tekniklere uygun olarak yazma (günlük, anı, söyleşi, ikna edici yazılar, sorgulayıcı yazılar vb.) biçiminde sıralanabilir (MEB, 2004, s.136).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, büyük ölçüde sınıf içi uygulama etkinliklerinin zenginliğine ve bunların etkili olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma gibi etkinlikler sınıf içi uygulamalarla gerçekleştirilebilir (Demirel, 2003, s.103).

Kontrollü yazma çalışmalarında, öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları beklenmektedir. Bu tür çalışmalar sonucunda, öğrenciler, anadildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazmayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Güdümlü yazma çalışmalarında öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri, kalıpları ve cümle yapılarını kontrollü bir biçimde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları beklenmektedir. Serbest yazma çalışmalarında ise, öğrencilerden duygu, düşünce tasarımı ve izlenimlerini kendi anlatım biçimlerine (üslup) göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenmektedir.

İster kontrollü, ister güdümlü, isterse serbest olsun, yazma etkinliklerinin temel amacı, anlatılmak istenenin tam, doğru ve etkileyici biçimde karşı tarafa aktarılması ve anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, çocuğun zihinsel etkinliklerini ve düşünme yeteneğini geliştirerek, yazılı anlatım gücünün geliştirilmesidir (Okurer, 1997, s.69). Bu amaçla, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin de kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yapılması gereken yazılı anlatım çalışmalarından bazıları şu şekilde sıralanabilir (Sever, 2004, s.26):

- Bir düşünceyi, bir olayı ya da bir varlığın özelliklerini açıklayan paragraf oluşturma,
- Yazı planı yapma,

- İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri ilkelere uygun olarak yazıyla özetleme,
- Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle kısa öyküler oluşturma,
- Günlük yaşamda kullanılan yazı türlerini (mektup, dilekçe vb.) ilkelere uygun olarak oluşturma,
- Sanatsal özelliği olan bir resimden edinilen izlenimleri yazma,
- Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma,
- Kişi betimlemeleri yapma,
- Not alma ve özet çıkarma,
- Anı, gezi ve deneme yazma.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma, bir ölçüde okul dışında öğrenilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerisi, özellikle okullarda gerçekleştirilen planlı, programlı ve sürekli bir öğretim etkinliği ile sağlanabilir. Bu becerilerin kazandırılması ilköğretim kurumlarında anadil öğretimi derslerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle, dilin farklı işlevlerini ve gelişim süreçlerini daha kolay kazandırabilmek için, dil becerilerinin öğretimi ve öğrenimine ilköğretimde önem vermek gerekmektedir (Zimmermann, 2001, s.27).

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe dersi bir ifade ve beceri dersidir. Okuduğunu çabuk, tam ve doğru olarak anlayabilen, duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Zaten birçok dersteki başarısızlığın temelinde de okuduğunu anlayamama ve anladıklarını da anlatamama vardır (Tekin, 1980, s.18).

Yazılı anlatım çalışmaları, bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağladığından, öğrencinin gerek okul yaşantısında gerekse okul sonrası yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarıları, öteki alanlardaki başarılarını da artırmaktadır (Dara, 2000, s.86). Yazılı anlatım ile akademik başarı arasındaki yüksek ilişkiyi gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir. Nitekim Temur (2001), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında (Matematik, Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri) bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yaptığı

çalışmada; yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre, yazılı anlatım becerisi yüksek öğrencilerin, diğer derslerindeki başarıları yüksekken; yazılı anlatım becerisi düşük öğrencilerin, diğer derslerindeki başarıları da düşük bulunmuştur.

Yazılı anlatım becerisiyle akademik başarı arasında yüksek ilişki bulunmasına karşın, yazılı anlatımla ilgili yapılan araştırmalar, bu konuda oldukça fazla sorun olduğunu göstermektedir. Nitekim, Çağınlar ve İflazoğlu'nun (2002), ilköğretim birinci kademedeki yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde ne tür çalışmaların yapıldığını ve bu çalışmaların hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada; yazılı anlatım çalışmalarında planlı bir gelişim seyrinin olmadığı, etkin bir uygulama tekniğinin bulunmadığı ve düzenli bir uygulama çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca, yazılı anlatım çalışmalarına yeterince önem verilmediği de araştırmaların bir başka sonucudur.

Aşıcı ve Mataracı'nın (2000), yaptıkları araştırma, ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kuralları konusunda, hem bilgi hem de beceri düzeyinde yetersiz olduklarını göstermektedir. Yine Aşıcı'nın (2000), yaptığı bir başka araştırmada ise, sınıfların kalabalık olmasının yazılı anlatım çalışmalarını belli ölçüde engellediği ve çeşitli sınavlara hazırlık çalışmaları nedeniyle, yazılı anlatıma ayrılması gereken zamanın bu amaçla kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının gözlemine göre, yazılı anlatım çalışması sırasında öğrencilerin oldukça zorlandıkları belirtilmiştir.

Deniz (2000), yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, yazılı anlatımla ilgili toplam yirmi iki davranışta kent öğrencilerinin, köy öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, genelde köy ve kent öğrencisi ayrımı olmaksızın, bütün öğrencilerin yazılı anlatımda başarısız oldukları bulunmuştur.

Yıldızlar (1994), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazmayla ilgili ilkeleri % 70'in

altında ortaya koydukları, özel okullarda bunun % 47'ler düzeyinde olduğu, resmi okullarda ise bunun daha düşük olarak % 28 düzeyinde kaldığı sonucuna varmıştır. Özbay (1995), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin test ve kompozisyon sınavlarından aldıkları sonuçları değerlendirdiği araştırmasında, yazılı anlatım bilgi testinden elde edilen genel başarı % 49 oranında bulunmuştur. Buna göre, başarı oranının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgin'in (1993), üç yüz üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre ise, öğrencilerin % 94'ünün ilkokulda yazılı anlatım çalışması yapmadıkları görülmüştür.

Yukarıda sıralanan söz konusu araştırmalardan elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek olanaklıdır:

- Yazılı anlatım becerisi gelişmiş öğrenciler, diğer derslerinde de başarılıdırlar.
- Okullarda, yazılı anlatım çalışmaları planlı, etkili ve düzenli olarak yapılmamaktadır.
- İlköğretim öğrencileri, yazılı anlatım konusunda, hem bilgi hem de beceri bakımından yetersizdirler.
- Okullarda yazılı anlatım çalışmalarına çeşitli gerekçelerle yeterince zaman ayrılmamaktadır. Başka bir deyişle, okullarda yazılı anlatım çalışması yeterli düzeyde yapılmamaktadır.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yazılı anlatım çalışmalarında güçlük çekmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre, okullarda yapılan ya da yapıldığı düşünülen yazılı anlatım çalışmalarının oldukça yetersiz ve etkisiz olduğu ve amacına ulaşmadığı görülmektedir. Bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye çalışan Türkçe dersi, birçok kavram, bilgi ve ilkeyi içeren bir ifade ve beceri dersidir. Bu nedenle, öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinden bilgi ve beceri kazanımı, düşünce değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi ürünlerle ayrılma durumundadırlar

(Şahinel, 2002, s.50). Aksi halde, yaşamları boyunca kendilerini ifade etmede çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, öğrencileri bağımsız bireyler haline getirmek ve yazılı dil aracılığıyla etkili iletişim kuracakları olanakları bulmalarına yardım etmek gerekmektedir (Honskinson ve Tompkins, 1987, ss.36-50).

Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenmenin etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır (Yorgancı, 2001, s.73).

1.1.4. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Yazılı anlatım, sözlü anlatım gibi, bireyin kendini ifade etme yollarından biridir. Bu nedenle, yazılı anlatımın öğretilmesi ve geliştirilmesi, dil öğretiminin en temel sorumluluklarından biridir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, duyması, düşünmesi ve hissetmesine bağlıdır. Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin dildeki karşılıkları ise sözcüklerdir. Bu yönüyle sözcükler dilin en küçük anlamlı birimidirler. Sözcükler bir araya gelerek yargı ifade eden cümleleri; uyum içinde dizilen ve bir tema etrafında birleşen cümleler, paragrafı; kendi içinde anlamlı bir bütünlük oluşturan paragrafların uyum içinde dizilmesinden de yazının planı oluşur. Bu nedenle, yazılı anlatımın temel öğeleri konu, sözcük, cümle, paragraf ve plan olarak ifade edilebilir.

Bu yönüyle yazılı anlatımın temel amacı, anlatılmak istenenleri, yazılı anlatımın temel öğelerini etkili biçimde kullanarak, anlatma becerisi kazandırmaktır. Yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan yöntem ve tekniklerin en temel amacı da yazılı anlatımı etkili, kolay ve kalıcı hale getirmektir. Aşağıda yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan bazı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

1.1.4.1. Listeleme: Yaratıcı düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Listeleme, temel özelliklerin sıralanması olarak da bilinen bir tekniktir (Rawlinson, 1996, s.117). Öğrencilerin konuyla ilgili yazacakları duygu, düşünce, izlenim ve çağrışımlarını alt

alta yazarak listelemeleri etkinliğine dayanmaktadır. Listeleme tekniği, öğrencilerin yazacakları her şeyi toptan görmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

1.1.4.2. Kümelendirme: Yazmak için verilen konunun, ya daha küçük parçalara ayrılması ya da tam tersine genişletilerek genellenmesidir. Örneğin, “gül” kavramı daha küçük parçalara ayrılırsa “yaban gülü”, “Japon gülü” vb. parçalara ayrılabilir. Genelleme yapılırsa “çiçek” daha da genellenirse “bitki” ve hatta “canlı” kavramına kadar gidilebilir. Bazen de aynı kategorideki bir başka kümeyle ilişkilendirilebilir. “Zambak”, “Papatya” gibi (Linden, 1999, ss. 205-206).

1.1.4.3. Not Alma: Öğrencilerin yazma konusu ile ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini kısa ifadelerle not etmeleridir. Söz konusu notlar bireyin, yazma konusu ile ilgili kendi kendine tutacağı notlar olabileceği gibi, öğretmenin önereceği başlıklar altında da olabilir. Notlarla kelime ağına benzer örümcek ağı oluşturmak da olanaklıdır (White ve Arndt, 1997, s.34). Ancak, not almanın kelime ağı oluşturmadan farkı, kelime ağlarının serbest çağrışımlara dayalı olarak gerçekleştirilmesi, not almada ise böyle bir uygulamanın olmaması biçiminde yorumlanabilir.

1.1.4.4. Küpleştirme: Küpleştirme, bir küpün altı yüzeyinin olduğu gibi, bir konunun da altı yönden düşünülmesi ve ele alınması biçiminde açıklanabilir (Ruggiero ve Morgan, 1993, s.196; White ve Arndt, 1997, s.25). Bu altı yön, tanımlama, karşılaştırma, ortak noktaları bulma, analiz etme, uygulama ve tartışma biçimde sıralanabilir. Her konu altı farklı yönden düşünülebilir. Ancak, açıklama ve bilgilendirme gereken konular için küp oluşturmak daha uygundur (Tekşan, 2001, s.53). Öğretmen, öğrencilerin konuya altı farklı yönden bakmalarına yardım etmelidir. Küpleştirmede asıl amaç, öğrencilerin konuyla ilgili duygu, düşünce ve bilgilerini yazmaya başlamadan önce taslak olarak kağıda dökmelerine yardım etmektir.

1.1.4.5. Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, bir konu ya da sorunla ilgili fikir ve seçenekleri ortaya koyma etkinliğidir. Beyin fırtınasından istenilen sonucun alınabilmesi için; eleştirmemek, özgür düşünmek, çok fazla fikir üretmek ve yeni bileşimler geliştirmek gerekmektedir (Rawlinson, 1996, s.47; Sungur, 1997, s.260).

Beyin fırtınası yöntemi, sınıf içinde bireysel ya da grup olarak çok çeşitli uygulamalarla gerçekleştirilebilir. Etkili bir yaratıcı düşünme yöntemi olan beyin fırtınası, yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir yöntemdir. Beyin fırtınası yöntemini, özellikle genel ve geniş bir bakış açısı gerektiren konularda uygulamak daha etkili olabilir.

1.1.4.6. Soru-Cevap: Öğretmenin konuyla ilgili önceden ya da ders anında hazırladığı soruların öğrencilere sorulması ve onlardan alınan yanıtların değerlendirilmesine dayanan bir yöntemdir. Öğrencilerin düşünme, konuşma ve yorum yapma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır (Tekşan, 2001, s.112).

1.1.4.7. Kavram Haritası: Kavram haritaları yazma çalışmalarında düşüncelerin belirginleşmesi ve sözcükler arası ilişkilerin bir düzene oturtulması işlemlerinde destek sağlayacak bir strateji olarak kullanılabilir. Kavram haritasında yazının bütünlüğü ile ilgili tasarımlarını yansıtan ve gören öğrenci haritaya bakarak söze nasıl başlayacağını, konuyu nasıl açıklayacağını, daha kolay kararlaştırabilir. Kavram haritalarında kavramlarla ilgili örnekler ve ek bilgilere yer verilmesi yazmada öğrencilere önemli bir destek sağlayabilir (Acat, 2003, s. 183).

Kavram haritaları, biçimsel özellikleri nedeniyle kelime ağı oluşturma yöntemiyle benzeşmektedir. Ancak, kelime ağı oluşturma yöntemi ile kavram haritaları arasında belirgin farklılıklar vardır. Söz konusu en temel fark, kavram haritalarının bir ana kavram ve o kavramın alt kavramlarına dayanmasıdır. Kelime ağı oluşturma ise bir ana temaya yönelik bireyin tüm çağrışımlarını içermesidir. Bu nedenle, kavram haritalarında olduğu gibi, çağrışımların ana konuyla doğrudan ilişkili olma zorunluluğu yoktur. Bu ilişkiyi bireyin yaşantısı, ilişkilendirme biçimi ve algılama gücü gibi çeşitli değişkenler belirlemektedir.

Yazılı anlatımın amacı, bireylere, yazmanın temel öğelerini etkili bir biçimde kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Oysa ki öğrencilerin yazma konusundaki en büyük sorunları, düşünce üretmek ve hayal güçlerini kullanamamaktır (Tekşan, 2001, s.62). Bu nedenle, öğrencilerden sık sık “aklıma hiçbir şey gelmiyor” ya da “yazacaklarımı zihnimde toparlayamıyorum” türünden serzenişler işitmek doğaldır.

Dolayısıyla yazma çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici, bireysel farklılıklarını ortaya çıkaran ve düşüncelerini organize etmelerine olanak tanıyan yöntemlere gereksinim vardır. Bu yöntemlerden biri de kelime ağı oluşturma yöntemidir.

1.1.5. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi

Kelime ağı oluşturma yöntemi, İngilizce'deki cluster ya da clustering sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Kelime ağı oluşturma kavramını, clustering sözcüğünün karşılığı olarak ilk kullanan, Tekşan (2001)'dir. Tekşan'ın kelime ağı oluşturma olarak Türkçeleştirdiği, cluster ya da clustering kavramının dilimize ilk girişi ise, Durukafa'nın (1992, ss.83-114) "Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon" adlı çalışmasıyla olmuştur. Clustering'in sözlük anlamı, salkım haline getirme, demet yapma, bir araya toplanma, kümelenendirme ve guruplandırma gibi anlamlara gelmektedir. Tekşan'ın da sözlük anlamından hareketle, kelime ağı oluşturma kavramını kullandığı düşünülebilir.

Cluster ya da clustering kavramının strateji, yöntem ya da teknik biçimiyle yabancı alan yazında farklı kullanımlarının olduğu görülmektedir. Clustering kavramını, Fowler (2001), McKenzie (1992), Blankenbaker ve Hamstra (1989), Kellogg (1987) ve Thompson (1983) strateji olarak ele alırlarken; Kurtus (2003), Hopkins (2002), Taylor ve Sobota (1998), Demers (1998), Anthony (1995) ve Casey (1986) yöntem olarak ele almışlar; Daniels (2001), First (1995), Ventis (1990), Altieri (1986) ve Lynch (1985) ise teknik olarak kullanmışlardır.

Cluster ya da clustering kavramıyla ilgili alan yazında yöntem ya da teknik biçiminde farklı kullanımlar olmasına karşın, bu kavram Türkçe'ye, Durukafa (1992), Tekşan (2001) ve Yalçın (2002, s. 23) tarafından yöntem olarak geçmiştir. Başka bir deyişle, ulaşılan tüm Türkçe kaynaklarda, "clustering" kavramının, yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada da aynı kavramın karşılığının, "Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi" olarak kullanılması benimsenmiştir.

Kelime ağı oluşturma (clustering), düzenli ve çizgisel olmayan beyin fırtınasına benzeyen, serbest çağrışım yöntemidir. Başka bir deyişle, yeni düşünce ve hayal gücünün birbiriyle uyandırdığı çağrışımlar yardımıyla kurulan bağlantılarla, imgesel düşünmenin (beynin) ortak bir işlevidir (Rico, 2000, ss.15-20). Kelime ağı yöntemi, bireyin kendi kendine yaratmasına olanak tanıyan ve kendi içinde sürekli devam eden yaratıcı bir süreci ifade eder (Perrin,1990).

Kelime ağı oluşturma yöntemi, bireylerin doğa vergisi yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuş, yaratıcı yazma yöntemi olarak açıklanabilir. Bu yöntem, sanat eğitimcisi Gabriele L. Rico tarafından geliştirilmiş ve “Writing The Natural Way” (Doğal Yolla Yazma) adıyla ilk defa 1985 yılında yayınlanmıştır.

Bu yöntemin temeli, beyin araştırmaları alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır (Tekşan, 2001, s.90). İnsan beyni ile ilgili yapılan araştırmalar, insan beyninin sağ ve sol yarım küre olmak üzere iki yarım küreden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Hatta bazı araştırmalar, bu sağ ve sol yarım kürelerin de kendi içinde iki bölgeye ayrılarak dört çeyrekte oluştuğunu ve her bölgenin farklı işlevleri olduğunu ortaya koyan sonuçlara ulaşmışlardır (Buzan, 2003, ss.21-39).

Genel beyin araştırmaları sağ beynin hayal gücü, renk, müzik ve coşku gibi işlevleri yerine getirirken; sol beynin matematik, mantık, dil ve ayrıntılı düşünme gibi işlevleri yerine getirdiğini ortaya koymaktadır (Durukafa, 1992, ss.101-103; Lynch, 1985). Kısaca beynimizin sağ tarafı mantıksal düşünce ile, sol tarafı ise hayal gücü ile ilgilidir denilebilir. Ancak, beynin bazı işlevlerinin bir yarım kürede daha baskın olması, diğerinin bu işlevlere katkı getirmediği anlamına gelmemelidir. Çünkü, sonuçta beyin bir bütün olarak işlev görmektedir (Yıldırım, 1998, s.12). Başka bir deyişle, beynin her iki yarısı birbirlerinden farklı olmaktan çok birbirlerine benzemektedirler ve hemen hemen tüm zihinsel oluşumlar için beraber çalışmaları gerekmektedir (Bentley, 1999, s.34).

İnsan beyninin her iki bölümünün nasıl farklı işlevler yaptıklarından çok, nasıl düşündükleriyle ilgilenmek, dil öğretimi bakımından oldukça önemlidir. Beynin sol yarım küresi; sistematik ve mantıklı düşünmeyi sağlama, dili anlaşılır cümlelerle bölümlere ayırma, kurallı bir düşünce oluşturma ve yaşamda sürekli tekrarlanan olayları depolama ve analitik düşünmeyi sağlamaktadır (Yıldırım, 2001, s.41). Sağ yarım küre ise yeni, yabancı, çok anlamlı, çelişkili ve alışılmadık düşünceleri işler ve bütünü algılar. Dili parçalara ayırmadan algılar ve dilsel ifadeleri çok kullanır. İmgeler, sesler, mecazlar oluşturur. Kelimelere sözcük anlamlarının dışında anlamlar yükler ve dili zenginleştirir (Tekşan, 2001, s.94; Ülgen ve diğerleri, 2002, s.36).

Sağ yarım kürenin yetenekleri, yaşanan toplumun kullandığı dilin özelliklerine koşut olarak, çocukluktan itibaren gelişmektedir. Sağ yarım küre bu nedenle doğal yazmada, özellikle başlangıç evresinde oldukça etkili olmaktadır. Sağ yarım küredeki hücre gruplarının, iç bölgede birbirleriyle bağlantılarının daha güçlü olması nedeniyle, yeni bir materyali ve karmaşık bilgileri daha kolay algılar ve yeniliklere daha çabuk alışabilir (Tekşan, 2001, s.94).

Her ne kadar insan beyni iki yarım küreden oluşsa da bu iki yarım küre bir birinden bağımsız değildir. Her iki yarım kürenin birbiriyle yukarıda sözü edilen iletişimini ve etkileşimini “Corpus Collosum” olarak adlandırılan, sinirsel beyin bağı yerine getirmektedir (Rico, 2000, ss.61-70; Senemoğlu, 1997, s.378). Sözü edilen bu bilginin keşfi, yazmada “clustering” (kelime ağı oluşturma-yaratıcı yazma) ve “brain storming” (beyin fırtınası) olarak adlandırılan iki yöntemin doğmasına kaynaklık etmiştir (Yalçın, 2002, s.23). Beynin sol yarısında gerçekleşen kavramsal düşünce ile, sağ yarısında oluşan özel yetenekleri birleştirebilmek, yaratıcılığın artmasına olanak sağlamaktadır. Bir başka deyişle, yaratıcılığın kaynağı beyindir. Ancak, beynin bir bölümü değil, tümü yaratıcılığa kaynaklık etmektedir (San, 1993, s.79).

Sözü edilen bilimsel temele dayanan kelime ağı oluşturma yöntemi, beynin sağ yarım küresinin işlevidir (Lynch, 1985) ve sürekli olmayan bir beyin fırtınası yöntemine dayanır (Rico, 2000, s.70). Bu yöntemin, serbest çağrışımlarla da yakından ilişkisi vardır (Dickinson, 2002). Akla gelen çağrışımla birlikte, beynin imgesel düşüncesinin

çalışma biçimi ortaya çıkar. Kelime ağı oluşturma sürecinde oluşan düşünce ve ilhamlar da beynin sağ yarım küresinin ürünüdür. Beynin sağ yarım küresinde tüm yaşam boyunca edinilen deneyimler, düzensiz ve karmaşık olarak bulunmaktadır. Kelime ağı oluşturma yöntemi, bilinmeyeni kabul etmeye, “bunun sonu nasıl olacak, merak ediyorum” düşüncesine dayanmaktadır. Bu nedenle, başlangıçta gözle görülen bir karmaşanın olması doğaldır (Durukafa, 1992, s.87).

Kelime ağı oluşturma yöntemi, bilinmeyeni kabullenmeyi, merak duygusunu gidermeyi ve bireyi olabildiğince özgürleştirmeyi amaçlasa da uygulama belli kurallar içinde yapılmaktadır. Fakat bu kurallar kelime ağının oluşturulmasına yön veren, bireyin yol bulmasını kolaylaştıran ve bireyin kendini daha kolay ifade etmesini sağlayan esasları içermektedir.

1.1.5.1. Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Uygulanması

Daha önceki açıklamalarda belirtildiği gibi, beyin bilgileri kendi arasında bağlantılar kurarak sağ yarım küreye depolar. Yazma aşamasında buradaki depoladıklarından hayal ürünü ya da gerçek durumlar yaratarak, bireyselliğini ön plana çıkarır (Demers, 1998).

Kelime ağı oluşturmaya, her zaman boş bir kağıda yazılıp, etrafı çevrelenen bir çekirdekle başlanır. Bu çekirdeğin etrafına, konuyla ilgili akla gelen her şey yazılır. Konuya aşırı derecede yoğunlaşmaya gerek yoktur. Akla gelen çağrışımların, akışı izlenir. Birdenbire oluşan düşünceler hemen yazılır. Her biri bir çerçeve içine alınır. Her yeni sözcük ya da deyim daha önceki çembere bir okla ya da bir çizgiyle bağlanır (Casey, 1986). Akla daha başka yeni düşünce geldiğinde, doğrudan çekirdeğe bağlamak gerekir. Birbirini izleyen çağrışımlar, birer okla ya da çizgiyle bir öncekine bağlanır. Bu işlem yapılırken, hiçbir amaç yokmuş duygusuna ya da bu yapılanların bireyi bir yere ulaştırmayacağı gibi bir kaygıya kapılmak olasıdır (Durukafa, 1992, s.93).

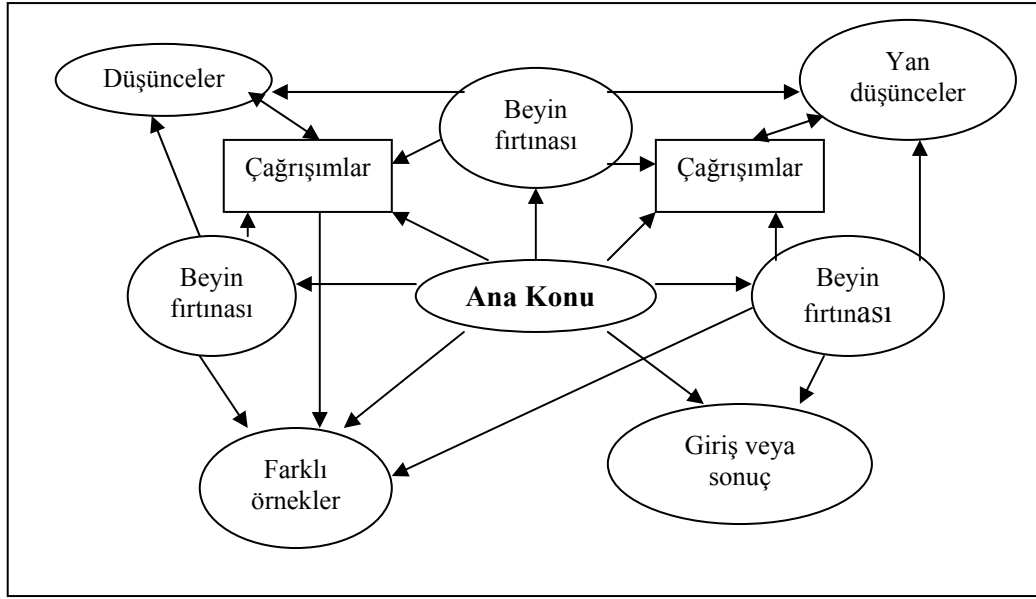
Aslında içten gelen bu ses, kavramsal düşüncenin sesidir. Bu ses, yazarı, düşüncelerin mantıklı bir düzen içinde yazılmadığı ya da aptalca davranıldığı hissini verebilir ve düşüncelerinin bulanıklaşmasına da neden olabilir. Bu durumda yanılıya düşmemek gerekir. Çünkü ortaya çıkan ürün yazarın gerçek düşüncelerinin ve bireysel özgürlüğünün ürünüdür. Bu doğal bir süreçtir ve bu doğal sürece güvenmek gerekir (Rico, 2000). Aslında her birey, yaşamı boyunca farkında olmadan ve bilmeden zihninde kelime ağları oluşturur. Zihinde farkında olmadan oluşturulan bu ağlar kağıda aktarılmadığından, birey bunun bilincinde değildir. Bu nedenle, birey kelime ağını kağıda aktarma sırasında garip bir iş yaptığı düşüncesine kapılabilir. Oysa ki gerçekte zihindeki, kağıda aktarmanın dışında başka bir şey yapılmamaktadır.

Kelime ağı oluşturma sürecinde, düşüncelerin belli bir sıra içinde olmasına ve ayrıntıları belirtmeye gerek olmadığından, başlangıçtaki çekingenlik ve yadırgama kısa sürede yerini, oyun oynarken yaşanan bir rahatlığa bırakmaktadır. Birbirine ait olan düşünceleri, çizgi ya da oklarla birbirine bağlama ise bu oyunun zevkini daha da artırmaktadır. Ayrıca, konuyla ilgili her çağrışıma kelime ağında yer vermek, konunun zenginleşmesine katkı sağlamak ve bireyin yaratıcılığını artırmaktadır.

Kelime ağı oluşturma süreci devam ederken, yazarın aklına geçici olarak bir şey gelmediği durumlarda, biraz gözlerini kapatıp kendini dinlemesi ve yazılacak konuyu düşünmesi yararlı olabilir. Böylece bireyin kendini dinlerken, aklına yeni çağrışımların gelmesi daha kolay olabilir. Bu süreçte birey bir noktaya geldiğinde, hangi konuya odaklanarak yazacağını kararına varır. O zaman kelime ağı oluşturma işlemine son verilir ve metin yazılmaya başlanır. Bu yöntemle bireyin, ne yazacağım, nereden başlayacağım, yazıma nasıl yön vereyim? vb. soruları ve sorunları aşması daha kolay olmaktadır. Bu sayede birey, hem eğlenecek hem yazacak hem de yazma özgürlüğünü yaşayabilecektir.

Kelime ağı oluşturmak için, doğru ve yanlış bir biçim yoktur. Her şey serbesttir. Bu sayede öğrenciler kendilerini sıkmadan, sınırlandırmadan ve yalnızca kendi özgürlüklerini yaşayarak istediklerini anlatabilme olanağı bulmaktadırlar. Bu yöntem, öğrencilerin kişisel farklılıklarını ve tercihlerini özgürce yansıtmasına olanak

sağlamaktadır. Söz konusu yöntem, öğrencilerin herhangi bir konudaki yaşanmış ya da edinilmiş bilgilerini ortaya dökmelerine, onlar arasından seçim yapmalarına ve onlar arasında ilgi kurmalarına yardım etmektedir (Tekşan, 2001, s.101). Bu özellikleriyle öğrencilerin hayal gücünü besleyen kelime ağı oluşturma süreci Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Kelime Ağı Oluşturma Süreci

Şekil 6’deki kelime ağı oluşturma sürecini gösteren örnekte de olduğu gibi ana konu ya da ana düşünce (çekirdek) etrafındaki özgürce oluşumla, öğrencilerin yazma zorluğu ve sıkıntısının giderilmesi sağlanabilir. Kelime ağı oluşturma, yaratıcılığın ve düşüncelerin özgürlüğüdür. Çünkü beynin derinliklerine itilmiş bilginin eğlenceli bir oyunla oradan çıkarılmasına yardımcı olmaktadır (Holohan, 2002).

Kelime ağı oluşturma yöntemine göre, yazmanın aşamaları şöyle sıralanabilir (Demers, 1998):

- Boş bir kağıt ve uygun bir kalem alın,
- Gözlerinizi belli bir süre kapatın ve düşünün,
- Ana düşünceyi boş kağıdın ortasına yazın ve yuvarlak içine alın,
- Aklınıza gelen tüm düşünceleri aynı yöntemle yazın ve ilgili yere bağlayın,
- Belli bir süre kelime ağını gözden geçirin,

- Yazıya aktarım.

Yazmada amaç bir çıkış noktası oluşturmaktır. Belli bir konu üzerinde beyin fırtınası olarak adlandırılan ve akla gelen her kavramın önce dışa vurulup sonra değerlendirilmeye alındığı ve zihinsel temsillerin canlandırıldığı kelime ağı oluşturma yöntemi sonucunda, hem bireysel deneyimlerin farklılıklarına hem de kültürel farklılıklara bağlı olarak çok zengin bir liste oluşmaktadır. Çeşitli düzeylerde karar alınmasını gerektiren yazma sürecindeki bu işlemlerle de ilişkilendirmeyi sağlayan bağıntı, bir süzgeç işlevi görmektedir. Bir başka deyişle, yalnızca konuyla bağıntılı olarak düşünülenler bir ağ oluşturmaktadırlar (Yalçın, 1999, s.380).

Kelime ağı oluşturduktan sonra, konuya uygun metinler yazmak daha kolaydır. Bu metinlere, aynı bitmiş sanat eserlerinde ya da bir tabloda olduğu gibi, bir şeyler eklemek ya da çıkarmak olasıdır. Bu, bireyin hayal gücüne, yaratıcılığına ve algılamalarına bağlıdır. Bu yönüyle kelime ağı oluşturma büyük patlamaya (big bang) benzer (Jacobs, 2001).

Kelime ağı oluşturmak, kelimeleri ve cümleleri kağıda rasgele dizmek değildir. Düşüncelerin çağrışımlarla birbirine bağlanması demektir. Tıpkı, üzüm, karanfil, kiraz, örümcek ağı gibi ya da bir çiçek dalı gibi. Her bir gonca dalı kendi ana dalında bulunur, filizlenir, gelişir ama her zaman kendi ana kaynağı ile bağlantılıdır (Tekşan, 2001, s.99).

Kelime ağı oluşturma yöntemi ve bu yöntemle oluşturulan kompozisyon, düşünceleri çekinmeden ifade etme ve formüle etme yeteneği kazanmaya yardımcı olur. Ayrıca özel bir çaba sarf etmeye gerek kalmadan, kendi akışı içinde yazanı bir bütünlüğe götürür. Yazmanın sonunda otomatik olarak başlangıç noktasına geri dönülür. Bu durum imgelerle düşüncenin kompozisyon yazımına, aktif olarak katılımının sonucudur. Yazma sırasında zihinde oluşan sayısız olanaklardan ve düşünce zincirlerinin önemli elemanlarından bir grup oluşturulur, bağlanır ve birbiriyle ilişki kurulur. Kelime ağı oluşturma, imgelerle düşüncenin bir ürünü ve organik bir bütünlüğüdür (Tekşan, 2001, ss.90-102; Durukafa, 1992, ss. 85-114).

Öğrenciler, bir konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını, kendi sözcük dağarcıklarıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidirler. Çünkü yazma da konuşma gibi düşünmeye dayalıdır, öğrenilmiş sözlerin yinelenerek bildirilmesi değildir (Göğüş, 1978, s.240). Bu nedenle, kelime ağı oluşturma anlayışı iyi ve hızlı yazma, yazarken rahat olma, daha çok yazma ve daha çok üretken olma gibi yararlar sağlamaktadır (Orr, 2002). Bu yöntemle, bireylerin kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Bu da yazmaya olan ilgisinin artmasında olumlu etken olabilmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için, kelime ağı oluşturma yaklaşımının uygulanması bu anlamda önemlidir.

Öğrencilerin yazılı anlatımda en çok zorlandıkları nokta yazının odak noktasını belirleyememeleridir. Kelime ağı oluşturma yöntemi bu zorluğu büyük oranda ortadan kaldırmaktadır. Öğrenciler çağrışımlarını oluştururken, yazının odak noktasını da belirleyebilmektedirler. Yine odak noktasıyla çağrışımlar arasında ilgiler kurulurken, bunlar arasında bir sıralama ve dizin yapılmaktadır. Bu da yazının planlanmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı kolaylık, yazısına bir türlü uygun başlık bulamayan öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenci, en azından yazısına belirlediği odak noktasını başlık olarak kullanabilmektedir (Tekşan, 2001, ss.90-100).

Bireylere yazılı anlatım çalışmalarını sevdirmeye ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından, Durukafa, (1992, s. 108) kelime ağı oluşturma yönteminin yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- Kelime ağı oluşturma yöntemi, doğal yazma için, beynin sağ yarım küresinin yeteneklerinin kullanılmasını gerektirdiğinden, beynin sağ yarım küresinin algı çeşidini öğrenmek ve kullanmak için temel bir yöntemdir.
- Kelime ağı oluşturma yöntemi, (beynin sağ yarım küresinde görünüşte tesadüfen oluşan çağrışımların kağıda dökülmesi için) beynin sol yarım küresinin, sistematik çalışma şekli nedeniyle, sürekli baskın olmasını engeller.
- Kelime ağı oluşturma yöntemi, beynin sağ yarım küresine, algıları ve anlamlı imgeleri geliştirme olanağı sağlar.

- Kelime ağı oluşturma yöntemi, beynin sağ yarım küresini, duyuşsal içerikli imgeleri, düşünceleeri ve anıları kendi akışına bırakarak geliştirir. Bu nedenle yazma süreci daha kolay ve kendiliğinden başlar.
- Kelime ağı oluşturma yöntemi, imgelerle düşünme sayesinde yaratıcılığı geliştirir.

Kelime ağı oluşturma yöntemi sayesinde yazmak için verilen konu hakkında öğrencinin zihninde bulunan bilgilerin hepsi kağıt üzerine dökülmektedir. Böylece öğrenci o konunun bütününe görmektedir. Kağıt üzerine dökülen bilgiler öğrencinin etkin olarak sahip olduğu bilgilerdir. Öğrenci bu bilgilerin kimini yaşayarak, kimini okuyarak, kimini dinleyerek ya da herhangi bir kaynaktan görerek edinmiştir. Verilen konu her bireyde farklı duygu, düşünce ve imajlar oluşturacağından, konuyla ilgili bireysel farklılıklar ön plana çıkacak ve bu da aynı konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşarak, özgün metinlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Tekşan, 2001, s.101).

Kelime ağı oluşturarak yazmanın başarılı olması için, kelime ağının iyi oluşturulması gerekmektedir. Bunun için de, zengin bilgi birikimine ve sözcük dağarcığına gereksinim vardır. Bu nedenle kelime ağı oluşturmada bu ayrıntılara dikkat edilmelidir. Başka bir deyişle, öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, onların ilgi alanlarını iyi bilmeli, kültür ve bilgi birikimlerinin olduğu alanlardan konular seçerek, kelime ağlarını oluşturmada onlara ipuçları vererek yardım etmelidir. Eğer bunlar gerçekleştirilmemişse, kelime ağı oluşturmada beklenen verimin alınması oldukça zor olacaktır.

Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik alanlarının farklı boyutlarının irdelenmesi amacıyla yapılan araştırmalar; anadili öğretiminin yeterli düzeyde verilemediğini ve anadili etkinliklerinin bilişsel ölçütler çerçevesinde planlanarak sunulmadığını göstermektedir. Bu nedenle pek çok dil bilimci, genel eğitim sisteminin çocuklarda anadilini kullanma becerisini geliştirmeyi engellediğini ve sorunun ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu belirtmektedir (Topbaş, 1998, ss.15-16).

Bireyin tüm derslerdeki başarısını doğrudan etkileyen yazma becerilerinin kazandırılması konusundaki sorunlar irdelendiğinde, anadili olarak Türkçe öğretimi kapsamında özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yeni yöntemlere gereksinim duyulduğu görülmektedir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri, ilköğretim birinci basamağın sonu ile, ikinci basamağın başlangıcı arasındaki geçiş sınıfında yer almaktadırlar. Bu nedenle, birçok konudaki uyum sorununu kolay aşabilmeleri için ek önlemlere gereksinim duymaktadırlar. Bu anlamda, onların doğru ve amaca uygun olarak kendilerini anlatabilmelerine olanak sağlayan, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan yeni yöntemler yararlarına olacaktır. Araştırma da bu gereksinimlerden doğmuştur.

1.1.6. İlgili Araştırmalar

Bireyin anlaması kadar, anladıklarını başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, izlenim ve yaşantıların uyumlu bir bütünlük oluşturacak biçimde yazıyla anlatılması bir beceri işidir. Söz konusu becerilerin edinilmesi ve kullanılmasını temel alan yerli ve yabancı çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Hopkins (2002), “Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Beş Paragraflık Düz Yazı Yazma Becerilerini Geliştirmede Çeşitli Yazma Stratejilerini, Kılavuzlanmış Ödevleri ve Gelişim Formlarını Kullanma” konulu araştırmada; düşük yazma becerilerine sahip onuncu sınıf öğrencilerinin, söz konusu becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. 2002 öğretim yılının ilk yarısı boyunca yapılan gözlem ve incelemelere göre, bir çok onuncu sınıf öğrencisinin kendi sınıf düzeylerine göre beklenen performansı gösteremediği görülmüştür. Bu nedenle, öğrencilere başarılı yazma becerileri kazandırma ve beş paragraflık bir İngilizce düz yazının öğelerini kavramaları amaç edinilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazma öncesi taslak hazırlama, karalama, düzeltme ve yazıyı tamamlama alanlarında en az % 70 oranında bir başarı gösterecekleri varsayılmıştır. Öğrencilere, değişik konularda kompozisyon yazma ve düz yazı yazmadaki temel becerileri geliştirmek üzere hazırlanmış ve düzenlenmiş on sekiz çalışma verilmiştir. Söz edilen becerilerin kazandırılmasına yönelik yöntemler, yazma öncesi karalama, düzenleme, onaylama ve beş paragraflık düz yazı yazma gibi çeşitli yazma etkinliklerini

içermektedir. Bunlara ek olarak, kelime ağı oluşturma, venn şemaları, karşılaştırma-zıtlık tabloları, gözden geçirme denetim tabloları, akran yazımları ve puanlama kuralları da amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığı öntest ve sontestlerle ölçülmüştür. Tüm öğrenciler beklenen amacı gerçekleştirmiş ya da yaklaşmışlardır. Sekiz öğrenci % 70 seviyesinde bir gelişmeye ulaşmıştır. Çalışma sonucunda düzeltme, kontrol, kelime ağı oluşturma ve form yazmaya ayrılan zamanın artırılması ve akran yazımlarının öğrencilerin yazı yazarken kendi kontrolüne yardım etmesi için kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Fowler (2001), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üç Amaca Yönelik Yazılı Düşünce Üretmelerinde Dört Yazma Stratejisinin Etkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Buna göre, beşinci sınıf öğrencilerinin düşünce üretimine yönelik bilgilendirme, açıklama ve ikna etme amacıyla yazdıkları yazılarda, dört yazma stratejisinin ve cinsiyetin yazılı anlatıma olan etkisini araştırmıştır. Bu dört yazma stratejisi, kelime ağı oluşturma, çizme, serbest yazma ve düşünmedir. Farklı sosyo-ekonomik düzey ve etnik kökenden yüzden fazla öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma, şehrin dış mahallelerindeki (varoşlarındaki) halk okullarının beşinci sınıflarından seçilmiş, dört farklı grupta yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıfların tüm öğrencileri aynı stratejileri kullanmışlardır. Görsel çiziciler, kompozisyonlarını yazmadan önce çizmişler; zamanı düşünenler, yazılı plan yapmamışlar ama konu hakkında ne bildiklerini ve ne yazabileceklerini düşünmüşler; serbest yazarlar, yazma öncesinde olabildiğince çabuk ve sürekli yazarak birer taslak oluşturmuşlar ve kelime ağı oluşturanlar ise, konularını açıklayacakları anahtar sözcükleri ve sözcük gruplarını belirlemişlerdir. Strateji eğitimi bittikten sonra her öğrenci, açıklayıcı, bilgilendirici ve ikna edici olmak üzere, değişik amaçlı üç kompozisyon yazmıştır. Kompozisyonlar değerlendirilerek puanlanmıştır. Elde edilen veriler üç ayrı istatistiksel yöntemle analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Bu istatistiksel çözümlerden elde edilen sonuçlar, kelime ağı oluşturanlar ile serbest yazarların, görsel çiziciler ile zamanı düşünenlerden daha fazla yazılı düşünce ürettiklerini göstermiştir. Ancak hiçbir durumda en az üretken iki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuçlar, beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirme amaçlı yazılarda en fazla, ikna edici yazılarda ise en az düşünce ürettiklerini ancak, tüm öğrencilerin farklı amaçlarda yazı yazabildiklerini

göstermiştir. Stratejilerin etkisi ise kız ve erkekler için aynıdır. Başka bir deyişle cinsiyetler arasında her hangi bir fark bulunamamıştır.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” konulu araştırmasında, kompozisyon yazmaya, hazırlıksız, klasik, kelime ağı oluşturma (clustering) ve soru-cevap türü hazırlıklar yaparak başlama ve devam etmenin yazılı anlatımı geliştirmeye olan etkisini sınamaya çalışmıştır. Buna göre, kompozisyon yazmada dış yapı bölümünde hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede herhangi bir etkisi görülmezken, iç yapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı ön hazırlık çalışmasının birinci derecede kelime ağı oluşturmak olduğu bulunmuştur. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere hazırlık yaptırmadan yazma çalışması yaptırmamaları ve öğretmenlerin kendilerinin yapmış olduğu hazırlığın öğrencilerle paylaşılması gerektiği ve öğretmenlerin hazırlık çalışmasında, birinci derecede kelime ağı oluşturmaya, ikinci derecede soru-cevap yöntemine yer vermeleri gerektiği yargısına varılmıştır.

Buring ve Horn’un (2000), “Yazma Motivasyonunu Artırma” konulu araştırmalarında, yazma becerisinin ortaya konulması ve bireyi yazmaya motive etmek için gerekli koşullar belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, bireyi yazmaya motive eden etmenler şöyle sıralanmıştır:

- Öğrencilerin yazmanın değerinin olduğunu anlamaları ve yeteneklerinin farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Bireysel yazmaya ve yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir.
- Öğrencileri yazma amaçları ve içerikleri konusunda yönlendirmek için, yazma olanakları oluşturmanın yanında, katılımın sağlanması ve öğretmenin rehberliği gereklidir.
- Yazma için gerekçelerin çarpıcı ve ilgi çekici olması, öğrencilerin kendi seslerini dile getirici olması sağlanmalıdır.
- Yazma için destekleyici bir ortam sağlanmalıdır.
- Olumlu duygusal bir çevre yaratılmalıdır.

Şimşek (2000), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım” konulu araştırmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkililiği sınanmıştır. Araştırma, öntest-sontest deneysel desene göre yapılmıştır. Buna göre, bilgisayar destekli kelime işlem programı ile gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışması sonucunda, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime oranla, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Torrance ve diğerlerinin (1999), “Üniversite Öğrencilerinin Yazma Davranışlarında Bireysel Farklılıklar” konulu çalışmada yazma stratejileriyle, yazma başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada, yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin bir takım stratejiler kullandığı ve yazma stratejilerinin öğrenilmesinin özellikle yazma becerisi yetersiz olan öğrencilere, yazma başarılarının artmasında etkin rol üstlendiği gözlenmiştir. Planlama aşamasında, strateji kullanımıyla yazma başarısı arasında da ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada uzmanlaşma arttıkça strateji kullanımının arttığı ve yazma sonrası düzeltme çalışması yapanların, daha nitelikli yazılar yazdıkları ve daha çok yazma stratejisi kullandıkları bulunmuştur. Ancak araştırma kapsamında belli bir stratejinin üstünlüğüne rastlanılmamıştır.

Clachar’ın (1999), “Yazma Çalışmalarında Söylem İşleyişine Duyguların Etkisi” konulu çalışmasında, yazma çalışmalarına duyguların etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Beynin nörolojik (sinirsel) yapısından hareket eden araştırmacı, duygusal işlemlerden bu yapının sorumlu olduğu; duygusal uyarım, bilgi iletimi ve belleğin işlevi konusunda neo korteks ve hipokamusun görev yaptığını ortaya koyan öncülleri, araştırmasının başlangıcı için dayanak olarak göstermiştir. Bu öncüllerden hareket ederek duygusal özelliklerle ilişkili olarak bilgi ve bellek işleyişinin yazma davranışlarında farklı bir işleyişe götürüp götürmeyeceği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, planlama ve yapılandırma aşamasında duygusal konuların, söylem işleyişini yoğunlaştırdığını ortaya koymuştur. Araştırmada, duygusal konuların, yazılı anlatımda farklı dilbilimsel düzeyde davranışları etkilediği, bunların yazma stratejilerinin kullanımının kavranmasıyla gerçekleştiği, stratejileri kullanmada ortaya çıkan yazıyla

ilgili her bir dilbilimsel işlevin oluşumunun incelenmesiyle ortaya konulabileceği sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, araştırmada duygusal konularla ilgili yazma çalışmalarının, bireyi farklı davranışlara yönlendirdiği, bireyin yazma çalışmasında, duyguların etkisinde olduğu, ortaya çıkan yazıyla ilgili olarak dilbilimsel işlevi incelemek gerektiği, duygusal konuların planlama ve yapılandırma çalışmalarında sözcük yoğunluğunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor ve Sobota (1998), “Biyolojide Yazma ve Disiplinlerin Entegrasyonu” konulu çalışmalarında, İngilizce kompozisyon yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin, biyoloji öğretiminde de uygulanabileceğini gösteren bulgular elde etmişlerdir. Buna göre, biyolojide kullanılacak yazma yöntemleri arasında; başta kelime ağı oluşturma olmak üzere, aktif okuma, akran düzeltmesi, yaratıcılık, yalın dil kullanımı, mantıklı düşünme, uygun yapı ve biçim oluşturma gösterilmektedir.

First ve diğerleri (1995), “Yazma Yönteminin Çok Yönlülüğü” konulu çalışmalarında, yetenek kaybı olan çocukların yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada bir yöntem olarak kullanılan yazma öğretimiyle, öğrencilerin yazmayı anlaması ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Sınıfın ve öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek ve gerekli eğitimi vermek amacıyla üç öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler, öğrencilere kelime ağı oluşturma ve renk kodlama tekniklerini açıklamışlar ve uygulama eğitimi vermişlerdir. Araştırma sonucunda, yetenek kaybı olan öğrencilerin, bu yolla yazılı anlatımlarını geliştirebildikleri görülmüştür.

Sever (1993), “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi” konulu araştırmasında, Türkçe öğretiminde tam öğrenme kuramı ilkelerinin kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini, kontrol gruplu öntest-sontest desenini işe koşarak, deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin erişisi arasındaki farka bakmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, tam öğrenme kuramı, okuduğunu anlamayla ilgili bilgi düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında etkili bulunmazken, kavrama düzeyi ve

toplam erişi düzeyinde etkili bulunmuştur. Ayrıca yazılı anlatımla ilgili bilgi, uygulama ve toplam erişi düzeylerinde, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuş ve yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında tam öğrenme modelinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu belirlenmiştir.

McKenzie (1992), “İşbirliği Yoluyla Yazma Tutumu Eğitimi” konulu bir araştırma yapmıştır. Alan taraması sonucunda elde edilen veriler sonucunda, yazmaya karşı olumsuz tutumları olan otuz orta düzeydeki öğrenciye sekiz aylık bir uygulama çalışması hazırlanmıştır. Her seviyeden (üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf) on çocuk, uygulama etkinliklerini en düşük puanlarla tamamlamışlardır. Öğrencilerin tutumlarını değiştirmek ve geliştirmek amacıyla bazı stratejiler uygulanmıştır. Bu kapsamda, öğrenciler ilk olarak bir film izlemişlerdir. Öğrencilerin filme olan tepkileri beyin fırtınası etkinliği için temel alınmıştır. Ulaşılan kavramlardan biri seçilerek bir hikaye yazmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenciler hikayeyi yazarken, beyin fırtınasında üretilen kavramlardan birini kullanma ya da kendi fikirlerinden yararlanmada konusunda serbest bırakılmıştır. Bazı hikayeler ikişerli gruplarla yazılırken, bazıları altışarlı gruplarla yazılmıştır. Öğrenciler, yanlışlarını düzeltmek için grup içi küçük konuşmalar yapmışlardır. Düzeltmiş çalışma teybe kaydedilmiş, resimlenmiş ve rapor edilmiştir. Tamamlanmış olan çalışma uygulama lideri tarafından rapor haline getirilmiştir. Bu çalışmada, kelime ağı oluşturma ikinci bir strateji olarak kullanılmıştır. Beyin fırtınası için tanımlanan süreç yine aynen izlenmiştir. Serbest yazma, son strateji olarak uygulanmıştır. Bu stratejilerin uygulanması sonucunda, öğrencilerin çoğunun yazmaya karşı tutumlarında gelişme olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda, puanları aynı kalan öğrencilerin bir ya da daha fazla alana karşı tutumlarını değiştirdikleri görülmüştür.

Phillips (1992), “Tamamlama-Kontrol Kuramı: Işığın Bir Noktası” konulu araştırmasında; bir lisenin alt düzey okuma sınıfında, işbirliğine dayanan sözel tarih, uygulama çalışması yapmıştır. Çalışmadaki altmış beş öğrencinin her biri, ortaokul ya da lisede gönülsüz okuyucu olarak nitelendirilen biriyle, okur-yazarlık hakkındaki deneyimlerine yönelik bir görüşme yapmış ve teybe kaydetmiştir. Öğrenciler, bu görüşmeye dayanarak olayla ilgili birer hikaye yazmışlardır. Öğrenciler, hikayeleriyle

ilgili çalışmaları grup içinde hep beraber yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda ilk taslak metin ortaya çıkmıştır. Daha sonra yazılarını yine gurupça düzelterek ve yayınlanabilir hale getirerek, ortaya çıkan yazılarını (monografi/tekyazım) yayınlamışlardır. Bu araştırmada, bilişsel haritalama yöntemi olarak uygulanan kelime ağı oluşturma ve bağlama tekniklerinin yararları, öğrencilerin yazma uygulamalarındaki tepkilerine bakılarak sekiz maddede toplanmıştır. Buna göre, kelime ağı oluşturma ve bağlama tekniklerinin yararları şöyle sıralanmıştır:

- Öğrencilerin bireysel sınırlarını aşmalarına yardım eder.
- Öğrencilerin yazılı ürünlerinde daha aktif rol almaları için onları yüreklendirir.
- Öğrenciler kontrol etme süreciyle ilgili kazanım elde eder.
- Öğrencilerin yazılarında anlam aramasına yardım eder.
- Öğrencilerin kendilerini eleştirmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin daha etkili ve verimli yazmaları için onları motive eder.
- Öğrencilerin kendi yazılarındaki olumsuzlukların üstesinden gelmelerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin geleceğe köprü kurmasına yardım eder.

Ayrıca bu çalışma sonucunda, yapılan uygulama deneyiminin sözlü tarih yazma yollarını ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutum ve duygularını olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Bu tür deneyimler birinci ve ikinci dil beceri alanlarına, sosyal çalışma alanlarına ve iyileştirici amaçlı çalışmalara da başarıyla transfer edilebilir.

Durukafa (1992) “Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon” konulu araştırmasında, eğitim fakültesi yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite son sınıf öğrencilerine, yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla, kompozisyon derslerinde kelime ağı oluşturma yöntemi ile yazılı anlatım çalışmaları yaptırmıştır. Bu uygulamalar sonucunda, anlatım bozukluklarının önemli ölçüde azaldığını, noktalama işaretlerinin daha doğru kullanıldığını ve yazım hatalarının hemen hemen hiç kalmadığını görmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarına olan güvenlerinin arttığını ve ifade yeteneklerinin geliştiğini gözlemlediğini de belirtmiştir.

Kaya'nın (1985) "İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği" konulu araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin anadili öğretimiyle ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Türkçe eğitiminin amaçlarına kısmen ulaştığı, Türkçe ders kitaplarının yetersizlikler içerdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve yazılı anlatım becerilerini belirlemek üzere yapılan testlerde başarının % 35'in altında kaldığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrenciler, okuduğunu anlamada ve yazılı anlatım çalışmalarında yetersizdirler.

Özçiçek (1983) "Ortaokullarda Türkçe Programının Etkililiği" konulu araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda yürütülen Türkçe öğretimi konusundaki görüşlerini saptayarak, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerilerini ne ölçüde geliştirdikleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe programındaki bir çok boyutun, ders kitaplarının ve araç-gereçlerin yetersizliğini dile getirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden % 50'nin altında başarı gösterebildikleri ve bu becerilerde büyük yetersizliğin bulunduğu belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki denence oluşturulmuş ve bu denencenin sınanması yoluna gidilmiştir.

- Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanın yaşamında ve kişilik gelişiminde anadilin çok önemli ve ayrı bir yeri vardır. Bireylerin başkalarıyla ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, anadilini doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır (Kavcar, 1999, s.291). Bu nedenle, bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koştur bir süreci içermektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan anadiliyle ilgili davranış örüntülerini kazandırmaktır (Sever, 2004, s.299).

Eğitim kurumları, uyguladıkları eğitim programlarıyla, temelde bireylerin işlevsel değeri yüksek bir dil kullanımını kazanmaları yönünde çaba göstermektedirler. Bu amaçla öğrencilere, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yaşar, 1993, s.3). Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde, sözü edilen dilsel becerilerin bireylere kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır.

Anadili öğretiminin temel etkinlik alanları olan, “dinleme” ve “okuma” bir anlama; “konuşma” ve “yazma” da bir anlatma eylemidir. Başka bir deyişle, Türkçe öğretimiyle öğrencilerde; dinlediğini ya da okuduğunu anlayabilme, anladığını ya da anlatmak istediğini ise, sözle ya da yazıyla anlatabilme becerileri kazandırma amaçlanmaktadır. Dinleme ve konuşma, belli ölçüde, okulöncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde edinilebilen becerilerdir. Ancak, okuma ve yazma becerisi tümüyle okullarda planlı, programlı ve amaca uygun olarak hazırlanmış etkinlikler sonucunda kazanılmaktadır.

Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, onları başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde yazıyla anlatılması bir beceri ve alışkanlık işidir (Sever, 2004, s.301). Bu nedenle, bireylerin

yaşamları boyunca kullandıkları en etkili anlatma yollarından biri olan “yazma”, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel etkinliklerinden biri durumundadır.

Yazma, cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerinin doğru yazılığını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreçtir. Aynı zamanda, birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirdiğinden diğer becerilere oranla da daha yavaş gelişmektedir. Bu nedenle, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bu tür özellikleri nedeniyle de çoğu zaman zor bir beceri alanı olarak görülmektedir. Zor bir beceri alanı olarak görülen yazma etkinliklerini, çekici ve zevkli hale getirecek çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasına gereksinim vardır.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, etkili ve kalıcı hale getirmek için, kelime ağı oluşturma, listeleme, kümeleme, not alma, küpleştirme, beyin fırtınası, soru-cevap, kavram haritası gibi yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Sözü edilen tüm yöntem ve tekniklerin amacı, bireyin duygu, düşünce ve isteklerini, kendinden beklenen ölçülerde, karşındakine yazılı olarak anlatabilme becerisini kazandırmaktır. Artık eğitimden beklenen bireylere hem kültürel kimliği aktarmak hem de onları yaratıcı, iletişime açık; toplumun ve bireyin yaşam seviyesini yükseltecek biçimde yetiştirmektir. Bunu geleneksel yöntem ve tekniklerle, kalıplaşmış uygulamalarla gerçekleştirmek zordur (Tekşan, 2001, s.100).

Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkinliğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Özellikle öğrenci merkezli yöntem ve yaklaşımlar öğrenmede oldukça etkili olmaktadır (Erden, 1993, s.173). Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır.

Çağdaş dünyanın beklediği yaratıcı, eleştirel ve üretken bireylerin yetiştirilmesinde kelime ağı oluşturma yöntemi önemli bir rol üstlenebilir. Sürekli olmayan beyin fırtınasına dayalı kelime ağı oluşturma yöntemiyle birey, yaratıcılığını

ortaya koyabilmekte ve zihnindeki tüm çağrışımları yazısına aktarabilme özgürlüğünü yaşamaktadır (Tekşan, 2001, ss.90-102).

Türkçe öğretiminde dil becerilerinin öğretimiyle ilgili kararlar alınırken öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili araştırma bulgularından yararlanılması gerekir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öğretimin etkililiğini araştırmaya yönelik yeni yöntem ve yaklaşımların etkililiğini sınavan araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır. Farklı yöntemlerin etkililiğini sınavan bu tür araştırmalar, öğretimin geliştirilmesine önemli katkılar sağlar. Bu araştırmanın, Türkçe dersinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha zengin ve nitelikli öğretim etkinliklerinin uygulanmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiğinin sınavması ve elde edilecek sonuçların Türkçe öğretimi alanındaki uygulamalara ve öğretmenlere ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan denekler, denkleştirmede kullanılan anketin doldurulmasında ve yazılı anlatımlarında içtenlikle gerçeği yansıtmışlardır.

2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşleri geçerlidir.

3. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etki etmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada şu sınırlılıklar söz konusudur.

1. Araştırmadan elde edilen bulgular, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B sınıflarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan kelime ağı oluşturma yöntemiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi: Beynin sağ yarım küresinin işlevi olarak bilinen ve sürekli olmayan bir beyin fırtınası yöntemi.

Geleneksel Yöntem: Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin kullanılmadığı ya da Türkçe dersinin bilinen seyriyle sürdürüldüğü öğretim-öğrenme etkinlikleri.

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümü (Varış, 1981, s.21).

Öğretim-Öğrenme Süreci: Nispeten kalıcı nitelikteki davranış değişmelerine neden olacak etkileşimler bütünü (Sever, 2004, s.305).

Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışması: Yazma çalışmalarında amaç, yöntem, ilke ve uygulama özellikleri belirlendikten sonra, yazılı anlatım konu tercihinin öğrencilere bırakıldığı uygulama.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümlenmesinde izlenen yönteme yer verilmiş ve sırası ile araştırma modeli, araştırmaya katılan deneklerin seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini sınamaya yönelik olan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır (Karasar, 1998, s.97). Bu modele göre, araştırmada biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup belirlenmiş; her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

2.2. Denekler

Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu beşinci sınıfında öğrenim görmekte olan 5/A ve 5/B sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi yansız atama ile belirlenmiş; bu amaçla sınıflar arasında kura çekilmiştir. Buna göre 5/A sınıfı kontrol, 5/B sınıfı ise deney grubu olmuştur. Okul yönetiminden elde edilen sınıf listelerine göre kontrol grubu olan 5/A sınıfında 35, deney grubu olan 5/B sınıfında ise 34 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın uygulama aşamasında Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu'nun seçilmesinin nedeni, kelime ağı oluşturma yöntemine göre geliştirilen ders planlarının ve ders materyallerin etkililiğini sınamaya yönelik ön uygulamaların yapıldığı, Eskişehir Merkez Malhatun İlköğretim Okulu'nun sosyo-ekonomik koşulları ile benzerlikler göstermesi ve aynı eğitim bölgesinde yer almasıdır. Ayrıca, gerek okul

yönetiminin, gerekse öğretmenlerin araştırmaya katılmaya istekli olmaları da bu okulun seçilmesinin nedenleri arasındadır.

2.2.1. Denkleştirme

Bu araştırma ile ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisinin ne olacağı belirlenmek istendiğinden deney ve kontrol gruplarındaki denekler belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde öğrencilerin bir önceki dönemde Türkçe dersinden aldıkları karne notları (Ek-6), öğrencilerin çeşitli özellikler bakımından birbirine benzer ya da farklı olduklarını belirleyen bir kişisel bilgiler anketi (Ek-5) ve öğrencilerin serbest konulu yazılı anlatım çalışmalarından aldıkları öntest puanlardan (Ek-12) yararlanılmıştır. Sonuç olarak, her iki grupta bu özellikler bakımından dengi bulunmayan öğrenciler araştırma kapsamına alınmamış; her iki gruptan 22'ser öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Denkleştirilen deneklerin karne notları ve anket ile belirlenen özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin, Türkçe dersi birinci yarıyıl karne notları bakımından birbirine denk olduğu görülmektedir.

Denkleştirmede karne notlarının yanı sıra uygulanan anket sonuçlarına da başvurulmuştur. Bu amaçla deneklerin cinsiyetlerine göre durumlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarında eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin yer aldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin gelir düzeyleri, anne-babanın hayatta olup olmama durumu ve anne-babaların öğrenim durumu incelendiğinde, sayı ve yüzde bakımından oldukça benzerlik gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Özellikleri

Özellik	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Karne Notları				
2	3	13.6	3	13.6
3	5	22.7	5	22.7
4	6	27.3	6	27.3
5	8	36.4	8	36.4
Cinsiyet				
Kız	11	50.0	11	50.0
Erkek	11	50.0	11	50.0
Ortalama Aylık Gelir				
250 milyon ve altı	5	22.7	6	27.3
251-500 milyon	12	54.6	11	50.0
501-750 milyon	5	22.7	5	22.7
751-999 milyon	-	-	-	-
1 milyar ve üzeri	-	-	-	-
Annenin Hayatta Olup Olmama Durumu				
Hayatta	22	100.0	22	100.0
Hayatta değil	-	-	-	-
Babanın Hayatta Olup Olmama Durumu				
Hayatta	22	100.0	22	100.0
Hayatta değil	-	-	-	-
Annenin Öğrenim Durumu				
Okuma yazma bilmiyor	1	4.5	1	4.5
Okur-yazar	-	-	-	-
İlkokul mezunu	16	72.8	15	68.2
Ortaokul mezunu	5	22.7	6	27.3
Lise mezunu	-	-	-	-
Yüksekokul mezunu	-	-	-	-
Babanın Öğrenim Durumu				
Okuma yazma bilmiyor	-	-	-	-
Okur-yazar	-	-	-	-
İlkokul mezunu	5	22.7	5	22.7
Ortaokul mezunu	7	31.8	6	27.3
Lise mezunu	6	27.3	8	36.4
Yüksekokul mezunu	4	18.2	3	13.6

Tablo 1 dikkatle incelendiğinde, gruplardaki denekler, karne notları, cinsiyet, ortalama aylık gelir, anne-babanın öğrenim durumlarına göre benzerlik

göstermektedirler. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarının ankette belirlenen özellikler bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Denkleştirmenin son basamağında ise, deneklerin serbest konulu yazılı anlatım çalışmalarından aldıkları öntest puanları dikkate alınmıştır (Öntest puanlarına ilişkin bilgiler “Bulgular ve Yorum” bölümünde verildiği için burada yer almamaktadır). Yapılan öntest uygulamasının sonuçlarına göre, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulanması sırasında gerçekleştirilecek olan yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin, ön bilgi ve beceriler bakımından, her iki gruptaki deneklerin birbirlerine denk oldukları görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve konu alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma probleminin çözümü için öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir kişisel bilgi anketi; öğrencilerin yazılı anlatımlarını ölçmek amacıyla yazılı anlatım değerlendirme ölçeği; kelime ağı oluşturma yönteminin öğretiminde ve uygulanmasında gözlemciler tarafından kullanılması amacıyla birer gözlemci formu; ayrıca, Türkçe dersinde “Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi’nin uygulanabilmesi için gerekli olan ders planları ile ders materyalleri geliştirilmiştir.

2.3.1. Anket

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere altı sorudan oluşan bir kişisel bilgi anketi hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin cinsiyetleri, ailelerinin ortalama aylık geliri, anne-babalarının hayatta olup olmama durumları ile eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan anket, uzman görüşlerine sunulmuş, yapılan öneriler doğrultusunda ankete son biçimi verilmiştir (EK-5).

2.3.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırma ile ilköğretim Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisi sınanmak istendiği için başka değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin deney öncesinde yazılı anlatım düzeylerine ilişkin var olan bilgi ve beceri düzeyleri bakımından da denkleştirilmesi gerekmiştir. Gerek denkleştirmede gerek öğrencilerin denel işlem sonunda yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek amacıyla üç bölüm ve bu bölümlere ilişkin 47 yargı cümlesinden oluşan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” (Ek-4) geliştirilmiştir.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesinde öncelikle, “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı”na dayalı olarak “İlköğretim Beşinci Sınıf Yazılı Anlatım Becerileri”nin amaç ve davranışsal amaçları (Ek-2) belirlenmiş; bu amaçların kaç madde ile yoklanacağını gösteren belirtke tablosu (Ek-3) oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

“Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”nin geliştirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenirlik ve geçerliği belirleme olarak adlandırılabilir.

Ölçek maddelerini belirleme aşamasında yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirme aşamaları ile ilgili geniş kapsamlı bir alan taraması yapılmış; farklı araştırmalarda değişik amaçlarla kullanılmış ölçekler dikkatle incelenmiştir. Bu çalışmalar sırasında Sever'in (2004) “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”nden büyük oranda yararlanılmıştır. Yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda, yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinin bölümleri, maddeleri ve her bir maddenin puansal değeri belirlenmiştir. Buna göre ölçek, dış yapı bölümünde 16, iç yapı bölümünde 13, dil ve anlatım bölümünde 18 olmak üzere toplam 47 maddeden oluşmuştur. Daha sonra bu maddeler için öngörülen puan değerleri belirlenmiştir.

Deneme ölçeğini hazırlama aşamasında, ölçek maddelerinin belirlenmesinde alınan uzman görüşleri, kapsam geçerliliğini belirlemede yeterli sayılmıştır. Bölümlere ayrılarak alt alta sıralanmış ve öngörülen puansal değerleri belirlenmiş 47 madde, “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil” ve “Hiç Uygun Değil” biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı ve yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Uygulayıcılara kolaylık sağlaması amacıyla yönergeyle birlikte örnek bir metin de verilmiştir. Hazırlanan 47 madde, alanla ilgili uzmanların görüşlerine sunulurken anlatımda bir eksiklik ya da yanlış anlamaya yol açabilecek bir karmaşa olup olmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin uygulama aşamasında; taslak olarak hazırlanmış ölçek, Eskişehir il merkezinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan, 45 sınıf öğretmeni ile 47 Türkçe öğretmeninden oluşan toplam 92 kişilik öğretmen grubuna, Şubat 2004’de uygulanmıştır.

Güvenirlilik belirleme aşamasında, 92 öğretmenin doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılarak denemelik ölçeğin güvenirliliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996, s.46) hesaplanmıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan 47 maddelik denemelik ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için yapılan iç tutarlık sınavında, Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu oldukça iyi bir değer olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçekte yer alan her madde teker teker ölçekten çıkarıldığında .96 olarak hesaplanan alpha güvenirlilik katsayısında herhangi bir yükselme olmadığından, güvenirlilik çalışmaları sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Özdamar, 1997, s.500).

2.3.3. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine Göre Hazırlanan Öğretim Materyalleri

Türkçe dersindeki yazılı anlatım çalışmalarının kelime ağı oluşturma yöntemine uygun olarak yapılabilmesi amacıyla ders planları ve öğretim materyalleri

geliştirilmiştir. Söz konusu materyallerin geliştirilmesinde, öncelikle, kelime ağı oluşturma yöntemi ile ilgili geniş bir alan taraması yapılmış; bu yöntemin özellikleri ve sınıf içi uygulamasının nasıl yapılabileceğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Kelime ağı oluşturma yönteminin öğrenci-merkezli bir yöntem olması nedeniyle, öğrencilerin bireysel özelliklerini karşılamayı amaçlayan materyaller hazırlanmıştır. Kelime ağı oluşturma yöntemi, bireyin yaşantısı ve hayal gücüyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel yaşantılarını ve hayal güçlerini ortaya koymalarına olanak sağlayacak materyaller geliştirilmiştir. Söz konusu materyaller, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, çoğunluğu okuma parçalarından oluşan yazılı materyallerdir.

Ders planlarının ve öğretim materyallerinin hazırlanması sürecinde önce bir örnek ders planı ve materyali hazırlanmış; bunlar alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş; alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak diğer ders planları ve materyalleri hazırlanmış ve tüm materyaller uygulamaya hazır duruma getirilmiştir (Ek-11).

2.3.4. Pilot Uygulama

Hazırlanan ders materyallerinin işlevselliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Gerek pilot uygulamanın yapılacağı gerekse gerçek uygulamanın yapılacağı okulun belirleme sürecinde bir çok okul ziyaret edilmiştir. Okulun fiziksel ortamından öğrenci sayısına ve öğretmen durumlarına kadar bir çok etmen göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda pilot uygulamanın Eskişehir Merkez Malhatun İlköğretim Okulu'nda yapılmasına karar verilmiştir. Sözü edilen okulun seçilmesinde, gerçek uygulamanın yapılacağı okul ile birçok yönden benzeşmesi etkili olmuştur. Pilot uygulama, 2003-2004 öğretim yılının ikinci yarısında, 29 Mart 2004-2 Nisan 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu okulda, ders planlarının ve kelime ağı oluşturma yöntemine göre hazırlanmış ders materyallerinin amaca hizmet edip etmeyeceğini sınamak amacıyla sekiz ders saati uygulama yapılmış ve elde edilen

sonuçlar dikkatle değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, ders planlarının ve materyallerinin uygulama etkinliği için yeterli oluğu kanısına varılmıştır.

2.3.5. Denel İşlem

Veri toplama araçları (Ek-4; Ek-5), kelime ağı oluşturma yönteminin uygulaması sırasında kullanılacak ders planları ve ğretim materyalleri (Ek-11) hazırlandıktan sonra uygulamanın Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu'nda yapılabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek-1). Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlendikten sonra, deney grubunun öğretmenine araştırmanın konusu ve nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca, ğrencilere de araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilerek, kendilerinin bu araştırmada denek olarak seçildikleri söylenmiş ve öğrencileri güdülemek amacıyla bir konuşma yapılmıştır. Daha sonra, her iki gruba serbest konulu yazılı anlatım çalışması ntest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulamasına 2003-2004 ğretim yılının ikinci yarısında başlanmıştır. 10 Mayıs 2004 ile 11 Haziran 2004 tarihleri arasında haftada dörder ve altışar saat olmak üzere toplam beş hafta ve yirmi dört ders saatinde gerçekleştirilen uygulama süresince, denkleştirme sonucu araştırmanın kapsamı dışında bırakılan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Bu süre içinde, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında; deney grubunda kelime ağı oluşturma yöntemi uygulanmış, kontrol grubunda ise ğrencilerin Türkçe ders kitabındaki ilgili bölümleri okumaları, anlatmaları ve ğretmenlerinin konu ile ilgili açıklamalarını dinlemelerine dayalı geleneksel yönteme devam edilmiştir.

Araştırmacı, uygulamayı iki ana aşamada gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, yöntemin “ğretilmesi” aşamasında, öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmek için, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan bir kelime ağı tüm öğrencilere dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Bu süre içinde öğrenciler bu çalışmanın ne olduğu ve ne olabileceği yönünde akıl yürütmüşlerdir. Belli bir süre geçtikten sonra, ilgili kelime ağına göre oluşturulmuş metin, yine öğrencilere dağıtılmış ve incelemeleri

istenmiştir. Böylece, öğrencilerin yönetime ilişkin merak ve öğrenme isteği duymaları sağlanmıştır. Daha sonra, araştırmacı tarafından, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulama yönergesi her öğrenciye dağıtılmıştır. Araştırmacı, ilgili yönerge esasları doğrultusunda, kelime ağı oluşturma yönteminin önemi, yararları, izlenecek basamaklar, gerekli malzemeler ve dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra araştırmacının rehberliğinde örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Yöntemin öğrenilip öğrenilmediğini sınamak amacıyla, öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş ve uygulama etkinlikleri çeşitlendirilmiştir.

Kelime ağı oluşturma yönteminin ikinci aşaması olan “yöntemin uygulanması” aşamasında ise, araştırmacı tarafından sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Yazma konusu belirlenmiştir.
- Yazma konusu ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verilmiştir.
- Öğrencilere birer tane boş kağıt dağıtılmıştır.
- Kurşun kelem ve silgilerini hazırlamaları söylenmiştir.
- Öğrencilerin gözleri kapattırılarak konuya yoğunlaşmaları sağlanmıştır.
- Ana düşünceyi boş kağıdın ortasına yazıp yuvarlak içine almaları istenmiştir.
- Konuyla ilgili düşüncelerini aynı yöntemle kağıda yazmaları istenmiştir.
- Yazılanların ilgili düşüncelere çizgilerle bağlanması istenmiştir.
- Belli süre kelime ağlarını gözden geçirmeleri istenmiştir.
- Yapacakları düzeltmeleri varsa yapmaları istenmiştir.
- İkinci birer boş kağıt dağıtılmıştır.
- Kompozisyon kurallarına uygun olarak kelime ağlarını yazıya geçirmeleri istenmiştir.

Bu işlemler, her yeni yazma çalışmasında aynen uygulanmıştır. Yazdıklarını gönüllü olarak arkadaşlarıyla paylaşmak isteyen öğrencilere, yazdıklarını okuma fırsatı tanınmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından, öğrencilerin yaptıkları kelime ağları ve kompozisyonları, her uygulama sonunda toplanarak değerlendirilmiş, yaptıkları hataları görmeleri için düzeltilmiş biçimleri öğrencilere bir sonraki her derste geri dağıtılmış ve öğrencilerin incelemelerinden sonra geri toplanmıştır. Böylece öğrencilere sürekli dönüt verilmiştir.

Deney grubunda, araştırmacı, uygulamanın her aşamasında öğrenciler arasında dolaşmış, öğrencilerin yönelttikleri soruları yanıtlamış, yaptıkları çalışmaların her aşamasını dikkatlice gözlemiş ve onlara rehberlik etmiştir. Böylece, deney grubundaki öğrenciler yazma çalışmalarına etkin bir biçimde katılmışlar, araç-gereç ve materyallerle bire bir etkileşimde bulunarak ilk elden deneyimler elde etmişler ve yapılan etkinliklerden zevk almışlardır. Hatta Türkçe dersindeki yazma çalışmalarının arttırılması isteğinde bulunmuşlardır.

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ise, Türkçe ders kitabından seçilen metin bir gün önceden öğrencilere evde okumaları ve kitaptaki metinle ilgili soruları cevaplandırmaları için ev ödevi olarak verilmiştir. Ertesi gün, metin öğretmenin tutumuna göre birkaç öğrenci tarafından okunmuş, birkaç öğrenci metini özetlemiş ve ana düşüncesi bulunmaya çalışılmıştır. Sırasıyla sözcük çalışması, metinle ilgili çalışmalar ve dilbilgisi çalışmaları yapılmıştır. Metnin tümüyle kavrandığını düşünen öğretmen, ya kitapta yazma çalışması için verilen soruyu ki çoğu zaman böyle olmuştur ya da metnin içinden kendi çıkardığı soruyu yazma konusu olarak vermiştir. Öğrencilere yazma çalışmalarında neyi, nasıl, niçin ve nelere bağlı olarak yapacakları ile ilgili bir kılavuzluk söz konusu olmamıştır. Tüm derslerdeki etkinlikler bu şekilde sürdürülmüştür.

Uygulamanın bitiminde, başlangıçta uygulanan serbest konulu yazılı anlatım çalışması her iki gruba sontest olarak yeniden uygulanmış ve uygulamanın bitiminde öğrenciler yıl sonu tatiline çıkmışlardır.

Uygulamanın başlamasından önce araştırmacı tarafından; yöntemin öğretilmesi ve uygulanması aşamalarında kullanılmak üzere iki uygulama yönergesi (Ek-7; Ek-8) hazırlanmış ve uygulama bu yönergeye göre, araştırmacının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm uygulama süreci, bağımsız iki gözlemci tarafından ilgili yönergeler doğrultusunda gözlenmiştir (Ek-9; Ek-10). Her iki gözlemcinin uygulamaya yönelik gözlem sonuçlarını yansıtan gözlem formlarındaki yanıtlarının Spearman korelasyon katsayısına bakılmış ve korelasyon $r=1.00$ olarak bulunmuştur. Bir başka deyişle, her iki gözlemcinin verdiği puanlar aynı yönde ve güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Buna göre, her iki gözlemcinin uygulama süresince yaptıkları gözlem sonuçlarına göre, araştırmacının uygulama sırasında öngörülen tüm etkinlikleri gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir başka deyişle, araştırmacı, gerek yöntemin öğretimi aşamasında gerekse uygulanması aşamasında öngörülen etkinlikleri tümüyle yerine getirmiştir. Uygulamanın tümü sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve sınıfın fiziki düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğrencilerin yerleşme biçimleri ve oturma yerleri sabit kalmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulama sona erdikten sonra, deney grubunda uygulanan kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, yazılı anlatım çalışmasından elde edilen verilerin çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan öntest ve sonteste ilişkin yazılı anlatım çalışmaları; değerlendirme ölçeği (Ek-4) doğrultusunda bir sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve 100 puan üzerinden puanlanmıştır. Her bir öğrenci için, sözü edilen her üç değerlendiricinin, değerlendirmelerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınarak öntest ve sontest puanlarına ulaşılmıştır (Ek-12; Ek-13).

Grupların öntest ve sontest sonucunda elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. İstatistiksel çözümlerin gerçekleştirilmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için ikinci bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumun sunulmasında “iç uygunluk” ilkesi (Kaptan, 1989, s.72) göz önünde bulundurulmuş ve kurulan denence temel alınmıştır (Yaşar, 1993, s.35).

Araştırmada, “Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olup olmadığı” sınıanmıştır.

Bunun için öncelikle deney ve kontrol grubundaki deneklerin serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Öntest Puanları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	22	45.63	8.92	0.03	42	>0.05
Kontrol grubu	22	45.54	9.38			

$$t_{\text{Tablo}} = 2.02$$

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine .09 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t değeri 0.03 bulunmuştur. Bu değer, 42 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 olan tablo değerinin oldukça altındadır. Bu sonuç, deney grubu ile kontrol grubunun serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından deney öncesi durumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra “kelime ağı oluşturma yöntemi”nin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları sontest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Konulu Yazılı Anlatım Çalışmasından Aldıkları Sontest Puanları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	22	67.22	6.63	8.54	42	>0.05
Kontrol grubu	22	46.95	8.93			

$$t_{\text{Tablo}} = 2.02$$

Tablo 3’teki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında deney

grubu lehine 20.27 puanlık bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına t testi uygulanmış ve $t = 8.54$ değeri bulunmuştur. Bu değer 42 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02'lik tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç ile, araştırmanın, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğunu ileri süren denence doğrulanmıştır. Başka bir deyişle, bu araştırma, Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, kelime ağı oluşturma yöntemine göre hazırlanmış yazılı anlatım öğretim etkinlikleri uygulamanın, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bu sonuç, Fowler (2001) ve Hopkins'in (2002) kelime ağı oluşturma yönteminin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu araştırmanın bulgusu Phillips'in (1992) kelime ağı oluşturma yönteminin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yararlı olduğu ve olumlu yönde tutum geliştirdiğine yönelik bulgularıyla da dolaylı olarak örtüşmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiş ve araştırmanın uygulaması 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 5/A ve 5/B sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına giren denekler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler anketi ve serbest konulu yazılı anlatım çalışmasından aldıkları puanlar ile okul yönetiminden elde edilen bir önceki dönem Türkçe dersine ait karne notları göz önünde bulundurularak denkleştirilmiş; rastlantısal yonteme göre, kontrol grubu olan 5/A sınıfındaki 35 ve deney grubu olan 5/B sınıfındaki 34 öğrenciden 22’şer olmak üzere toplam 44 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, gözlemci formları ve ders materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan ders planlarının ve materyallerinin işlevselliğini görmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce, serbest konulu yazılı anlatım çalışması her iki gruba öntest olarak uygulanmıştır. Ardından Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmaları haftada dörder ve altışar saat olmak üzere toplam beş hafta ve yirmi dört ders saati süresince deney grubunda kelime ağı oluşturma yöntemi ile, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmiş, denel işlemin bitiminde serbest konulu yazılı anlatım çalışması sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Bu yolla toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi ile aşağıdaki sonuç ortaya konularak öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuç

Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine

anlamalı bir fark vardır. Bir başka deyişle, kelime ağı oluşturma yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulama, öğrencilerin Türkçe dersi yazılı anlatım becerilerini geliştirmektedir.

4.2. Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler ilköğretim Türkçe dersinde; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, kelime ağı oluşturma yöntemine başvurabilirler. Bir başka deyişle, ilköğretim Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yöntemi kullanılabilir.

2. Kelime ağı oluşturma yönteminin uygulanmasına yönelik olarak bu çalışmada geliştirilen ders planları ve uygulanan etkinlikler öğretmenler tarafından örnek alınarak kendi sınıflarında uygulanabilir.

3. Öğretmenlerin derslerinde kelime ağı oluşturma yöntemini uygulayabilmeleri için, onlara bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir.

4. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına “Türkçe Öğretimi” derslerinde yeni öğretim yaklaşım ve yöntemleri içinde kelime ağı oluşturma yönteminin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler verilebilir ve uygulamalar yaptırılabilir.

4.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkçe dersinde kullanılacak kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olan etkisini sınavacak araştırmalar desenlenebilir.

2. Türkçe dersinde kullanılacak kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini sınavacak araştırmalar yapılabilir.

3. Türkçe dersinde kullanılan kelime ağı oluşturma yönteminin farklı yaş gruplarındaki (örneğin ilköğretim ikinci basamak) öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ve akademik başarılarına etkisi araştırılmalıdır.

EKLER

EK		Sayfa
1.	ESKİŞEHİR VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN İZİN YAZILARI	77
2.	İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE İLİŞKİN AMAÇLARI	79
3.	İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ BELİRTKE TABLOSU	83
4.	YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	84
5.	DENKLEŞTİRMEDE KULLANILAN KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ	88
6.	DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ DENEKLERİN KARNE NOTLARI	89
7.	KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ ÖĞRETİM YÖNERGESİ	90
8.	KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ UYGULAMA YÖNERGESİ	91
9.	KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ ÖĞRETİM YÖNERGESİ GÖZLEMCİ KONTROL FORMU	92
10.	KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ UYGULAMA YÖNERGESİ GÖZLEMCİ KONTROL FORMU	93

EK	Sayfa
11. TÜRKÇE DERSİ DERS PLANLARI VE KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNE UYGUN HAZIRLANMIŞ MATERYAL ÖRNEKLERİ	95
12. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SERBEST KONULU YAZILI ANLATIM ÇALIŞMASINDAN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI	177
13. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SERBEST KONULU YAZILI ANLATIM ÇALIŞMASINDAN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI	178

EK-1

**ESKİŞEHİR VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN
İZİN YAZILARI**

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket çalışması

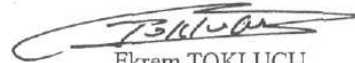
14.04.04*010401

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : 07.04.2004 gün ve 1388 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde alınan Üniversiteniz öğrencisi Hüseyin ANILAN'a ait anket çalışması ile ilgili Valilik Makamından alınan 09.04.2004 gün ve 10047 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Anket uygulaması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
EK-1 Onay

M. G. Gündüzoğlu
E

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ	19 Nisan 2004
K. NOS"	2433

EĞİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

EVRAK KAYIT

19.4.2004

434

2-Eğitim Bil. Enst.
- Gen. sek. - Yard.

[Handwritten signature]

EK-1 devam



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : Anket

09.04.04*010047

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 07.04.2004 gün ve 1388 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Hüseyin ANILAN'ın "Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma (cluster) Yönetiminin Etkinliği" konulu tezini, 2003-2004 öğretim yılının 2. döneminde Kurtuluş İlköğretim Okulu 5. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirmek istediği bildirilmektedir.

Anılan çalışmanın yapılması Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmekte olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
9.4.2004

Metin ÇINAR
Vali
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

EK-2**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNE İLİŞKİN AMAÇLARI****Amaç ve Davranışsal Amaçlar**

Amaç 1: Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanma (genellikle 21.5x28.5 cm boyutlarında A4 kağıdı).
2. Çizgisiz düz beyaz kağıda, satırları kaydırmadan, düz satır yazma.
3. Kağıdın ön yüzünü kullanma (kullanılan defter yaprağı değilse).
4. Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol yan kenarlarından uygun ölçülerde boşluklar bırakma (öngörülen sol ve üst kısımda 3.5 ya da 4 cm sağ 1.5 ya da 2 cm altta 2 ya da 3 cm).
5. Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgiler yazma (adını soyadını, okul adını, sınıf ve numarası ile varsa şubesini).
6. Kağıdın sağ üst köşesine yazının tarihini yazma.
7. Yazının başlığını kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazma.
8. Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
9. Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
10. Birden fazla kağıt kullanıldığında sayfa numarası koyma.
11. Paragraflara diğer satırlara oranlara daha içeriden başlama (ortalama 1.5 cm ya da 7 harf).
12. Girinti ve çıkıntı yapmadan, satırları alt alta aynı hizada yazma.
13. Paragraflar arasında, satır arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma (öngörülen bir satır boşluk bırakarak paragraf yapma).

EK-2 devam

14. Harfleri biçimce doğru yazma.
15. Harfleri okunaklı yazma.
16. Harfleri düzgün yazma .
17. Harfleri aynı yönde yazma.
18. Sözcükleri doğru yazma.
19. Sözcükler arasında eşit aralıklar bırakma.
20. Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıt ya da kağıtlar verme.

Amaç 2: Yazma çalışmalarında “İç Yapı” (iç düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazının başında konuyu tanıtmak.
2. Konuyu belli görüş açısına göre sınırlandırma.
3. Yazının planını yapma.
4. Yazıda anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama.
5. Yazıda birlik ve bütünlüğün bozulmaması için, bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme.
6. Anlatmak istediklerini konu bütünlüğünü bozmadan paragraflara bölerek açıklama.
7. Konu dışı düşüncelere yer vermeme (gereksiz düşüncelerden kaçınma, konu dışına çıkmama).
8. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme.
9. Konuya farklı bakış açıları getirme.
10. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma.
11. Bilgi yanlış yapmama (yanlış bilgili ya da bilgiler vermeme).
12. Kanı yanlış yapmama (iyiyi kötü, kötüyü de iyi göstermeme).
13. Anlatım içinde çelişkiye düşmeme.

EK-2 devam

14. Yazısına ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlık koyma.
15. Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturma.

Amaç 3: Yazma çalışmalarında “Dil ve Anlatım” ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazısında, konuya uygun ilginç bir giriş yapma.
2. Açık, anlaşılır, kısa, özlü ve kendine özgü cümleler kurma.
3. Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınma.
4. Gereksiz duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınma.
5. Anlatılmak istenileni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük grupları seçme.
6. Cümlede sözcükleri ve sözcük gruplarını yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanma.
7. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere yer vermeme, Türkçe sözcük kullanma, çok zorunlu olmadıkça yabancı kökenli sözcük kullanımından kaçınma.
8. Kaba sözler, argo deyimler, yazı diline geçmemiş yerel ağız, sözcük ve deyimleri kullanmama.
9. Anlatımını zenginleştirici değişik yollar bulma.
10. Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanarak anlatımını güçlendirme, destekleme.
11. Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma.
12. Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurma ve kullanma.
13. Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil, düşünce ve anlatım bütünlüğü kurma.
14. Sözcükleri yazım (imla) kurallarına uygun yazma.

EK-2 devam

15. Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru kullanma.
16. Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından uyum sağlama.
17. Amaca uygun anlatım biçimini seçme ve doğru olarak yerli yerinde kullanma (açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme vb.).
18. Anlatımında olabildiğince çok sözcükten yararlanma.

EK-3

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAZILI ANLATIM
BECERİLERİ BELİRTKE TABLOSU**

AMAÇLAR	Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.	Yazma çalışmalarında “İç Yapı” (iç düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.	Yazma çalışmalarında “Dil ve Anlatım” ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.
ETKİNLİK ALANI	UYGULAMA BASAMAĞI		
Yazılı Anlatım (Kompozisyon)	20	15	18
Toplam	53 Davranışsal Amaç		
Yazılı Anlatım Becerisi öntest ve sontestinde, tabloda belirtilen amaçlarla ilgili tüm davranışların yoklanması amaçlanmıştır.			

EK-4

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

A	DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEME)	En Yüksek Puan
1	Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanma (genellikle 21.5x28.5 cm boyutlarında A4 kağıdı)	1
2	Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazma	1
3	Kağıdın ön yüzünü kullanma	1
4	Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol yan kenarlarından uygun ölçülerde boşluklar bırakma (öngörülen sol ve üst kısımda 3.5 ya da 4 cm sağ 1.5 ya da 2 cm altta 2 ya da 3 cm)	1
5	Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgiler yazma (adını soyadını, okul adını, sınıf ve numarası ile varsa şubesini)	2
6	Kağıdın sağ üst köşesine yazının tarihini yazma	1
7	Yazının başlığını kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazma	1
8	Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm)	1
9	Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm)	1
10	Birden fazla kağıt kullanıldığında sayfa numarası koyma	1
11	Paragraflara diğer satırlara oranlara daha içeriden başlama (ortalama 1.5 cm ya da 7 harf)	2
12	Girinti ve çıkıntı yapmadan, satırları alt alta aynı hizada yazma	1
13	Paragraflar arasında, satır arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma (öngörülen bir satır boşluk bırakarak paragraf yapma)	2

EK-4 devam

A	DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEME)	En Yüksek Puan
14	Harfleri biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazma	1
15	Sözcükler arasında eşit aralıklar bırakma	1
16	Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıt ya da kağıtlar verme	2
Dış Yapı (Dış Düzenleme)		Toplam 20 Puan
B	İÇ YAPI (İÇ DÜZENLEME)	En Yüksek Puan
1	Konuyu belli görüş açısına göre sınırlandırma	5
2	Yazıda anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama	4
3	Yazıda birlik ve bütünlüğün bozulmaması için, bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme	5
4	Anlatmak istediklerini konu bütünlüğünü bozmadan paragraflara bölerek açıklama	2
5	Konu dışı düşüncelere yer vermeme (gereksiz düşüncelerden kaçınma, konu dışına çıkmama)	2
6	Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme	3
7	Konuya farklı yaklaşımlar getirme	5
8	Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma	3
9	Bilgi yanlış yapmama (yanlış bilgi ya da bilgiler vermeme)	2
10	Kanı yanlış yapmama (iyiyi kötü, kötüyü de iyi göstermeme)	2

EK-4 devam

B	İÇ YAPI (İÇ DÜZENLEME)	En Yüksek Puan
11	Anlatım içinde çelişkiye düşmeme	3
12	Yazısına ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlık koyma	2
13	Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturma	2
İç Yapı (İç Düzenleme)		Toplam 40 Puan
C	DİL VE ANLATIM	En Yüksek Puan
1	Yazısında, konuya uygun ilginç bir giriş yapma	2
2	Açık, anlaşılır, kısa, özlü ve kendine özgü cümleler kurma	4
3	Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınma	3
4	Gereksiz duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınma	2
5	Anlatılmak istenileni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük grupları seçme	2
6	Cümlede sözcükleri ve sözcük gruplarını yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanma	2
7	Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere yer vermeme, Türkçe sözcük kullanma, çok zorunlu olmadıkça yabancı kökenli sözcük kullanımından kaçınma	2
8	Kaba sözler, argo deyimler, yazı diline geçmemiş yerel ağız, sözcük ve deyimleri kullanmama	2

EK-4 devam

C	DİL VE ANLATIM	En Yüksek Puan
9	Anlatımını zenginleştirici değişik yollar bulma	2
10	Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanarak anlatımını güçlendirme, destekleme	2
11	Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma	2
12	Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurma ve kullanma	3
13	Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil, düşünce ve anlatım bütünlüğü kurma	2
14	Sözcükleri yazım (imla) kurallarına uygun yazma	2
15	Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru kullanma	2
16	Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından uyum sağlama	2
17	Amaca uygun anlatım biçimini seçme ve doğru olarak yerli yerinde kullanma (açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme vb.)	2
18	Anlatımında olabildiğince çok sözcükten yararlanma	2
Dil ve Anlatım		Toplam 40 Puan
GENELTOPLAM (Dış Yapı 20 puan, İç Yapı 40 puan, Dil ve Anlatım 40 puan)		100 Puan

EK-5

DENKLEŞTİRMEDE KULLANILAN KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki bu anket bir araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyunuz ve sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanı seçerek yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Yanıtsız soru bırakmayınız.

1. Adınız Soyadınız :

2. Sınıf ve Őubeniz :

3. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek()

4. Ailenizin Ortalama Aylık Geliri

- () 0-250 milyon arası
 () 251- 500 milyon arası
 () 501- 750 milyon arası
 () 751- 999 milyon arası
 () 1 milyar ve yukarısı

5. Anne/Babanın Hayatta Olup Olmama Durumu

Anne

- () hayatta (sağ)
 () hayatta değil (Ölmüş)

Baba

- () hayatta (sağ)
 () hayatta değil (Ölmüş)

6. Anne ve Babanın Eğitim Düzeyleri

Anne

- () okuma yazma bilmiyor
 () okur-yazar
 () ilkokul mezunu
 () ortaokul mezunu
 () lise mezunu
 () yüksekokul mezunu

Baba

- () okuma yazma bilmiyor
 () okur-yazar
 () ilkokul mezunu
 () ortaokul mezunu
 () lise mezunu
 () yüksekokul mezunu

EK-6**DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ DENEKLERİN
KARNE NOTLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Karne Notu	Denek Sıra No	Karne Notu
1	4	1	4
2	5	2	5
3	4	3	4
4	5	4	5
5	4	5	4
6	5	6	2
7	4	7	2
8	3	8	4
9	4	9	4
10	2	10	5
11	5	11	3
12	5	12	3
13	5	13	5
14	2	14	2
15	3	15	5
16	5	16	5
17	5	17	3
18	3	18	4
19	3	19	5
20	2	20	5
21	4	21	3
22	3	22	3

EK-7**KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ ÖĞRETİM
YÖNERGESİ**

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmaları kapsamında yapılacak olan kelime ağı oluşturma yönteminin öğretiminde, aşağıda sıralanan işlem basamaklarına yer verilmiştir.

- Kelime ağı oluşturma yönteminin tanıtılması.
- Kelime ağı oluşturma yönteminin önemi ve yararlarına yönelik bilgi verilmesi.
- Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken, gerekli olan malzemeler ve bu malzemelerin özelliklerinin açıklanması.
- Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken izlenecek aşamaların sıralanması.
- Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken dikkat edilmesi gereken noktaların açıklanması.
- Örnek uygulama yapılması.

EK-8

KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ UYGULAMA YÖNERGESİ

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi, yazılı anlatım çalışmaları kapsamında, kelime ağı oluşturma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilecek olan yazılı anlatım çalışmalarında, aşağıda sıralanan işlem basamaklarına yer verilmiştir.

- Yazma konusunun belirlenmesi.
- Yazma konusu ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verilmesi.
- Yazma konusu ile ilgili soruların (varsa) yanıtlanması.
- Öğrencilerin her birine birer tane boş kağıt dağıtılması.
- Öğrencilerin gerekli malzemeleri (uygun birer kurşun kelem ve silgi) hazırlamaları için uyarılması ve yeterli zamanın verilmesi.
- Yazma konusunun ana düşüncesini, dağıtılan boş kağıdın ortasına yazıp yuvarlak içine almalarının istenmesi.
- Öğrencilerin gözlerini kapattırarak konuya yoğunlaşmalarının sağlanması.
- Konuyla ilgili düşüncelerini sembolize eden sözcükleri, aynı yöntemle kağıda yazmalarının sağlanması.
- Yazılan sözcüklerin ana düşünce ya da yardımcı düşüncelerle ilişkili olduğunu gösteren çizgilerle bağlanmasının sağlanması.
- Belli bir süre kelime ağlarının öğrenciler tarafından incelenmesinin istenmesi.
- Bu inceleme sonucunda, yapmaları gereken düzeltmeleri varsa, düzeltmelerini yapmalarının istenmesi.
- İkinci birer boş kağıt dağıtılması.
- Kompozisyon kurallarına uygun olarak, kelime ağlarını yazıya geçirmelerinin istenmesi.
- Yazma çalışması bittikten sonra, kelime ağlarının ve yazılı anlatım çalışmalarının toplanması.

EK-9

KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ ÖĞRETİM YÖNERGESİ
GÖZLEMÇİ KONTROL FORMU

Değerli Gözlemci,

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi, yazılı anlatım çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek olan, kelime ağı oluşturma yönteminin öğretimi sırasında, aşağıdaki etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini, ilgili seçeneğin altına (X) koyarak belirtiniz.

	Evet	Hayır
1. Kelime ağı oluşturma yöntemi tanıtıldı.		
2. Kelime ağı oluşturma yönteminin önemi ve yararları açıklandı.		
3. Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken gerekli olan malzemeler ve bu malzemelerin özellikleri açıklandı.		
4. Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken izlenecek aşamalar açıklandı.		
5. Kelime ağı oluşturma yöntemine göre yazarken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklandı.		
6. Örnek uygulama yapıldı.		

Belirtmek istediğiniz herhangi bir durum varsa lütfen aşağıdaki bölüme yazınız.

Gözlemci Notu:.....

EK-10

KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ UYGULAMA YÖNERGESİ
GÖZLEMÇİ KONTROL FORMU

Değerli Gözlemci,

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi, yazılı anlatım çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek olan, kelime ağı oluşturma yöntemine dayalı olarak yürütülen yazılı anlatım çalışmalarında, aşağıdaki etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini, ilgili seçeneğin altına (X) koyarak belirtiniz.

	Evet	Hayır
1. Yazma konusu belirlendi.		
2. Yazma konusu ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verildi.		
3. Yazma konusu ile ilgili sorular (varsa) yanıtlandı.		
4. Öğrencilere birer tane boş kağıt dağıtıldı.		
5. Öğrenciler gerekli malzemeleri hazırlamaları için uyarıldı ve yeterli zaman tanındı (uygun birer kurşun kelem ve silgi).		
6. Yazma konusunun ana düşüncesini, dağıtılan boş kağıdın ortasına yazıp yuvarlak içine almaları istendi.		
7. Öğrencilerin gözleri kapatılarak konuya yoğunlaşmaları sağlandı.		
8. Konuyla ilgili düşüncelerini sembolize eden sözcükleri, aynı yöntemle kağıda yazmaları sağlandı.		
9. Yazılan sözcüklerin ana düşünce ya da yardımcı düşüncelerle ilişkili olduğunu gösteren çizgilerle bağlanması istendi.		
10. Belli bir süre, kelime ağlarının öğrenciler tarafından incelenmesi istendi.		
11. Bu inceleme sonucunda, yapmaları gereken düzeltmeleri varsa, yapmaları istendi.		
12. İkinci birer boş kağıt dağıtıldı.		

EK-10 devam

	Evet	Hayır
13. Kompozisyon kurallarına uygun olarak kelime ağlarının yazıya geçirilmesi istendi.		
14. Yazma çalışması bittikten sonra, kelime ağları ve yazılı anlatım çalışmaları toplandı.		

Belirtmek istediğiniz herhangi bir durum varsa lütfen aşağıdaki bölüme yazınız.

Gözlemci Notu:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK-11

TÜRKÇE DERSİ DERS PLANLARI VE KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNE UYGUN HAZIRLANMIŞ MATERYAL ÖRNEKLERİ

DERS PLANI 1

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 10-11.05.2004
Süre	: (40dk + 40dk) + (40dk +40dk)
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi, Soru-Yanıt, Tartışma, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Tepegöz ve Tepegöz Materyalleri, Kelime Ağı Materyali ve Metinler

I. Amaçlar

Amaç 1: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi bilgisi.

Davranışsal Amaçlar:

1. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'nin tanımını yazma/söyleme.
2. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'nin ilkelerini yazma/söyleme.
3. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi için gerekli malzemeleri yazma/söyleme.
4. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi sürecini yazma/söyleme.

Amaç 2: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'ni kavrayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'ne yönelik örnekler verme.
2. Gösterilen örneklerden Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'ne göre yazılanı tanıma.

EK-11 devam

Amaç 3: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'ni uygulayabilme

Davranışsal Amaçlar:

1. Belirlenen bir yazma konusunu Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi aşamalarına göre yazma.
2. Verilen bir yazma konusunu, Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi ilkelerine bağlı kalarak yazma.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin herhangi bir açıklama yapmadan oluşturulmuş bir kelime ağını tepegözle tahtaya yansıtması. Öğrencilere bunun ne olduğunu sorması, yanıtlar alması. Aldığı yanıtların doğru ya da yanlış olduğunu belirtmemesi. Öğrencilerin fikir yürütmelerini sağlaması.
2. **Güdülenme** : Öğrencilere derste yapılacak etkinliklere katılırlarsa ve dersi iyi dinlerlerse duvara yansıttığı şeklin ne anlama geldiğini anlayacaklarını söylemesi.
3. **Gözden Geçirme** : Öğretmenin, “Bu dersin sonunda, yaşamımızda büyük bir öneme sahip olan yazma etkinliklerini zevkli hale getirecek olan yeni bir yöntem öğreneceğiz,” demesi.
4. **Derse Geçiş** : Öğretmenin öğrencilere, “Şimdi size birer metin dağıtacağım, bu metnin tahtaya yansıtılan şekille bir ilişkisinin olup olmadığını bulmaya çalışalım,” demesi.

EK-11 devam

III. Geliştirme

- Dağıtılan okuma parçasının, tüm öğrenciler tarafından sessiz okuma yoluyla okunması istenir.
- Rasgele seçilmiş birkaç öğrenciye metin okutulur.
- Öğrencilerden şekil ile yazı arasında ilişki kurmaları istenir.
- Şekilde (kelime ağı) geçen kavramlarla, metinde geçen kavramlar arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.
- Öğrencilerin konuyla ilgili yorumları, görüş ve düşünceleri alınır.
- Sonra bunun yazılı anlatımı kolaylaştırıcı bir yöntem olduğu belirtilir.
- Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'nin tanımı yapılır.
- Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi'nin ilkeleri açıklanır.
- Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi için gerekli malzemeler tanıtılır.
- Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi süreci açıklanır.
- Çeşitli örnekler tahtaya yansıtılır ve öğrencilere verilir.

IV. Sonuç

Buraya kadar yapılanlar özetlenir. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine ilişkin önemli noktalar tahtaya not olarak yazılır ve defterlerine yazmaları istenir.

V. Değerlendirme

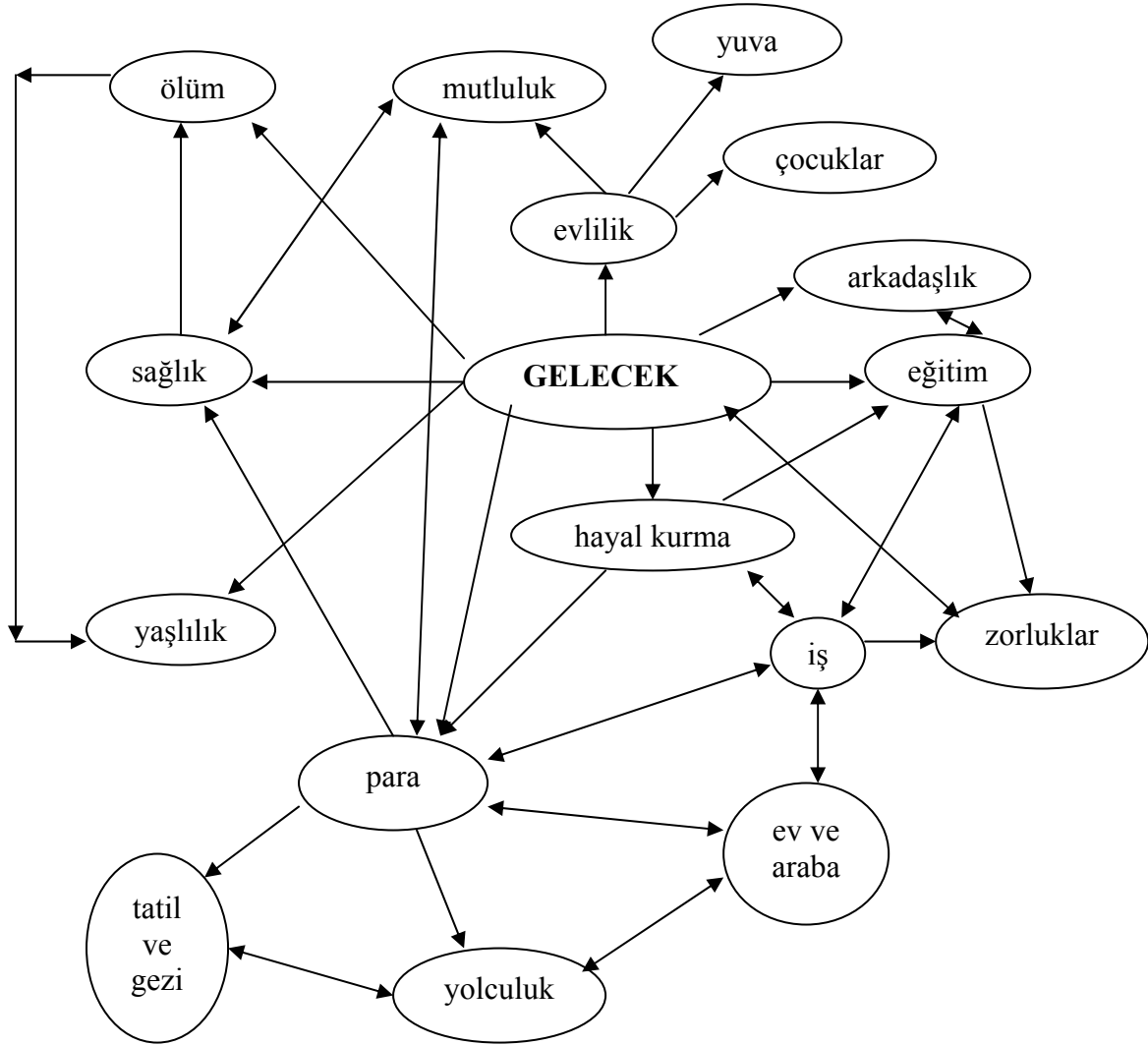
Öğretmenin, öğrencilere yapılanlarla ilgili sorular sorması. Yapılan işlemleri öğrencilerden bir kaçına özetletmesi. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine yönelik sorular sorulması.

VI. Ödev

Öğretmenin “Gelecek konusu ile ilgili bir kelime ağı dağıtacağım. Önümüzdeki dersimize gelirken, gelecek konusu ile ilgili, dağıtacağım kelime ağına bakarak birer yazı yazarak gelin,” demesi ve kelime ağlarını dağıtması.

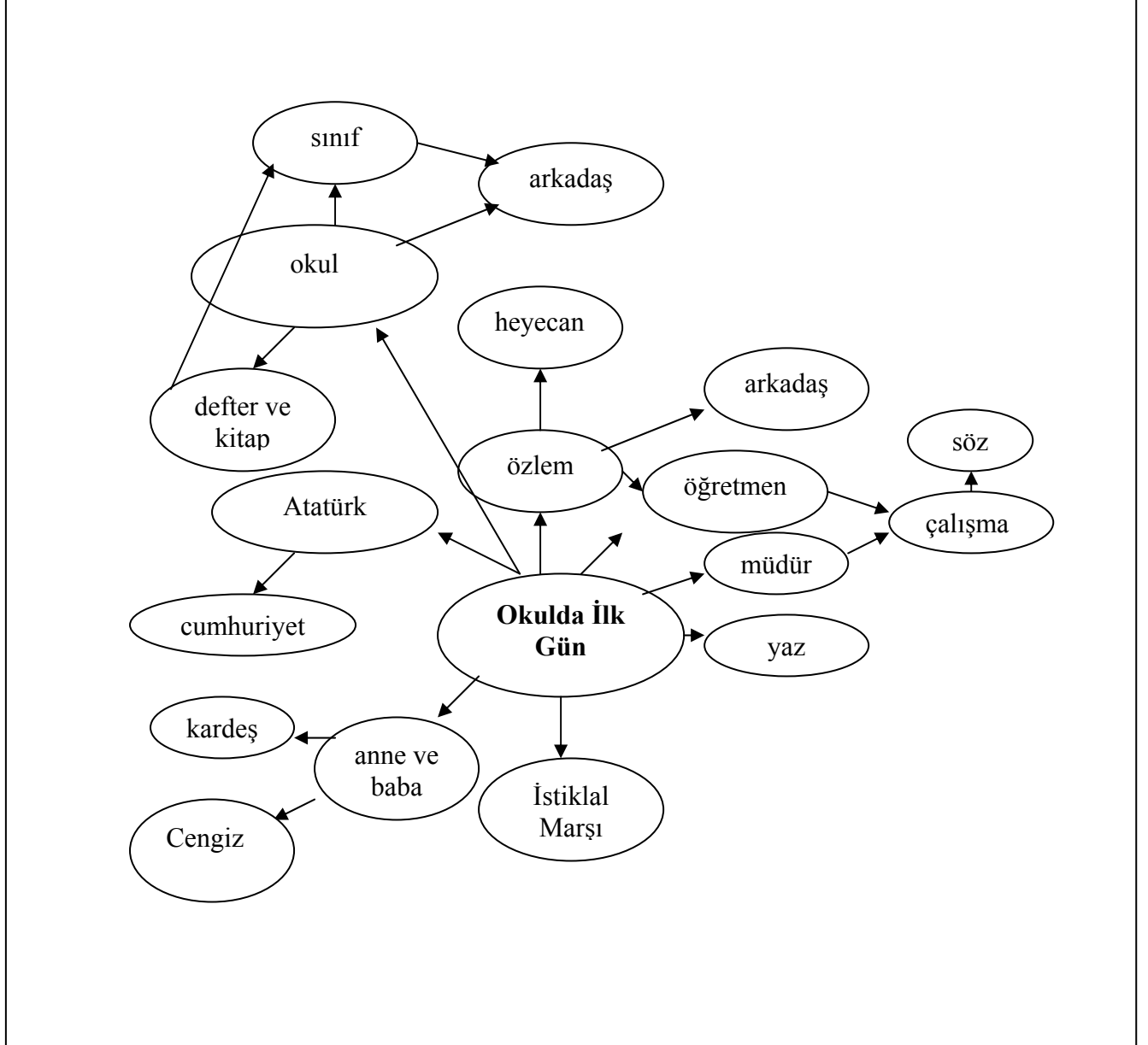
EK-11 devam

Aşağıdaki kelime ağına uygun bir yazı yazınız.



EK-11 devam

Tepegözle Yansıtılan Kelime Ağı Örneği



EK-11 devam

Tepegözüle Yansıtılan ve Öğrencilere Dağıtılan Kelime Ağı Örneğinin Metni

TATİL DÖNÜŞÜ OKULDA İLK GÜNÜM

Yaz tatili bitti. Okulumuz açıldı. İçime bir sevinç doldu. Hemen okuluma gitmek, sınıfıma girip derslerime başlamak istiyordum. Arkadaşlarımı ve öğretmenimi yaz tatili boyunca çok özlemiştim. Okulumuzun ilk günü, öğretmenlerimiz bizi okulumuzun bahçesinde topladılar. Okul müdürümüz hepimize “Hoş geldiniz.” dedi. Boy sırasına geçtik, bayrağımızın karşısında İstiklal Marşı’mızı söyledik. Bir öğretmenimiz, bu yıl yapacaklarımızı ve bizden istediklerini anlattı. Biz de ona hep bir ağızdan söz verdik; “Sözlerini dinleyeceğiz. Çok çalışacağız. Arkadaşlarımızla iyi geçineceğiz. Atatürk’ün bize emanet ettiği Cumhuriyete layık olmaya gayret edeceğiz.” dedik.

Sonra öğretmenimizle sınıfımıza girdik. Bu yıl okuyacağımız kitaplar ve işlenecek konular üzerinde konuştuk. Öğretmenimiz, derslerle ilgili defter, kitap ve dosyalarımızın nasıl olacağını anlattı.

Okuldan çıkınca babamla çarşıdaki kitapçıya gittik. Öğretmenimizin istediği defter kitap ve dosyaları aldık. Sevinçle eve geldik. Annemin de yardımıyla kitaplarımı kapladım. Bu arada küçük kardeşim Cengiz de yaramazlık yapıp duruyordu. Kitaplarımı ve defterlerimi ondan korumak için ayrı bir çaba harcıyordum. Babam, ona gerekli olmamasına rağmen, ona da bazı şeyler almıştı.

Aldığımız kitapları, ertesi gün okula götürdüm. Arkadaşlarım da kitaplarını getirmişlerdi. Onlar da kitaplarını rengarenk kağıt ve naylon kaplıklarla kaplamışlardı. Hepimizin kitap ve defterleri de çok güzel görünüyordu. İçimde inanılmaz bir heyecan vardı.

Hüseyin ANILAN

Kelime Ağı Örneğinin Metni

KÖYDE BİR GECE

Bir gün gece vaktiydi. Ayşe teyzem Orhan ağabeyime dedi ki: “Orhan sen de Fındık’ın uğultusunu duyuyor musun?”. Söğüt ağacının altındaki Fındık ağlıyordu. Orhan ağabeyim vakit kaybetmeden yakındaki veterineri çağırdı. Veteriner kısa bir muayeneden sonra köpeğin hamile olduğunu söyledi. Fındık on beş gün sonra tam sekiz tane yavru doğurmuştu.

Yavruların hepsi de çok güzeldi. Ancak içlerinden bir tanesi çok farklıydı. İlk önce o emmeye başlıyor ve annesi itene kadar da emmeyi bırakmıyordu. Yavrulardan en hareketlisi de oydu. Orhan ağabeyim renginden dolayı ona Alaca ismini koydu. Ayşe teyzem ise annesinin ismini de kullanarak Alaca Fındık diyordu. Alaca kısa zamanda büyüyüp kocaman köpek oldu. Her teyzemlere gittiğimde, Alaca’nın kulübesine uğramadan geçmem. Sanki aramızda birbirimizi çeken kuvvetli bir güç ve bağ var.

DERS PLANI 2

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 17-18.05.2004
Süre	: (40dk + 40dk) + (40dk + 40dk)
Yöntem ve Teknikler	: Soru-Yanıt, Tartışma, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Kompozisyon kitapları, Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (Sedat Sever), Tepegöz ve Tepegöz Asetatı

I. Amaçlar

Amaç 1: Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanma (genellikle 21.5x28.5 cm boyutlarında A4 kağıdı).
2. Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazma.
3. Kağıdın ön yüzünü kullanma (kullanılan defter yaprağı değilse).
4. Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol yan kenarlarından uygun ölçülerde boşluklar bırakma (öngörülen sol ve üst kısımda 3.5 ya da 4 cm sağ 1.5 ya da 2 cm altta 2 ya da 3 cm).
5. Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgiler yazma (adını soyadını, okul adını, sınıf ve numarası ile varsa şubesini).
6. Kağıdın sağ üst köşesine yazının tarihini yazma.
7. Yazının başlığını kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazma.

8. Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
9. Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
10. Birden fazla kağıt kullanıldığında sayfa numarası koyma.
11. Paragraflara diğer satırlara oranlara daha içeriden başlama (ortalama 1.5 cm ya da 7 harf).
12. Girinti ve çıkıntı yapmadan, satırları alt alta aynı hizada yazma.
13. Paragraflar arasında, satır arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma (öngörülen bir satır boşluk bırakarak paragraf yapma).

Amaç 2: Yazma çalışmalarında harflere ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Harfleri biçimce doğru yazma.
2. Harfleri okunaklı yazma.
3. Harfleri düzgün yazma.
4. Harfleri aynı yönde yazma.
5. Sözcükleri doğru yazma.
6. Sözcükler arasında eşit aralıklar bırakma.
7. Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıt ya da kağıtlar verme.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin elindeki dış yapı özellikleri birbirinden farklı iki kağıdı, herhangi bir açıklama yapmadan öğrencilere göstermesi. “Bu kağıtlardan hangisini beğendiniz,” demesi.

- 2. Güdülenme** : Öğretmenin “Beğendiğiniz kağıtla, beğenmediğiniz kağıdın içeriği aynı,” demesi. Yine öğretmenin “Demek ki, yazılarımızın başkaları tarafından beğenilmesi için, yazımızın dış özelliklerine dikkat etmeliyiz,” demesi.
- 3. Gözden Geçirme** : Öğretmenin ğrencilere, “Bu dersin sonunda, yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri öğrenmiş olacaksınız,” demesi.
- 4. Derse Geçiş** : Öğretmenin ğrencilere “Şimdi size birer metin dağıtacağım, bu metnin tahtaya yansıtılan şekilde bir ilişkisinin olup olmadığını bulmaya çalışalım,” demesi.

III. Geliştirme

- Öğretmenin “Bu derste öğreneceğimiz iyi bir yazıda bulunması gereken dış özellikler, hepimizi ilgilendiren çok önemli özelliklerdir,” demesi. Öğrencilere, yazının dış özellikleri denildiğinde, ne anlaşıldığının sorulması. Gelen yanıtların, maddeler halinde öğretmen tarafından tahtaya yazılması.
- Daha sonra, tahtaya yazılan maddeler üzerinden giderek, iyi bir yazıda olması gereken dış özelliklerle ilgili açıklamaların öğretmen tarafından yapılması.
- Yazılı anlatım çalışmalarında, kağıdın dış özelliklerinin önemli olduğunun vurgulanması.
- Daha sonra, yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerinin neler olduğunun açıklanması.

EK-11 devam

- Öğretmen tarafından yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerini oluşturan, aşağıdaki maddelerin sıralanması ve öğrencilere tek tek açıklanması.
 1. Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanma (genellikle 21.5x28.5 cm boyutlarında A4 kağıdı).
 2. Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazma.
 3. Kağıdın ön yüzünü kullanma (kullanılan defter yaprağı değilse).
 4. Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol yan kenarlarından uygun ölçülerde boşluklar bırakma (öngörülen sol ve üst kısımda 3.5 ya da 4 cm sağ 1.5 ya da 2 cm altta 2 ya da 3 cm).
 5. Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgiler yazma (adını soyadını, okul adını, sınıf ve numarası ile varsa şubesini).
 6. Kağıdın sağ üst köşesine yazının tarihini yazma.
 7. Yazının başlığını kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazma.
 8. Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
 9. Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluk bırakma (öngörülen 1.5 ya da 2 cm).
 10. Birden fazla kağıt kullanıldığında sayfa numarası koyma.
 11. Paragraflara diğer satırlara oranlara daha içeriden başlama (ortalama 1.5 cm ya da 7 harf).
 12. Girinti ve çıkıntı yapmadan, satırları alt alta aynı hizada yazma.
 13. Paragraflar arasında, satır arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma (öngörülen bir satır boşluk bırakarak paragraf yapma).
 14. Harfleri biçimce doğru yazma.
 15. Harfleri okunaklı yazma.
 16. Harfleri düzgün yazma.

EK-11devam

17. Harfleri aynı yönde yazma.

18. Sözcükleri doğru yazma.

19. Sözcükler arasında eşit aralıklar bırakma.

20. Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıt ya da kağıtlar verme.

- Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerini oluşturan, yukarıdaki maddelerin öğretmen tarafından açıklaması yapılırken, öğrencilerin not tutması ve bu maddeleri defterlerine yazmaları.
- Yukarıda belirtilen özellikleri içeren şablonun, öğrencilere gösterilmek üzere tepegözle tahtaya yansıtılması. Soruların yanıtlanması.
- Çoğaltılmış olan şablonun her bir öğrenciye dağıtılması.

IV. Sonuç

Öğrencilerle birlikte, yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerini oluşturan özellikler tekrar edilir.

V. Değerlendirme

Öğrencilere iyi bir yazıda bulunması gereken dış özelliklerin sorulması. Sorulan soruların yanıtlarının dağıtılan şablon üzerinde, tüm sınıfa gösterilmesi istenir.

VI. Ödev

Öğrencilerden, derste öğrenilenleri eve gidince tekrar etmelerinin istenmesi.

EK-11 devam**DERS PLANI 3**

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 21-24-25.05.2004
Süre	: (40dk + 40dk) + (40dk + 40dk) + (40dk + 40dk)
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma, Soru-Yanıt, Tartışma, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Öğretmen Tarafından Hazırlanmış Okuma Parçaları

I. Amaçlar

Amaç 1: Yazma çalışmalarında “İç Yapı” (iç düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazının başında konuyu tanıtmak.
2. Konuyu belli görüş açısına göre sınırlandırma.
3. Yazının planını yapma.
4. Yazıda anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama.
5. Yazıda birlik ve bütünlüğün bozulmaması için, bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme.
6. Anlatmak istediklerini konu bütünlüğünü bozmadan paragraflara bölerek açıklama.
7. Konu dışı düşüncelere yer vermeme (gereksiz düşüncelerden kaçınma, konu dışına çıkmama).
8. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme.
9. Konuya farklı bakış açıları getirme.
10. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma.
11. Bilgi yanlış yapmama (yanlış bilgili ya da bilgiler vermeme).

EK-11 devam

12. Kanı yanlış yapmama (iyiyi kötü, kötüyü de iyi göstermeme).
13. Anlatım içinde çelişkiye düşmeme.
14. Yazısına ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlık koyma.
15. Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturma.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin, bir okuma parçasını başlığını söylemeden okumaya başlaması. Parçayı bitirdikten sonra, “Dikkatinizi çeken bir şey oldu mu?, Ben az önce ne yaptım?” diyerek, öğrencilerin dikkatini konu başlığına çekmesi.
2. **Güdülenme** : Öğretmen: “Bugünkü dersimizde bir yazının bölümleri üzerinde duracağız. Bunları yaparken oldukça da eğleneceğiz. Yani hem öğreneceğiz, hem de eğleneceğiz,” der.
3. **Gözden Geçirme** : Öğretmenin öğrencilere: “Bu dersin sonunda, bir yazının iç yapısını oluştururken, dikkat etmemiz gereken noktaları öğrenmiş olacaksınız. Bunları öğrendikten sonra, sizler de daha güzel ve nitelikli yazılar yazabileceksiniz,” demesi.
4. **Derse Geçiş** : Öğretmenin “Geçen dersimizde neler öğrendiğimizi hep beraber hatırlayalım, bakalım herkes hatırlıyor mu?” diyerek derse geçmesi.

EK-11 devam

III. Geliştirme

- Öğretmenin öğrencilerle birlikte, bir yazılı anlatım çalışmasında uyulması gereken “Dış Yapı” özelliklerini maddeler halinde tekrar etmesi.
- Daha sonra öğretmenin, bir yazılı anlatım çalışmasında uyulması gereken “İç Yapı” özelliklerini maddeler halinde sıralaması. Bu özelliklerin yazma çalışmalarında uygulanabilmesi için aşağıdaki etkinliklerin gerçekleştirilmesi.
- Öğretmenin, “Bu ders yapacağımız etkinliklerle çok eğleneceksiniz ve birtakım bilgilere kendiniz ulaşacaksınız. Şimdi size birer okuma parçası dağıtacağım,” diyerek okuma parçalarını dağıtması.
- Öğretmenin, “Şimdi size verdiğim okuma parçasını sessizce okuyun,” diyerek, dağıtılan okuma parçasının öğrencilere okutulması.
- Tüm öğrenciler okumalarını bitirdikten sonra, öğretmenin, “Evet çocuklar hepiniz parçayı okudunuz. Bu parça hakkında söylemek istedikleriniz mutlaka vardır. Şimdi bunlar üzerinde konuşalım,” diyerek, öğrencilerin bazı şeyleri fark etmelerine yardım eder. Öğretmen, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini alır.
- Daha sonra öğretmen, “Evet, sizlerin de söylediğiniz gibi, bu parçanın bir başlığı yok ve bu parça benim derse başlarken sizlere okuduğum parça,” diyerek, öğrencilerin görüşlerini pekiştirir.
- Öğretmenin, “Parçayı hepiniz okudunuz. Parça hakkında hep birlikte konuştuk. Gördüğünüz gibi parçanın bir başlığı yok. Şimdi herkes birbirine bakmadan, birbiriyle konuşmadan, bu parçaya uygun olan en güzel başlığını koysun,” demesi.
- Daha sonra okuma parçaları öğrencilerden geri toplanarak parçaya uygun alternatif başlıklar üzerinde konuşulur.

EK-11 devam

- Öğretmen, ikinci bir okuma parçası dağıtır. Bir önceki okuma parçasının başlığının olmadığı gibi, bu okuma parçasının da giriş bölümü yoktur. Öğrencilere parçaya uygun bir giriş bölümü yazdırmak için, bir önceki çalışmalar tekrar edilir.
- Öğrenciler parçayı okuduktan sonra, parça üzerinde biraz konuşulur. Öğrencilerin görüş ve düşünceleri alınır.
- Daha sonra öğretmenin, “Parçayı hepiniz okudunuz. Parça hakkında hep birlikte konuştuk. Gördüğünüz gibi parçanın giriş bölümü yok. Şimdi herkes birbirine bakmadan, birbiriyle konuşmadan, bu parçaya uygun bir giriş bölümü yazsın,” demesi.
- Daha sonra okuma parçaları öğrencilerden geri toplanır. Yeter sayıdaki öğrenciden, parçaya nasıl bir giriş bölümü yazdıkları hakkında görüşler alınır. Değerlendirmeler yapılır.
- Öğretmen, üçüncü bir okuma parçası dağıtır. Daha önceki okuma parçalarından, birinin başlığının, diğerinin de giriş bölümünün olmadığı gibi, bu okuma parçasının da gelişme bölümü yoktur. Öğrencilere parçaya uygun bir gelişme bölümü yazdırmak için, bir önceki çalışmalar tekrar edilir.
- Öğrenciler parçayı okuduktan sonra, parça üzerinde biraz konuşulur. Öğrencilerin görüş ve düşünceleri alınır.
- Daha sonra öğretmenin, “Parçayı hepiniz okudunuz. Parça hakkında hep birlikte konuştuk. Gördüğünüz gibi parçanın gelişme bölümü yok. Şimdi herkes birbirine bakmadan, birbiriyle konuşmadan, bu parçaya uygun bir gelişme bölümü yazsın,” demesi.
- Öğrenciler yazma çalışmalarına devam ederlerken, öğretmen, çalışmanın her aşamasında öğrencilere rehberlik eder. Yazılan bölümlerle ilgili gerekli açıklamaları yapar. Neler yapmaları gerektiğini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini söyler. Gerektiğinde bireysel destek sağlar.

EK-11 devam

- Daha sonra okuma parçaları öğrencilerden geri toplanır. Yeter sayıdaki öğrenciden, parçaya nasıl bir gelişme bölümü yazdıkları hakkında görüşler alınır. Değerlendirmeler yapılır. Gelişme bölümünü yazarken nelere dikkat ettikleri üzerinde durulur.
- Öğretmen, “Evet çocuklar, sizlere başlığı olmayan, giriş ve gelişme bölümü olmayan okuma parçaları verdim. Sizler de okuma parçalarında eksik olan bölümleri, başarılı bir şekilde tamamladınız. Şimdi size, yine bir bölümü eksik olan bir parça daha dağıtacağım. Acaba bu kez hangi bölümü eksik olabilir,” diyerek öğrencilerin sonuç bölümünü tahmin etmelerini bekler.
- Öğretmen, dördüncü okuma parçasını dağıtır. Öğrencilere, “Evet sizlerin de tahmin ettiğiniz gibi bu parçanın da sonuç bölümü yok,” diyerek, parçaya uygun bir sonuç bölümü yazdırmak için, bir önceki çalışmalar tekrar edilir.
- Öğrenciler parçayı okuduktan sonra, parça üzerinde biraz konuşulur. Öğrencilerin görüş ve düşünceleri alınır.
- Daha sonra öğretmenin, “Parçayı hepimiz okudunuz. Parça hakkında hep birlikte konuştuk. Gördüğünüz gibi parçanın sonuç bölümü eksik. Şimdi herkes birbirine bakmadan, birbiriyle konuşmadan, bu parçaya uygun bir sonuç bölümü yazsın,” demesi.
- Öğrenciler yazma çalışmalarına devam ederlerken, öğretmen, çalışmanın her aşamasında olduğu gibi yine öğrencilere rehberlik eder. Yazılan bölümlerle ilgili gerekli açıklamaları yapar. Neler yapmaları gerektiğini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini söyler. Gerektiğinde öğrencilere bireysel destek sağlar.
- Daha sonra okuma parçaları öğrencilerden geri toplanır. Yeter sayıdaki öğrenciden, parçaya nasıl bir sonuç bölümü yazdıkları hakkında görüşler alınır. Değerlendirmeler yapılır. Sonuç bölümünü yazarken nelere dikkat ettikleri üzerinde durulur.

EK-11 devam

IV. Sonuç

Öğrencilerden derste öğrendiklerini ve ders boyunca yapılanları özetlemeleri istenir. Bir yazılı anlatım çalışmasında, olması gereken ve dikkat edilmesi gereken iç yapıya ilişkin özellikler tekrar edilir. Bir yazıya uygun başlık koyma, uygun bir giriş yapma, yazıya uygun gelişme bölümü yazma ve yazıyı sonuçlandırma etkinliklerinin önemli özellikleri özetlenir.

V. Değerlendirme

Öğrencilere iyi bir yazıda bulunması gereken iç yapı özellikleri sorulur. Bir yazının ana bölümlerinin neler olduğu sorulur. Yazıda bölümler oluşturulurken nelere dikkat edildiği ve bu bölümlerin özelliklerinin neler olduğu sorulur. Yeter sayıda öğrenciden yanıt alınır.

VI. Ödev

Öğretmenin, “Önümüzdeki derse gelirken istediğiniz bir konuda birer yazı yazarak gelin. Yazılarınız daha önce öğrendiğimiz kelime ağı oluşturma yöntemine göre olacak. Yazılarınız, öğrendiğimiz iç yapı ve dış yapı özelliklerine uygun olmalı,” demesi.

EK-11 devam

Başlığı Verilmemiş Okuma Parçası

.....

Bizim köyde bütün çocuklar okul tatile girdikten sonra ailelerine yapabilecekleri işlerde yardım ederler. Benim de o yaz görevim çobanlık yapmaktı. İki tane ineğimiz vardı. Benim gibi işi hayvanları otlatmak olan arkadaşlarla, köyün alt tarafındaki büyük ırmağın kenarındaki bol otlulu otlağa giderdik. Burası ağaçlıklı, hayvanların karnını taze yoncalarla kolayca doyurabileceği, suyun kenarında gölgelik bir yerdi. Köylü buraya “Dilberler Konağı” derdi. Burası bizim için de çok eğlenceli bir yerdi. Sabahtan akşama kadar birçok oyun oynar, ağaçlara tırmanır, birbirimizle şakalaşır ve kendi aramızda güreşler tutardık.

Yine böyle günlerden biriydi. Öğle yemeği için herkes azık torbasını çıkardı. Genelde torbalarımızda domates, biber, haşlanmış patates, peynir, zeytin, yoğurt ve helva gibi yiyecekler olurdu. Torbalarımızdaki azıklarımızı birbirimizle paylaşarak kendimizce de mükemmel bir sofraya kurarak karnımızı doyurduk.

Karnımızı doyurunca sıra ne oynayacağımıza gelmişti. Herkes eğlenceli vakit geçirmek istiyordu. Ersin “Herkes birer uzun ağaç bulsun ve ona en hızlı tırmanma yarışı yapalım” dedi. Bütün arkadaşlar kabul etti ve herkes birer ağaç seçerek tırmanmaya başladık. Bir süre sonra Mehmet bize seslenerek “Benim ağaçta kuş yuvası var. İçinde de üç tane yumurta var” diye bağıyordu. Bizim oralardaki ağaçların tepesinde çeşit çeşit kuşların yuvası olurdu. Bu çok olağan bir şeydi. Ama bizi şaşırtan Mehmet’in yuvayı bozmak istemesiydi. Hep birlikte ona tepki gösterdik. Mehmet’e dedemin bana anlattığı kuş yuvasıyla ilgili bir hikayeyi anlattım. Bu hikayenin sonunda dedem bana “Evladım kuş yuvası bozanın kendi yuvası da olmaz” demişti. Dedemin bu lafını ona da aynen söyledim. Mehmet bunu duyunca çok korkmuş, yapmayı düşündüğü şeyden dolayı da oldukça üzülmüş ve utanmıştı.

Hüseyin ANILAN

EK-11 devam

KUŞ YUVASI

Bizim köyde bütün çocuklar okul tatile girdikten sonra ailelerine yapabilecekleri işlerde yardım ederler. Benim de o yaz görevim çobanlık yapmaktı. İki tane buzağılı süt ineğimiz vardı. Benim gibi işi hayvanları otlatmak olan arkadaşlarla, köyün alt tarafındaki büyük ırmağın kenarındaki bol otlulu otlağa giderdik. Burası ağaçlıklı, hayvanların karnını taze yoncalarla kolayca doyurabileceği, suyun kenarında gölgelik bir yerdi. Köylü buraya “Dilberler Konağı” derdi. Burası bizim için de çok eğlenceli bir yerdi. Sabahtan akşama kadar birçok oyun oynar, ağaçlara tırmanır, birbirimizle şakalaşır ve kendi aramızda güreşler tutardık.

Yine böyle günlerden biriydi. Öğle yemeği için herkes azık torbasını çıkardı. Genelde torbalarımızda domates, biber, haşlanmış patates, peynir, zeytin, yoğurt ve helva gibi yiyecekler olurdu. Torbalarımızdaki azıklarımızı birbirimizle paylaşarak kendimizce de mükemmel bir sofraya kurarak karnımızı doyurduk.

Karnımızı doyurunca sıra ne oynayacağımıza gelmişti. Herkes eğlenceli vakit geçirmek istiyordu. Ersin “Herkes birer uzun ağaç bulsun ve ona en hızlı tırmanma yarışı yapalım” Dedi. Bütün arkadaşlar kabul etti ve herkes birer ağaç seçerek tırmanmaya başladık. Bir süre sonra Mehmet bize seslenerek “Benim ağaçta kuş yuvası var. İçinde de üç tane yumurta var” Diye bağıriyordu. Bizim oralardaki ağaçların tepesinde çeşit çeşit kuşların yuvası olurdu. Bu çok olağan bir şeydi. Ama bizi şaşırtan Mehmet’in yuvayı bozmak istemesiydi. Hep birlikte O’na tepki gösterdik. Mehmet’e dedemin bana anlattığı kuş yuvasıyla ilgili bir hikayeyi anlattım. Bu hikayenin sonunda dedem bana “Evladım kuş yuvası bozanın kendi yuvası da olmaz” demişti. Dedemin bu lafını O’na da aynen söyledim. Mehmet bunu duyunca çok korkmuş, yapmayı düşündüğü şeyden dolayı da oldukça üzülmüş ve utanmıştı.

EK-11 devam

KUS YUVASI.....BOZMAK.... UĞURSUZLUKTUR

Bizim köyde bütün çocuklar okul tatile girdikten sonra ailelerine yapabilecekleri işlerde yardım ederler. Benim de o yaz görevim çobanlık yapmaktı. İki tane buzağılı süt ineğimiz vardı. Benim gibi işi hayvanları otlatmak olan arkadaşlarla, köyün alt tarafındaki büyük ırmağın kenarındaki bol otlulu otluğa giderdik. Burası ağaçlıklı, hayvanların karnını taze yoncalarla kolayca doyurabileceği, suyun kenarında gölgelik bir yerdi. Köylü buraya “Dilberler konağı” derdi. Burası bizim için de çok eğlenceli bir yerdi. Sabahtan akşama kadar birçok oyun oynar, ağaçlara tırmanır, birbirimizle şakalaşır ve kendi aramızda güreşler tutardık.

Yine böyle günlerden biriydi. Öğle yemeği için herkes azık torbasını çıkardı. Genelde torbalarımızda domates, biber, haşlanmış patates, peynir, zeytin, yoğurt ve helva gibi yiyecekler olurdu. Torbalarımızdaki azıklarımızı birbirimizle paylaşarak kendimizce de mükemmel bir sofraya kurarak karnımızı doyurduk.

Karnımızı doyurunca sıra ne oynayacağımıza gelmişti. Herkes eğlenceli vakit geçirmek istiyordu. Ersin “Herkes birer uzun ağaç bulsun ve ona en hızlı tırmanma yarışı yapalım” dedi. Bütün arkadaşlar kabul etti ve herkes birer ağaç seçerek tırmanmaya başladık. Bir süre sonra Mehmet bize seslenerek “Benim ağaçta kuş yuvası var. İçinde de üç tane yumurta var” diye bağıyordu. Bizim oralardaki ağaçların tepesinde çeşit çeşit kuşların yuvası olurdu. Bu çok olağan bir şeydi. Ama bizi şaşırtan Mehmet’in yuvayı bozmak istemesiydi. Hep birlikte ona tepki gösterdik. Mehmet’e dedemin bana anlattığı kuş yuvasıyla ilgili bir hikayeyi anlattım. Bu hikayenin sonunda dedem bana “Evladım kuş yuvası bozanın kendi yuvası da olmaz” demişti. Dedemin bu lafını ona da aynen söyledim. Mehmet bunu duyunca çok korkmuş, yapmayı düşündüğü şeyden dolayı da oldukça üzülmüş ve utanmıştı.

Hüseyin ANILAN

Yukarıda başlığı verilmemiş olan bu okuma parçasına bir başlık bulmanız istenseydi, sizce bu okuma parçasına en uygun başlık ne olurdu?

EK-11 devam

...ÇOBAN.....ÇOCUK.....

Bizim köyde bütün çocuklar okul tatile girdikten sonra ailelerine yapabilecekleri işlerde yardım ederler. Benim de o yaz görevim çobanlık yapmaktı. İki tane buzağılı süt ineğimiz vardı. Benim gibi işi hayvanları otlatmak olan arkadaşlarla, köyün alt tarafındaki büyük ırmağın kenarındaki bol otlu otlağa giderdik. Burası ağaçlıklı, hayvanların karnını taze yoncalarla kolayca doyurabileceği, suyun kenarında gölgelik bir yerdi. Köylü buraya “Dilberler konağı” derdi. Burası bizim için de çok eğlenceli bir yerdi. Sabahdan akşama kadar birçok oyun oynar, ağaçlara tırmanır, birbirimizle şakalaşır ve kendi aramızda güreşler tutardık.

Yine böyle günlerden biriydi. Öğle yemeği için herkes azık torbasını çıkardı. Genelde torbalarımızda domates, biber, haşlanmış patates, peynir, zeytin, yoğurt ve helva gibi yiyecekler olurdu. Torbalarımızdaki azıklarımızı birbirimizle paylaşarak kendimizce de mükemmel bir sofraya kurarak karnımızı doyurduk.

Karnımızı doyurunca sıra ne oynayacağımıza gelmişti. Herkes eğlenceli vakit geçirmek istiyordu. Ersin “Herkes birer uzun ağaç bulsun ve ona en hızlı tırmanma yarışı yapalım” dedi. Bütün arkadaşlar kabul etti ve herkes birer ağaç seçerek tırmanmaya başladı. Bir süre sonra Mehmet bize seslenerek “Benim ağaçta kuş yuvası var. İçinde de üç tane yumurta var” diye bağıyordu. Bizim oralardaki ağaçların tepesinde çeşit çeşit kuşların yuvası olurdu. Bu çok olağan bir şeydi. Ama bizi şaşırtan Mehmet’in yuvayı bozmak istemesiydi. Hep birlikte ona tepki gösterdik. Mehmet’e dedemin bana anlattığı kuş yuvasıyla ilgili bir hikayeyi anlattım. Bu hikayenin sonunda dedem bana “Evladım kuş yuvası bozanın kendi yuvası da olmaz” demişti. Dedemin bu lafını ona da aynen söyledim. Mehmet bunu duyunca çok korkmuş, yapmayı düşündüğü şeyden dolayı da oldukça üzülmüş ve utanmıştı.

Hüseyin ANILAN

Yukarıda başlığı verilmemiş olan bu okuma parçasına bir başlık bulmanız istenseydi, sizce bu okuma parçasına en uygun başlık ne olurdu?

EK-11 devam

Giriş Bölümü Verilmemiş Okuma Parçası

AYŞE’NİN RÜYASI

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annesi ve babası belli bir süre Ayşe’nin yanında kaldılar. Ona korkmamasını, her ikisinin de yanında olduğunu, ona zarar verilmesine izin vermeyeceklerini söyleyerek onu sakinleştirmeye çalışıyorlardı. Annesinin Ayşe’nin başını dizlerine koymuş babası bir eliyle ellerini tutarak diğer eliyle de saçını okşuyordu. Her ikisi de onu üzmemek için gördüğü rüyayla ilgili soru sormuyorlardı. Bu arada Ayşe annesi ve babasının verdiği huzurla olsa gerek, onlar odadan çıkmadan hemen uykuya dalmıştı. Kızlarının uyuduğunu gören anne ve babası da az sonradan odadan çıkmışlardı.

Sabah her zamanki gibi herkes vaktinde kalkmış ve kahvaltı sofrasına oturmuşlardı. Ayşe, anne ve babasına rüyasında ne gördüğünü anlatmak istediğini söyledi. Onlar da “Sen istiyorsan ve seni üzmeyecekse” anlatabilirsin dediler. Bu cevap üzerine Ayşe “Çok korktum anneciğim” diyerek söze başladı. “Bayram için köydeki dedemlere ziyarete giderken arabamızla kaza yaptığımızı, sizlerin öldüğünü ve yalnız başıma orada kala kaldığımı gördüm” dedi. Çok korkunç bir rüya olduğu belliydi. Anne ve babası onu daha fazla üzmemek için anlatımına devam etmesine izin vermediler.

EK-11 devam

Babası Ayşe'yi kucağına alarak böyle bir şeyin olmadığını, çok kötü bir rüya gördüğünü ama geçtiğini, uzun seneler beraberce mutlu bir şekilde yaşayacaklarını falan anlattı. Ayşe oldukça rahatlamışa benziyordu. Daha sonra anne ve babası onu öperek okul servisine kadar yolcu ettiler. Kendi aralarında da “Allah korusun!” demekten kendilerini alamamışlardı.

Hüseyin ANILAN

EK-11 devam

AYŞE’NİN RÜYASI

Ayşe, gece ansızın kan ter içinde bağıarak uyanmıştı. Kendisi de olanlardan çok korkmuştu. Ayşe’nin sesini duyan anne ve babası da yataklarından kalkıp, Ayşe’nin odasına gelmişlerdi. Her ikisi de olan biteni anlamaya çalışıyorlardı. Ama Ayşe’nin o an onlara bekledikleri cevabı vermesi pek mümkün gözüküyordu. Sadece anneciğim babacığim çok korktum diyebilmişti. Aslında onları da üzmemek istememişti. Fakat yapabileceği bir şey de yoktu.

Annesi ve babası belli bir süre Ayşe’nin yanında kaldılar. Ona korkmamasını, her ikisinin de yanında olduğunu, ona zarar verilmesine izin vermeyeceklerini söyleyerek onu sakinleştirmeye çalışıyorlardı. Annesinin Ayşe’nin başını dizlerine koymuş babası bir eliyle ellerini tutarak diğer eliyle de saçını okşuyordu. Her ikisi de onu üzmemek için gördüğü rüyayla ilgili soru sormuyorlardı. Bu arada Ayşe annesi ve babasının verdiği huzurla olsa gerek, onlar odadan çıkmadan hemen uykuya dalmıştı. Kızlarının uyuduğunu gören anne ve babası da az sonradan odadan çıkmışlardı.

Sabah her zamanki gibi herkes vaktinde kalkmış ve kahvaltı sofrasına oturmuşlardı. Ayşe, anne ve babasına rüyasında ne gördüğünü anlatmak istediğini söyledi. Onlar da “Sen istiyorsan ve seni üzmeyecekse” anlatabilirsin dediler. Bu cevap üzerine Ayşe “Çok korktum anneciğim” diyerek söze başladı. “Bayram için köydeki dedemlere ziyarete giderken arabamızla kaza yaptığımızı, sizlerin öldüğünü ve yalnız başıma orada kala kaldığımı gördüm” dedi. Çok korkunç bir rüya olduğu belliydi. Anne ve babası onu daha fazla üzmemek için anlatımına devam etmesine izin vermediler.

Babası Ayşe’yi kucağına alarak böyle bir şeyin olmadığını, çok kötü bir rüya gördüğünü ama geçtiğini, uzun seneler beraberce mutlu bir şekilde yaşayacaklarını falan anlattı. Ayşe oldukça rahatlamışa benziyordu. Daha sonra anne ve babası onu öperek okul servisine kadar yolcu ettiler. Kendi aralarında da “Allah korusun!” demekten kendilerini alamamışlardı.

EK-11 devam

AYŞE'NİN RÜYASI

Ayşe.....her.....gün.....gibi.....gününü.....geçirdi..Kalkarak kahvaltı.....yapı..Servis..geldiğide..okul servisine binerek.....okuluna... gitti..Okulda.....ders.....çalıştı.....eve.....döndüğünde..karnesi...da yurcak.....yatağına.....yattı..Ayşe'nin.....annesi.....ve.....babası.....daha.....yatmamıştı..Bir.....süre.....sonra.....Ayşe.....bağcıranak.....kalktı..Annesi.....ve.....babası da.....karak.....Ayşe'nin.....yanına.....geldiler..Ayşe.....ter.....işindeydi..Annesinin.....ve.....babasının.....yanında.....olmalarını.....istedi..

Annesi ve babası belli bir süre Ayşe'nin yanında kaldılar. Ona korkmamasını, her ikisinin de yanında olduğunu, ona zarar verilmesine izin vermeyeceklerini söyleyerek onu sakinleştirmeye çalışıyorlardı. Annesinin Ayşe'nin başını dizlerine koymuş babası bir eliyle ellerini tutarak diğer eliyle de saçını okşuyordu. Her ikisi de onu üzmemek için gördüğü rüyayla ilgili soru sormuyorlardı. Bu arada Ayşe annesi ve babasının verdiği huzurla olsa gerek, onlar odadan çıkmadan hemen uykuya dalmıştı. Kızlarının uyduğunu gören anne ve babası da az sonradan odadan çıkmışlardı.

Sabah her zamanki gibi herkes vaktinde kalkmış ve kahvaltı sofrasına oturmuşlardı. Ayşe, anne ve babasına rüyasında ne gördüğünü anlatmak istediğini söyledi. Onlar da "Sen istiyorsan ve seni üzmeyecekse" anlatabilirsin dediler. Bu cevap üzerine Ayşe "Çok korktum anneçğim" diyerek söze başladı. "Bayram için köydeki dedemlere ziyarete giderken arabamızla kaza yaptığımızı, sizlerin öldüğünü ve yalnız başıma orada kala kaldığımı gördüm" dedi. Çok korkunç bir rüya olduğu belliydi. Anne ve babası onu daha fazla üzmemek için anlatımına devam etmesine izin vermediler.

Babası Ayşe'yi kucağına alarak böyle bir şeyin olmadığını, çok kötü bir rüya gördüğünü ama geçtiğini, uzun seneler beraberce mutlu bir şekilde yaşayacaklarını falan anlattı. Ayşe oldukça rahatlamışa benziyordu. Daha sonra anne ve babası onu öperek okul servisine kadar yolcu ettiler. Kendi aralarında da "Allah korusun!" demekten kendilerini alamamışlardı.

Hüseyin ANILAN

Giriş bölümü verilmemiş "Ayşe'nin Rüyası" isimli bir okuma parçası okudunuz. Parçanın bütünlüğüne uygun bir giriş yazmanız gerekiyor. Lütfen bu parçaya uygun bir giriş yazınız.

EK-11 devam

AYŞE'NİN RÜYASI

Bir gün... Ayşe... korkunç... bir... rüya... görmüştü... Çok... korkmuştu...
 ..Yatağına... bağırarak... kalkmıştı... Bağır... duyan... anne...
 ve... babası... hemen... Ayşe'nin... Odasına... geldi. Annesi...
 Ayşe'ye... sorular... sordu... Ayşe... bir yandan...
 ..Soruları... yanıtlıyor... Bir... yandan da... korkusunu...
 anlatıyordu... Ayşe... babası... ve... Annesine... kısada...
 ..alsa... rüyasını... anlattı... Bayram... ayı... annesi... ve...
 ..babasının... kaza... yaptığını... anlattı... ve... ağlamaya başladı.

Annesi ve babası belli bir süre Ayşe'nin yanında kaldılar. Ona korkmamasını, her ikisinin de yanında olduğunu, ona zarar verilmesine izin vermeyeceklerini söyleyerek onu sakinleştirmeye çalışıyorlardı. Annesinin Ayşe'nin başını dizlerine koymuş babası bir eliyle ellerini tutarak diğer eliyle de saçını okşuyordu. Her ikisi de onu üzmemek için gördüğü rüyayla ilgili soru sormuyorlardı. Bu arada Ayşe annesi ve babasının verdiği huzurla olsa gerek, onlar odadan çıkmadan hemen uykuya dalmıştı. Kızlarının uyduğunu gören anne ve babası da az sonradan odadan çıkmışlardı.

Sabah her zamanki gibi herkes vaktinde kalkmış ve kahvaltı sofrasına oturmuşlardı. Ayşe, anne ve babasına rüyasında ne gördüğünü anlatmak istediğini söyledi. Onlar da "Sen istiyorsan ve seni üzmeyecekse" anlatabilirsin dediler. Bu cevap üzerine Ayşe "Çok korktum anneciğim" diyerek söze başladı. "Bayram için köydeki dedemlere ziyarete giderken arabamızla kaza yaptığımızı, sizlerin öldüğünü ve yalnız başıma orada kala kaldığımı gördüm" dedi. Çok korkunç bir rüya olduğu belliydi. Anne ve babası onu daha fazla üzmemek için anlatımına devam etmesine izin vermediler.

Babası Ayşe'yi kucığına alarak böyle bir şeyin olmadığını, çok kötü bir rüya gördüğünü ama geçtiğini, uzun seneler beraberce mutlu bir şekilde yaşayacaklarını falan anlattı. Ayşe oldukça rahatlamışa benziyordu. Daha sonra anne ve babası onu öperek okul servisine kadar yolcu ettiler. Kendi aralarında da "Allah korusun!" demekten kendilerini alamamışlardı.

Hüseyin ANILAN

Giriş bölümü verilmemiş "Ayşe'nin Rüyası" isimli bir okuma parçası okudunuz. Parçanın bütünlüğüne uygun bir giriş yazmanız gerekiyor. Lütfen bu parçaya uygun bir giriş yazınız.

EK-11 devam

Hızlıca mukavva kutuları aralayıp ne olduğunu bulmaya çalışıyorduk. Soğuktan ve muhtemelen açlıktan bitkin düşmüş minik bir kedi yavrusu olduğunu gördük. Durumu oldukça kötü görünüyordu. Onu orada çaresiz bırakmaya içimiz elvermezdi. Hiç diğer arkadaşlarıma fırsat bırakmadan kedi yavrusunu eve götürebileceğimi söyledim. Bütün arkadaşlarım buna memnun olmuşlardı. Minik yavruyu elime aldığımda titrediğini hissedebiliyordum. Biran önce eve varmak ve onun acılarını dindirmek istiyordum.

Hüseyin ANILAN

EK-11 devam

OKUL DÖNÜŞÜ

Akşamları okul çıkışında kestirme olduğu için, arkadaşlarla genelde okulun kuzeyindeki arka yolu kullanırız. Yine böyle bir gündü. Okul çantalarımız sırtımızda birbirimizle akşama kadar okulda olanları konuşa konuşa yürüyorduk. Kış ayına girmek üzere olduğumuzdan hava hem kararmış hem de oldukça soğuktu.

Gruptaki arkadaşlarımızdan Can birden durdu. Bize dönerek “Bir ses duyuyor musunuz?” diye sordu. Hepimiz birden biz de durduk. Onun isteği üzerine kulak kabarttık. Etrafta araba ve insan seslerinin dışında dikkatimizi çeken bir ses duyamamıştık. Ona “Bugün okulda çok yoruldu bu tür sesler duymak normaldir” diyerek takıldık. Tam yolumuza devam etmek üzereyken, belli belirsiz ses duyduğumu fark ettim. “Evet Can haklısın. Ben de bir ses duydum. Garip ve farklı bir sestir” dedim. Sesin geldiği yöne doğru ilerledim. Diğer arkadaşlar da benimle birlikte oraya doğru yöneldiler. Duyduğum ses bir apartmanın giriş kapısının yanındaki boş mukavva kutuların arasından geliyordu. Ses yaklaştıkça daha da acı bir feryada dönüşmüştü.

Hızlıca mukavva kutuları aralayıp ne olduğunu bulmaya çalışıyorduk. Soğuktan ve muhtemelen aılıktan bitkin düşmüş minik bir kedi yavrusu olduğunu gördük. Durumu oldukça kötü görünüyordu. Onu orada çaresiz bırakmaya içimiz elvermezdi. Hiç diğer arkadaşlarıma fırsat bırakmadan kedi yavrusunu eve götürebileceğimi söyledim. Bütün arkadaşlarım buna memnun olmuşlardı. Minik yavruyu elime aldığımda titrediğini hissedebiliyordum. Biran önce eve varmak ve onun acılarını dindirmek istiyordum.

EK-11 devam

OKUL DÖNÜŞÜ

Akşamları okul çıkışında kestirme olduğu için, arkadaşlarla genelde okulun kuzeyindeki arka yolu kullanırız. Yine böyle bir gündü. Okul çantalarımız sırtımızda birbirimizle akşama kadar okulda olanları konuşa konuşa yürüyorduk. Kış ayına girmek üzere olduğumuzdan hava hem kararmış hem de oldukça soğuktu.

Hava.....çok.....kararmış.....yağmur.....yavaş.....yavaş
ince.....ince.....yağmaya.....başladı.....Her.....yer.
Islanmaya.....ve.....gittikçe.....çukurlara.....su.....
dalmaya.....başladı.....Biz.....okul.....çıkışında.....bir
grup.....olarak.....gidiyorduk.....Genellikle.....Büşra,Ceyda
Abeken,.....Gökhan,.....Cihan.....gibi.....arkadaşlarımız.....
vardı.....
Ben.....kedi.....mıyavlaması.....duydum.....Arkadaşlarım
bana.....inanmadılar.....İleriye.....gittikçe.....arkadaş-
larım da.....bana.....inanmaya.....başladılar.....O se-
si.....dikkate.....alarak.....geldiği.....yöne.....doğru
yöneeldik.....Onu.....yanına.....gittiğimizde.....onun
kedi.....olduğunu.....anladım.....Onu.....kucagımıza
aldık.....Çok.....tatlı.....bir.....hayvan.....idi.....Onu
serdik.

Hızlıca mukavva kutuları aralayıp ne olduğunu bulmaya çalışıyorduk. Soğuktan ve muhtemelen açlıktan bitkin düşmüş minik bir kedi yavrusu olduğunu gördük. Durumu oldukça kötü görünüyordu. Onu orada çaresiz bırakmaya içimiz elvermezdi. Hiç diğer arkadaşlarıma fırsat bırakmadan kedi yavrusunu eve götürebileceğimi söyledim. Bütün arkadaşlarım buna memnun olmuşlardı. Minik yavruyu elime aldığım da titrediğini hissedebiliyordum. Biran önce eve varmak ve onun acılarını dindirmek istiyordum.

Hüseyin ANILAN

Gelişme bölümü verilmemiş “Okul Dönüşü” isimli bir okuma parçası okudunuz. Parçanın bütünlüğüne uygun olarak yazıyı devam ettirmeniz gerekiyor. Lütfen bu parçaya uygun bir gelişme bölümü yazınız.

EK-11 devam

OKUL DÖNÜŞÜ

Akşamları okul çıkışında kestirme olduğu için, arkadaşlarla genelde okulun kuzeyindeki arka yolu kullanırız. Yine böyle bir gündü. Okul çantalarımız sırtımızda birbirimizle akşama kadar okulda olanları konuşa konuşa yürütyorduk. Kış ayına girmek üzere olduğumuzdan hava hem kararmış hem de oldukça soğuktu.

Okuldan, eve... gelirken... bir... markete... girmiştik. Orada... bir... cafe... yani... çay... bahçesinde... marketten... aldığımız... yiyecekleri... yerken... çay... istedik... ve... çayla... beraber... marketten... aldığımız... yiyecekleri... yedik... ve... içtik... Artık... çok... geç... olmaya... başladı. Arkadaşlar... "artık... eve... gidelim," dediler. Çay... bahçesinden... çıktuktan... sonra... yiyeceklerin... çöp... kutusuna... atacaklardı. Giderken... bir... çöp kutusu... gördüler... ve... çöpleri... çöpe... attılar. Çöp... kutusundan... bir... iki... adım... uzaklaşırken... ben... bir... ses... duydum. Önce Bilge, Başra, Sevan, Güllü, Ceyda'ya... yani... arkadaşlarıma... sordum: "siz... bir... ses... duydunuz... mu?" dedim. Arkadaşlarının... hepsi... birden... "hayır... duymadık," dediler. Ben... giderken... mukavva... kutuları... gördüm. Oraya... açıp... bakmak... istedim... ama... çok... korkuyordum. Sonunda... o... korkumu... yendim, ve:

Hızlıca mukavva kutuları aralayıp ne olduğunu bulmaya çalışıyorduk. Soğuktan ve muhtemelen açlıktan bitkin düşmüş minik bir kedi yavrusu olduğunu gördük. Durumu oldukça kötü görünüyordu. Onu orada çaresiz bırakmaya içimiz elvermezdi. Hiç diğer arkadaşlarıma fırsat bırakmadan kedi yavrusunu eve götürebileceğimi söyledim. Bütün arkadaşlarım buna memnun olmuşlardı. Minik yavruyu elime aldığımda titrediğini hissedebiliyordum. Biran önce eve varmak ve onun acılarını dindirmek istiyordum.

Hüseyin ANILAN

Gelişme bölümü verilmemiş "Okul Dönüşü" isimli bir okuma parçası okudunuz. Parçanın bütünlüğüne uygun olarak yazıyı devam ettirmeniz gerekiyor. Lütfen bu parçaya uygun bir gelişme bölümü yazınız.

EK-11 devam

Sonuç Bölümü Verilmemiş Okuma Parçası

ORMAN YANGINI

Marmaris'te kaldığımız otele yakın bir yerde, orman yangını çıktığı haberi yayılmıştı. Oteldeki herkesi korku ve telaş sarmıştı. Sanki bütün insanlar ağız birliği etmişçesine otelin önündeki üç katlı trampelenli havuzun etrafında toplanmaya başlamıştı. Birbirleriyle heyecanlı heyecanlı konuşuyorlardı. Merak ettikleri en önemli durum alevlerin otele ulaşip ulaşmayacağıydı. Yangın acaba ne kadar sürede söndürülebilirdi. Bütün olanları görüyordum, konuşulanları duyuyordum ama hiç kimse yangına müdahaleyle ilgili bir girişim yapmıyordu. En önemli vatandaşlık görevi olan bir şeyi görmezden gelmelerine müdahale edemiyordum. İnanın insanın böyle durumda çaresizliğe sığınması kadar acı bir durum olamaz.

Kendi kendime orada yanan asırlık ağaçları, içinde yaşayan bin bir çeşit hayvanı düşünmekten kendimi alamıyor, içim eziliyordu. Bir anda her şeyin yok olmasını aklım almıyordu, kabullenemiyordum. “Yaşım küçük olmasa ben gidip yangın söndürme ekibine katılır mıydım acaba” diye beynimi zorluyordum. Bunları düşünürken tepemizde uçan yangın söndürme helikopterinin sesiyle, itfaiye araçlarının ve buldozerlerin sesleri bir birine karışıyor insan bağrıışmaları bu seslerin içinde kayboluyordu.

Bütün bunlar olurken yükselen dumanları ve alevleri daha net görebiliyorduk. Sanki ormanın içinde kocaman bir buharlı tren gidiyor ve tüm hincını çıkarıyordu. Ağaçların ve diğer canlıların “İmdat!” seslerini duyar gibiydim. Yangın büyük çabalar sonucunda söndürülmüştü. Ama her şey dört beş saat içinde yok olmuştu. Yemyeşil ormanın kapladığı alan yok olmuş, sanki yerine kıldan yörük çadırı kurulmuş gibi kararmıştı.

EK-11 devam

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hüseyin ANILAN

EK-11 devam

ORMAN YANGINI

Marmaris'te kaldığımız otele yakın bir yerde orman yangını çıktığı haberi yayılmıştı. Oteldeki herkesi korku ve telaş sarmıştı. Sanki bütün insanlar ağız birliği etmişcesine otelin önündeki üç katlı trampelenli havuzun etrafında toplanmaya başlamıştı. Birbirleriyle heyecanlı heyecanlı konuşuyorlardı. Merak ettikleri en önemli durum alevlerin otele ulaşip ulaşmayacağıydı. Yangın acaba ne kadar sürede söndürülebilirdi. Bütün olanları görüyordum, konuşulanları duyuyordum ama hiç kimse yangına müdahaleyle ilgili bir girişim yapmıyordu. En önemli vatandaşlık görevi olan bir şeyi görmezden gelmelerine müdahale edemiyordum. İnanın insanın böyle durumda çaresizliğe sığınması kadar acı bir durum olamaz.

Kendi kendime orada yanan asırlık ağaçları, içinde yaşayan bin bir çeşit hayvanı düşünmekten kendimi alamıyor, içim eziliyordu. Bir anda her şeyin yok olmasını aklım almıyordu, kabullenemiyordum. “Yaşım küçük olmasa ben gidip yangın söndürme ekibine katılır mıydım acaba” diye beynimi zorluyordum. Bunları düşünürken tepemizde uçan yangın söndürme helikopterinin sesiyle, itfaiye araçlarının ve buldozerlerin sesleri bir birine karışıyor insan bağırışmaları bu seslerin içinde kayboluyordu.

Bütün bunlar olurken yükselen dumanları ve alevleri daha net görebiliyorduk. Sanki ormanın içinde kocaman bir buharlı tren gidiyor ve tüm hincını çıkarıyordu. Ağaçların ve diğer canlıların “İmdat!” seslerini duyar gibiydim. Yangın büyük çabalar sonucunda söndürülmüştü. Ama her şey dört beş saat içinde yok olmuştu. Yemyeşil ormanın kapladığı alan yok olmuş, sanki yerine kıldan yörük çadırı kurulmuş gibi kararmıştı.

Belki ihmal, belki kasıt, nedeni ne olursa olsun yok olan sadece orman ve ağaçlar değildi. Yok olan bizim geleceğimiz, hayallerimiz ve umutlarımızdı.

EK-11 devam

ORMAN YANGINI

Marmaris'te kaldığımız otele yakın bir yerde orman yangını çıktığı haberi yayılmıştı. Oteldeki herkesi korku ve telaş sarmıştı. Sanki bütün insanlar ağız birliği etmişcesine otelin önündeki üç katlı trampelenli havuzun etrafında toplanmaya başlamıştı. Birbirleriyle heyecanlı heyecanlı konuşuyorlardı. Merak ettikleri en önemli durum alevlerin otele ulaşip ulaşmayacağıydı. Yangın acaba ne kadar sürede söndürülebilirdi. Bütün olanları görüyordum, konuşulanları duyuyordum ama hiç kimse yangına müdahaleyle ilgili bir girişim yapmıyordu. En önemli vatandaşlık görevi olan bir şeyi görmezden gelmelerine müdahale edemiyordum. İnanın insanın böyle durumda çaresizliğe sığınması kadar acı bir durum olamaz.

Kendi kendime orada yanan asırlık ağaçları, içinde yaşayan bin bir çeşit hayvanı düşünmekten kendimi alamıyor, içim eziliyordu. Bir anda her şeyin yok olmasını aklım almıyordu, kabullenemiyordum. "Yaşım küçük olmasa ben gidip yangın söndürme ekibine katılır mıydım acaba" diye beynimi zorluyordum. Bunları düşünürken tepemizde uçan yangın söndürme helikopterinin sesiyle, itfaiye araçlarının ve buldozerlerin sesleri bir birine karışıyor insan bağışmaları bu seslerin içinde kayboluyordu.

Bütün bunlar olurken yükselen dumanları ve alevleri daha net görebiliyorduk. Sanki ormanın içinde kocaman bir buharlı tren gidiyor ve tüm huncını çıkarıyordu. Ağaçların ve diğer canlıların "İmdat!" seslerini duyar gibiydim. Yangın büyük çabalar sonucunda söndürülmüştü. Ama her şey dört beş saat içinde yok olmuştu. Yemyeşil ormanın kapladığı alan yok olmuş, sanki yerine kıldan yörük çadırı kurulmuş gibi kararmıştı.

Belki de.....insanlar.....yardım.....etseydi.....bunların.....hiçbiri
 olmayacaktı.....Ormanlarımız.....yok.....olmayacaktı.....
 Çok.....üzülüyorum.....ama.....üzülmek.....neye.....yarar.....Orma
 yangınına.....söndüre mediktir.....sanna.....Açık.....kayatımızda
 bize.....can.....veren.....hava.....veren.....bir.....ormanımız
 olmayacak.....Dağajda.....hiçbirşey.....almamamız
 için.....gerekken.....herşeyi.....yapmalıyız.....Çünkü.....
 hepimiz.....bu.....dünyanın.....bir parçasıyız.....

Hüseyin ANILAN

Yukarıdaki okuma parçasına uygun bir sonuç bölümü yazınız.

EK-11 devam

ORMAN YANGINI

Marmaris'te kaldığımız otele yakın bir yerde orman yangını çıktığı haberi yayılmıştı. Oteldeki herkesi korku ve telaş sarmıştı. Sanki bütün insanlar ağız birliği etmişcesine otelin önündeki üç katlı trampelenli havuzun etrafında toplanmaya başlamıştı. Birbirleriyle heyecanlı heyecanlı konuşuyorlardı. Merak ettikleri en önemli durum alevlerin otele ulaşip ulaşmayacağıydı. Yangın acaba ne kadar sürede söndürülebilirdi. Bütün olanları görüyordum, konuşulanları duyuyordum ama hiç kimse yangına müdahaleyle ilgili bir girişim yapmıyordu. En önemli vatandaşlık görevi olan bir şeyi görmezden gelmelerine müdahale edemiyordum. İnanın insanın böyle durumda çaresizliğe sığınması kadar acı bir durum olamaz.

Kendi kendime orada yanan asırlık ağaçları, içinde yaşayan bin bir çeşit hayvanı düşünmekten kendimi alamıyor, içim eziliyordu. Bir anda her şeyin yok olmasını aklım almıyordu, kabullenemiyordum. "Yaşım küçük olmasa ben gidip yangın söndürme ekibine katılır mıydım acaba" diye beynimi zorluyordum. Bunları düşünürken tepemizde uçan yangın söndürme helikopterinin sesiyle, itfaiye araçlarının ve buldozerlerin sesleri bir birine karışıyor insan bağrışmaları bu seslerin içinde kayboluyordu.

Bütün bunlar olurken yükselen dumanları ve alevleri daha net görebiliyorduk. Sanki ormanın içinde kocaman bir buharlı tren gidiyor ve tüm hıncını çıkarıyordu. Ağaçların ve diğer canlıların "İmdat!" seslerini duyar gibiydim. Yangın büyük çabalar sonucunda söndürülmüştü. Ama her şey dört beş saat içinde yok olmuştu. Yemyeşil ormanın kapladığı alan yok olmuş, sanki yerine kıldan yörük çadırı kurulmuş gibi kararmıştı.

Düşünüyordum... acaba... bu... orman... eski... haline... gelebilirdi... gelse... bile... eski halini... tutabilirdi... diye sorular... yöneltiyordum... kendime... ve... bunların... cevaplarını bulmakta... zorlanıyordum... ama... bu... ormanı... eski haline getirildiğini... gözümün... önüne... getirince... çok... mutlu oluyordum... Akluma... binden... kötü... bir şey geldi... acaba... bu yangın... söndürülmeseydi... bu otelde... yana bitirmiydi... diye... soru geldi... akluma...

Hüseyin ANILAN

Yukarıdaki okuma parçasına uygun bir sonuç bölümü yazınız.

EK-11 devam

DERS PLANI 4

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 28-31.05.2004
Süre	: (40dk + 40dk) + (40dk + 40dk)
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma, Soru-Yanıt, Tartışma, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Öğretmen Tarafından Hazırlanmış Okuma Parçası, Tepegöz ve Tepegöz Asetatları

I. Amaçlar

Amaç 1: Yazma çalışmalarında “Dil ve Anlatım” ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazısında, konuya uygun ilginç bir giriş yapma.
2. Açık, anlaşılır, kısa, özlü ve kendine özgü cümleler kurma.
3. Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınma.
4. Gereksiz duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınma.
5. Anlatılmak istenileni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük grupları seçme.
6. Cümlede sözcükleri ve sözcük gruplarını yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanma.
7. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere yer vermeme, Türkçe sözcük kullanma, çok zorunlu olmadıkça yabancı kökenli sözcük kullanımından kaçınma.
8. Kaba sözler, argo deyimler, yazı diline geçmemiş yerel ağız, sözcük ve deyimleri kullanmama.
9. Anlatımını zenginleştirici değişik yollar bulma.

EK-11 devam

10. Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanarak anlatımını güçlendirme, destekleme.
11. Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma.
12. Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurma ve kullanma.
13. Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil, düşünce ve anlatım bütünlüğü kurma.
14. Sözcükleri yazım (imla) kurallarına uygun yazma.
15. Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru kullanma.
16. Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından uyum sağlama.
17. Amaca uygun anlatım biçimini seçme ve doğru olarak yerli yerinde kullanma (açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme vb.).
18. Anlatımında olabildiğince çok sözcükten yararlanma.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin, “Çocuklar biz duygu, düşünce, istek ve dileklerinizi başkalarına nasıl anlatırsınız?” diyerek sözlü ve yazılı anlatıma dikkat çekmesi. Öğretmenin, “Sizin de söylediğiniz gibi, bizler tüm isteklerinizi konuşarak ya da yazarak anlatıyoruz. Peki bunları rasgele mi yapıyoruz?” diyerek dil ve anlatımın önemine dikkat çekmesi. Bu özelliklerin yazılı anlatımda ne kadar önemli olduğunun vurgulanması.

EK-11 devam

- 2. Güdülenme** : Öğretmenin, “İŖte bugünkü dersimizde, yazılı anlatımlarda dikkat etmemiz gereken dil ve anlatım özelliklerini ğreneceğiz. Yazılarımızda dil ve anlatım özelliklerine ne kadar iyi uygularsak ve zen gösterirsek, yazılarımız o derece güzel ve anlaşılır olur,” demesi.
- 3. Gözden Geçirme** : Öğretmenin, “Bugün günlük yaŖamımızda kullanabileceğimiz, uygulayabileceğimiz ve bizim için oldukça önemli olan bilgiler öğrenip, beceriler kazanacağız. Bu bilgi ve beceriler sadece Türkçe derslerinde değil, diğerk derslerimizde de bize yararlar sağlayacak,” demesi.
- 4. Derse GeiŖ** : Öğretmenin, “Ŗimdi herkes birilerine, sözlü ya da yazılı bir Ŗeyler anlatırken nelere dikkat ettiğini dŖnsn,” diyerek derse geçmesi.

III. GeliŖtirme

- Öğretmenin, dil ve anlatım ilkelerini (Bu ilkeler, davranıŖsal amaçlar olarak yukarıda verildiğinden ayrıca burada verilmemiŖtir) tepegözle tahtaya yansıtması. Bu zellikler üzerinde öğrencilerin tartıŖmalarını sağlaması. Farklı grŖ ve öneriler sunarak öğrencileri yönlendirmesi.
- Dil ve anlatım ilkelerinin teker teker açıklanması.
- Bir yazıda, dil ve anlatım ilkelerine yeterince dikkat edilmezse neler olabileceğinin dŖnlmesi ve tartıŖılması.
- Okuma parçasının öğrencilere dağıtılması.

EK-11 devam

- Öğrencilerin okuma parçasını okuyarak, dil ve anlatım özellikleri bakımından metni incelemeleri.
- Öğretmenin hazırlamış olduğu yazılı anlatım testlerini uygulaması.
- Öğretmenin, “İstediğiniz bir konuda, dış yapı, iç yapı ve dil ve anlatım ilkelerine uyarak, Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi’ne dayalı olarak birer yazı yazınız,” demesi. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi ilkelerini hatırlatması ve uygulaması.
- Kelime Ağı Oluşturma Yöntemine göre yapılan çalışmaların, Kelime Ağı Oluşturma Uygulama Yönergesi’ne göre yapılmasının istenmesi.

IV. Sonuç

Öğretmenin derste öğrenilenleri kısaca tekrar etmesi. Yazılı anlatım çalışmalarında, dil ve anlatım özelliklerine uymanın öneminin vurgulanması.

V. Değerlendirme

Öğretmenin hazırlamış olduğu yazılı anlatım testini uygulaması. Testteki soruların farklı öğrenciler tarafından yanıtlandırılmasının sağlanması. Ayrıca, öğretmenin konuyla ilgili sorular sorması ve yanıtlar alınması.

VI. Ödev

Öğretmenin, “Öğrendiklerimizi evde tekrar edin. Ayrıca, yazılı anlatım testindeki yanlış yanıtlarınızı gözden geçirin,” demesi.

EK-11 devam

Dil ve Anlatım Bakımından İncelenen Okuma parçası

YEMEKTE GELEN HABER

Babam ve annem işlerinden dönmüşlerdi. Hep birlikte akşam yemeğimizi yiyecektik. Birlikte yemek masamızı hazırladık. Her akşam olduğu gibi, yine o akşam da babam, “Gün boyu neler olmuş bitmiş öğrenelim bakalım,” dedi ve televizyonda haberleri açtı.

Haberlerde hemen hemen her gün duyulan olağan şeyler vardı. Politik gelişmeler, açılışlar ve dünyada olup bitenler gibi. Haber akışı bu şekilde sürerken, televizyon sunucusu “Evet sayın seyirciler az önce elimize ulaşan bir haberi veriyoruz. Eskişehir – Ankara karayolunda meydana gelen trafik kazasında, ilk belirlemelere göre on altı kişi öldü, on sekizi ağır olmak üzere otuz beş kişi de yaralandı. Kaza Bursa yönünden Ankara yönüne giden yolcu otobüsünün karşı yönden gelen.....” Babam bütün dikkatiyle haberleri izliyordu. Yüzü gerilmiş, rengi uçmuştu, etkilendiği belliydi. Kendi kendine “Olur mu ya! Onca insan, savaş gibi, hatta ondan da kötü,” gibi laflar ediyordu. Bu arada televizyon sunucusu haberi okumaya devam ediyordu. “Kazada kimlikleri belirlenen ölen ve yaralıların isimleri ise şunlar...” diyerek isimleri sayarken bir yandan da söylediği isimler televizyon ekranından geçiyordu.

Haber bu şekilde sürerken, babamın birden irkildiğini, elindeki çatalı yere düşürdüğünü gördüm. Hepimiz ne olduğunu anlamamış ve şaşırılmıştık. Annem ne olduğunu anlamak için babama sorular soruyordu. Babam “Ölmüş, ölmüş, O ölmüş” diye sayıklıyordu. Hepimiz trafik kazasında ölenlerden birinin babamın tanıdığı olduğunu anlamıştık. Epeyce bir süre sonra babam, “Ölenlerden biri benim askerlik arkadaşımı. Çok sevdiğim bir arkadaşımı. Zaman zaman görüşürdük,” diyebilirdi. Yemeğe bir hüznün çökmüştü. Babam çok üzgündü. Hepimiz çok üzgündük. Yapacak, diyecek bir şey yoktu. Keşke...

Hüseyin ANILAN

EK-11 devam

YAZILI ANLATIM TESTI I

Toplumların çağdaşlaşmasında eğitim, her zaman etkili olmuştur. Cumhuriyetten önce kız ve erkek öğrenciler, ayrı yerlerde eğitim görüyorlardı. Cumhuriyet yönetiminde bu uygulamaya son verildi. Karma eğitime geçildi. Kızlar ve erkekler aynı okullarda, aynı sınıflarda birlikte eğitim görmeye başladılar. Eğitim yaygınlaştırıldı. Her yaştaki insanın eğitilmesi hedef alındı. Halk eğitim kurumları oluşturuldu. Öncelikle okuma yazma bilmeyenler eğitildi.

Sema DOĞANDA

(İlk beş soruyu yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız.)

1. Aşağıdakilerden hangisi toplumun gelişmesinde etkili olmuştur?
 - a) devlet kurmak
 - b) eğitim
 - c) öğretmen olmak
 - d) sanayi kurmak

2. Cumhuriyet yönetimi ile eğitim alanında hangi uygulama kaldırılmıştır?
 - a) Kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda okuması kalktı.
 - b) Kız ve erkek öğrencilerin aynı sınıflarda okuması kalktı.
 - c) Sadece kız öğrencilerin okula gitmesi kalktı.
 - d) Sadece erkek öğrencilerin okula gitmesi kalktı.

3. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada okuması sisteminin adı hangisidir?
 - a) karışık sistem
 - b) kız-erkek eğitimi
 - c) karma eğitim
 - d) kız-erkek okulları

4. Halk eğitim kurumları niçin oluşturuldu?
 - a) Bütün insanların eğitilmesi için.
 - b) Yaşlı insanların eğitilmesi için.
 - c) Okula gidemeyenlerin eğitilmesi için.
 - d) Kızların eğitilmesi için.

EK-11 devam

5. Halk eğitimi kurumlarının yaptığı iş nedir?

- a) Kız öğrencileri okula götürmek.
- b) Yaşlı insanlara okuma-yazma öğretmek.
- c) Erkek öğrencileri okula götürmek.
- d) Okuma-yazma bilmeyenleri eğitmek

6. “**Siyah-beyaz**” arasında bulunan anlam ilişkisi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- a) için-kadar
- b) uzun-büyük
- c) ılık-sıcak
- d) açık-kapalı

7. “**ayrıntı-detay**” sözcükleri arasında bulunan anlam ilgisi aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- a) çocuk-küçük
- b) sakallı-dede
- c) ihtiyar-yaşlı
- d) baba-oğul

8. “**kır**” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**ölmek veya öldürmek**” anlamındadır?

- a) Hayvanların çoğu soğuktan kırıldı.
- b) Sınıfta kimseyi kırmak istemedim.
- c) İhaleyi en fazla kıran firma kazandı.
- d) Elindeki bardağın kırılmasına üzüldü.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisi “**deyim**” değildir?

- a) Saçını süpürge etmek.
- b) Üstüne bir bardak su içmek.
- c) Büyük dağın büyük dumanı olur.
- d) Yüreğine bıçak saplanmak.

EK-11 devam

10. “Yıldızı parlamak” deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kendine göre bir yön belirlemek.
- b) Olması güç şeyler istemek.
- c) Şartlara göre davranmak.
- d) Şans yüzüne gülmek, yükselmek.

11. Aşağıdaki deyimlerin hangisi, anlam bakımından diğerlerinden farklıdır?

- a) Bayram etmek b) Gönül vermek c) Abayı yakmak d) Aşık olmak

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kesmek” sözcüğü “son veya aralık vermek” anlamında kullanılmıştır?

- a) Kestiği dalları arabaya yükledi.
- b) Saçını kestirmeye berbere gitti.
- c) Konuşmacının sözünü kesmeyiniz.
- d) Paralarını kesmeden ödedi.

13. Aşağıdaki sözcük gruplarıyla anlamlı ve kurallı bir cümle yapıldığında, sıralama şekli hangisi olur?

I. bilmiştir

II. Türk milleti

III. ve beraberlikle

IV. güçlükleri yenmesini

V. milli birlik

- a) III-II-V-IV-I b) II-V-III-I-IV c) II-V-III-IV-I d) V-III-IV-II-I

EK-11 devam

14. Aşağıdaki sözcük gruplarıyla anlamlı ve kurallı bir cümle yapıldığında sıralama şekli hangisi olur?

- I. bir
- II. Dil devrimi
- III. parçasıdır
- IV. genel
- V. devrimin

- a) III-II-V-IV-I b) II-IV-V-I-III c) II-V-III-IV-I d) V-III-IV-II-I

15. Aşağıdaki sözcük gruplarıyla anlamlı ve kurallı bir cümle yapıldığında sıralama şekli hangisi olur?

- I. ulusal duygu
- II. sıkı bir
- III. dille
- IV. bağlantı vardır
- V. arasında

- a) III-I-V-II-IV b) II-IV-V-I-III c) II-V-III-IV-I d) V-III-IV-II-I

16. Gözleri _____ boncuklu elbise _____ kalan _____ ne yapacağını _____.
Yukarıdaki cümleyi uygun şekilde tamamlayınız.

EK-11 devam**YAZILI ANLATIM TESTİ II**

1. “Ali bu gece yaş gününü kutlayacak.” cümlesinde hangi sözcüğün karşıt (zıt) anlamlısı vardır?
a) bu b) kutlayacak c) yaş günü d) gece
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?
a) Dayım Hakkari’de öğretmenlik yapıyor.
b) Bu yıl bayram tatili ne kadar sürecek?
c) Gazetelerdeki ilanları okumayı çok seviyorum.
d) Artık kağıtlardan not defteri yaptım.
3. “..... kış mevsiminde ayaklarımızı sıcak tutar.” cümlesinde noktalı yere aşağıdakilerden hangisi **yazılamaz**?
a) terlik b) bot c) ayakkabı d) çizme
4. “Yağmurdan sonra gök kuşağını seyretmeyi çok seviyorum.” cümlesinde hangi sözcük yanlış yazılmıştır?
a) seviyorum b) seyretmeyi c) yağmurdan d) gök kuşağı
5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?
a) Bende yarın geleceğim
b) Nerede bu tiyatro?
c) Senin de mi bugün doğum günün?
d) Hepimiz de çok heyecanlandık.

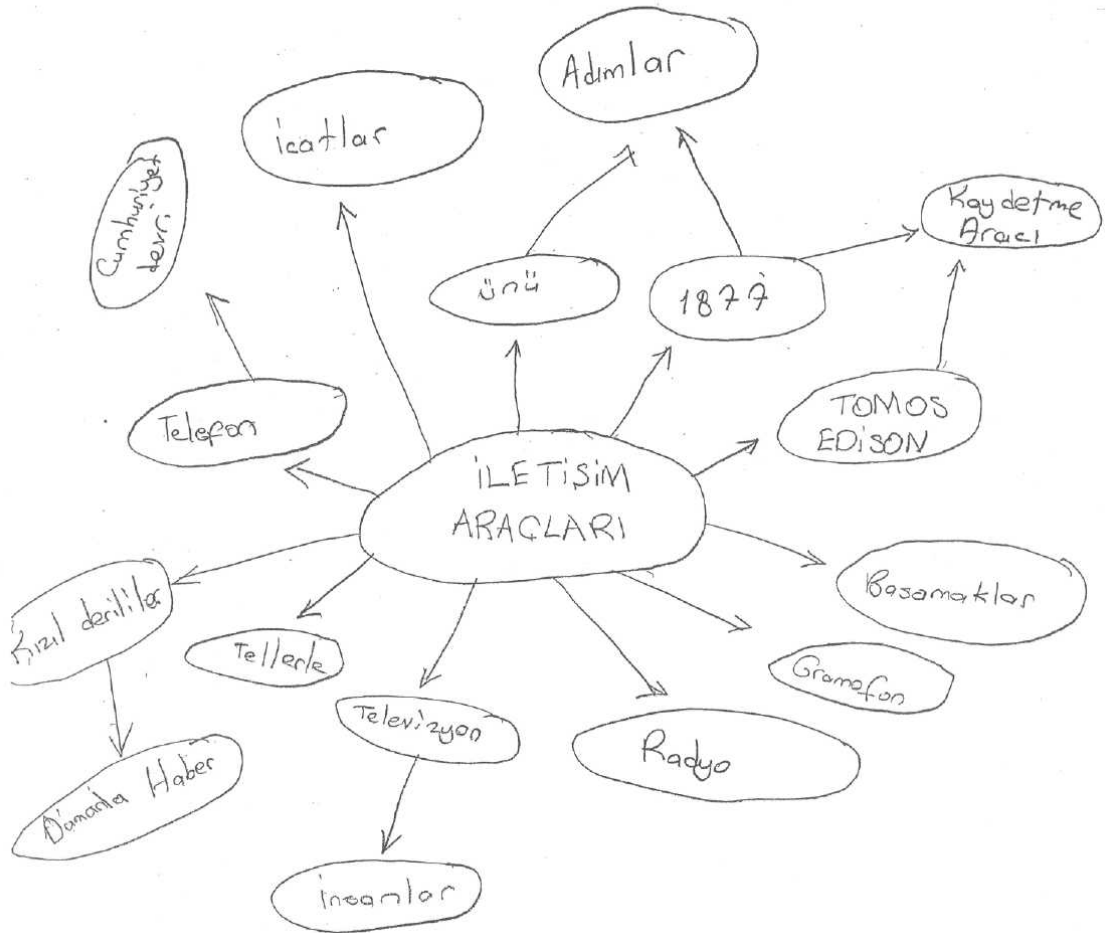
EK-11 devam

6. “İyilik yapmak isterken kötü bir şey yapmak” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?
- a) göze gelmek
b) göze almak
c) kaş yapayım derken göz çıkarmak
d) gözünün üstünde kaşın var demek
7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı yapılmıştır?
- a) Ayakkabımı giyip dışarı çıktım.
b) Çam ağacı, kışın yapraklarını dökmez.
c) Akşam yemeğini beraber yedik.
d) Ali, Ayşe ve deniz yüzmeye gittiler.
8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik adların yazılışında bir yanlışlık yapılmıştır?
- a) Pamukkale, bir doğa güzelliğidir.
b) Muğla, güney batıda bir ilimizdir.
c) Çay bardağını yıkadım.
d) Kadıköy, İstanbul’un bir ilçesidir.
9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kaşıt anlamlı sözcükler birlikte kullanılmıştır?
- a) Savaş ve Barış ünlü bir romandır.
b) Kapıyı, pencereyi iyice kapatın ki içeriye toz girmesin.
c) Topladığım çiçekleri vazoya koydum.
d) Adınızı ve soyadınızı yazınız.
10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde küçültme eki **kullanılmamıştır**?
- a) Kızcağız soğuktan tir tir titriyordu.
b) Çocuk annesinden pasta istiyor.
c) Kedicik, yumakla oynuyor.
d) Minicik bir kuş cıvıldıyordu.

EK-11 devam

- 11.** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kullanılmış” anlamında bir deyim vardır?
- a) Elini çabuk tutmazsan bana yetişemezsin.
 b) Ali'nin eli yatkındır, o yapsın.
 c) Annem pazardan eli boş döndü.
 d) O elden düşme bisikleti aldım.
- 12.** “Polis, köpeğinin adının Karabaş olduğunu söyledi.” cümlesinde geçen özel ad hangisidir?
- a) Polis b) Karabaş c) ad d) köpek
- 13.** “Çocuklar neşeli miydi” cümlesinin sonuna hangi noktalama işareti konulmalıdır?
- a) virgül b) nokta c) soru işareti d) ünlem işareti
- 14.** “Müjdeyi alınca ağzı kulaklarına vardı.” cümlesindeki deyimle benzer anlamda olan deyim aşağıdaki cümlelerin hangisinde de vardır?
- a) Bana abuk sabuk şeyler anlatıyordu.
 b) İstanbul'u göreceği için etekleri zil çalıyordu.
 c) Haberi duyunca dona kaldım.
 d) Bu şarkıyı dinle de kulağının pası açılsın.
- 15.** “Yararlı” sözcüğünün anlamdaşı olan sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?
- a) İyi insanlar iyi işler yaparlar.
 b) Dengeli beslenme sağlığımız için çok önemlidir.
 c) Sebzeler sağlık için faydalıdır.
 d) Meyveleri iyice yıkamadan yemeyelim.

EK-11 devam



EK-11 devam

Sevan Keçir
Kurtuluş İ.Ö.O
5/B 402

28.05.2004

İLETİŞİM ARAÇLARI

1877 yılında Tomos Edison (Tomo Edison) tarafından bulunan kaydetme aracı Tomos Edison'un ününe ün katmıştır. Bu araçla Tomos Edison bir basamak daha yükseldi. Yükselmeye de hızlı adımlarla devam etmişti. Bu araçla insanların ilgisini üzerine toplayan Edison'dan başka araçlar da bulunması isteniyordu. Ama Edison bundan önce; Kızılderililerin dumanla haberleştiklerini söylerdi. Her zaman bu olay böyle durmadan gerçekleşirdi.

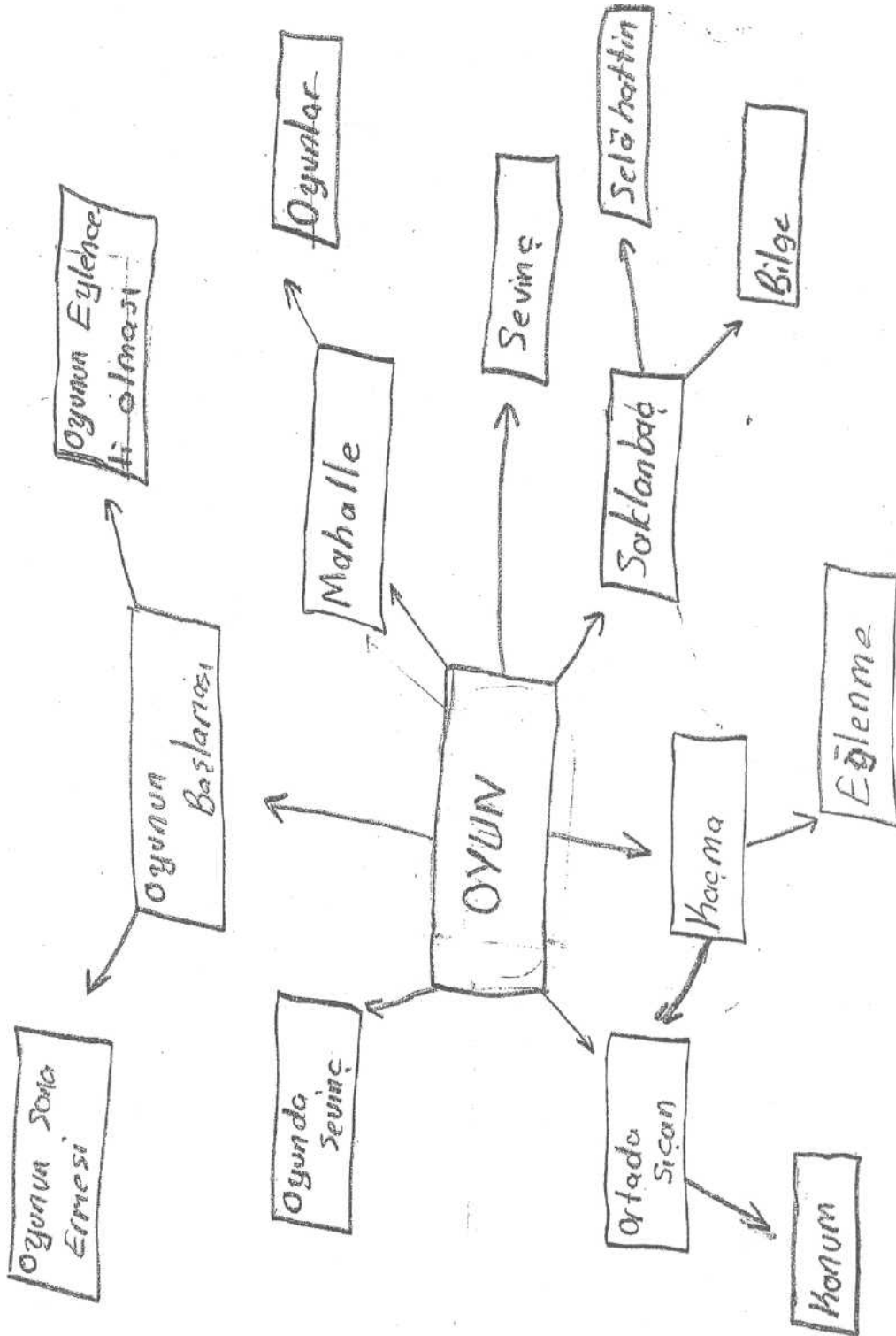
Yıllar sonra bir keşif daha olmuştur. Ama bu keşif Tomos Edison bulmamıştır. Bu keşif radyo keşifidir. İnsanlar bir gün bu radyonun icadına kendilerinin yeteceklerini iddaa ettiler. Bu iddaalarında gerçekleşti. En sonunda televizyon bulunmuştur.

İnsanlar gramofondan artık bıktıklarında devir Cumhuriyet devri olmuştur. Bu devire laik olmak için insanlardan birisi de tellerden telefon icad ettiler.

Artık ortadan çağ dışı haberleşme ve iletişim kalmıştır. Onun yerine çağa uygun haberleşme ve iletişim araçları geldi.

Biz de bu iletişim araçlarını kullanıyoruz. Bunları da aynı bu iletişim araçlarını çağdaştığımıza gayretle acaba gösteriyoruz.

EK-11 devam



EK-11 devam

CEYDA SAĞIROĞLU
Kurtuluş İ.O.O
5-B 736

28.05.06

OYUN

Bir cuma günüydü. Mahalleye çıkıp oyunlar oynayacaktık. Oyunun başlaması için arkadaşları çağırdık. Tüm arkadaşlarımızı çağırdıktan sonra oyunlara başladık.

İlk oyunumuz "saklambac" oyunuydu. İlk oyunda ebe, arkadaşım Bilge almıştı. Sonra herkes saklandı ve arkadaşım Bilge "hâlâ" sayıyordu. Sonunda bir tane arkadaşımızı ebeleyememişti, o da Selâhattin'di.

İkinci oyunumuz "ortada sıçan" oyunuydu. Ortada sıçan oyununda ortadakiler kaçıp top atanlar vurmaya çalışırlardı. Ortada kaçan arkadaşlarımız hep konumlarını değiştiriyorlardı. Ama oynadığımız her oyunun bir zevki, bir eğlencesi vardı. Ortada sıçan oyunu bizim son oyun oynayacağımız oyundu. Sonra eve gidecektik.

Oyunda sevinç duyarak tüm çocukların eğlencesiydi. Oyunun eğlenceli olması hepimizi sevindirdi, ve oyunun bitmesi yani sona ermesi hepimizi üzdü ve hepimiz aynı anda eve girmiştik. Ama daha sonraki gün oyun oynayacaklarımız için pek üzülmemiştik.

EK-11 devam**DERS PLANI 5**

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 01.06.2004
Süre	: 40dk + 40dk
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma, Soru-Yanıt, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Kelime Ağı Oluşturma Materyal Örnekleri

I. Amaçlar

Amaç 1: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemini uygulayarak yazılı anlatım çalışması yapabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazma konusunun ana düşüncesini, dağıtılan boş kağıdın ortasına yazıp yuvarlak içine alma.
2. Gözlerini kapatarak konuya yoğunlaşma.
3. Konuyla ilgili düşüncelerini sembolize eden sözcükleri, aynı yöntemle kağıda yazma.
4. Yazılan sözcüklerin ana düşünce ya da yardımcı düşüncelerle ilişkisini gösteren çizgilerle bağlanma.
5. Belli bir süre kelime ağını gözden geçirme.
6. Kelime ağında yapması gereken düzeltmesi varsa, gereken düzeltmeyi yapma.
7. Kelime ağını tamamlama.
8. Bitirilmiş olan kelime ağını, kompozisyon kurallarına uygun olarak, yazıya geçirme.

EK-11 devam

9. Yazma çalışmasını bitirdikten sonra, kelime ağlarını ve yazılı anlatım çalışmalarını öğretmene verme.

Amaç 2: Yazılı anlatımın günlük yaşamdaki önemini takdir edebilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Belli bir konudaki görüş ve düşüncelerini yazılı olarak anlatma.
2. Belli konulardaki yazılı istekleri yazılı olarak cevaplandırma.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin, “Çocuklar biz şimdi hangi mevsimdeyiz? Bir önceki mevsim hangisiydi?” diyerek, öğrencilerin dikkatini mevsimler üzerine çekmesi. Yine öğretmenin, “Sizin de bildiğiniz gibi, bir yılda dört mevsim var. Hepimiz belli nedenlerden dolayı bir mevsimi diğerinden daha çok severiz,” demesi.
2. **Güdüleme** : Öğretmenin, “Elbette, sizlerin de diğerlerinden daha çok sevdiği, bir mevsim vardır. Şimdi hangi mevsimi daha çok sevdiğinizi bir düşünün,” demesi.
3. **Gözden Geçirme** : Öğretmenin, “Bugün, hepinizin çok hoşlanacağını düşündüğüm, en sevdiğiniz mevsimle ilgili birer yazı yazacağız,” demesi.
4. **Derse Geçiş** : Öğretmen, “Peki şimdi size bazı sorular sorayım. Bu soruları ne hissediyor ve nasıl düşünüyorsanız, doğru ya da yanlış kaygısına kapılmadan yanıtlayınız,” diyerek derse geçer.

EK-11 devam

III. Geliştirme

- Öğretmenin, “En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Neden bu mevsimi seviyorsunuz?” sorularını yöneltmesi ve yanıtların alınması. Öğrencilerin beğendikleri mevsimler ve nedenleri üzerinde konuşulması
- Öğretmenin, “Peki en sevdiğiniz mevsimin ne zaman başlayıp, ne zaman bittiğini biliyor musunuz? Sevdiğiniz mevsimin genel özelliklerini biliyor musunuz?” sorularını sorması ve yanıtların alınması.
- Öğretmenin, “Şimdi size dağıtacağım kağıtların ortasına en sevdiğiniz mevsimin adını yazıp yuvarlak içine alın,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet şimdi gözlerinizi kapatın ve sevdiğiniz mevsimi düşünün. Bu mevsimin sizde neler çağrıştırdığını bulmaya çalışın,” demesi.
- Bu arada öğretmen daha önceki çalışmalardan örnekler gösterir.
- Öğretmenin, “Sevdiğiniz mevsimin sizde çağrıştırdıklarını daha önceki derslerimizde yaptığımız gibi, orta yuvarlağın etrafındaki boşluklara yazın ve yuvarlak içine alın. Bu sözcükleri hangileri ile ilgiliyse çizgilerle ya da oklarla birbirine bağlayın,” demesi.
- Öğretmenin, “Kelime ağınızı şimdi gözden geçirin. Ekleyeceğiniz ya da çıkaracağınız sözcükler varsa, bu işlemleri yapın. Eğer gereksinim duyuyorsanız, tekrar gözlerinizi kapatarak düşünebilirsiniz. Eğer yapmak istediğiniz herhangi bir düzeltme yoksa, kelime ağınızı tamamlamışsınız demektir,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet gördüğüm kadarıyla hepiniz kelime ağlarınızı oluşturduunuz. Şimdi daha önceden öğrendiğimiz yazma kurallarını (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) da uygulayarak, kelime ağlarımızı yazıya geçirelim. Yazma işlemini bitiren arkadaşlarınızdan isteyen olursa, yazdıklarını sizlere okuyabilir,” demesi.
- Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilere rehberlik eder. Varsa sorularını yanıtlar.

EK-11 devam

- Yazma işlemi bittikten sonra kelime ağları ve yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerden toplanır.

IV. Sonuç

Öğretmen, “Hepiniz en sevdiğiniz mevsimle ilgili, kelime ağı oluşturarak yazılar yazdınız. Her biriniz sevdiği mevsimin kendisinde ne hisler uyandırdığını ve neleri çağrıştırdığını yazdı. Demek ki bizler duygu ve düşüncelerimizi yazıyla anlatabiliyormuşuz,” diyerek yazılı anlatımın önemi ve gerekliliğini özetler.

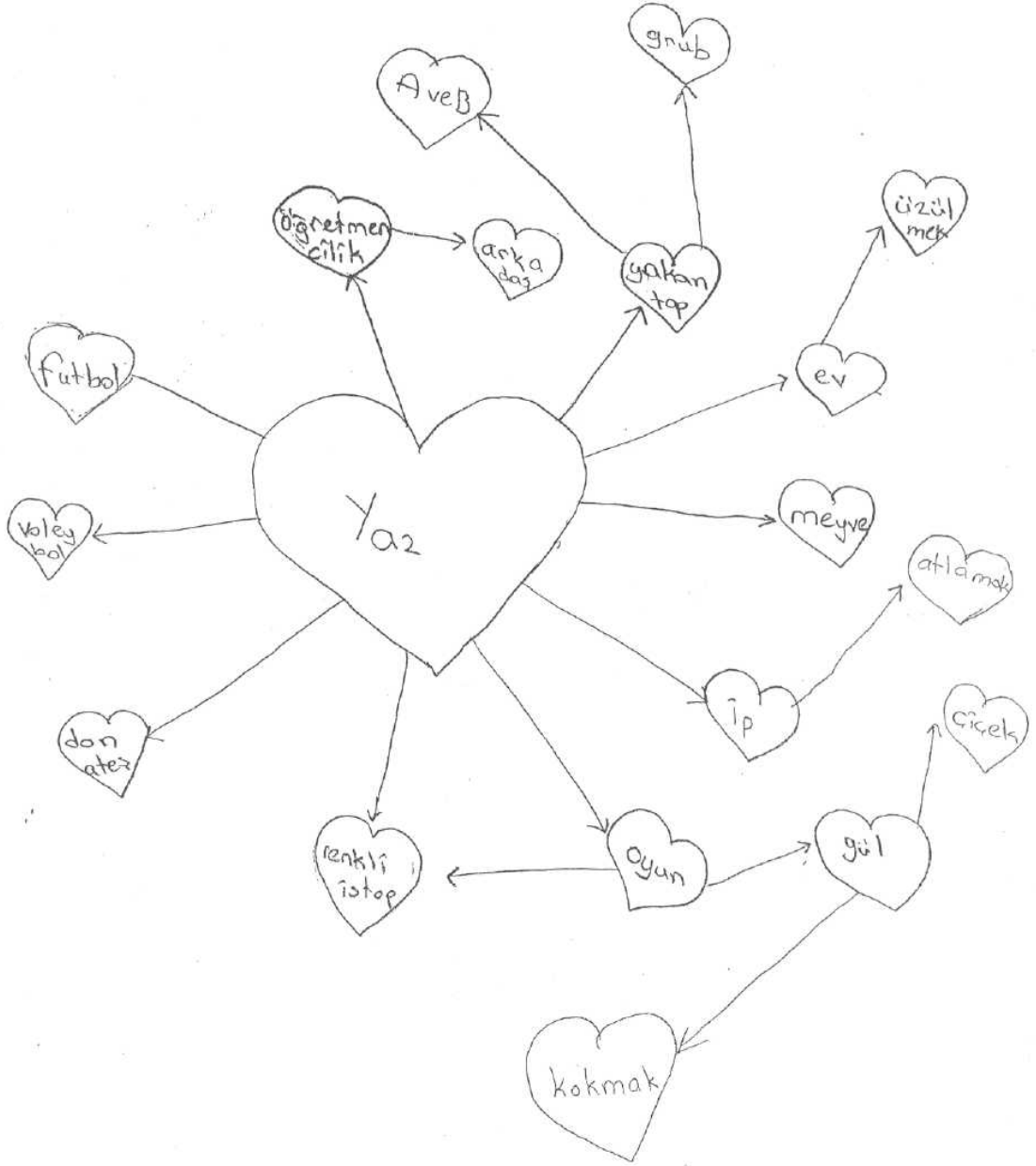
V. Değerlendirme

Öğretmen öğrencilere derste yapılanları özetletir. Rasgele seçilen öğrencilere derste yapılanlarla ilgili sorular sorulur.

VI. Ödev

Öğretmenin, “İstedığınız bir konuda kelime ağı oluşturma yöntemini kullanarak, yazılı anlatım kurallarına ve ilkelerine de uyarak birer yazı yazın,” demesi.

EK-11 devam



EK-11 devam

Adı Soyadı: Ulviye Aksu
Okulu: Kurtuluş İlköğretim Okulu
Sınıf ve No: 5/B 497

01.06.2004
Salı

YAZ

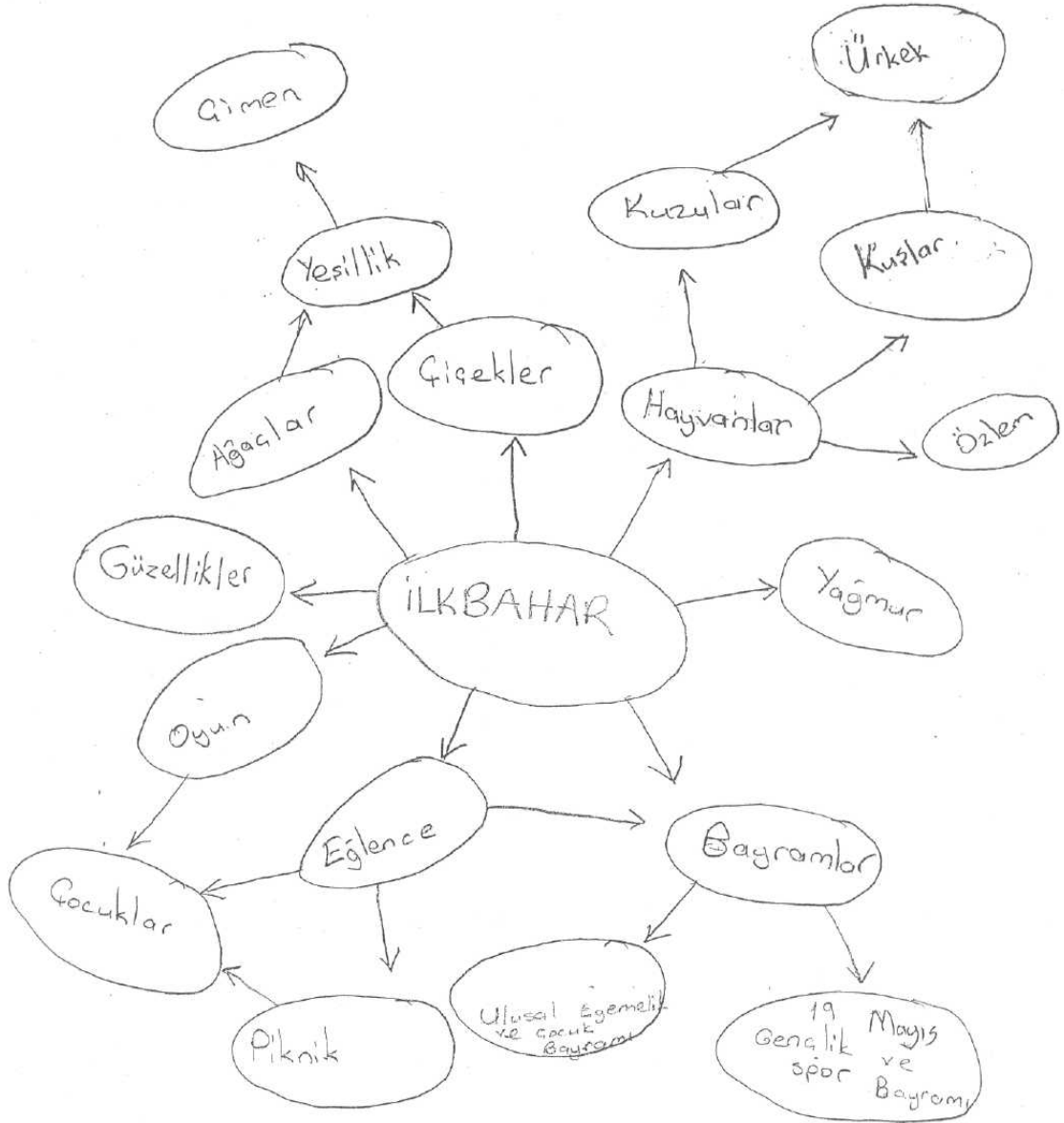
Yaz mevsimini çok severim. Güneş'in o sıcaklığı hoşuma gider. Ama güneş'in altında fazla durmak zararlı olabilir.

Yaz mevsimini sevmeme, bir çok neden var. Örneğin; yaz mevsiminde en çok sevdiğim çiçek güldür. Güller çok güzel kokar. Biz hep birlikte arkadaşlarımızla çok güzel oyunlar oynarız. En çok da voleybol oyununu oynarız. Diğer oyunları da oynarız ama voleybol oyununu daha çok oynarız. Daha sonra yakan top oynarız. A ve B grubu olmak üzere ikiye ayrılırız. Hepimiz birbirimizi zor da olsa vurmaya çalışırız. Canımız sıkıldığı zaman ip atlarız. İp atarken çeşit çeşit parkurlarda söyleriz. İp atlamayı çok severiz. Erkeklerle birlikte futbol da oynarız. Bu bizim için çok büyük bir mücadele olur. Aynı zamanda biz "renkli top" oyununu da oynarız. Arkadaşlarımızın söylediği renkleri bulmak hoşumuza gider. Biz don atış gibi farklı oyunlarda oynarız.

Akşam geç olduğunda annelerimiz bizi çağırırlar. Biz eve girmek istemeyiz. Eve gireceğimiz zaman da çok üzülürüz.

Ben yaz mevsimini çok sıcak olduğu için değil, arkadaşlarımızla oyun oynamaya zamanım kaldığı için çok severim.

EK-11 devam



EK-11 devam

Sevcan Keçir
Kurtuluş İ.O.O
5/B 402

01.06.2004

İLK BAHAR

Bütün güzellikleriyle ilkbahar geliyor, kışı geçirdi. Ürkek kuşlar ve kuzular büyük bir özlemle. Sadece kuşlar, kuzular değil bütün hayvanlar ilkbaharı özlediler.

Yağmur da geldi, ilkbaharla birlikte. Eğlenceler, piknik, oyunlar derken bayramlar da bastırdı. Birinci bayram bizim bayramımız "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" İkinci bayram ise gençlerin bayramıdır. "19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı"

İlkbahar geldikçe tüm güzellikler başladı. Yağmur yağdı, ağaçlar çiçek açtı. Kısacası her yer yeşillendi.

Eğlenceler, piknikler, oyunlar olurda o yerde hiç çocuklar eksik olur mu? Olmaz tabii ki. Çocuklar da koştu, oynadı, piknik yaptı, eğlendi.

Kuşlar öttü, kuzular meledi. Bahar tüm güzellikleriyle başladı. Sanki dünya yeniden doğdu. Çünkü çok güzel oldu.

Doğa ile birlikte insanlar da doğdu. Sadece insanlarla da kalmadı. Hayvanlar ve bitkiler de doğdu. Yani kısacası tüm canlılar doğdu. Tabiat doğdu.

Yaz geldi. Okul özlemi de başladı.

EK-11 devam**DERS PLANI 6**

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 03.06.2004
Süre	: 40dk + 40dk
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma, Soru-Yanıt, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi Materyal Örnekleri

I. Amaçlar

Amaç 1: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemini uygulayarak yazılı anlatım çalışması yapabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi ilkelerini uygulama.
2. Oluşturduğu kelime ağına bakarak yazma.

Amaç 2: Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazılı anlatımlarında kağıt düzenine ilişkin özellikleri uygulama.
2. Yazılı anlatım çalışmalarında kağıt düzenine önem verme.
3. İlgili kişiye, çalışma sonunda düzenli ve görüntüsü iyi, kağıt ya da kağıtlar verme.

Amaç 3: Yazma çalışmalarında “İç Yapı” (iç düzenleme) ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazılı anlatım çalışmalarında iç yapıya ilişkin özellikleri uygulama.

EK-11 devam

2. Yazılı anlatım çalışmalarında iç yapıya ilişkin özelliklerin uyulmasına önem gösterme.
3. Yazılı anlatım çalışmalarında iç yapıya ilişkin özellikleri isteyerek ve severek uygulama.

Amaç 4: Yazma çalışmalarında “Dil ve Anlatım” ilkelerine ilişkin özellikleri uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazılı anlatım çalışmalarında dil ve anlatıma ilişkin özellikleri uygulama.
2. Yazılı anlatım çalışmalarında dil ve anlatıma ilişkin özelliklerin uygulanmasına önem gösterme.
3. Yazılı anlatım çalışmalarında dil ve anlatıma ilişkin özellikleri isteyerek ve severek uygulama.
4. Yazılı anlatım çalışmalarında dil ve anlatım özelliklerine değer verme.

II. Giriş

1. **Dikkat Çekme** : Öğretmenin, “Çocuklar okullar kapanacak ve hep birlikte yaz tatiline gireceğiz. Eminim ki benim olduğu gibi, sizlerin de ailelerinizle birlikte yaz tatili ile ilgili planlarınız vardır. Yaz tatili ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” demesi. Konuyla ilgili öğrencilere sorular sorması, öğrencilerden yanıtlar alması. Geçen yılki yaz tatillerini nasıl değerlendirdikleri ve bu yıl nasıl değerlendirecekleri konusunda görüşlerinin alınması.

EK-11 devam

- 2. Güdüleme** : Öğretmenin, “Elbette, yaz tatilinde gönlünüzce eğlenecek ve dinleneceksiniz. Uzun bir eğitim ğretim dönemi geçirdiniz ve oluka yorulduunuz. Tatil yapmak hepiniz hakkı. Hepinizin planlarının olduğunu biliyorum. İsterseniz bugün yaz tatilinde neler yapacağımızı yazılı olarak anlatalım,” demesi.
- 3. Gözden Geçirme** : Öğretmenin, “Bugün, yaz tatilinde neler yapacağımıza ilişkin ya da yaz tatili ile ilgili duygu ve düşüncelerimizi anlatan bir yazı yazacağız. Hepinizin severek yazacağından eminim,” demesi.
- 4. Derse Geçiş** : Öğretmenin, “Bir nceki dersimizde mevsimlerle ilgili bir yazı yazmıştık. Geçen dersimizde yaz mevsimi ile ilgili yazı yazan olmuş muydu? Kimler yazmıştı?” diyerek derse geçmesi.

III.Geliştirme

- Öğretmenin, “Yaz tatili deyince ne anlıyorsunuz? Neden kiş ya da bahar tatili değil de yaz tatili acaba?” sorularını yönelterek öğrencilerin yanıtlamalarını istemesi. Öğrencilerin bu konudaki görüş ve düşüncelerini alması.
- Öğretmenin, “Peki yaz tatilini nasıl değerlendirmek gerekiyor? Sizler tatilinizi nasıl değerlendireceksiniz? Sizce etkili ve verimli bir yaz tatili geçirmek için ne yapmalı?” sorularını sorması yanıtlar alması.
- Öğretmenin, “şimdi size dağıtacağım kağıtların ortasına yaz tatili ile ilgili bir kavram ya da sözcük yazıp yuvarlak içine alın,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet şimdi gözlerinizi kapatın ve yaz tatilini düşünün. Yaz tatilinin sizde neler çağrıştırdığını bulmaya çalışın. Yaz tatili denilince aklınıza neler geliyor?” demesi.

EK-11 devam

- Bu arada öğretmen daha önceki çalışmalardan örnekler gösterir.
- Öğretmenin, “Yaz tatili ile ilgili çağrışımınızı daha önceki derslerimizde yaptığımız gibi, orta yuvarlağın etrafındaki boşluklara yazın ve yuvarlak içine alın. Bu sözcükleri, hangileri hangileriyle ilgiliyse, çizgilerle ya da oklarla birbirine bağlayın,” demesi.
- Öğretmenin, “Kelime ağını şimdi gözden geçirin. Ekleyeceğiniz ya da çıkaracağınız sözcükler varsa, bu işlemleri yapın. Eğer gereksinim duyuyorsanız, tekrar gözlerinizi kapatarak düşünebilirsiniz. Eğer yapmak istediğiniz herhangi bir düzeltme yoksa, kelime ağını tamamlamışsınız demektir,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet gördüğüm kadarıyla hepiniz kelime ağlarınızı oluşturduunuz. Şimdi daha önceden öğrendiğimiz yazma kurallarını (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) da uygulayarak, kelime ağlarınızı yazıya geçirelim. Yazma işlemini bitiren arkadaşlarınızdan isteyen olursa, yazdıklarını sizlere okuyabilir,” demesi.
- Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilere rehberlik eder. Varsa sorularını yanıtlar.
- Yazma işlemi bittikten sonra kelime ağları ve yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerden toplanır.

IV. Sonuç

Öğretmenin, “Hepiniz yaz tatili ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi, istek ve beklentilerinizi dile getiren yazılarınızı kelime ağları oluşturarak yazdınız. Yazılarınız yazarken belli kurallara ve ilkelere uydunuz. İşte yazılı anlatımlarımızın etkili ve güzel olabilmesi ve istenilen özellikleri taşıyabilmesi için uyulması gereken kurallar vardır,” diyerek bunları özetlemesi ve hatırlatması.

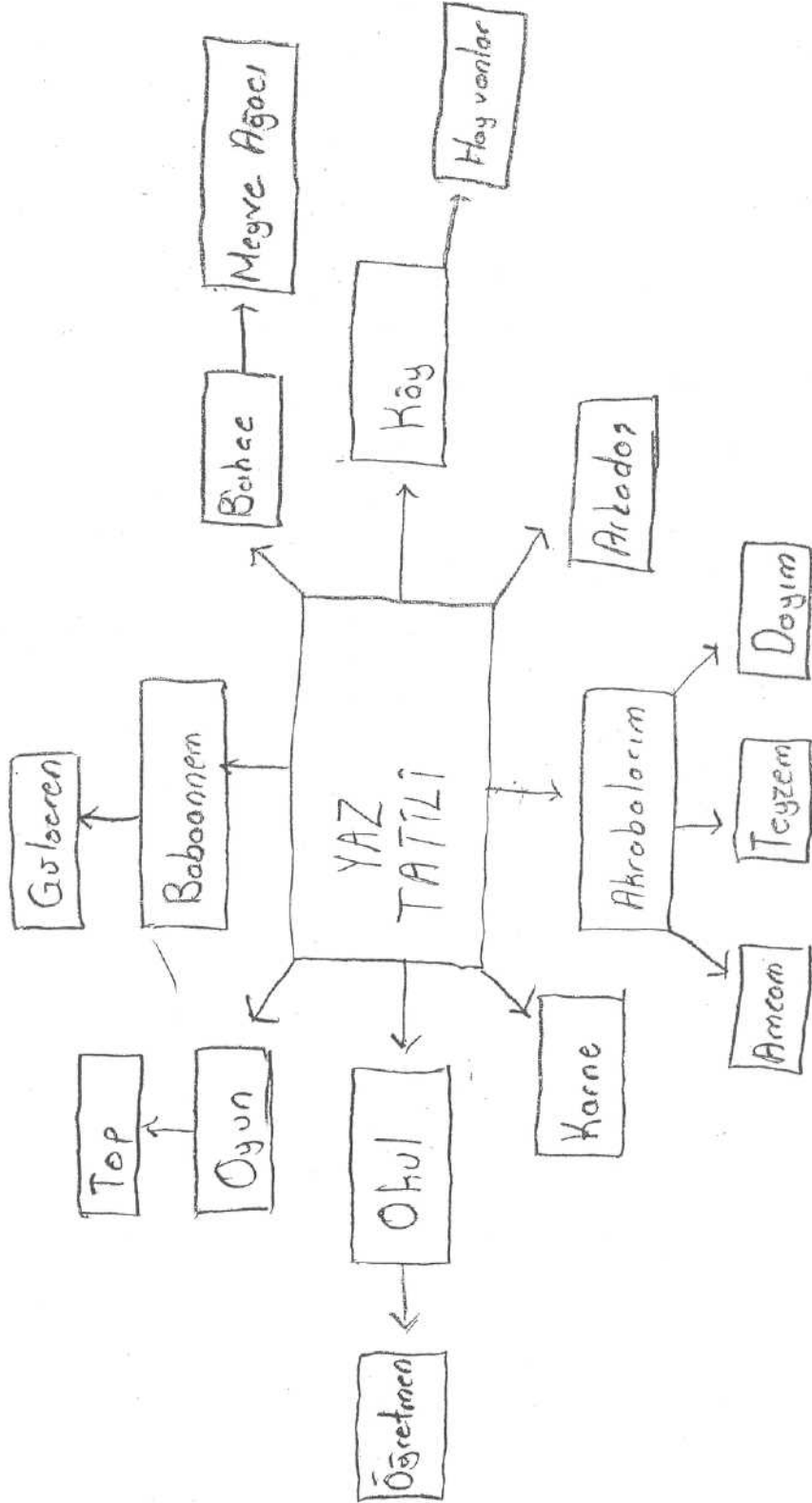
EK-11 devam**V. Değerlendirme**

Öğretmen öğrencilere derste yapılanları özetletir. Rasgele seçilen öğrencilere derste yapılanlarla ilgili sorular sorulur. Yazılı anlatımda uyulması gereken iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım ilkelerine yönelik sorular sorularak yanıtlanması istenir.

VI. Ödev

Öğretmenin, “İstediğiniz bir konuda Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi’ni kullanarak, yazılı anlatım kurallarına ve ilkelerine (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) de uyarak birer yazı yazın,” demesi.

EK-11 devam



EK-11 devam

Selahattin Yaban
Kurtulus I.Ö.Ö
51B 481

03.06.2006
Perembe

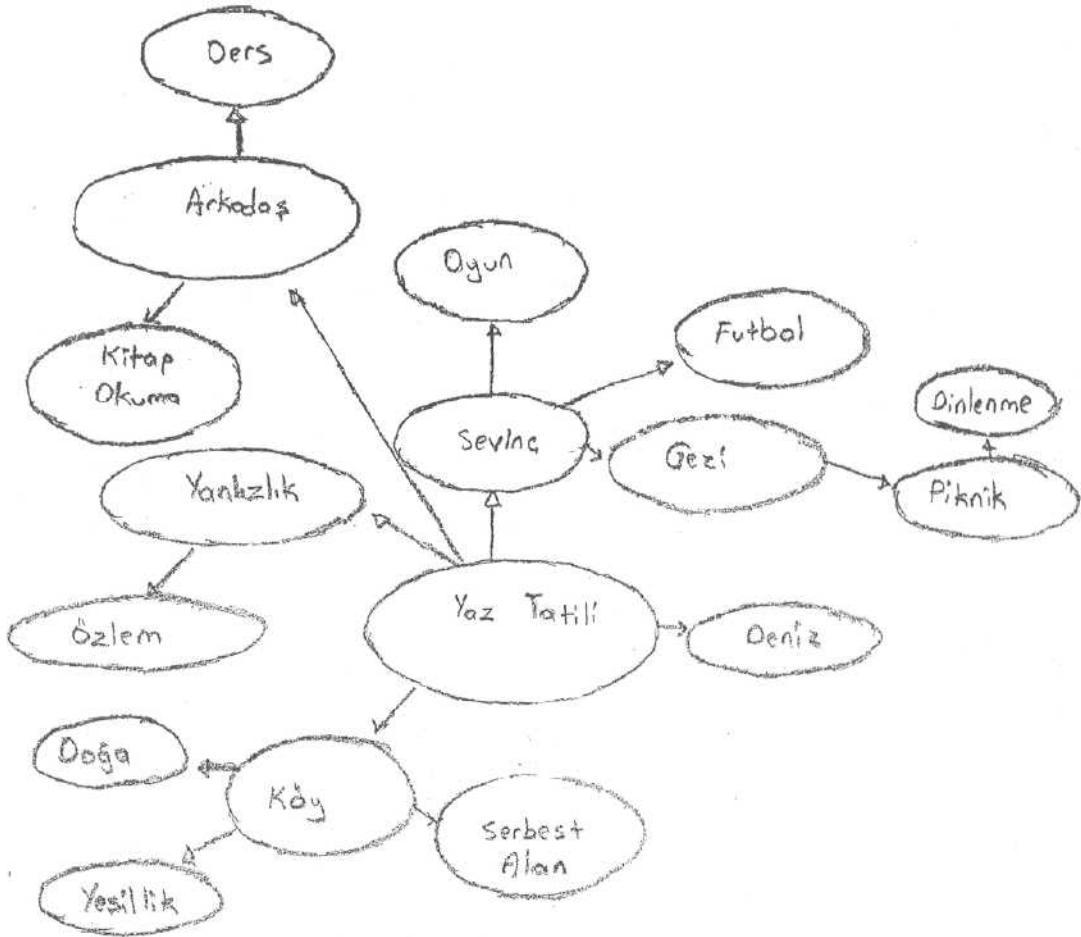
YAZ TATILI BAŞLANGICI

Sabah erkenden kalktım. Elimi yazama yitirdim. Kahvaltımı yaptım. Karnemi alacağım ismi çok sevmiştim. Erkenden okulda gittim. Okula vardığımda kimse yoktu. Arkadaşlarıma gelmesin diye bekledim. Biraz sonra arkadaşlarım geldi. Sınıfta öğretmenimiz gelmesini sabırsızlıkla bekliyorduk. Öğretmenimize geldi ve karnelerimizi dağıttı. Karnemi aldıktan sonra eve gittim. Anneme karnemi gösterdim. Sonra annemden izin alarak karnemizi sevdiğim paylaşmak için arkadaşlarımla sahaya çıktım ve ayarlar oynadık. Akşam olunca, babam izten döndü ve ona da karnemi gösterdim. Babam da karnemi almıştı. Bir gün o da karnemizi gösterdi. Akşam yemeğimi yedikten sonra erkenden yatmak için odama gittim. Çünkü ertesi gün haye gidecektik.

O sabah erkenden kalktım. Elimi yazama yitirdim ve birlikte kahvaltımızı yaptık. Heye gideceğim ismi çok sevmiş ve heyecanlıydım. Çünkü hayde bobaannem vardı. Bobaannemi çok seviyordum. Bobaannemde beni çok seviyordu. Ayrıca hayde arkadaşlarım da vardı.

Heye varır varmaz haye yakınındaki bahçeye gittim. Orada meyve ağaçlarından meyvelerden topladım. Haye meyveleri gerçekten çok güzeldi. Hayde bu ilk kezden sonraki günlerde zaten yabancı olmadığım yazama hemen ısınmışım. Okullarımızta koparacağı bu günlerde de yine aynı nedenlerden dolayı çok heyecanlıyım.

EK-11 devam



EK-11 devam

Sevcan Kepir
Kurtulus I.O.O
5/8 402

03.06.2001

Perşembe

YAZ TATILI

Okullar yaz tatiline girince, ben, annem, babam ve ablamla birlikte köye gittik. Köyde öğretmenimden aldığım tatil kitabımı çalıştım. Daha sonrada dördüncü sınıfın kitap ve dergilerini çalıştım. Kuzenlerim; Kamil, Yıldız, Kenan ve Binnur'la oyun oynarken piknik yapmayı önerdiler. Ben de kabul ettim. Hep birlikte pikniğe gittik. Piknikte Ağaçlarla dolu olan bir alana yerleştik. Yemek hazırladık, yemeğimizi yedikten sonra oyun oynadık ve eğlendik.

Piknikten döndüğümüz hepimiz çok yorulduk, annemler bize çok kızdılar ve ceza verdiler. Ceza olarak hepimizi bir odada iki yatağa yatırdılar. Biz uyumadık oyunlar oynadık, eğlenceler düzenledik. Sonunda hepimiz olduğumuz yerde uyuyup kaldık.

Ertesi gün kalktığımızda öğretmencilik oynayarak ders çalıştık.

Günlerimiz böyle geçerken yaz tatili de yavaş yavaş bitiyordu.

Bir yandan sevinirken bir yandan da üzülüyordum. Ve taime "Keske bitmeseydi" diyordum.

Okula gelince her şeyi unutup derslerimi çalışıyordum.

EK-11 devam**DERS PLANI 7**

Ders	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 5/B
Tarih	: 07.06.2004
Süre	: 40dk + 40dk
Yöntem ve Teknikler	: Kelime Ağı Oluşturma, Soru-Yanıt, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım
Kaynak, Araç ve Gereçler	: Kelime Ağı Oluşturma Materyal Örnekleri

I. Amaçlar

Amaç 1: Yazılı anlatım çalışmalarında, yazmayla ilgili ilkeleri (dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım), bir bütün olarak uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Yazma çalışmalarında “Dış Yapı” (dış düzenleme) ilkelerine uygun yazma.
2. Yazma çalışmalarında “İç Yapı” (iç düzenleme) ilkelerine dikkat ederek yazma.
3. Yazma çalışmalarında “Dil ve Anlatım” ilkelerine dikkat ederek yazma.

Amaç 2: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemiyle, yazma ilkelerini birlikte uygulayabilme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Kelime Ağı Oluşturma Yönteminde, dış yapı ilkelerini uygulama.
2. Kelime Ağı Oluşturma Yönteminde, iç yapı ilkelerini uygulama.
3. Kelime Ağı Oluşturma Yönteminde, dil ve anlatım ilkelerini uygulama.

EK-11 devam**II. Giriş**

- 1. Dikkat Çekme** : Öğretmenin, “Daha önceki derslerimizde de belirttiğim gibi, duygu ve düşüncelerimizi anlatmanın bir yolu da yazmaktır. Yaşamımızın her alanında duygu ve düşüncelerimizi doğru ve etkili biçimde anlatabilmemizin önemi büyüktür. Bunun için yazma ile ilgili bazı bilgilerin bilinmesi ve yazma çalışmalarında uygulanması gerekir. Bu ilkelerin bütünlük içinde, birbirini tamamlar biçimde uygulanması oldukça önemlidir,” demesi.
- 2. Güdüleme** : Öğretmen, “Bugünkü dersimizde serbest konulu bir yazılı anlatım çalışması yapacağız. Çalışmamızı yaparken, her zaman olduğu gibi belli kural ve ilkelere bağlı kalacağız ki yazılı anlatımımız istenilen özelliklere sahip olabilsin,” demesi.
- 3. Gözden Geçirme** : Öğretmenin, “Bu dersimizde öğrendiklerimizle yazılı anlatım çalışmalarınızda daha başarılı olacaksınız. Duygu ve düşüncelerinizi doğru, güzel ve etkili biçimde yazılı olarak anlatabileceksiniz,” demesi.
- 4. Derse Geçiş** : Öğretmenin, “Yazma konumuz serbest olduğuna göre, hadi bakalım, herkes yazmak istediği konuyu düşünmeye başlasın. Ayrıca, yazmak istediğiniz konuyu neden seçtiğinizi de soracağım,” diyerek derse geçmesi.

EK-11 devam

III. Geliştirme

- Öğretmenin öğrencilere, yazma konusu olarak neler seçtiklerini sorması, yanıtlar alması.
- Yazmak istedikleri konuyu neden seçtiklerinin sorulması, yanıtlar alınması.
- Öğretmenin, “Şimdi size dağıtacağım kağıtların ortasına yazmak istediğiniz konuyla ilgili bir kavram ya da sözcük yazıp yuvarlak içine alın,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet şimdi gözlerinizi kapatın ve yazmak istediğiniz konuyu düşünün. Bu konunun sizde neler çağrıştırdığını bulmaya çalışın,” demesi.
- Bu arada öğretmen daha önceki çalışmalardan örnekler gösterir.
- Öğretmenin, “Konu ile ilgili çağrışımlarınızı, orta yuvarlağın etrafındaki boşluklara yazın ve yuvarlak içine alın. Bu sözcükleri, hangileri hangileriyle ilgiliyse, çizgilerle ya da oklarla birbirine bağlayın,” demesi.
- Öğretmenin, “Kelime ağınızı şimdi gözden geçirin. Ekleyeceğiniz ya da çıkaracağınız sözcükler varsa, bu işlemleri yapın. Eğer gereksinim duyuyorsanız, tekrar gözlerinizi kapatarak düşünebilirsiniz. Eğer yapmak istediğiniz herhangi bir düzeltme yoksa, kelime ağınızı tamamlamışsınız demektir,” demesi.
- Öğretmenin, “Evet gördüğüm kadarıyla hepiniz kelime ağlarınızı oluşturduunuz. Şimdi daha önceden öğrendiğimiz yazma kurallarını (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) da uygulayarak, kelime ağlarımızı yazıya geçirelim. Yazma işlemini bitiren arkadaşlarınızdan isteyen olursa, yazdıklarını bizlere okuyabilir,” demesi.
- Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilere rehberlik eder. Varsa sorularını yanıtlar.
- Yazma işlemi bittikten sonra kelime ağları ve yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerden toplanır.

EK-11 devam

IV. Sonuç

Öğretmenin, “Hepiniz yazmak istediğiniz konuyla ilgili duygu, düşünce ve tasarılarınızı dile getiren yazılarınızı kelime ağları oluşturarak yazdınız. Yazılarınız yazarken belli kurallara ve ilkelere uydunuz,” diyerek kuralları özetlemesi.

V. Değerlendirme

Öğretmen, yazılı anlatım çalışmalarında, yazmayla ilgili uyulması gereken ilkeleri rasgele seçtiği öğrencilerden bir kaçına sorar, yanıtları alır. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemiyle, yazma ilkelerini birlikte uygulamanın nasıl olduğunu, zorlanıp zorlanmadıklarını sorar.

VI. Ödev

Öğretmenin, “İsteddiğiniz bir konuda Kelime Ağı Oluşturma Yöntemini kullanarak, yazılı anlatım kurallarına ve ilkelerine (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) de uyarak birer yazı yazın,” demesi.

EK-11 devam



EK-11 devam

Zafer Er.
Kurtuluş İ.O.O
518 567

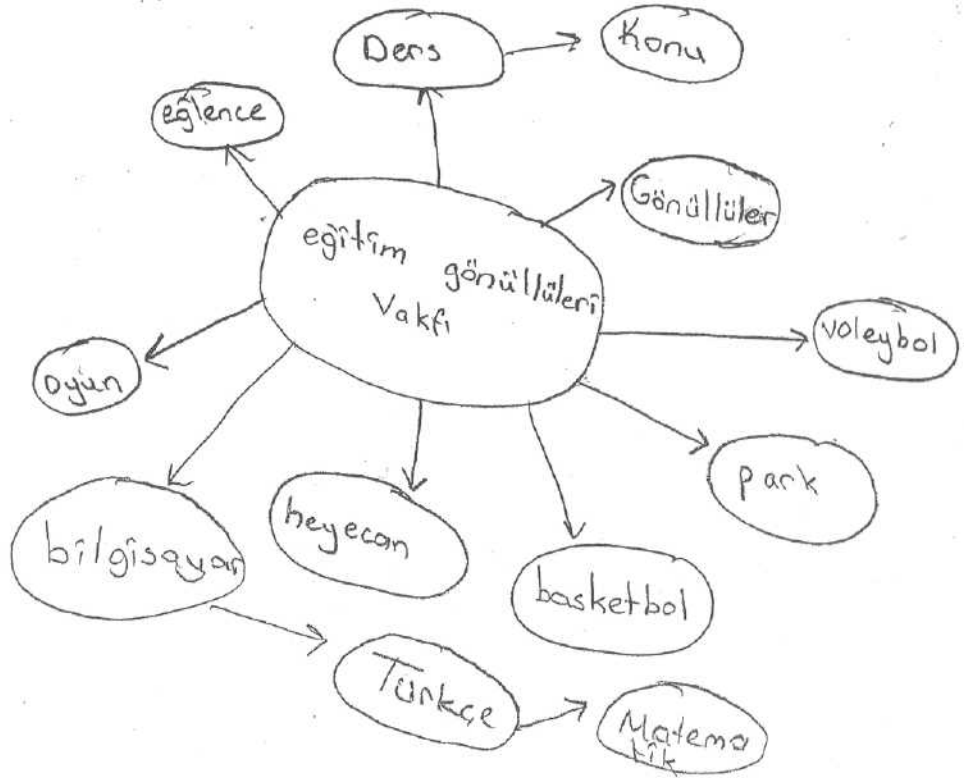
07.06.2004
Pazartesi

İLKBAHAR

İlkbaharın güzelliği ağaçların yeşilliği güzelliği etkiliyor insanı aynamak ve aynama serbestliği eğlencesi bir başka okula gitmek o güzel havada bir başka zevki var ve okulda yeni bilgi öğrenmek ilkbaharın güzelliğine güzellik katar top aynamak o serin ve güzel havada çevrenin güzelliği daha da iyi.

Okulda o güzel havada yeni bilgiler öğrenmek yeni kitaplar okumak öğrenmek eğlenceli ve çok güzel.
Ağaçların yeni çiçek açması ilkbaharın güzelliğinden biridir birde meyve verir ağaçlar ağaca çıkıp meyve toplamak ve o güzel havada ayrı bir güzelliğidir.

EK-11 devam



EK-11 devam

Adı Soyadı: Ulviye Aksu
Okulu: Kurtulus İ.B.O
Sınıf ve No: 51B 497

07.06.2004
Pazartesi

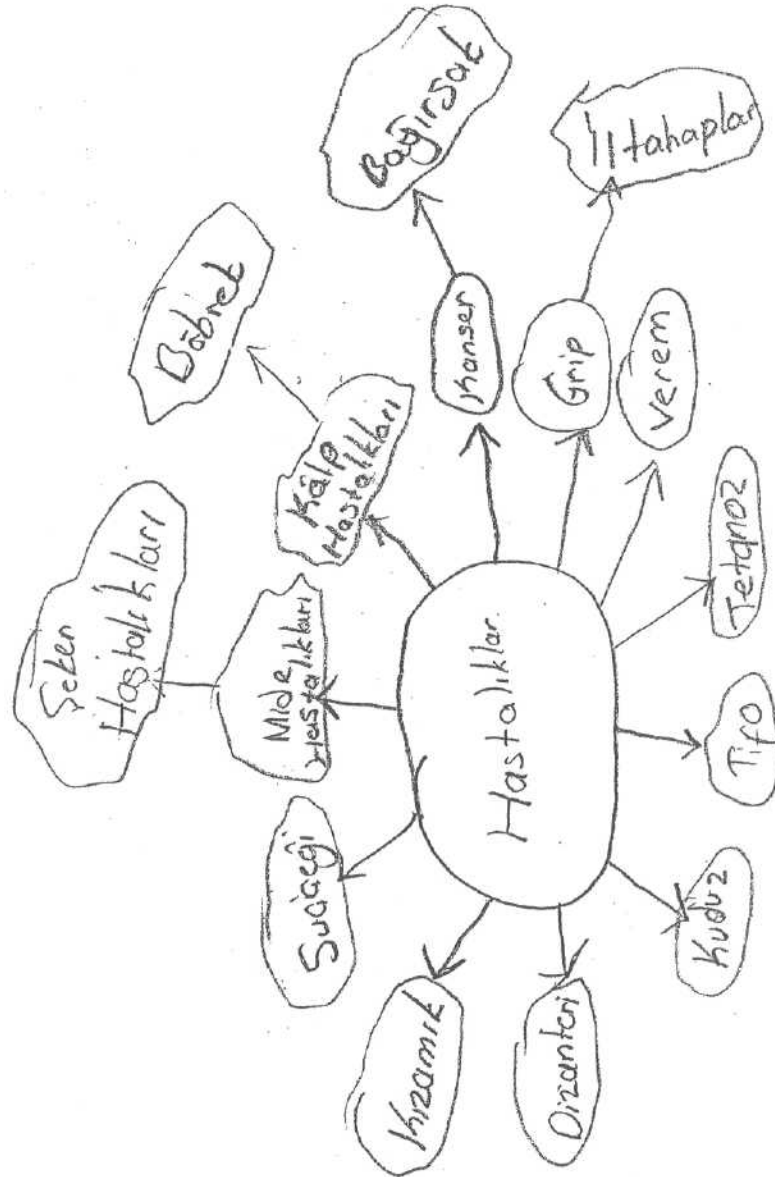
Eğitim Gönüllüleri Vakfı

Eğitim gönüllüleri vakfında bir çok gönüllü vardı. Ben oraya ilk kez gidecektim. Daha önce bu vakfı hiç duymamıştım.

Bizim sınıfa da oradaki müdür geldi. Bize gelmek isteyenlerin kaydını nasıl yaptıracağımızı anlattı. Aramızdan bir kaç tane arkadaşımız gelmek istemiyordu. Daha sonra bize onanın servisinden gönderdiler. Her çarşamba saat 8:30'da bizi okulun bahçesinden alıyordu. Orada ilk olarak matematik ve bilgisayara giriyorduk. Sonra dersler değişti. Biz iki ders Türkçe dersi yapıyorduk. Orada bizi hem eğlendiriyor, hem de ders yaptırıyorlardı. Hep de oraya bir an önce gitmek için çok heyecanlanıyorduk. Orada bir tek ders yapmıyorduk. Basketbol, voleybol gibi oyunlarda oynuyorduk. Bir sürü konular alıyorduk. Orada çok güzel park yerleri de vardı. Parkta çok eğleniyorduk.

Ben eğitim gönüllüleri vakfını çok sevdim. Hep gideceğim ve çok yararlanacağım.

EK-11 devam



EK-11 devam

Büsra Nur Sönmezer
Kurtuluş i.Ö.Ö
5/B 4/1

07.06.2004

Hastalıklar Ve Korunma Yolları

Hastalık: İnsanların rahatsızlaşması ve hasta olma durumuna denir. İnsanlar yaptıkları mikropçu işlerden kolay hasta olurlar. Ama insanlar bunları hiç düşünmüyorlar. Böyle olaylara hepimizin dikkat etmesi gerekir.

İnsanlar yazın terlerler, ama terledikleri halde soğuk su içerler. Bir tek yazın değil, kışın da terlerler yine de su içerler. Bir de kışın montlarını giymedikleri halde, dışarıya çıkıyorlar ve hasta oluyorlar. Örneğin: Bir çocuk dışarıda oyun oynar, terler. Oyunu bittikten sonra hasta olacağını düşünmeden dondurma alır. Birkaç gün geçtikten sonra hasta olur ve ailesini üzür. Bu nedenle birşey yaparken çok düşünmeliyiz.

Hasta olmamak için çok oyun oynayıp terlememeliyiz. Terli terli soğuk su içmemeliyiz. Ailemizi zorla bırakmamalıyız. Sebze ve meyveleri bol suyla yıkamalıyız. Ailemizi üzmemek ve kendimizi korumak için dikkat etmeliyiz. Kendimize dikkat etmesek ailemizi zorla sokacağımızı düşünmeliyiz.

EK-12

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SERBEST KONULU YAZILI
ANLATIM ÇALIŞMASINDAN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	39	1	50
2	42	2	41
3	55	3	50
4	43	4	46
5	47	5	60
6	30	6	48
7	41	7	32
8	51	8	39
9	38	9	31
10	28	10	47
11	54	11	67
12	36	12	38
13	42	13	45
14	38	14	34
15	58	15	52
16	56	16	61
17	55	17	43
18	55	18	52
19	56	19	43
20	52	20	35
21	48	21	40
22	40	22	48

EK-13

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SERBEST KONULU YAZILI
ANLATIM ÇALIŞMASINDAN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	65	1	54
2	65	2	40
3	71	3	55
4	63	4	50
5	69	5	57
6	57	6	50
7	61	7	35
8	68	8	46
9	69	9	29
10	62	10	52
11	71	11	60
12	53	12	38
13	62	13	46
14	58	14	39
15	77	15	56
16	73	16	63
17	78	17	41
18	75	18	55
19	74	19	47
20	72	20	41
21	69	21	39
22	67	22	40

KAYNAKÇA

Acat, M. Bahaddin. “Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

_____. “Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 34: 168-173, 2003.

Ağca, Hüseyin. **Sözlü Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 1999a.

_____. **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 1999b.

_____. **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı**. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2001.

Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998a.

_____. **Türkçenin Gücü**. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1998b.

Akyol, Hayati. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2001.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1997.

Alkan, Cevat ve Mehmet Kurt. **Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi**. Ankara: Anı yayıncılık, 2001.

Altieri, Carol L. (1986). "Approaches to Writing", İnternet adresi: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/guides/html>. Erişim Tarihi: 15.01.2005.

Anthony, Susan C. "The Writing Process", İnternet adresi: <http://www.susancanthy.com/pdfhandouts/writinghandout.pdf>. Erişim Tarihi: 20.12.2004.

Aşıcı, Murat. "İlköğretim 1. Kademedeki Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6: 116-123, 2000.

Aşıcı, Murat ve Elvan Mataracı. "İlköğretim 1. Kademe, Öğrencilerin İmla ve Noktalama İle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6: 106-115, 2000.

Aşlıoğlu, Bayram. "Ortaokullarda Türkçe Öğretimi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

Banarlı, N. Sami. **Türkçenin Sırları**. İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 1987.

Baştürk, Mehmet, **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadil Olarak Edinimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2004.

Bentley, Trevor. **Yaratıcılık**. Çeviren: Onur Yıldırım. İstanbul: Hayat Yayınları, 1999.

Benveniste, Emile. **Genel Dilbilim Soruları**. Çeviren: Erdim Öztokat. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.

Bilim, Cahit. **Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

Binbaşıoğlu, Cavit. “Türkiye’de ve Dünyada Anadili Eğitimi Sempozyumu Toplantısı”, **Çağdaş Eğitim**, 226:5-6, Kasım 1996.

_____. “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları”, **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998. ss.145-164.

Blankenbaker, Ruthie ve Hamastra Diane. “Over the Hurdle: Writers, Word Processors and Prewriting Strategies”, **Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International**, 5-1: 43-59, 1989.

Bloom, Benjamin, S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.

Bomberger, Richard. **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çeviren: Bengü Çapan. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1989.

“Burning, Roger ve Horn C. “Developing Motivation to Write” **Educational Psychologist**, 35 -1: 25-37, 2000”. M. Bahaddin Acat. “Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000. s.45’deki alıntı.

Buzan, Tony. **Yaratıcı Zekanın Gücü**. Çeviren: Beyhan Kurt. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2003.

Bygate, Michael. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Can, Gürhan. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.207-222.

Carter, Carol, Joyce Bishop ve S. Lyman Kravtis. **Keys to Effective Learning**. New Jersey: Printice Hall, 2002.

Casey, Marie Patricia. (1986). "Writing for a Purpose in Senior College English", İnternet adresi: </.<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/guides/1986/4/86.04.02.x.html>>, Erişim Tarihi: 25.04.2004.

Cemaloğlu, Necati. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Cemiloğlu, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi yayınları, 1998.

_____. "Ana Dilimiz Türkçe", **Türk Yurdu (Türkçeye Saygı)**, 162-163: 83-85, Şubat-Mart 2001.

"Clachar, Arlene. "It's not Just Cognition: The Effect of Emotion on Multiple-Level Discourse Processing in Second-Language Writing" **Language Sciences**, 21:31-60, 1999". M. Bahaddin Acat. "Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000. ss.46-47'deki alıntı.

Coward, Rosalind ve John Ellis. **Dil ve Maddecilik**. Çeviren: Esen Tarım. İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.

Çağınlar, Zekiye ve Ayten İflazoğlu. "Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim Beşinci Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2-23: 12-22, 2002.

Çağlar, Adil. “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, **75 Yılda Eğitim**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998. ss.125-144.

Çakır, Özler. “Okuduğunu Anımsama Sürecinde Örüntünün Metnin Alt Konularına Odaklanılmasına Etkisi“, **Eğitim ve Bilim**. 28-129: 32-36, 2003.

Çelenk, Süleyman. “Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi“, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1999, ss.386-395.

Çelenk, Süleyman, Neşe Tertemiz ve Nurdan Kalaycı. **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Daniels, Jim. (2001). “Imagine !”, İnternet adresi: <http://www.cafezine.com/indeks_department.asp?deptId=8>. Erişim Tarihi: 09.02.2005.

Dara, Ramis. **Yazılı Anlatıma Giriş**. Bursa: Asa Kitabevi, 2000.

Demers, Cyndy. (1998). “In a Child’s Eye: Prewriting Activity for a Childrens’s Storybook”, İnternet adresi: <http://www.usd.edu>, Erişim Tarihi: 17.06.2004.

Demir, Gülsen. “Temel Eğitimde Anadil Kullanma Alışkanlıklarının Geliştirilmesi”, **Çağdaş Eğitim**. 226: 24-26, Kasım 1996.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi : İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara: USEM Yayınları, 1993.

_____. **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara: USEM Yayınları, 1995.

_____. “Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.25-35.

_____. “Türkçe Öğretiminde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.37-52.

_____. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999a.

_____. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999b.

_____. **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.

_____. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.

Deniz, Kemalettin. “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

Dickinson, Dee. (2002). “Graphics and Learning”, İnternet adresi: <http://www.newhorizons.org>, Erişim Tarihi: 17.06.2004.

Dökmen, Üstün. **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1994.

Dökmen, Üstün ve Zehra Yaşın Dökmen. “İlkokul Kitaplarında Dilin ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi”, **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1998, ss.53-70.

Durukafa, Gönül. “Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3: 83-114, 1992.

Erden, Münire. “Açıklayıcı Bir Metinde Yer Alan Bilginin Önemi ve Türünün Bilginin Hatırlanması Üzerindeki Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9:173-181, 1993.

_____. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

Ergenç, İclal. “Anadilinde “Türkçe” Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimine ve Düşünce Üretimine Etkisi”, **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002, ss.129-135.

Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yayınları, 1992.

Fidan, Nurettin ve Yaşar Baykul. **Meeting Basic Learning Needs in Primary Education Schools**. Ankara: UNICEF, 1991.

First, Cynthia-G ve diğerleri. “Writing Process Versatility”, **Intervention in School and Clinic**, 31-1:21-27, September 1995.

Fowler, Elaine- Danielson. “The Effects of Four Writing Strategies on Fifth Graders’ Production of Written Ideas across Three Aims of Discourse”, Research Report (143), ED:458596, 2001.

Göğüş, Beşir. **Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1978.

_____. “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış”, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, Mayıs 1993, ss.03-18.

Göker, Osman. **Uygulamalı Türkçe Bilgileri**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1996.

Gökçe, Orhan. **İletişim Bilimine Giriş**. Ankara: Turhan Kitabevi, 1993.

Göktürk, Akşit. **Okuma Uğraşı Yazın Metninin Kavranışında Okur-Metin-Yazar İnceleme**. İstanbul: Yapı Kredi yayınları, 1997.

Güler, Ali. “Toplumsal Bilincin Oluşmasında Türkçenin Gücü ve Dilin Düşünce Boyutu”, **Türk Yurdu (Türkçeye Saygı)**, 162-163: 167-170, Şubat-Mart 2001.

Güleryüz, Hasan. **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001.

Gülmez, Bahadır. “Yazılı Anlatım Tekniklerine Kuramsal Bir Yaklaşım”, **Eğitim ve Bilim**, 62:49-52, Ekim 1986.

Gültekin, Mehmet. “Eğitimin Tarihsel Temelleri”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editör: Ersan Sözer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000, ss.95-110.

_____. “Değerlendirme ve Not Verme”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.241-260.

Güneş, Firdevs. **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları, 1997.

Gürkan, Tanju ve Erten Gökçe. **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1999.

Holohan, Dan. (2002). "A Disorganized Way of Thinking", İnternet adresi: </.http://www.icopyright.com/ics/prc_main/select_type.html?prc=3.5241.368008>, Erişim tarihi: 25.06.2003.

Honskinson, Kenneth ve Gaile E. Tompkins. **Language Arts Content and Teaching Strategies**. Columbus: Merril Publishing Company, 1987.

Hopkins, Carolyn. "Improving Tenth-Grade Students' Five Paragraph Essay Writing Skills Using Various Writing strategies, Guided Assignments and Portfolios for Growth", Master of arts in Teaching language (MATL) Action Research Project, Nova Southeastern University, 2002.

Ilgın, Leyla. "İngilizce Öğretimi Düzeninde Anadil Uyarlaması". Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

Jacobs, Nan. (2001). "Defeat the Windmills of Your With Clustering", İnternet adresi: </.<http://www.sellwritingonline.com>>, Erişim Tarihi: 18.08.2004.

Kantemir, Enise. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları. 1997.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri**. Ankara: Tekışık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri.1989.

Karaalioğlu, S. Kemal. **Yazmak ve Konuşmak Sanatı**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi, 1981.

Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

_____. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

- Kavak, Yüksel. **Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1997.
- Kavcar, Cahit. “Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1999, ss.291-311.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi, 2004.
- Kaya, Hasan. “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- Keçik, İlknur. “Dinleme Edinimi”, **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.95-108.
- Kellogg, Ronald T. “Knowledge and Strategy in Writing”, Paper Presented at the Annual Meeting of the Psychonomic Society. Seattle, WA: November 6-8, 1987.
- Keskinkılıç, Kadir ve Sultan Bilge Keskinkılıç. **Türkçe’nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2005.
- Koç, Sabri ve Güneş Müftüoğlu. “Dinleme ve Okuma Öğretimi”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.53-70.
- _____. “Konuşma ve Yazma Öğretimi”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.71-80.
- Korkmaz, Zeynep. **Grammer Terimleri Sözlüğü**. Ankara; Türk Dil Kurumu Yayınları, 1992.

Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001.

Kurtus, Ron. (2003). "Enhance Writing Creativity Using Graphical Outlines", İnternet adresi: <http://www.school-for-champions.com/writing/graphicaloutlines.htm>, Erişim Tarihi: 20.12.2004.

"Langacker, Ronald W. **Fundamentals of Linguistic Analysis**. New York. 1972". Özcan Demirel. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003, s.2'deki alıntı.

Linden, Anne. **Sihirli Anahtar**. Çeviren: Ekin Duru. İstanbul: Boyner Holding Yayınları, 1999. Keziban Tekşan. "Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001, s.50'deki alıntı.

Lynch, Marion E. "Right Brain Activities to Improve Analytical Thinking", Paper Presented at the Annual Meeting of the International Reading Association 30th. New Orleans, LA: May 5-9, 1985.

McKenzie, Flora-I. "Nurturing Writing Attitudes through Collaboration across the Intermediate Grades", Nova University Practicum Report, ED:349577, 1992.

MEB. **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997.

_____. **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2004.

Nas, Recep. **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi**. Bursa: Ezgi Yayınevi, 1999.

Nunan, David. **Designing Tasks For The Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Odabaşı, Ferhan ve Ayşen G. Namlu. “Türkçe Öğretiminde Ortamlar”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.95-112.

Oğuzkan, Ferhan. “Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler”, **Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi**. Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1987, ss.13-22.

Okurer, Cahid. **Kompozisyon Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997.

Orr, N’omi Smith. (2002). “Good Writing & Good Planning in One Easy Lesson”, İnternet adresi: <http://www.honeycomblibrary.com/id30.htm>, Erişim Tarihi: 16.07.2004.

Öz, M. Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Özbay, Murat. “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

_____. **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri –Alan Araştırması-**. Ankara:?, 2000.

_____. **Türkçe Öğretimi Bibliyografyası**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.

_____. “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları”, **Dil ve Edebiyat Dergisi**, 528:9-14, 2004.

Özçelik, Durmuş. A. **Eğitim Programları ve Öğretimi** (Genel Öğretim Yöntemi). Ankara: ÖSYM Yayınları, 1992.

Özçiçek, Necati. “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1983.

Özdamar, Kazım. **Hazır Yazılımlar II**. Yayınlanmamış Ders Notları. Eskişehir: 1996.

Özdemir, Emin. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1987.

_____. **Okuma Sanatı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1990.

Özdemir, Emin ve Adnan Binyazar. **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. Papirüs Yayınları, 1998.

Perrin, Timothy. (1990). “Unleashing Your Creativity: Becoming a Better, More Productive Writer”, İnternet adresi: <http://writingschool.com/timperrin/articles/samples.htm.>, Erişim Tarihi: 04.06.2004.

Phillips, Jerry. “Implementing Control Theory: One Point of Light”, Paper presented at the Spring Conference of the American Association of Colleges and Teacher Education/Association of Teacher Educators. Little Rock: April 1-2, 1992.

Polloway, Edward A. ve Tom E. C. Smith. **Language Instruction for Students with Disabilities**. Denver Colorado: Love Publishing Company, 1992.

Porzig, Walter. **Dil Denen Mucize**. Çeviren: Vural Ülkü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1995.

Raimes, Alan. **Techniques in Teaching Writing**. London: Oxford University Press, 1983.

- Rawlinson, J. Geoffrey. **Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası**. Çeviren : Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayıncılık, 1996.
- Rico, Gabriele. **Writing The Natural Way**. New York: Printed in the United States of America (Penguin Putnam Inc), 2000.
- Ruggiero, Ryan ve P. Morgan. **Writing**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishing, 1993.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Sağır, Mukim. **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- San, İnci. “Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama”, **Yaratıcılık ve Eğitim**. Editör: Ayşegül Ataman. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1993.
- Saussure, Ferdinand De. **Genel Dil Bilim Dersleri**. Çeviren: Berke Vardar. Türk Dil Kurumu Yayınları, 1976.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.
- Sever, Sedat. “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişiyel Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- _____. “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002, ss.185-204.

_____. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Soysal, M. Orhan. **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.

Sözer, Ersan. “Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editör: Ersan Sözer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000, ss.111-126.

_____. “Öğretimde Strateji Yöntem ve Teknikler”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.95-122.

Subaşı, Leyla Uzun. “Konuşma Edimi”, **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.39-49.

Sungur, Nuray. **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi, 1997.

Şahinel, Semih. **Eleştirel Düşünme**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.

Şimşek, Özgür. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.

Şengül, Murat ve Süleyman Kaan Yalçın. “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 164:36-59, Güz 2004.

Taylor, Katherine - L ve Sara J – Sobota. “Writing in Biology: An Integration of Disciplines”, **American Biology Teacher**, 60-5:350-353, May 1998.

Tazebay, Attila. **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997.

Tekin, Halil. **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası, 1980.

Tekşan, Keziban. “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Temur, Turan. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Tezbaşaran, Ata. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları, 1996.

Thompson, Mary Langer. “Think Before You Write: Using Guided Imagery in the Classroom”, **Curriculum Review**, 22-4:37-39, October 1983.

Topbaş, Seyhun. “Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi”, **Türkçe Öğretimi**. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.03-21.

“Torrance, Mark ve diğerleri. “Individual Differences in Writing Behavior of Undergraduate Students”, **British Journal of Education Psychology**, 69:189-199, 1999”. M. Bahaddin Acat. “Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000. s.46’daki alıntı.

Uluğ, Fevzi. **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Ülgen, Gülten ve diğerleri. **Beyin Temelli Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Ünalın, Şükrü. “Okuma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar”, **Dil Dergisi**, 75: 34-41, 1999.

_____. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Ur, Penny. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1981.

Ventis, Deborah G. “Writing to Discuss: Use of a Clustering Technique”, **Teaching of Psychology**, 17-1: 42-44, 1990.

Vural, Mehmet. **İlköğretim Okulu Programı**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık, 2002.

White, R. ve V. Arndt. **Process Writing**. Londra ve New York: Longman, 1997.

Yalçın, Alemdar. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Yalçın, Güler Ülkü. “Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları“, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1999, ss.372-385.

Yangın, Banu. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.

Yaşar, Şefik. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.

_____. “Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler”, **Fen Bilgisi Öğretimi**. Editör: Şefik Yaşar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, ss.63-80.

_____. “Öğretimde Araç ve Gereç Kullanımı”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001, ss.143-160.

Yaşar, Şefik, Ersan Sözer ve Mehmet Gültekin. “İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü”, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları 01-03 Eylül 1999, Trabzon: 1999.

Yıldırım, Ramazan. **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.

_____. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2001.

Yıldız, Cemal. **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003a.

_____. **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003b.

Yıldızlar, Mehmet. “Özel ve Resmi İlköğretim Okulları, I. Kademe 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Yorgancı, Nilgün. “Introducing Some New Techniques To Test Writing Skills”. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21-3:73-83, 2001.

Zimmermann, H. Dieter. **Yazınsal İletişim**. Çeviren: Fatih Tepebaşı. Konya: Çizgi Yayınevi, 2001.