

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM HATALARI**

Zeynep Nalan ALKAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir
Haziran, 2007

İÇİNDEKİLER

Özet.....	i
Abstract.....	ii
İçindekiler.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Önsöz.....	ix
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1.DİL ÖĞRETİMİ.....	2
1.1.1. Dil Öğretiminde Hedef ve İhtiyaçlar.....	3
1.1.2. Anadili Bilinci.....	4
1.1.3. Anadili Öğretimi	7
1.1.4. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları	8
1.1.4.1. Dinleme.....	8
1.1.4.2. Okuma.....	10
1.1.4.3. Konuşma.....	11
1.1.4.4. Yazma.....	12
1.1.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	13
1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	13
1.2.1. Türkçe Öğretiminin Genel Amaçları.....	14
1.2.2. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri.....	15
1.3. YAZILI ANLATIM	19
1.3.1. Yazma Öğretimi	20
1.3.2. Yazma Öğretiminin Amaçları	22
1.3.3. Yazma Becerisinin Kazandırılması	26

1.3.4. Yazma Aşamaları	27
1.3.5. Yazılı Anlatımda Yapılan Yaygın Hatalar.....	29
1.3.5.1. Yazma Konusunun Belirlenmemesi ve Sınırlandırılmaması.....	29
1.3.5.2. Bakış Açısının Belirlenmemesi.....	30
1.3.5.3. Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Oluşturulmaması.....	31
1.3.5.4. Yazı Planının Oluşturulmaması.....	32
1.3.5.5. Paragrafların Oluşturulmaması.....	33
1.3.5.6. İmlâ Kurallarına Uyulmaması.....	34
1.3.5.7. Noktalama İşaretlerinin Hatalı Kullanımı.....	34
1.4. Problem Cümlesi.....	35
1.5. Alt Problemler.....	35
1.6. Sayıtlılar.....	36
1.7. Sınırlılıklar.....	36
BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Aracı.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Çözümü.....	48
BÖLÜM 4: BULGULAR.....	50
4.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaptıkları Hatalar.....	50

4.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	50
4.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	55
4.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	60
4.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaptıkları Hatalar.....	69
4.2.1. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	69
4.2.2. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	71
4.2.3. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	74
BÖLÜM 5: TARTIŞMA- SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Tartışma.....	77
5.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	77
5.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	79
5.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar	81

5.2. Sonuçlar.....	83
5.3. neriler.....	85
KAYNAKÇA.....	86

EKLER LİSTESİ

EK 1. Yazılı Anlatım Hatalarını Belirleme Ölçeği

EK 2. İzin Belgesi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Çalışma Evrenini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	46
Tablo 2: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazlı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	51
Tablo 3: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazlı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	56
Tablo 4: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazlı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar.....	61
Tablo 5: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hatalar.....	69
Tablo 6: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına göre karşılaştırılması.....	70
Tablo 7: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hatalar.....	70
Tablo 8: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.....	71
Tablo 9: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında, iç yapı boyutunda yaptıkları hatalar.....	72
Tablo 10: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına göre karşılaştırılması.....	72

Tablo 11: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında, iç yapı boyutunda yaptıkları hatalar.....	73
Tablo 12: Öğrencilerin, yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.....	73
Tablo 13: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hatalar.....	74
Tablo 14: Öğrencilerin, yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına göre karşılaştırılması.....	74
Tablo 15: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hatalar.....	75
Tablo 16: Öğrencilerin, yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.....	75

ÖNSÖZ

Bu araştırma; Ankara ili, Nallıhan ilçesi ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını ortaya koymak amacıyla desenlenmiş nicel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Nallıhan ilçe merkezindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, giriş, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular, tartışma-sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde kuramsal bilgilere; ilgili araştırmalar bölümünde benzer araştırmalara; yöntem bölümünde araştırmanın gerçekleşmesinde yapılan çalışmaların uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek bulgular bölümünde toplanmıştır. Tartışma-sonuç ve öneriler bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tartışmalar ortaya konmuş, ulaşılan sonuçlara ve bunlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmayı değerli katkılarıyla yürüttüğüm danışman hocam, Sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a; fikirleriyle çalışmaya yön veren hocalarım, Sayın Doç. Dr. M. Bahattin ACAT'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Zeki YILDIZ'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a, Sayın Prof. Dr. Ahmet YAMIK'a ve ayrıca, uygulamaların gerçekleştirildiği okulların müdürlerine ve beşinci sınıf öğretmenlerine ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini yanımda hissettiğim aileme ve bu zorlu süreçte yanımda olan arkadaşım Özge'ye çok teşekkür ediyorum.

Haziran, 2007

Zeynep Nalan ALKAN

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, toplumsal bir varlıktır; yaşayışı gereği diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler içindedir. Bu ilişkilerde çoğunlukla dilini kullanan insan için konuşma ve yazma, iletişimin başta gelen araçlarıdır. Güçlü sosyal bağlantılar ve sağlam bir iletişim kurabilmek için kullanılan dile hakim olma, dolayısıyla bu iletişim kanalını doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olma, günümüzde kişisel gelişimin de önemli parçası haline gelmiştir.

Doğumdan ölüme kadar devam eden dil öğrenme ve kullanma sürecinde gösterdiği yetkinlik, insanoğlunun kişisel gelişiminin ve toplumsal ilişkilerinin de sınırlarını belirler. İnsanlık, millet, toplum, aile çevresi, arkadaş çevresi gibi topluluklara aidiyet derecemizi de yine dili kullanma becerilerimiz belirlemektedir (Beyreli ve diğerleri, 2006).

Ayrıca, anlatma isteği insanda doğuştan gelen bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleriyle kendini gösteren bu istek, daha sonra dil aracılığıyla gerçekleşir.

1.1.DİL ÖĞRETİMİ

Ergin'e (1972) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.

Aksan'a (1998) göre ise dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Düşünme, kavramlarla ya da kavramların yerini tutan kelimelerle gerçekleştiğinden dile dayanmayan bir düşünmenin gerçekleşmesi imkansızdır (Ünalın, 2006).

Buraya kadar aktarılan dil tanımlarında ortak temel öğeler şunlardır:

1. Dil, bir sistemdir. Başka bir deyişle dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. Dil, seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. Dil, bir iletişim aracıdır. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır.
4. Dil, bir düşünce aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
5. Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

- Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
- Dil, düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.

- Dil, ulusu meydana getiren en temel ögedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
- Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran etkili araçtır (Sever, 2004).

Kavcar' a (1987) göre dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Dil, bireyin kültürünün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır. Dili iyi bilme ve düzgün kullanma hem okul başarısı için hem de hayatta başarı kazanmak için çok önemlidir.

1.1.1. Dil Öğretiminde Hedef ve İhtiyaçlar

Dil öğretiminde hedef ve ihtiyaçların toplumsal ve bireysel açıdan tespiti önemlidir (Ünalın, 2006). Toplumsal açıdan dilin zenginliği düşünce zenginliği ile doğru orantılıdır. İnsan hayata kelimeleri kadar müdahale eder. Heidegger'in deyişiyile "dilın sınırları dünyanın sınırlarıdır." Dilini geliştiren ve zenginleştiren bir toplum, düşüncesini zenginleştirmiş olur. Düşüncesi zenginleşen bir toplum ise diğer toplumlara bilgi ve teknoloji üretip satan bir seviyeye yükselir.

Toplumsal açıdan dilin zenginliğinin bir başka faydası da iletişim zenginliğine yol açmasıdır. Şiddet, sözün yani kelimelerin yetersiz kaldığı yerde devreye girer. Dil zenginliği iletişim zenginliği demektir. Okullardaki şiddetin artmasında da dil yani Türkçe fukarası olmamızın payı büyüktür.

Dil, toplumlar için olduğu kadar bireyler için de iletişim zenginliğinin temel kaynağıdır. şairin dediği gibi “kelimelerin kifayetsiz kaldığı” bir durumda insanlar duygu ve dűřüncelerini ya içlerine atıyorlar ya da yanlış kelimelerle birçok iletişim kazalarına yol açıyorlar. Dil yeterliliğine sahip bireyler, başkalarından yardım almadan kendi duygu, dűřünce ve gözlemlerini tam ve doğru bir şekilde dile getirirler. Yaşadıkları toplumda haklarını savunur, vatandaşlık görevlerini yerine getirirler (Ünalın, 2006).

1.1.2. Anadili Bilinci

Anadili; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 1979) veya Vardar’a (2002) göre insanın içinde doğup büyüdüğu aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanabilir. Aksan (1979), anadilini dört boyutta incelemiştir:

Belli Bir Ses Dizgesi Olarak Anadili: Büyümekte olan çocuk kendisini, kuşaktan kuşağa aktarılacak çevresindekilere kadar gelen bir toplumsal kurumun, anadilinin içinde bulur. Bu dil hem ses yönü, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir dűřünce dizgesi, değişik bir anlama ve anlatma yolu olarak başka toplumların dilinden genellikle ayrıdır. Çocuk dili öğrenmeye başlarken anadilinin belli nitelikleri olan seslerinden, vurgu ve ton özelliklerinden oluşan ses dizgesini kapsar.

Evrene Bakış Biçimi ve Anlatım Yolu Olarak Anadili: Anadili, nasıl belli bir ses dizgesi olarak karşımıza çıkıyorsa, başka toplumların dillerinden ayrı bir “evrene bakış, evreni anlatış biçimi” olarak da kendini belli eder. Evren zihnimizde,

anadilimize göre biçimlenir; biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırırız. Dünyada konuşulan dillerin dış yapıları gibi iç yapıları, anlatım yolları da bu yüzden birbirinden ayrılık gösterir; ayrı nitelikleri taşır duruma gelmiştir.

Bir Ulusun Kültür Aynası Olarak Anadili: Şimdiye kadar birçok dilci ve düşünür, adına dil dediğimiz kurumun birçok yönleriyle bir toplumun, bir ulusun kültürünü yansıttığını belirtmişlerdir. Bir dilin söz varlığının incelenmesi o dili konuşan toplumun “maddi ve manevi kültür”ü üzerinde bize en inandırıcı tanıkları getirir. O ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar ve tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişmeler, giderek o toplumun birçok nitelikleri, söz varlığından kendini belli eder.

Bir Toplumun Ulus Yapan Etkinliklerin En Önemlisi Olarak Anadili: Toplumun bir üyesi olarak insanın toplumla bütün ilişkileri anadili aracılığı ile sağlanır; ama insan da ancak anadiliyle, toplumun bir parçası olur. Bu gerçeği göz önünde bulundurunca insanın birden çok anadili olup olmayacağı sorunu da aklımıza takılabilir. Bilindiği gibi, birçok ülkede insanlar, çevrelerinde birden çok dilin konuşulduğunu görür, kendilerini birden çok dilin içinde bulurlar. Ancak bu dillerden biri yine anadili olur; öteki ya da ötekiler, ilk bakışta çok iyi bilindikleri izlenimi verse bile hiçbir zaman anadili kadar insanda yer etmemiş, bilinçaltına inmemiştir. Yapılan incelemeler iki dilli kimselerde dillerden birinin mutlaka anadili niteliği taşıdığını göstermektedir

Anadilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum, bir anlamda bir iletişim ağı olarak görülebilir. Toplumsal bir çevrede

yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Anadilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Ünalın, 2006). Ayrıca, dil gerçekte öteki insanlara ulaşmanın, ona bir ileti aktarmanın ve ondan bir ileti almanın tek aracı olduğuna göre, öteki insanı ya da insanları varsaymakta ve gerektirmektedir (Benveniste, 1995; Anılan, 2005).

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin aşağıdaki zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir:

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik.

Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (Güneş, 2006).

1.1.3. Anadili Öğretimi

Anadili öğretimi, bir ulusun, kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır. Anadili öğretimi hedeflenirken izlenecek yol ve sistem önemlidir. Kocaman (1994), anadili öğretimindeki en büyük eksikliğimizin, öğretimi öğrenciler için çekici ve işlevsel hale getiremeyişimiz olduğunu, salt dilbilgisi alıştırmalarıyla ve estetik değerlerden yoksun metinlerle anadili öğretiminin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir.

Anadilini öğrenme; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni “oluşturma-dışlaştırma” sürecidir. Bu nedenle anadili, bağlı olduğu bir çevreden soyutlanarak öğretilmeyeceği gibi; anadilinin yetkin kullanımı da eğitimin yalnızca bir tek aşamasında gerçekleştirilebilecek bir beceri değildir (Adalı, 1983).

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

Dil, belli bir yaşta ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere anadiliyle ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilir (Sever, 2004). İlköğretimin I.

kademesinde öğretmen, anadili çalışmalarını yalnız Türkçe derslerinde bırakmamalı, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik gibi derslerde de en küçük fırsatlardan yararlanarak, öğrencilerin Türkçe yanlışlarını düzeltmeli, eksiklerini tamamlamalıdır (Demirel, 2002). Ayrıca, dil öğretimi; diğer derslerde olduğu gibi belli dönemlerde öğretilecek konularla sınırlı değildir. Anadili öğretimi programları da daha çok amaçları belirler; konu belirleme ancak dilbilgisi ve yazın sanatı alanlarında söz konusudur (Sever, 2004).

1.1.4. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Türkçe Öğretim Programı; *dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan* oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, program hazırlık sürecinde hem kendi hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı, öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Güneş, 2006).

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 sorumluluğudur (Zimmermann, 2001; Anılan, 2005).

1.1.4.1. Dinleme

Dinleme, hayatın hemen hemen her alanında ve anında insanların kullandığı bir etkinliktir. İnsan fiziki ve biyolojik gelişimine paralel olarak dış dünyadaki sesleri

fark eder. Bu fark edebilme durumu doğuştan gelen bir algılama olduğu için dinleme değil işitmedir. Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütünüdür. Yani, işitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır. Yangın (2002), dinleme sürecini, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlayan; belli işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmaya son bulan bir süreçtir şeklinde belirtmiştir. Özbay'a göre (2005); dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir. Lundsteen ise dinlemenin konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreç olduğunu ortaya koymuştur.

Çocuklar, dil edinme sürecine dinleme ile başlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenme hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar, aynı süre içerisinde konuştukları kelime sayılarının daha fazlasını dinleyebilmektedir. Böylece öğrenciler çevrelerinden çeşitli bilgiler edinmekte ve zihinsel yapılarını geliştirmektedirler.

Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacakların başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar, hem öğrencinin dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihinde yapılandırmasını; hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır (MEB, 2005).

1.1.4.2. Okuma

Ünalın (2001) okumayı, “bir yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemi” olarak tanımlamıştır. Uluğ’a (1993) göre okuma “bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemi”dir. Okuma, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Göğüş’e (1978) göre ise, “bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin gene daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış, algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Eğer sözcüğü sesli okumak istersek zihin, seslendirme örgenlerini işletir”. Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en önemli katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006).

Türkçe programında okuma; “zihnin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevirmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2005). Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanıması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve

giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.

1.1.4.3.Konuşma

İnsanların birbiriyle iletişimini sağlayan en önemli beceri alanı konuşmadır. İnsanlar, hayatlarının önemli bir kısmını konuşarak geçirmektedir. Taşer'e (1996) göre konuşma, "duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmadır". Bu bakımdan konuşmada sesin yanında bedenin, jest ve mimiklerin önemi göz ardı edilemez. Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 2004). Konuşma, bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir. Demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de sorumluluktur (Akyol, 2006).

Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin

etkin dinleme, doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamalar vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir (MEB, 2005).

1.1.4.4. Yazma

Yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde, konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkanı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra geri dönüp onu düzeltme imkanı yoktur. Dolayısıyla yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır (Yıldız ve diğerleri, 2006). Yazma ve düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir (Bearne, 2002). Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004).

Türkçe programında yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine,

tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2006).

1.1.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu, yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır (MEB, 2005). Görsel okuma, öğrenme alanı, şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (Ünalın, 2006). Görsel izleme, okuryazarlığın önemli bir boyutudur. Günümüz dünyasında öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileri ile bütünleştirmesi beklenmektedir. Görsel sunu, çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006).

1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Cemiloğlu'na (1998) göre Türkçe'nin anadil olarak öğretilmesi, onun inceliklerinin, güzelliklerinin sezdirilmesi ve bu alanda giderek bir "dil bilinci"ne ulaşabilmesi eğitim-öğretim çalışmalarında uygulanacak yöntemlerle çok yakından ilgilidir. Dilin başarılı bir şekilde kullanılması, bilgi öğrenmeden daha çok dille ilgili uygulamalara bağlıdır. O nedenle örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde okutulacak Türkçe derslerinde, bu derslerdeki faaliyetlerin yürütülmesinde çalışma alanına dahil edilebilecek farklı tekniklerin sürekli olarak izlenmesi ve aksaklıkların giderilmesi, düzeltilmesi de önemlidir.

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat 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 amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2006). Bu programla, şunlar hedeflenmiştir:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği 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 oluşturma (MEB, 2005).

1.2.1. Türkçe Öğretiminin Genel Amaçları

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrenciler açısından şunları gerçekleştirmektir:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçe'yi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişmelerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki ve tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (Ünalın, 2006).

1.2.2. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri

Demirel (2004), Türkçe öğretiminde programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinde uyulması gereken bazı temel ilkeler bulunduğunu belirtmiş ve bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi,
- Anadil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması,
- Anadilin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi,
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi,

- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.

Dört Temel Dil Becerisi Birlikte Öğretilmelidir: Dil, dört beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Son yıllarda buna beşinci de eklenmektedir. Türkçe'ye tümleşik beceri olarak çevrilen bu beceri, dört dil becerisinin birlikte öğretildiği beşinci beceri olarak algılanmaktadır. Özellikle temel eğitim aşamasında anadil olarak Türkçe'nin öğretiminde tümleşik becerinin geliştirilmesine çok önem verilmelidir.

Anadil Öğretimi Doğal Bir Ortamda Yapılmalıdır: Anadil öğrenme çocuğun içinde yaşadığı ailede başlar ve yakın çevresinde devam eder. Bu bir bakıma kültürleme sürecidir. Ancak, bu kültürleme sürecinin gelişigüzel ve doğal bir ortamda olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir anlatımla, çocuk dilin kurallarını bilinçli bir şekilde değil, dili kullanarak doğal bir yolla öğrenir. Okula başladığı zaman dil kültürlemesi planlı, programlı ve kasıtlı olarak yapılır. Bu aşamada da dil öğrenmenin doğal bir ortamda gerçekleşmesi çok önemlidir.

Türkçe Öğretiminde Bütün Derslerden Yararlanılmalıdır: Okullarımızda öğretim dili Türkçe'dir ve bütün dersler Türkçe işlenmektedir. Her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, doğru kullanılması Türkçe derslerinin yanı sıra diğer derslerde de olmalıdır. İyi bir anadili eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Anadilin Kurallarını Öğretirken Tümevarım Yaklaşımı İzlenmelidir:

Tümevarım, örneklerden kurala ulaşma ya da özelden genele gitme yaklaşımıdır. Dil öğretiminde tümevarım yaklaşımı kullanılmak isteniyorsa öğrencilere bol bol örnekler verilmeli, daha sonra kural genellemesine gidilmelidir. Hatta bu kuralları öğrencilerin bulmaları istenebilir.

“Dil doğal bir ortamda öğretilmelidir” ilkesi de tümevarım ilkesini desteklemektedir. Doğal ortamda dil kuralları verilmez, bol örneklerle dilin etkili bir şekilde kullanımı sağlanır, daha sonra kurallara geçilir. Özellikle anadil öğretiminde bu ilkeye uyulmasında yarar görülmektedir.

Temel Dil Becerileri İle Öğretim Etkinlikleri Arasında Sıkı Bir İlişki

Kurulmalıdır: Temel eğitim düzeyinde dil öğretiminde bütüncü yaklaşım çok önemlidir. Diğer bir anlatımla, dil becerilerini ayrı ayrı değil bir bütün halinde geliştirmek esas olmalıdır. Öğretim etkinlikleri de bu dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Sözelimi, bir metin işlerken, dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri birlikte kullanılmalıdır. Her öğretme etkinliğinde uygun yöntem ve tekniğe ayrı ayrı yer verilmesi öğrencilere zengin bir öğrenme yaşantısı kazandıracaktır.

Konuların Seçiminde Tematik Bir Yaklaşım İzlenmelidir:

Yeni Türkçe öğretim programında sekiz tema belirlenmiş ve bu temalara uygun okuma metinleri seçilmiştir. Her tema için dört okuma metni belirlenmiştir.

Dil Becerilerini Geliştirmede Çoklu Ortam Sağlanmalıdır:

Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerini geliştirirken çoklu ortamdaki yararlanılmalıdır. Diğer bir anlatımla, değişik araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır. Bu araçlar arasında

bilgisayar, video, televizyon, teyp, tepegöz, episkop gibi hem göze hem de kulağa hitap eden araçlar Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Tiyatro ve drama çalışmalarının yanı sıra, kaynak kitaplar, dergiler, okuma kitapları, roman ve öykülerin yer aldığı basılı malzemeler de Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılabilir. Önemli olan bütün bu araç gereçlerin iyi seçilmesi, iyi bir planlamanın yapılması ve öğrencilerin bunları kullanmaya istekli olmalarının sağlanmasıdır.

Yukarıda açıklanan temel ilkelerin yanı sıra dil öğretiminde yer alan diğer bazı ilkeler de şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere öğrendikleri dil kalıplarını kullanma olanağının sağlanması,
- Sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Okuma metinlerinin özgün, otantik olmasına dikkat edilmesi,
- Dersi planlarken öğretme etkinliklerine çeşitlilik getirilmesi,
- Dilin kurallarını öğretirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir yaklaşımın izlenmesi,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması,
- Öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması ve dil becerilerini kullanması,
- Dili doğru ve düzgün kullanmaları konusunda öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi,
- Dil becerilerini test ederken sadece öğretilenlerin sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

1.3. YAZILI ANLATIM

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Okullarda yazılı anlatım kelimesi yerine kompozisyon kelimesi kullanılması eskiden kalma bir alışkanlıktır (Yıldız ve diğerleri, 2006).

Kompozisyon; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde, açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü veya yazılı olarak ortaya konulmasıdır. Kompozisyonun üç temel ögesi vardır:

1. Duygu, düşünce, görüş ve hayal,
2. Belli bir düzen,
3. Açık, canlı ve çarpıcı bir anlatım (Kavcar ve diğerleri, 2003).

Kompozisyon, bir ulusun, bir insanın dili; düşüncelerin, duyguların söz ve yazı biçiminde, güzel ve etkili olarak anlatılma sanatıdır (Karaalioğlu, 1982). Kantemir'e (1991) göre ise kompozisyon; düşüncelerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi, düzenli ve tutarlı bir biçimde sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme tekniğidir. Kompozisyonun amacı ise, sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp, bunlardan yararlanma, seçkin örneklerle okuma, yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmadır.

Duygu ve düşüncelerin etkili anlatımı demek olan kompozisyon, her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır. İnsan ve toplum ilişkilerinde büyük değer taşır. İnsanı sağlam bir dil kültürüne ve zengin bir kelime hazinesine sahip

olmaya zorlar (Kavcar ve diğeri, 2003). Bu çalışmada kompozisyonun yazılı olanları üzerinde durulacaktır.

1.3.1. Yazma Öğretimi

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazma becerisi, dört temel dil becerisini oluşturan zincirin son halkasıdır. Yazma; iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olup aynı zamanda düzenli düşünme alışkanlığı da kazandırır. Yazmayı öğretmek düşünmeyi de öğretmek anlamına gelir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak kelimelerin yan yana gelerek bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar. Yazılı anlatım ve düşünce ilişkisinde başarıyı, düşünceyi iletme aracı olan kelimelerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler.

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir; her konuşan, söylediğini yazamaz. Bundan dolayı, ilkokula konuşmayı öğrenerek gelmiş olan çocukları yazılı anlatıma alıştırmak için önce sınıfça birlikte, sonra adım adım bireysel yazma çalışmaları yaptırılır (Göğüş, 1978). Türkçe kompozisyon öğretiminde konuşma öğretiminin yazma öğretimine göre önceliği vardır. Konuşma ile yazma birlikte yürütülürken hem nicelik hem de nitelik bakımından konuşmanın önceliği unutulmamalı, yazmanın sözlü anlatımı izlemesi sağlanmalıdır (Cemiloğlu, 1998).

Yazma öğretimi ile yazılı anlatım arasında hem teknik yönden hem de amaçlar yönünden farklar vardır. Yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini,

duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için, onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir. Yazılı anlatım ise bu seviyenin daha ilerisi ve daha düzeyli olmak durumundadır (Yıldız ve diğerleri, 2006).

Demirel'e (2004) göre yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi "yazdırmaktır".

- Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
- Öğrencileri kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma etkinlikleri için ayrı ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Öğrencilerin yazma çalışmaları için her gün zaman ayrılmalıdır (Combs, 1996). Yazma dersinde yapılacak çeşitli etkinlikler vardır. Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır, tür ve biçim bilgileri verilir. Yaptırılacak ödevlerin konuları tartışılır. Öğretmen tarafından incelenmiş ödevler eleştirilir, başarılı ödevler okunur.
- Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazandırılacak bir beceridir, zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları, ödevlerle sonuçlanır. Ödevler, öğretmen tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir. Yazma ile konuşma etkinlikleri arasında ilişki kurulmalıdır. Sınıfta konuşulan bir konu yazma ödevi olarak verilebilir.

- Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. İstekli öğrenciler yüreklendirilmelidir.
- Sınıfta, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
- Yazma etkinlikleri başka derslere, özel yaşama kaydırılmalıdır.

Ayrıca öğrencileri bağımsız bireyler haline getirmek ve yazılı dil aracılığıyla etkili iletişim kuracakları olanakları bulmalarına yardım etmek gerekmektedir (Honskinson ve Tompkins, 1987; Anılan, 2005). Yazma eğitimi, öğrencilerin yazılarında büyük harf kullanımı, imla ve noktalama işaretleri ve paragraf oluşturma gibi yazma dili hükümleri üzerine odaklanır (Tompkins, 2004).

1.3.2. Yazma Öğretiminin Amaçları

Yazma eğitiminin amaçlarını Göğüş (1978) öğrenciler yönünden şu şekilde sıralamıştır:

- Sözle belirtebildiği bilgisini, düşüncesini, duygusunu yazıyla da doğru ve açık bildirebilmelerini,
- Yazısına ilginç bir giriş yapabilmelerini,
- Yazarken olaylara, düşüncelerine gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmelerini,
- Yazısındaki düşüncelere, olaylara göre paragraf yapabilmelerini,
- Yazısına ilginç başlık koyabilmelerini,
- Yazısında ana düşüncesini, ayrıntılar arasında yitirmeyip belirtebilmelerini,
- Olayları ya da düşünce ve duygularını anlatmada açık bir deyiş alışkanlığı kazanmalarını,
- Konusuna, paragraf ve cümlelerindeki anlama uygun sözcükler seçebilmeleri,

- Yazısında kaba sözler, argo deyimler, yazı diline geçmemiş yerel ağız sözcük ve deyimler yerine, kültür ağızındaki karşılıklarını kullanmaya alışmalarını,
- Noktalama işaretlerini yerinde ve yeterince kullanarak yazısını daha çok anlaşılır duruma getirebilmelerini,
- Yazım kurallarını öğrenmelerini sağlamaktır.

Yıldız ve diğerleri (2006) yazma öğretiminin amaçlarını; yazma öğretiminde kazandırılmak istenen üst beceriler, yazma öğretiminde geliştirilecek temel yeterlilikler ve yazma öğrenme alanı kazanımları olmak üzere üç boyutta incelemiştirlerdir. Yazma öğretiminde kazandırılmak istenen üst düzey beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme becerisi,
- Yaratıcı düşünme becerisi,
- İletişim becerisi,
- Araştırma becerisi,
- Problem çözme becerisi,
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir.

Yazma öğretiminde geliştirilecek temel yeterlilikler şunlardır:

- Okunur bir yazı yazmak ve yazıyı görsel açıdan anlaşılır şekilde oluşturmak,
- İmlaya, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına vakıf olmak,
- Serbest yazı yazma ve okuyucu tarafından anlaşılabilme için net bir dil kullanmak,
- Dili kullanma da esnek olmak,
- Yazının gerektirdiği manevi çabayı göstermeye hazır olmak,

- Çalışma tekniklerini kullanabilmek ve bu tekniklerle yazma alışkanlığı geliştirmek,
- Kendi metinlerini yazabilmek ve buna hazır olmaktır.

Yazma öğrenme alanı ile ilgili olan olarak 5. sınıf kazanımları iki başlıkta altında şöyle sıralanabilir (MEB, 2005):

Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında imla kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
8. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını eğik bitişik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Yazısında alt başlıkları belirler.

5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
7. Olayları, oluş sırasına gör yazar.
8. Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
10. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.
11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
12. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
13. Yazılarında ana fikre yer verir.
14. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
15. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
16. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
17. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
18. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
19. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
20. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
21. Yazılarında tanımlamalar yapar.
22. İmza atar ve anlamını bilir.
23. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
24. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
26. Özet çıkarır.
27. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
28. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
29. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.

30. Sorular yazar.
31. Formları yönergelerine uygun doldurur.
32. Dilek, istek ve şikayetlerini yazılı olarak ifade eder.
33. Eksik bırakılan metni yazılı olarak tamamlar.
34. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
35. Yazılarında ne, nerde, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

1.3.3. Yazma Becerisinin Kazandırılması

Konuşma ve yazma bir anlatma becerisidir. Düzgün yazmak, düzgün konuşmakla yakından ilgilidir. Bundan dolayı, sözlü anlatım alıştırmaları, öğrencilerin düzgün konuşmaları kadar doğru ve güzel yazmaları için de başlangıç olacaktır. Öğretmen, öğrencilerin düzgün yazmalarını sağlamak için bir yandan türlü fırsatlardan yararlanarak onlara bol bol yazdırmalı diğer yandan doğru ve güzel yazılmış yazıları okutup inceletmeli ve bunlar üzerinde konuşturmalıdır.

Dört ve beşinci sınıflarda, yazılı anlatım çalışmaları, sözlü anlatım çalışmalarına göre daha fazla ağırlık kazanır. Anlatım çalışmalarına, metinlerden, öğrencilerin yaşadığı çevreye ve yaşantısına uyan durumlardan yararlanılarak geçilir. Yazılı anlatım çalışmaları sırasında, paragraf yazma denemeleri yapılmalı, bu paragraflar bir plan çerçevesinde bütün oluşturacak biçimde düzenlenmelidir. Her sınıf düzeyine uygun olarak değişik türlerde yazılı anlatım çalışması yaptırılmalıdır. Bu çalışmalar öncesinde o türlerle ilgili özellikler anımsatılmalıdır.

Öğrencinin yazma yeteneğinin gelişmesi, Türkçe dersinden başka derslerde yapılacak yazma çalışmalarında da izlenmelidir. Böylece öğrenci, Türkçe dersinin

her ders için gerekli olduğunu kavramış olur. Yazıyı gerektiren bütün çalışmaların özenilerek yapılmasının gerektiği unutulmamalıdır.

Yazma çalışmalarında biçim, içerik, dil ve anlatım ilkelerinin uygulamalarla davranışlara dönüştürülmesi temel amaç olmalı; böylece öğrenciye, yazma becerisinin her derste ve tüm hayatında kullanacağı bir beceri olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Öğrencilerin, yazarken yazım ve söz dizimi kurallarına, yazı ilkelerine uymaları sağlanmalıdır. Yazı, el ve göz eğitimine dayanmakla beraber sürekli ve düzenli alıştırmaları gerektiren bir beceridir (Ünalın, 2006).

Kavcar (2003); “isteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir. Amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük bir yazar olamaz ama doğru yazma becerisini kazanabilir”.

1.3.4. Yazma Aşamaları

Yıldız ve diğerlerine (2006) göre yazma için geçilmesi gereken aşamalar vardır. Metin oluşturmada izlenecek yol şöyle olmalıdır:

1. Yazmadan Önce
 - Konu belirleme veya türetme
 - Konu sınırlandırma
 - Konuya bakış açısını belirleme
 - Ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme
 - Uygun başlık bulma
2. Yazma Esnasında
 - Plan yapma

- Taslak oluşturma
3. Yazdıktan Sonra
- Yazının biçim yönünden değerlendirilmesi
 - Yazının yazım kuralları ve noktalama yönünden değerlendirilmesi
 - Yazının konu ve içerik yönünden değerlendirilmesi
 - Yazının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Akyol (2006) yazma aşamalarını şöyle sıralamıştır:

1. Başlangıç aşaması
2. Gelişim aşaması
3. Yoğunlaşma aşaması
4. Deneyim aşaması
5. Süreci kavrama ve geliştirme aşamasıdır.

Tompkins ve Jones, etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşamanın olduğunu ve bunun “sürece dayalı yazma yaklaşımı” olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Yazım öncesi hazırlık
2. Taslak oluşturma
3. Gözden geçirip düzelmeyerek yazma
4. Redaksiyon (düzenleme)
5. Yayımlama ve paylaşımıdır (Akyol, 2006).

Beyreli ve diğeri (2006) ve Ünalın (2006) ise yazma aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Konuyu seçmek,

2. Konunun ana maddesini belirlemek,
3. Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek,
4. Konunun amacını tespit etmek,
5. Bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak,
6. Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek,
7. Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazmak,
8. Yazıyı dinlendirmek,
9. Yanlışları ve eksikleri görmek,
10. Yazıya son biçimini vermektir.

1.3.5. Yazılı Anlatımda Yapılan Yaygın Hatalar

Bu başlık altında, yazılı anlatım çalışmalarında yapılabilecek hatalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu alanda yapılan araştırma sonuçlarından da yararlanılmıştır.

1.3.5.1. Yazma Konusunun Belirlenmemesi ve Sınırlandırılmaması

Türü ve yazılış amacı ne olursa olsun her yazı bir konu üzerine kurulur. Çünkü konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığıdır. Olaylar, olgular, türlü insanlık durumları, insan ilişkileri, kısaca doğal ve toplumsal çevremizdeki her şey yazı konusu olabilir. Konu bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelir. Ancak birincil bir nitelik taşımaz. Yazının bir tür hammaddesi durumundadır (Beyreli ve diğerleri, 2006). Konunun; okurun seviyesine uygun olmaması, kolay işlenememesi, içten anlatıma uygun olmaması ve genellikten ve belirsizlikten uzak olmaması yazılı anlatım çalışmalarında yapılan hatalardandır.

Yazılı anlatım çalışmalarında konunun sınırlandırılması önemlidir. Yazılı kompozisyonlarda başarıya ulaşmanın ilk şartlarından biri konuyu sınırlandırmaktır (Yıldız ve diğerleri, 2006). Yazmaya başlarken, konu üzerinde düşünülerek hangi bakımlardan ele alınması, hangi noktaların vurgulanması gerektiği önceden kararlaştırılmalıdır (Beyreli ve diğerleri, 2006). Ünalın (2006) konuyu sınırlandırmanın yararlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Anlatımı genelden özele yöneltir.
- Yazıda birlik ve bütünlük sağlar.
- Bakış açısını belirlemek kolaylaştırır.
- Yazma alanını sınırlandırır.
- Düşünceleri somutlaştırır. Düşüncelerin düzenlenmesine kolaylık sağlar. Bu sebeple yazılı anlatım çalışmalarında konunun sınırlandırılmaması yazarı hataya götürmektedir.

1.3.5.2. Bakış Açısının Belirlenmemesi

Bir yazıda konunun ele alınış tarzına bakış açısı denir. Metni oluşturan kişi iletmek istediği mesajı seçip bu mesaja uygun konuyu istediği bir pencereden bakıp değerlendirerek kendine ait bir bakış açısı oluşturur. Aynı konu, başka başka şekillerde işlenebilir (Beyreli ve diğerleri, 2006). Bakış açısı, yazının sınırlandırılmasında ve sınırların belirlenmesinde en önemli öğedir. Konunun bakış açısının belirlenmesi, gereksiz ayrıntılardan ve örtülü anlatımlardan kurtarır. Genel bir konu, özel bir bakış açısıyla sınırlandırılmalıdır. Bakış açısı bildiğimiz, farkına vardığımız varlık veya oluşlar hakkındaki izlenimlerimizden ibaret bir ilk fikirdir (Yıldız ve diğerleri, 2006). Yazılı anlatımlarda bakış açısının belirlenmemesi, yazarın düşünmeden yazıya başlaması yapılan hatalardandır.

1.3.5.3. Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Oluşturulmaması

Ana düşünce, yazının amaç cümlesidir. Yazıyı yönlendiren, bakış açısını yargı durumuna getiren cümledir (Ünalın, 2006). Yazının tamamına hakimdir (Yıldız ve diğlerleri, 2006). Ana fikir cümlesi, yazıya başlamadan önce, yazının planının oluşması aşamasında belirlenir. Metindeki diğler yan düşünceler, hep bu merkezdeki ana düşünce etrafında birleşir. Ana düşünce cümlesi yazının merkezinde yer aldığından, diğler yardımcı düşünceleri de kontrol altında tutar. Ana fikir cümlesi, yazıda bütünlüğü sağlaması, fikirler arasında ilgi ve paralellik kurması ve yazarın fikirlerini kontrol etmesi açısından bazı özellikleri taşımaktadır:

- Konu değıl, fikir olmalıdır.
- Açık ve kısa anlatılmış olmalıdır.
- Farklı yorumlara yol açmamalıdır.
- Ana fikir cümlesi, açıklamalara, örneklere, neden belirtmeye, etki ve sonuçları göstermeye; kısacası geliştirilmeye uygun olmalıdır.
- Yargı bildiren tek bir cümle olmalıdır (Beyreli ve diğlerleri, 2006).

Yardımcı düşünceler, yazıda ele alınan konuyu genişletmek, belli noktaları belirginleştirmek, konunun çerçevesini çizmek için kullanılır. Yardımcı fikirler yazının tümünü toparlamaya yetmez, sadece bir paragrafı kapsar (Yıldız ve diğlerleri, 2006). İyi yapılandırılmış bir metinde temel olarak işlenen bir düşünce, mutlaka yan düşüncelerle desteklenmelidir. Yardımcı fikirler ana fikrin daha iyi anlaşılmasına, yazıda ileri sürülen düşüncenin daha sağlam temellere oturmasına katkıda bulunur (Beyreli ve diğlerleri, 2006). Ana fikir ve yardımcı fikirlerin oluşturulmasında yapılan hatalar okuyucuya yazma amacının yanlış verilmesine sebep olmaktadır. Yazarın

yazıya başlamadan ana fikir ve yardımcı fikirleri belirlememesi ve yazıyı bu fikirler etrafında bütünleştirmemesi yapılan hatalar arasındadır.

1.3.5.4. Yazı Planının Oluşturulmaması

Plan, bir bütünün parçalarının düzenlenişi, bir eserin başlıca bölümlerinin genel düzeni, bir amaca ulaşmak için tasarlanan işlerin sıralanışıdır (Beyreli ve diğerleri, 2006). Kompozisyonda plan, herhangi bir konuda öne sürülecek düşüncelerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzene konmasıdır (Kavcar ve diğerleri, 2003). Plan bir bakıma kompozisyonun iskeletidir. Kompozisyonda duygular, düşünceler isteğe göre sıralanırken her şey yerinde olmalı; konunun başına, ortasına ve sonuna uymalı; dilde tam bir birlik olmalı; konuyu kuran parçalar birer bütün oluşturacak biçimde birbirine bağlanmalıdır (Yıldız ve diğerleri, 2006). Ünalın (2006) plan yapmanın yararlarını aşağıdaki maddeler halinde sıralamıştır:

- Yazıda birlik, uyumlu bütünlük sağlar.
- Düşüncelerin ve olayın gelişiminde “mantık düzeni”ni gerçekleştirir.
- Düşünce ve söz tekrarını önler.
- Yazmayı kolaylaştırır.
- Yazma süresini kısaltır.
- Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar. Planın yazıya başlamadan önce yapılması gerekmektedir. Yazarın plansız yazması hem okuyucuyu zorlar hem de yazının vermek istediği mesajı yansıtmasına engel olur. Yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan yaygın hatalar arasında plansız yazılar yer almaktadır.

1.3.5.5. Paragrafların Oluşturulmaması

Bir düşüncenin, duygunun, durumun değişik şekillerde ifade edildiği metin birimine “paragraf” denir. Bu yapı, daha çok bir temel cümle çerçevesinde, yardımcı cümlelerden oluşan cümleler topluluğudur. Her paragraf başlı başına bir metin, aynı zamanda da, o metnin bir parçasıdır. İyi düzenlenmiş bir metinde her düşünce, olay, durum ayrı paragraflarda işlenir (Beyreli ve diğerleri, 2006). Özdemir (1979) paragrafın tek ve kesin tanımını yapmaktansa onun görevlerini esas almanın daha iyi olacağını savunmuştur. Bu görevleri ise şöyle sıralamıştır:

- Düşünce bağıntısı kurulmasını sağlar.
- Yazıdaki düşünceleri belirli kılar.
- Yazıya görüş yönünden ilginçlik ve çekicilik kazandırır.

Beyreli ve diğerleri (2006) iyi bir paragrafın özelliklerini şöyle belirlemeye çalışmışlardır:

- Paragrafta ele alınan düşünceyi, olayı kısaca ifade etmeye yarayan cümle, “temel cümle”dir. Bu cümle, başta bulanabileceği gibi sonda veya paragrafın bütününde yer alabilir.
- Temel cümledeki ana fikir, tanıtmaya, açıklama, tasvir, örnekleme gibi düşünceyi geliştirme yollarıyla ortaya konulmaya çalışılmalıdır.
- Paragraftaki her cümle, ana fikirden uzaklaşmadan temel cümleyi tamamlamalıdır. Çünkü düşüncelerin etkili bir şekilde ifadesi ancak böylece mümkün olur. Yazılı anlatımlarda paragraf oluşturmada hata yapıldığı görülmektedir. Ayrıca paragraf yazmada da hata yapılmaktadır.

1.3.5.6. İmlâ Kurallarına Uyulmaması

Karaalioğlu (1982) 'na göre imlâ; kelimelerin yazılışında kullanılması kabul edilmiş olan harflerin tümüdür. Sözcükler yazıya geçirilirken iletmek istenen mesajın doğru aktarılması, okuyucunun metni doğru ve kolay algılaması yazılı iletişimde önemli bir özelliktir. Bu özellik herkesçe benimsenmiş belirli kurallara uyularak sağlanabilir ki bunlara yazım kuralları adı verilir (Beyreli ve diğerleri, 2006). Yazılı anlatım çalışmalarında çoğu zaman dikkatsizlikten kaynaklanan hatalara rastlanmaktadır.

1.3.5.7. Noktalama İşaretlerinin Hatalı Kullanımı

Noktalama; yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak, cümleleri ayırmak, anlamı kuvvetlendirmek için kullanılan nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, çizgi, tırnak, parantez, soru, ünlem gibi işaretleri yerli yerine koymak anlamına gelir. Anlamın iyice aydınlanmasına, okumanın düzenlenmesine, yanlış anlaşılmanın önlenmesine yardım eden *noktalama*, durakları belirterek, okuyucunun dikkatini de uyanık tutar (Karaalioğlu, 1982). Yazılı anlatım çalışmalarında, noktalama işaretlerinin gerekli yerde doğru işaretin kullanılmamasının yanında işaretin gerektirdiklerinin yapılmaması da rastlanan hatalardandır.

Ağca (1999), yazılı anlatım çalışmalarında sık rastlanan hataları şöyle özetlemiştir: Yazıda kullanmak üzere alınan kağıdın hiçbir düzenlemeye tabi tutulmadan gelişi güzel kullanılması diş planlama hatasıdır. Kağıdın plansız kullanımı okuyucuyu görsel açıdan rahatsız etmesinin yanında, aradığını bulma konusunda da zorlamaktadır. Konu ile ilgili malzemenin bir araya getirilmesi tarzındaki anlayışın benimsenmemesi ve konunun okuyucuya verilişinde bir sıranın

izlenmemesi ise iç planlama hatalarıdır. Yazının içeriğinde mantık disiplinine aykırı anlatımlar da yazarı hataya götürmektedir.

İmlâ kurallarına uyulmaması ve noktalama işaretlerinin işlevlerinin dikkate alınmadan kullanılması sık rastlanan hatalardandır. Cümle kuruluşunda dikkatsizlikten ve alandaki bilgi eksikliği ile beceri yoksunluğundan kaynaklanan hatalar, yazıyı anlaşılmaz hale getirebilmektedir. Ayrıca paragraf oluşturulurken de hatalar yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan hatalar incelenmiştir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan farklı araştırmaların sonuçları karşılaştırılmış ve benzerlikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Değişen ilköğretim programının yazılı anlatıma etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. 2005-2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı yazma kazanımları önceki programa oranla daha ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. Programın, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine etkisinin araştırılması düşünülmüştür.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hatalarla, bu hataların farklı zamanlardaki uygulamalara ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaşma durumu nedir?

1.5. ALT PROBLEMLER

- 1- İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında;
 - a. dış yapı boyutunda,

- b. iç yapı boyutunda ,
- c. dil anlatım boyutunda yaptıkları hatalar nelerdir?

2- İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı, iç yapı ve dil-anlatım boyutlarında yaptıkları hatalar;

- a. farklı zamanlardaki uygulamalara göre,
- b. okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılık göstermekte midir?

1.6. SAYILTILAR

Ölçme aracının kapsam geçerliliği için; başvurulan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının görüşleri yeterlidir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı, Ankara ili Nallıhan ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında eğitim görmekte olan beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda ilgili literatür taranmış, daha önce yapılmış olan ilgili araştırmalar kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur:

Sever (1993), “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi” isimli araştırmasında, Türkçe öğretiminde tam öğrenme kuramı ilkelerinin kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini, kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonunda, yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında tam öğrenme modelinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım seviyelerini tespit etmek amacıyla test ve kompozisyon imtihanlarından alınan sonuçları tahlil etmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, araştırma sahasına giren okullarda Türkçe öğretiminin son derece yetersiz olduğu ve verilen bilgiler yeterli olsa bile öğrencilerin bu bilgileri davranışa dönüştüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında sosyo-ekonomik şartlar, öğretmen, program ve fiziki imkanlar gibi pek çok faktörün rol oynadığı belirtilmiştir.

Yılmaz (1996), “Teachers’ and Students’ Preferences For Written Error Correction Techniques” (Yazılı hata düzeltme teknikleri için öğretmen ve öğrencilerin tercihleri) isimli araştırmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını düzeltme tekniklerinden hangilerini öncelikli olarak kullandıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin hata düzeltme davranışlarının bazı yönlerinin benzer olmasına rağmen, hata düzeltmedeki teknik öncelikleri farklı bulunmuştur.

Şimşek (2000), “İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım” isimli araştırmasında, ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerinde dilbilgisi özelliklerini ortaya koymayı amaçlamış ve bilgisayarların yazılı anlatım çalışmalarında kullanılmasının etkililiğini araştırmıştır. İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları dilbilgisi özelliklerinin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaştığı ve bilgisayar destekli yazılı anlatım çalışmalarının, geleneksel yöntemlerle yapılan yazılı anlatım çalışmalarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” isimli araştırmasında, köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri seviyelerini tespit etmeye, köy ve kent yaşamının bu beceri üzerindeki etkilerini ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı derecede bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Aşıcı ve Mataracı (2000), “İlköğretim 1. Kademe, Öğrencilerin İmla ve Noktalama İle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyi” isimli araştırmalarında, ilköğretim okullarında 1. kademe beşinci sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama beceri düzeyi nedir? sorusuna cevap aramaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin imla ve noktalama beceri düzeyleri yetersiz bulunmuştur.

Aşıcı (2000), “İlköğretim 1. Kademe, Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler ve stajlar esnasında edinilen intibalardan hareketle yazılı anlatımın değişik aşamalarında yaşanan problemlerin neler olduğunu araştırmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yazılı anlatım çalışmalarını, programda belirtilen esaslara uygun olarak yaptığı belirlenmiştir.

Taylan (2001), “İlköğretim Yazı Öğretimi Programının 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmada, programın hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine göre, program değerlendirme kriterlerine uygun olarak hazırladığı anketi ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Programın genel olarak başarılı olduğu, eksiklerinin düzeltilmesiyle birlikte program değerlendirme kriterlerine tamamen uyabileceği ve uygulamaya yönelik daha fazla geliştirilebileceği sonucuna varmıştır.

Çalışkan (2001), “Types Of Turkish EFL Students’ Errors In Writing Exams and Their Variation Across The Proficiency Levels” (Yazılı anlatım sınavlarında yapılan hata türleri ve bunların dil öğrenim düzeylerine göre değişimi) isimli çalışmasını öğrencilerin girdikleri üç değişik dil sınavının yazılı anlatım

bölümlerindeki hata türlerini belirlemek için yapmıştır. Üç sınavın yazılı anlatım bölümleri, sözcükbiçim, sözdizim ve sözcükanlam hataları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı iletişimde anlamsal yalınlaştırmayı öne çıkarıp, söz-dizim ve gramerde doğruluğu ikinci derecede önemli gördüklerini ortaya koymuştur.

Temizkan (2001), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi” isimli araştırmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıflarda dil gelişimine paralel olarak yazılı anlatım becerilerinde düzgün bir gelişmenin gerçekleşmediğini hatta sınıf ilerledikçe genel bir düşüşün olduğunu ortaya koymuştur.

Çağınlar ve İflazoğlu (2002), “Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim Beşinci Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarında, ilköğretim birinci kademedeki yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde ne tür çalışmalar yapıldığını ve bu çalışmaların hangi düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. 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 araştırmanın bir başka sonucudur.

Uça (2003), “İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler” isimli araştırmasında, öğrencilerin yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

- 1- Öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarında gerekli yerlerde nokta, virgül gibi noktalama işaretlerinin kullanılmadığı görülmüştür.
- 2- Ek ve bağlaç olan de’nin yazımı ile ilgili imla yanlış örneklemi oluşturan üç okulda da en çok rastlanan imla problemi olarak bulunmuştur.
- 3- Mahalli söyleyiş veya konuşma dilinin yazıya aktarılması konusunda hata oranının yüksek oluşu da dikkat çekici bulunmuştur.

Yeşil (2003), “Erzurum’daki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıyla İlköğretim Okulları 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Hataları” isimli araştırmasında, yatılı ilköğretim bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamalarıyla ilgili yaptıkları hataları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucu, yatılı ilköğretim bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarıyla ilgili becerileri tam öğrenme sınırının (%70) altında yerine getirmekle birlikte ilköğretim okulu öğrencilerinin yazım kurallarını bilip uygulama hususunda daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Temur (2004), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada yazılı anlatım beceri testi kullanılmış, ikinci aşamada

öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Son aşamada ise öğrencilerin yıl sonu ders başarı notları alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” isimli araştırmasını, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, 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 anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi ve ulaşılan veriler doğrultusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- Köyde yaşayan öğrencilerle şehirde yaşayan öğrenciler arasında yazılı anlatım yönünden belirgin bir farkın olduğu,
- 2- Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, anne-babalarının eğitim durumları ve meslekleri yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Yücel, Akar ve Batur (2005), “Konuşma ve Yazma Hedeflerinin Algılanan Önemi ve Öğrencilerin Bu Hedefleri Kazanma Düzeyleri” isimli araştırmalarında,

öğretmenlerin 8. sınıf Türkçe programında yer alan hedeflere ne derecede önem verdiklerine ve öğrencilerin bu hedefleri ne düzeyde kazanabildiklerine yönelik görüşlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin konuşma becerileriyle ilgili hedefleri yazma becerileriyle ilgili hedeflerden daha fazla önem verdiklerini, öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili hedefleri yeterli düzeyde kazanabildiklerini, fakat yazma becerileriyle ilgili hedefleri yeterli ölçüde kazanamadıklarını belirtmişlerdir.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım boyutunda yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

İnce (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı, ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama, imla ve yazılı anlatım becerileri bakımından incelenip, bulgular ışığında ilgililere öneriler sunmaktır. Bu araştırmanın sonuçları şöyledir:

- 1- Sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayıları artmaktadır.
- 2- Sınıf seviyesi arttıkça noktalama hatası ortalamaları artmaktadır.
- 3- Sınıf seviyesi arttıkça imla hatası ortalamaları artmaktadır.
- 4- Sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatım bozuklukları azalmaktadır.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında, Erzurum merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışları belirleyip bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlar üzerinde durmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma yazma alışkanlığının yetersiz oluşu, olduğu tespit edilmiştir.

Avcı (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi” isimli araştırmanın sonunda en sık görülen yanlışlar; “noktalama işaretlerini doğru kullanabilme”, “konuyu paragraf bilincine göre yazma” ve “yazım kurallarına uygun yazma” davranışlarının kazanılması ile ilgili bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama aracının oluşturulması ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelindedir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılı Ankara il merkezi dışındaki ilçelerdeki ilköğretim okullarında beşinci sınıfta okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Nallıhan ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencileri ise araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların adları ve öğrenci sayıları Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Okul	Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu	Şube	Öğrenci Sayısı
Tuğrulbey İ.O	Orta	5/A	28
Dumlupınar İ.O	Orta	5/A	26
Nasuhpaşa İ.O	Üst	5/A	33
Sakarya İ.O	Üst	5/A	30
		5/B	32
		5/C	30
Y.İ.B.O	Alt	5/A	20
		5/B	18

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma evrenini 217 öğrenci oluşturmuştur. Ancak, üç öğrenci, araştırma kapsamındaki okullardan nakil yoluyla ayrılmıştır. Bu okullardaki 214 öğrenci farklı zamanlarda yapılan çalışmaların tamamına katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Ölçeğin geliştirilmesinde, ilk olarak araştırmanın amaçları doğrultusunda literatür taraması yapılmıştır. Bu konuda daha önce yapılmış benzer çalışmalar incelenmiştir. Anılan (2005) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” ve Sever (2004) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” nden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bazı ifadeler değiştirilerek alınmıştır.

2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ışığında taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek, dış yapı, iç yapı ve dil anlatım olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Taslak ölçekte, dış yapı hatalarını

belirlemeye yönelik 12 ifade, iç yapı hatalarını belirlemeye yönelik 12 ifade, dil anlatım hatalarını belirlemeye yönelik 15 ifade yer almaktadır.

Taslak ölçek; anlam, ifade, içerik ve teknik açılardan uygunluğu belirlenmek üzere uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, ölçekte yer alan ifadelere ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle ölçekte, dış yapı hatalarını belirlemek üzere 12 ifade, iç yapı hatalarını belirlemek üzere 14 ifade, dil anlatım hatalarını belirlemek üzere 23 ifade olmak üzere toplam 49 ifadeye yer verilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışması için, evreni yansıtacağı düşünülen bir örneklem grubu seçilmiştir. Bu grubun yazılı anlatım çalışmaları bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Üç değerlendirme arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda üç değerlendirme arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.98 olarak tespit edilmiştir. Yazılı anlatım hataları sınıflandırılmış ve güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Dış yapı boyutunda yapılan hataları belirlemek üzere oluşturulan 12 maddenin alfa değeri 0.84, iç yapı boyutunda yapılan hataları belirlemek üzere oluşturulan 14 maddenin alfa değeri 0.95, dil anlatım boyutunda yapılan hataları belirlemek üzere oluşturulan 23 maddenin değeri ise 0.97 olarak bulunmuştur.

Ölçekte, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında hatalarını belirlemek üzere her ifade hata puanıyla değerlendirilmiştir. Bu puanlar, hata yok-0 hata puanı, 1 hata-1 hata puanı, 2 hata-2 hata puanı, 3 hata-3 hata puanı, 4 hata-4 hata puanı, 5 ve üzeri

hata-5 hata puanı şeklindedir. Ancak ölçekte yer alan bazı ifadeler (dış yapı boyutunda 1., 3., 4., 5., 6., 7. ve 12. maddeler; iç yapı boyutunda 11., 12., 13. ve 14. maddeler; dil anlatım boyutunda ise 1. ve 2. maddeler) her yazılı anlatım çalışması için bir kez yapılabilecek hataları içermektedir. Bu maddelerde hata yapılmış ise 0 hata puanı, hata yapılmış ise 5 hata puanı ile değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları belirlemek üzere öğrencilere yazılı uygulamalar yaptırılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak üzere, öğrencilere farklı zamanlarda üç ayrı konuda yazma etkinliği yaptırılmıştır. Konular, programda yer alan temalara uygun olarak seçilmiştir. İlk iki çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan, “Atatürk” ve “Sağlık ve Çevre” zorunlu temalarından seçilmiştir. Üçüncü konu ise Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan 5. sınıf “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesine paralel olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilere “Atatürk”, “Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri” ve “Uzayda Yaşam” konulu yazılı anlatım etkinlikleri yaptırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, hazırlanan ölçek yardımıyla değerlendirilmiştir. Daha sonra veriler araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtları aranan sorulara yönelik olarak uygun biçimde çözümlenmiştir. Bu çözümlemede istatistiksel yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının belirlenmesinde “aritmetik ortalama ve standart sapma”dan, bu hataların çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi testinden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının

bulunması amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan anlamlılık testlerinde 0.01 hata düzeyi esas alınmış, sonuçlar çizelgelerde gösterilmiştir.

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir. ($5/6=0.83$) (Kaptan, 1995) Buna göre derecelendirme şöyle belirlenmiştir:

0.00-0.83	0 hata puanı
0.84- 1.67	1 hata puanı
1.68-2.50	2 hata puanı
2.51-3.33	3 hata puanı
3.34-4.17	4 hata puanı
4.18-5.00	5 hata puanı

Ayrıca ölçekte yer alan ve her yazılı anlatım çalışmasında sadece bir kez yapılabilecek hataları içeren maddelere ilişkin verilerin yorumlanmasında da aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ($5/2=2.5$) derecelendirme şu şekilde belirlenmiştir:

0.00-2.50	0 hata puanı
2.51-5.00	5 hata puanı

Seçilen ve kullanılan istatistikî işlemlerle tespit edilen durumlar SPSS 11.5 paket programı yardımı ile ortaya konmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu bölümde, araştırma sorununun çözümü için toplanan verilerin istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, tabloların altlarında açıklanmıştır.

4.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaptıkları Hatalar

Bu başlık altında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının; dış yapı, iç yapı ve dil anlatım boyutlarında yaptıkları hatalara yer verilmiştir.

4.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının dış yapı boyutunda yapılan hataların belirlenmesi için; hata puanlarının frekansları, yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir. Tabloda yer alan 1., 3., 4., 5., 6., 7. ve 12. maddeler her yazılı anlatım çalışmasında sadece bir kez yapılabilecek hataları içermektedir. Bu sebeple ilgili maddeler ikili derecelendirmeye dayanarak yorumlanmıştır.

Tablo 2: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Madde No	Madde	N	0 Hata Puanı		1 Hata Puanı		2 Hata Puanı		3 Hata Puanı		4 Hata Puanı		5 Hata Puanı		\bar{X}	Ss
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanılmaması.	642	642	100	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0.00	0.00
2	Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazılmaması.	642	375	58.4	196	30.5	70	10.9	1	0.2	0	0	0	0	0.53	0.69
3	Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol kenarlarından uygun boşlukların bırakılmaması.	642	441	68.7	-	-	-	-	-	-	-	-	201	31.3	1.57	2.32
4	Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgilerin yazılmaması.(ad, soyad... gibi)	642	539	84	-	-	-	-	-	-	-	-	103	16	0.80	1.84
5	Yazının başlığının kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazılmaması.	642	621	96.7	-	-	-	-	-	-	-	-	21	3.3	0.16	0.89
6	Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.	642	394	61.4	-	-	-	-	-	-	-	-	248	38.6	1.93	2.44
7	Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.	642	608	94.7	-	-	-	-	-	-	-	-	34	5.3	0.26	1.12
8	Paragraflara diğer satırlara oranla daha içeriden başlanılmaması.	642	269	41.9	132	20.6	159	24.8	30	4.7	23	3.6	29	4.5	1.21	1.36
9	Girinti ve çıkıntı yapılarak, satırların alt alta aynı hizada yazılmaması.	642	281	43.8	217	33.8	98	15.3	38	5.9	6	0.9	2	0.3	0.87	0.97
10	Harflerin biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazılmaması.	642	104	16.2	337	52.5	166	25.9	24	3.7	7	1.1	4	0.6	1.23	0.85
11	Sözcükler arasında eşit aralıkların bırakılmaması.	642	120	18.7	304	47.4	178	27.7	29	4.5	9	1.4	2	0.3	1.24	0.88
12	Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıdın verilmemesi.	642	428	66.7	-	-	-	-	-	-	-	-	214	33.3	1.67	2.36
Dış Yapı Toplam															0.96	0.78

Tablo 2’de görüldüğü gibi , “Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanılmaması.” maddesinde öğrencilerin %100’ünde hata yoktur. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.00 çıkmıştır. Birinci maddede öğrencilerin tamamı hata yapmamıştır.

“Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazılmaması.” maddesinde öğrencilerin %58.4’ü 0 hata puanı almış, %30.5’i 1 hata puanı almış, %10.9’u 2 hata puanı almış, %0.2’si 3 hata puanı almıştır. Öğrencilerden daha fazla hata puanı alan olmamıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.53 çıkmıştır. İkinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol kenarlarından uygun boşlukların bırakılmaması.” maddesinde öğrencilerin %68.7’si 0 hata puanı almış ve %31.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.57 çıkmıştır. Üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgilerin yazılmaması.(ad, soyad... gibi)” maddesinde öğrencilerin %84’ü 0 hata puanı almış ve %16’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.80 çıkmıştır. Dördüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Yazının başlığının kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazılmaması.” maddesinde öğrencilerin %96.7’si 0 hata puanı almış ve %3.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin

aritmetik ortalaması 0.16 çıkmıştır. Beşinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.” maddesinde öğrencilerin %61.4’ü 0 hata puanı almış ve %38.6’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.93 çıkmıştır. Altıncı maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.” maddesinde öğrencilerin %94.7’si 0 hata puanı almış ve %5.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.26 çıkmıştır. Yedinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Paragraflara diğer satırlara oranla daha içeriden başlanılmaması.” maddesinde öğrencilerin %41.9’u 0 hata puanı almış, %20.6’sı 1 hata puanı almış, %24.8’i 2 hata puanı almış, %4.7’si 3 hata puanı almış, %3.6’si 4 hata puanı almış ve %4.5’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.21 çıkmıştır. Sekizinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Girinti ve çıkıntı yapılarak, satırların alt alta aynı hizada yazılmaması.” maddesinde öğrencilerin %43.8’i 0 hata puanı almış, %33.8’i 1 hata puanı almış, %15.3’ü 2 hata puanı almış, %5.9’u 3 hata puanı almış, %0.9’u 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.87 çıkmıştır. Dokuzuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Harflerin biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazılmaması.” maddesinde öğrencilerin %16.2’si 0 hata puanı almış, %52.5’i 1 hata puanı almış, %25.9’u 2 hata puanı almış, %3.7’si 3 hata puanı almış, %1.1’i 4 hata puanı almış, %0.6’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.23 çıkmıştır. Onuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Sözcükler arasında eşit aralıkların bırakılmaması.” maddesinde öğrencilerin %18.7’si 0 hata puanı almış, %47.4’ü 1 hata puanı almış, %27.7’si 2 hata puanı almış, %4.5’i 3 hata puanı almış, %1.4’ü 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.24 çıkmıştır. On birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıdın verilmemesi.” maddesinde öğrencilerin %66.7’si 0 hata puanı almış ve %33.3’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.67 çıkmıştır. On ikinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hatalara ilişkin maddelerin sayısal değerlerinin genel aritmetik ortalaması 0.96 çıkmıştır. Dış yapı boyutundaki maddelerde öğrencilerin çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

4.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının, iç yapı boyutunda yapılan hataların belirlenmesi için; hata puanlarının frekansları, yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda yer alan 11., 12., 13. ve 14. maddeler her yazılı anlatım çalışmasında sadece bir kez yapılabilecek hataları içermektedir. Bu sebeple ilgili maddeler ikili derecelendirmeye dayanarak yorumlanmıştır.

Tablo 3: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Madde No	Madde	N	0 Hata Puanı		1 Hata Puanı		2 Hata Puanı		3 Hata Puanı		4 Hata Puanı		5 Hata Puanı		\bar{X}	Ss
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması.	642	150	23.4	264	41.1	203	31.6	23	3.6	2	0.3	0	0	1.16	0.83
2	Yazıda anlatılmak istenenlerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanamaması.	642	137	21.3	245	38.2	205	31.9	49	7.6	6	0.9	0	0	1.29	0.92
3	Yazıda bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçilmemesi.	642	135	21.0	202	31.5	214	33.3	81	12.6	9	1.4	1	0.2	1.42	1.01
4	Anlatılmak istenenlerin konu bütünlüğü bozulmadan paragraflara bölünerek açıklanamaması.	642	102	15.9	184	28.7	203	31.6	119	18.5	29	4.5	5	0.8	1.69	1.13
5	Konu dışı düşüncelere yer verilmesi.	642	346	53.9	177	27.6	98	15.3	16	2.5	4	0.6	1	0.2	0.69	0.88
6	Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi.	642	147	22.9	319	49.7	144	22.4	25	3.9	7	1.1	0	0	1.11	0.83
7	Konuya farklı yaklaşımların getirilmemesi.	642	125	19.5	294	45.8	188	29.3	25	3.9	8	1.2	2	0.3	1.23	0.87
8	Duygu ve düşüncelerin düzgün ve sürükleyici biçimde anlatılmaması.	642	125	19.5	278	43.3	183	28.5	37	5.8	17	2.6	2	0.3	1.30	0.95
9	Bilgi yanlış yapılması.	642	378	58.9	182	28.3	65	10.1	10	1.6	5	0.8	2	0.3	0.58	0.83
10	Anlatım içinde çelişkiye düşülmesi.	642	359	55.9	185	28.8	80	12.5	14	2.2	3	0.5	1	0.2	0.63	0.84
11	Yazıya ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlığın koyulmaması.	642	535	83.3	-	-	-	-	-	-	-	-	107	16.7	0.83	1.86
12	Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.	642	452	70.4	-	-	-	-	-	-	-	-	190	29.6	1.48	2.28
13	Yazıda duygu, düşünce ya da olayların doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.	642	539	84	-	-	-	-	-	-	-	-	103	16	0.80	1.84
14	Yazıda duygu, düşünce ya da olayların anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturulmaması.	642	420	65.4	-	-	-	-	-	-	-	-	222	34.6	1.73	2.38
İç Yapı Toplam															1.14	0.94

Tablo 3'te görüldüğü gibi, “*Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması .*” maddesinde öğrencilerin %23.4'ü 0 hata puanı almış, %41.1'i 1 hata puanı almış, %31.6'sı 2 hata puanı almış, %3.6'sı 3 hata puanı almış,%0.3'ü 4 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.16 çıkmıştır. Birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Yazıda anlatılmak istenenlerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanmaması.*” maddesinde öğrencilerin %21.4'ü 0 hata puanı almış, %38.2'si 1 hata puanı almış, %31.9'u 2 hata puanı almış, %7.6'sı 3 hata puanı almış,%0.9'u 4 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.29 çıkmıştır. İkinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Yazıda bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçilmemesi.*” maddesinde öğrencilerin %21.0'ı 0 hata puanı almış, %31.5'i 1 hata puanı almış, %33.3'ü 2 hata puanı almış, %12.6'sı 3 hata puanı almış,%1.4'ü 4 hata puanı almış, %0.2'si 5 hata almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.42 çıkmıştır. Üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Anlatılmak istenenlerin konu bütünlüğü bozulmadan paragraflara bölünerek açıklanmaması.*” maddesinde öğrencilerin %15.9'u hata yapmamış, %28.27'si 1 hata puanı almış, %31.6'sı 2 hata puanı almış, %18.5'i 3 hata puanı almış, %4.5'i 4 hata puanı almış, %0.8'i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.69 çıkmıştır. Dördüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 2 hata puanı almıştır.

“*Konu dışı düşüncelere yer verilmesi.*” maddesinde öğrencilerin %53.9’u hata yapmamış, %27.6’sı 1 hata puanı almış, %15.3’ü 2 hata puanı almış, %2.5’i 3 hata puanı almış, %0.6’sı 4 hata puanı almış, %0.2’si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.69 çıkmıştır. Beşinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“*Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi.*” maddesinde öğrencilerin %22.9’u 0 hata puanı almış, %49.7’si 1 hata puanı almış, %22.4’ü 2 hata puanı almış, %3.9’u 3 hata puanı almış, %1.1’i 4 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.11 çıkmıştır. Altıncı maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Konuya farklı yaklaşımların getirilmemesi.*” maddesinde öğrencilerin %19.5’i 0 hata puanı almış, %45.8’i 1 hata puanı almış, %29.3’ü 2 hata puanı almış, %3.9’u 3 hata puanı almış, %1.2’si 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.23 çıkmıştır. Yedinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Duygu ve düşüncelerin düzgün ve sürükleyici biçimde anlatılmaması.*” maddesinde öğrencilerin %19.5’i 0 hata puanı almış, %43.3’ü 1 hata puanı almış, %28.5’i 2 hata puanı almış, %5.8’i 3 hata puanı almış, %2.6’sı 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.30 çıkmıştır. Sekizinci maddesinde öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Bilgi yanlışı yapılması.*” maddesinde öğrencilerin %58.9’u 0 hata puanı almış, %28.3’ü 1 hata puanı almış, %10.1’i 2 hata puanı almış, %1.6’sı 3 hata puanı

almış, %0.8'i 4 hata puanı almış, %0.3'ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.58 çıkmıştır. Dokuzuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“Anlatım içinde çelişkiye düşülmesi.” maddesinde öğrencilerin %55.9'u 0 hata puanı almış, %28.8'i 1 hata puanı almış, %12.5'i 2 hata puanı almış, %2.2'si 3 hata puanı almış, %0.5'i 4 hata puanı almış, %0.2'si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.63 çıkmıştır. Onuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“Yazıya ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlığın konulmaması.” maddesinde öğrencilerin %83.3'ü 0 hata puanı almış ve %16.7'si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.83 çıkmıştır. On birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.” maddesinde öğrencilerin %70.4'ü 0 hata puanı almış ve %29.6'sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.48 çıkmıştır. On ikinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.” maddesinde öğrencilerin %84'ü 0 hata almış ve %16'sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.80 çıkmıştır. On üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturulmaması.” maddesinde öğrencilerin %65.4’ü 0 hata puanı almış ve %34.6’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.73 çıkmıştır. On dördüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hatalara ilişkin maddelerin sayısal değerlerinin genel aritmetik ortalaması 1.14 çıkmıştır. İç yapı boyutundaki maddelerde öğrencilerin çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

4.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının, dil anlatım boyutunda yapılan hataların belirlenmesi için; hata puanlarının frekansları, yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmiştir. Tabloda yer alan 1. ve 2. maddeler her yazılı anlatım çalışmasında sadece bir kez yapılabilecek hataları içermektedir. Bu sebeple ilgili maddeler ikili derecelendirmeye dayanarak yorumlanmıştır.

Tablo 4: İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Madde No	Madde	N	0 Hata Puanı		1 Hata Puanı		2 Hata Puanı		3 Hata Puanı		4 Hata Puanı		5 Hata Puanı		\bar{X}	Ss
			F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Yazıda konuya uygun bir girişin yapılmaması.	642	574	89.4	-	-	-	-	-	-	-	-	68	10.6	0.53	1.54
2	Yazıda ilginç bir girişin yapılmaması.	642	505	78.7	-	-	-	-	-	-	-	-	137	21.3	0.07	2.05
3	Açık, anlaşılır cümlelerin kurulmaması.	642	415	64.6	135	21.0	71	11.1	15	2.3	5	0.8	1	0.2	0.54	0.58
4	Kısa ve özlü cümlelerin kurulmaması.	642	464	72.3	134	20.9	32	5.0	11	1.7	1	0.2	0	0	0.37	0.67
5	Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınılması.	642	135	21.0	359	55.9	123	19.2	17	2.6	4	0.6	4	0.6	1.08	0.81
6	Gereksiz duygu, düşünce ve olay tekrarlarından kaçınılması.	642	197	30.7	299	46.6	119	18.5	20	3.1	5	0.8	2	0.3	0.98	0.86
7	Anlatılmak isteneni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük gruplarının seçilememesi.	642	131	20.4	337	52.5	128	19.9	32	5.0	11	1.7	3	0.5	1.17	0.90
8	Cümlede sözcüklerin ve sözcük gruplarının yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmaması.	642	258	40.2	168	41.7	84	13.1	23	3.6	7	1.1	2	0.3	0.85	0.90
9	Yazı diline geçmemiş yerel ağız sözcük ve deyimlerin kullanılması.	642	463	72.1	134	20.9	35	5.5	6	0.9	2	0.3	2	0.3	0.37	0.71
10	Anlatımı zenginleştirici değişik yolların bulunamaması.	642	89	13.9	343	53.4	179	27.9	26	4.0	4	0.6	1	0.2	1.25	0.78
11	Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanmayarak anlatımın güçlendirilmemesi, desteklenmemesi.	642	92	14.3	184	28.7	252	39.3	66	10.3	38	5.9	10	1.6	1.69	1.12
12	Sözcükler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.	642	254	38.2	271	42.2	102	15.9	17	2.6	7	1.1	0	0	0.86	0.85
13	Cümleler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.	642	167	26.0	241	37.5	172	26.8	47	7.3	14	2.2	1	0.2	1.23	1.00

Tablo 4'ün devamı

Madde No	Madde	N	0 Hata Puanı		1 Hata Puanı		2 Hata Puanı		3 Hata Puanı		4 Hata Puanı		5 Hata Puanı		\bar{X}	Ss
			f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
14	Paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.	642	124	19.3	236	36.8	179	27.9	81	12.6	17	2.6	5	0.8	1.45	1.07
15	Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurulamaması ve kullanılmaması.	642	158	24.6	319	49.7	127	19.8	19	3.0	10	1.6	9	1.4	1.11	0.96
16	Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil bütünlüğünün kurulamaması.	642	236	36.8	233	36.3	130	20.2	23	3.6	11	1.7	9	1.4	1.01	1.05
17	Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce bütünlüğünün kurulamaması.	642	183	28.5	220	34.3	160	24.9	55	8.6	16	2.5	8	1.2	1.26	1.11
18	Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında anlatım bütünlüğünün kurulamaması.	642	176	27.4	232	36.1	157	24.5	52	8.1	18	2.8	7	1.1	1.26	1.10
19	Sözcüklerin imla kurallarına uygun yazılmaması.	642	234	36.4	274	42.7	100	15.6	13	2.0	15	2.3	6	0.9	0.94	0.98
20	Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılmaması.	642	199	31.0	286	44.5	110	17.1	22	3.4	18	2.8	7	1.1	1.06	1.02
21	Yazıda dil bakımından uyumun sağlanamaması.	642	221	34.4	260	40.5	115	17.9	29	4.5	12	1.9	5	0.8	1.01	1.00
22	Yazıda anlatım bakımından uyumun sağlanamaması.	642	176	27.4	238	37.1	159	24.8	50	7.8	14	2.2	5	0.8	1.23	1.05
23	Yazıda mantık bakımından uyumun sağlanamaması.	642	178	27.7	212	33.0	177	27.6	52	8.1	15	2.3	8	1.2	1.28	1.10
Dil Anlatım Toplam															1.03	0.82

Tablo 4'te görüldüğü gibi “*Yazıda konuya uygun bir girişin yapılmaması.*” maddesinde öğrencilerin %89.4’ü 0 hata puanı almış ve %10.6’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.53 çıkmıştır. Birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“*Yazıda ilginç bir girişin yapılmaması.*” maddesinde öğrencilerin %78.7’si 0 hata puanı almış ve %21.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.07 çıkmıştır. İkinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu hata yapmamıştır.

“*Açık, anlaşılır cümlelerin kurulmaması.*” maddesinde öğrencilerin %64.6’sı 0 hata puanı almış, %21.0’ı 1 hata puanı almış, %11.1’i 2 hata puanı almış, %2.3’ü 3 hata puanı almış, %0.8’i 4 hata puanı almış, %0.2’si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.54 çıkmıştır. Üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“*Kısa ve öznlü cümlelerin kurulmaması.*” maddesinde öğrencilerin %72.3’ü 0 hata puanı almış, %20.9’u 1 hata puanı almış, %5.0’ı 2 hata puanı almış, %1.7’si 3 hata puanı almış, %0.2’i 4 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.37 çıkmıştır. Dördüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“*Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınılması.*” maddesinde öğrencilerin %21.0’ı 0 hata puanı almış, %55.9’u 1 hata puanı almış, %19.2’si 2 hata puanı almış, %2.6’sı 3 hata puanı almış, %0.6’sı 4 hata puanı almış, %0.6’sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların

sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.08 çıkmıştır. Beşinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Gereksiz duygu, düşünce ve olay tekrarlarından kaçınılması.” maddesinde öğrencilerin %30.7’si 0 hata puanı almış, %64.6’sı 1 hata puanı almış, %18.5’i 2 hata puanı almış, %3.1’i 3 hata puanı almış, %0.8’i 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.98 çıkmıştır. Altıncı maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Anlatılmak isteneni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük gruplarının seçilmemesi.” maddesinde öğrencilerin %20.4’ü 0 hata puanı almış, %52.5’i 1 hata puanı almış, %19.9’u 2 hata puanı almış, %5.0’ı 3 hata puanı almış, %1.7’si 4 hata puanı almış, %0.5’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.17 çıkmıştır. Yedinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Cümlede sözcüklerin ve sözcük gruplarının yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmaması.” maddesinde öğrencilerin %40.2’si 0 hata puanı almış, %41.7’si 1 hata puanı almış, %13.1’i 2 hata puanı almış, %3.6’sı 3 hata puanı almış, %1.1’i 4 hata puanı almış, %0.3’ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.85 çıkmıştır. Sekizinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Yazı diline geçmemiş yerel ağız sözcük ve deyimlerin kullanılması.” maddesinde öğrencilerin %72.1’i 0 hata puanı almış, %20.9’u 1 hata puanı almış, %5.5’i 2 hata puanı almış, %0.9’u 3 hata puanı almış, %0.3’ü 4 hata puanı almış,

%0.3'ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.37 çıkmıştır. Dokuzuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 0 hata puanı almıştır.

“Anlatımı zenginleştirici değişik yolların bulunmaması.” maddesinde öğrencilerin %13.9'u 0 hata puanı almış, %53.4'ü 1 hata puanı almış, %27.9'u 2 hata puanı almış, %4.0'ı 3 hata puanı almış, %0.6'sı 4 hata puanı almış, %0.2'si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.25 çıkmıştır. Onuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanmayarak anlatımın güçlendirilmemesi, desteklenmemesi.” maddesinde öğrencilerin %14.3'ü 0 hata puanı almış, %28.7'si 1 hata puanı almış, %39.3'ü 2 hata puanı almış, %10.3'ü 3 hata puanı almış, %5.9'u 4 hata puanı almış, %1.6'sı 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.69 çıkmıştır. On birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 2 hata puanı almıştır.

“Sözcükler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %38.2'si 0 hata almış, %42.2'si 1 hata puanı almış, %15.9'u 2 hata puanı almış, %2.6'sı 3 hata puanı almış, %1.1'i 4 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.86 çıkmıştır. On ikinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Cümleler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %26.0'ı 0 hata puanı almış, %37.5'i 1 hata puanı almış,

%26.8'i 2 hata puanı almış, %7.3'ü 3 hata puanı almış, %2.2'si 4 hata puanı almış, %0.2'si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.23 çıkmıştır. On üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %19.3'ü 0 hata puanı almış, %36.8'i 1 hata puanı almış, %27.9'u 2 hata puanı almış, %12.6'sı 3 hata puanı almış, %2.6'sı 4 hata puanı almış, %0.8'i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.45 çıkmıştır. On dördüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurulmaması ve kullanılmaması.” maddesinde öğrencilerin %24.6'sı 0 hata almış, %49.7'si 1 hata puanı almış, %19.8'i 2 hata puanı almış, %3.0'ı 3 hata puanı almış, %1.6'sı 4 hata puanı almış, %1.4'ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.11 çıkmıştır. On beşinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil bütünlüğünün kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %36.8'i 0 hata puanı almış, %36.3'ü 1 hata puanı almış, %20.2'si 2 hata puanı almış, %3.6'sı 3 hata puanı almış, %1.7'si 4 hata puanı almış, %1.4'ü 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.01 çıkmıştır. On altıncı maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce bütünlüğünün kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %28.5’i 0 hata puanı almış, %34.3’ü 1 hata puanı almış, %24.9’u 2 hata puanı almış, %8.6’sı 3 hata puanı almış, %2.5’i 4 hata puanı almış, %1.2’si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.26 çıkmıştır. On yedinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında anlatım bütünlüğünün kurulmaması.” maddesinde öğrencilerin %27.4’ü 0 hata puanı almış, %36.1’i 1 hata puanı almış, %24.5’i 2 hata puanı almış, %8.1’i 3 hata puanı almış, %2.8’i 4 hata puanı almış, %1.1’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.26 çıkmıştır. On sekizinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Sözcüklerin imla kurallarına uygun yazılmaması.” maddesinde öğrencilerin %36.4’ü 0 hata puanı almış, %42.7’si 1 hata puanı almış, %15.6’sı 2 hata puanı almış, %2.0’ı 3 hata puanı almış, %2.3’ü 4 hata puanı almış, %0.9’u 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 0.94 çıkmıştır. On dokuzuncu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılmaması.” maddesinde öğrencilerin %31’i 0 hata puanı almış, %44.5’i 1 hata puanı almış, %17.1’i 2 hata puanı almış, %3.4’ü 3 hata puanı almış, %2.8’i 4 hata puanı almış, %1.1’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.06 çıkmıştır. yirminci maddesinde öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Yazıda dil bakımından uyumun sağlanmaması.*” maddesinde öğrencilerin %34.4’ü 0 hata puanı almış, %40.5’i 1 hata puanı almış, %17.9’u 2 hata puanı almış, %4.5’i 3 hata puanı almış, %1.9’u 4 hata puanı almış, %0.8’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.01 çıkmıştır. Yirmi birinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Yazıda anlatım bakımından uyumun sağlanmaması.*” maddesinde öğrencilerin %27.4’ü 0 hata puanı almış, %37.1’i 1 hata puanı almış, %24.8’i 2 hata puanı almış, %7.8’i 3 hata puanı almış, %2.2’si 4 hata puanı almış, %0.8’i 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.23 çıkmıştır. Yirmi ikinci maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

“*Yazıda mantık bakımından uyumun sağlanmaması*” maddesinde öğrencilerin %27.7’si 0 hata puanı almış, %33.0’ı 1 hata puanı almış, %27.6’sı 2 hata puanı almış, %8.1’i 3 hata puanı almış, %2.3’ü 4 hata puanı almış, %1.2’si 5 hata puanı almıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1.28 çıkmıştır. Yirmi üçüncü maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dil anlatım boyutunda yaptıkları hatalara ilişkin maddelerin sayısal değerlerinin genel aritmetik ortalaması 1.03 çıkmıştır. Dil anlatım boyutundaki maddelerde öğrencilerin çoğunluğu 1 hata puanı almıştır.

4.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaptıkları Hatalar

Bu başlık altında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataların uygulama zamanı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yer verilmiştir.

Buna göre, her bir değişken açısından, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

4.2.1. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Bu başlıkta, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuçlar, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hatalar.

Dış Yapı Hataları	Uygulama Zamanı	N	\bar{X}	Ss
	I.Uygulama	214	1.27	0.86
	II.Uygulama	214	0.84	0.66
	III.Uygulama	214	0.76	0.71
	Toplam	642	0.96	0.78

Tablo 6: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına göre karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dış Yapı Hataları	Gruplar Arası	31.495	2	15.747	28.174	0.000	I.-II.
	Gruplar İçi	357.158	639	0.559			I.-III.
	Toplam	388.652	641				

P<0.001

Dış yapı boyutunda yapılan hatalar Tablo 5 ve Tablo 6'daki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının “dış yapı” boyutunda, I. uygulamada $\bar{X} = 1.27$ ortalamayla “1 hata puanı”, II. uygulamada $\bar{X} = 0.84$ ortalamayla “1 hata puanı”, III. uygulamada $\bar{X} = 0.76$ ortalamayla “0 hata puanı” olarak saptanmıştır. Genel olarak bu boyutta öğrencilerin $\bar{X} = 0.96$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir.

Uygulama zamanına göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, I. uygulama-II. uygulama ve I. uygulama-III. uygulamalarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark vardır (F=28.174; p<0.001). Buna göre öğrenciler dış yapı boyutunda en çok hatayı I. uygulamada yapmışlardır.

Tablo 7: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hatalar.

Dış Yapı Hataları	Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu	N	\bar{X}	Ss
	Alt	111	1.35	0.90
	Orta	162	0.86	0.75
	Üst	369	0.88	0.72
	Toplam	642	0.96	0.78

Tablo 8: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dış Yapı Hataları	Gruplar Arası	20.891	2	10.444	18.146	0.000	1-2
	Gruplar İçi	367.773	639	0.576			1-3
	Toplam	338.654	641				

P<0.001

1. Alt sosyo-ekonomik çevre 2. Orta sosyo-ekonomik çevre 3. Üst sosyo-ekonomik çevre

Dış yapı boyutunda yapılan hatalar Tablo 7 ve Tablo 8'deki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının “dış yapı” boyutunda, alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 1.35$ ortalamayla “1 hata puanı”, orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 0.86$ ortalamayla “1 hata puanı” ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 0.88$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır. Genel olarak bu maddede öğrencilerin $\bar{X} = 0.96$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, alt sosyo-ekonomik çevre-orta sosyo-ekonomik çevre arasında orta sosyo-ekonomik çevre lehine anlamlı ; alt sosyo-ekonomik çevre-üst sosyo-ekonomik çevre arasında üst sosyo-ekonomik çevre lehine sonuçlanmıştır (F=18.146; p<0.001).

4.2.2. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İçYapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Bu başlıkta, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanı ve okulun

bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hatalar.

İç Yapı Hataları	Uygulama Zamanı	N	\bar{X}	Ss
	I.Uygulama	214	1.19	0.95
	II.Uygulama	214	0.79	0.73
	III.Uygulama	214	1.43	1.01
	Toplam	642	1.14	0.94

Tablo 10: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına göre karşılaştırılması.

İç Yapı Hataları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	44.187	2	22.094	27.036	0.000	I.-II.
	Gruplar İçi	522.183	639	0.817			I.-III.
	Toplam	566.371	641				II.-III.

P<0.001

İç yapı boyutunda yapılan hatalar, Tablo 9 ve Tablo 10’daki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Bu boyutta, öğrencilerin geneli $\bar{X}=1.14$ ortalamayla “1 hata puanı” almışlardır. Uygulama zamanına göre incelediğimizde öğrencilerin, I. uygulamada $\bar{X}=1.19$ ortalamayla “1 hata puanı”, II. uygulamada $\bar{X}=0.79$ ortalamayla “0 hata puanı”, III. uygulamada $\bar{X}=1.43$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır.

Uygulama zamanına göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, I. uygulama-II. uygulama ve II. uygulama-III. Uygulamadan elde edilen puanlar arasında II. uygulama lehine; I. uygulama-III. uygulamadan elde edilen puanlar arasında I. uygulama lehine sonuçlanmıştır (F=27.036; p<0.001).

Tablo 11: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hatalar.

İç Yapı Hataları	Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu	N	\bar{X}	Ss
	Alt	111	1.54	1.06
	Orta	162	1.04	0.86
	Üst	369	1.06	0.90
	Toplam	642	1.14	0.94

Tablo 12: Öğrencilerin, yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.

İç Yapı Hataları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	21.700	2	10.850	12.729	0.000	1-2
	Gruplar İçi	544.670	639	0.852			1-3
	Toplam	566.371	641				

P<0.001

1. Alt sosyo-ekonomik çevre 2. Orta sosyo-ekonomik çevre 3. Üst sosyo-ekonomik çevre

İç yapı boyutunda yapılan hatalar Tablo 11 ve Tablo 12'deki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının “iç yapı” boyutunda, alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 1.54$ ortalamayla “1 hata puanı”, orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 1.04$ ortalamayla “1 hata puanı” ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 1.06$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır. Genel olarak bu maddede öğrencilerin $\bar{X} = 1.14$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, alt sosyo-ekonomik çevre-orta sosyo-ekonomik çevre arasında orta sosyo-ekonomik çevre

lehine anlamlı ; alt sosyo-ekonomik çevre-üst sosyo-ekonomik çevre arasında üst sosyo-ekonomik çevre lehine anlamlı bir fark vardır (F=12.729; p<0.001).

4.2.3. Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar

Bu başlıkta, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dil anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin, uygulama zamanına göre yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hatalar.

Dil Anlatım Hataları	Uygulama Zamanı	N	\bar{X}	Ss
	I.Uygulama	214	1.09	0.83
	II.Uygulama	214	0.80	0.66
	III.Uygulama	214	1.18	0.91
	Toplam	642	1.03	0.82

Tablo 14: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hataların konulara göre karşılaştırılması.

Dil Anlatım Hataları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	17.561	2	8.781	13.417	0.000	I.-II. II.-III.
	Gruplar İçi	418.189	639	0.654			
	Toplam	435.750	641				

P<0.001

Dil anlatım boyutunda yapılan hatalar, Tablo 13 ve Tablo 14’deki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin, bu boyutta genel ortalamaları \bar{X} =1.03 ile “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır. Uygulama zamanına göre incelediğinde ise I. uygulamada \bar{X} =1.09 ortalamayla “1 hata puanı”, II. uygulamada \bar{X} = 0.80

ortalamayla “0 hata puanı”, III. uygulamada $\bar{X} = 1.18$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır.

Uygulama zamanına göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, I. uygulama-II. uygulama ve II. uygulama-III. Uygulamadan elde edilen puanlar arasında II. uygulama lehine anlamlı bir fark vardır ($F=13.417$; $p<0.001$).

Tablo 15: Öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hatalar.

Dil Anlatım Hataları	Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu	N	\bar{X}	Ss
	Alt	111	1.34	1.01
	Orta	162	0.96	0.80
	Üst	369	0.96	0.75
	Toplam	642	1.03	0.82

Tablo 16: Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dil-anlatım boyutunda yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılması.

Dil Anlatım Hataları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	131.122	2	6.561	9.920	0.000	1-2
	Gruplar İçi	422.629	639	0.661			1-3
	Toplam	435.750	641				

$P<0.001$

1. Alt sosyo-ekonomik çevre 2. Orta sosyo-ekonomik çevre 3. Üst sosyo-ekonomik çevre

Dil anlatım boyutunda yapılan hatalar Tablo 15 ve Tablo 16'daki bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının “dil anlatım” boyutunda, alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 1.34$ ortalamayla “1 hata puanı”, orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 0.96$ ortalamayla “1 hata puanı” ve üst sosyo-ekonomik çevrede

bulunan okulun öğrencilerinin $\bar{X} = 0.96$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları saptanmıştır. Genel olarak bu maddede öğrencilerin $\bar{X} = 1.03$ ortalamayla “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, alt sosyo-ekonomik çevre-orta sosyo-ekonomik çevre arasında orta sosyo-ekonomik çevre lehine anlamlı ; alt sosyo-ekonomik çevre-üst sosyo-ekonomik çevre arasında üst sosyo-ekonomik çevre lehine anlamlı bir fark vardır ($F=9.920$; $p<0.001$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hatalar, dış yapı, iç yapı ve dil anlatım boyutlarında belirlenmiştir. Bu hataların, uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaları tartışılmıştır.

5.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dış Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutuna ilişkin maddeler tek tek incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin bazı maddelerde “0 hata puanı” aldıkları yoğunlaştıkları, bazı maddelerde ise “1 hata puanı”nda yoğunlaştıkları görülmüştür.

“Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol kenarlarından uygun boşlukların bırakılmaması”, “kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması”, “sözcükler arasında eşit aralıkların bırakılmaması” ve “yazı bitiminde ilgili kişiye temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıdın verilmemesi” maddelerinde, öğrencilerden hata yapanların oranı %30’un üzerindedir. Yazılı anlatım çalışmalarında bu öğrencilerin kağıt kullanımına dikkat etmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin genellikle sınıf içi etkinliklerde defter kullanmaları bu sonucu olağan hale getirebilir. Programda, “kelimeler, cümleler ve satırlar arasında

uygun boşluklar bırakır”, “sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder” gibi yazma kurallarını uygulamaya ilişkin kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2005). Programda yer alan bu kazanımlara rağmen öğrencilerin bir kısmının hata yapmaları beklenmeyen sonuçlar arasındadır.

“Harflerin biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazılmaması” maddesinde öğrencilerin %31.3 gibi azımsanmayacak bir kısmının hata yapmaları dikkat çekicidir. Öğrenciler yeni programla birlikte bitişik el yazısını kullanmaya başlamışlardır. 1. sınıftan itibaren bitişik el yazısı kullanmaya alışmadıkları için hata yapmaları olağan bir sonuçtur. Öğrencilerin el yazısı çalışmalarının zamanla düzeleceği söylenebilir. Bu araştırmada da aralıklı zamanlarda yapılan üç farklı çalışma sonuçları da bunu desteklemektedir. Taylan (2001) yaptığı araştırmada, bazı harflerin yazılışına çocukların alışmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma için de benzer bir yorum yapılabilir. Coşkun (2005) araştırmasında öğretmenlerin eski ve yeni Türkçe programındaki yazma becerileri hakkındaki görüşlerini almıştır. Öğretmenlerin “öğrenciler, eğik el yazısı ile yazmaya alışmakta zorlandılar. Başta yavaş ve çirkin yazan öğrenciler sonradan hızlı ve düzgün yazmayı öğrendiler. El yazısı çalışmaları birinci sınıftan başlatılırsa daha verimli olacaktır.” şeklindeki görüşleri yapılan yorumu destekler niteliktedir.

“Paragraflara diğer satırlara oranla daha içeriden başlanılmaması” maddesinde öğrencilerin %33.9’unun hata yaptıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin paragraf yazma kuralına uymadıkları ve sayfa düzenine dikkat etmedikleri söylenebilir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutuna genel olarak bakıldığında 0.96 ortalama ile “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir. Bu ortalama alt sınıra yakındır. Bu nedenle öğrencilerin birçoğunun hata yapmadıkları da görmezlikten gelinemez.

Dış yapı boyutunda yapılan hatalar, uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır. İlk uygulama “Atatürk” konusunda, ikinci uygulama “çevre” konusunda, son uygulama ise “uzay” konusunda yapılmıştır. Öğrencilerin bu boyutta yaptıkları hatalar son uygulamada en aza inmiştir. Bu durum öğrencilerin bu tür etkinliklerde zamanla yetkinleştikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullar arasında orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda daha az hata yaptıkları görülmektedir.

5.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında İç Yapı Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutuna ilişkin maddeler tek tek incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin bazı maddelerde “0 hata puanı” aldıkları, bazı maddelerde ise “1 hata puanı”nda yoğunlaştıkları görülmüştür.

“Anlatılmak istenenlerin konu bütünlüğü bozulmadan paragraflara bölünerek açıklanmaması” , “yazıda bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçilmemesi” ve “yazıda anlatılmak istenenlerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanmaması” maddelerinde öğrencilerin %30’undan fazlası hata yapmıştır. Bu durum, öğrencilerin farklı düşüncelerini paragraflara bölerek açıklamaları gerektiğini

bilmemeleri veya bu konuda yeterince özen göstermemeleri ile açıklanabilir. Avcı (2006) da yaptığı araştırmada “öğrencilerde paragraf bilinci oluşmamıştır” sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlatmak istediklerini yazıya başlamadan önce planlamadıkları düşünülebilir.

“Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması” ve “konuya farklı yaklaşımların getirilmemesi” maddelerinde öğrencilerin %30 gibi bir kısmının hata yaptıkları görülmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında yazma öncesi hazırlık önemlidir. Öğrencilerin konuyu sınırlandırmakta ve konuya farklı yaklaşımlar getirmekte zorlanmaları, yazacaklarını planlamadan yazıya başlamaları ile açıklanabilir.

“Duygu ve düşüncelerin düzgün ve sürükleyici biçimde anlatılmaması” maddesinde öğrencilerin %37.2’sinin, “yazıda duygu, düşünce ya da olayların anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturulmaması” maddesinde de öğrencilerin %34.6’sının hata yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yazma esnasında zaman zaman geri dönerek yazdıklarını okumadıkları, plan yapmadıkları ve taslak oluşturmada zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı boyutuna genel olarak bakıldığında “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir. Bu boyutta öğrencilerin önemsenecek kadar hata yapmadıkları söylenebilir.

İç yapı boyutunda yapılan hatalar uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin, çevre konusunda yazdıkları II. uygulamalarında genel olarak hata yapmadıkları

görülmektedir. Bu durum da çevre konusunun diğer konulara göre daha güncel olması ve öğrencilerin bu konuyla iç içe olmaları ile açıklanabilir. Alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullardaki öğrencilerin daha fazla yaptıkları görülmektedir.

5.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Dil Anlatım Boyutunda Yaptıkları Hatalar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dil anlatım boyutuna ilişkin maddeler tek tek incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin dil anlatım boyutundaki maddelerde “1 hata puanı”nda yoğunlaştıkları görülmüştür.

“Paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması” , “paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce bütünlüğünün kurulamaması” ve “paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında anlatım bütünlüğünün kurulamaması” maddelerinde hata yapan öğrencilerin oranı %30’un üzerindedir. Avcı (2006) araştırmasında “konuyu paragraf bilincine göre yazamama”yı en sık görülen hatalardan biri olarak belirtmiştir. Bu durum mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin yazma sırasında dikkatlerini toplamakta sorun yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca yetersiz bir yazı planı oluşturdukları düşünülebilir.

“Yazıda anlatım bakımından uyumun sağlanamaması” ve “ yazıda mantık bakımından uyumun sağlanamaması” maddelerinde de öğrencilerin %30’undan fazlasının hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazma aşamasında düşünsel sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

“Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılmaması” maddesinde öğrencilerin çoğu “1 hata puanı”nda yoğunlaşmıştır. Ancak bu maddede hata yapmayan öğrenci sayısı da fazladır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmalarına ilişkin programda bir kazanım yer almaktadır. Öğrenciler genel olarak noktayı doğru kullanmalarına rağmen virgüli kullanmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum, virgölün kullanım alanlarının çeşitli olmasından kaynaklanabilir. Yücel ve diğerleri (2005) araştırmalarında, öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerini doğru kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bu sonucun aksine Aşıcı ve Mataracı (2000) yaptıkları araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma beceri düzeylerini düşük bulmuşlardır.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında dil anlatım boyutuna genel olarak bakıldığında 1.03 ortalamaıyla “1 hata puanı” aldıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bu boyutta çok fazla sorun yaşamadıkları söylenebilir. Coşkun’un (2005) yaptığı araştırmada, öğretmenler “Eski programa göre yazmaya daha az zaman ayrılıyor. Fakat kendi düşüncelerini, kendi ürettiklerini yazdıkları için öğrencilerin yaratıcılıkları gelişti.” ayrıca, “öğrenciler şiir, öykü ve deneme yazma konusunda oldukça geliştiler. Verilen bir konuda bütün öğrenciler yazı yazabilir duruma geldi.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç mevcut araştırma için yapılan yorumu destekler niteliktedir.

Dil anlatım boyutunda yapılan hatalar uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin, I. uygulamada duygularını anlatacakları “Atatürk” konulu, II. uygulamada düşüncelerini anlatacakları “çevre” konulu ve III. uygulamada hayallerini

anlatacakları “uzay” konulu yazılar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğunun “çevre” konulu II. uygulamada hata yapmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri halde duygularını ve hayallerini anlatmakta zorlandıkları düşünülebilir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanan farklılaşmanın nedeni olarak, hata oranının düşük olduğu orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulların alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullara göre daha zengin kütüphaneye sahip oldukları söylenebilir. Bu okullardaki öğrenciler kitap okuma imkanlarına bağlı olarak kendilerini yazılı ve sözlü olarak daha rahat ifade edebilirler.

5.2. SONUÇLAR

Verilerin analizi ile elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

Dış Yapı Boyutunda Yapılan Hatalar

Öğrenciler;

- kağıtlarının alt üst kısımları ile sağ ve sol kenarlarında uygun boşluklar bırakmamaktadırlar.
- kimlik bilgileri yazının başlığı arasında uygun bir boşluk bırakmamaktadırlar.
- paragraflara diğer satırlara oranla daha içeriden başlamamaktadırlar.
- harfleri biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazmamaktadırlar.
- sözcükler arasında eşit aralıklar bırakmamaktadırlar.
- yazının bitiminde temiz ve görüntüsü iyi bir kağıt verememektedirler.

İç Yapı Boyutunda Yapılan Hatalar

Öğrenciler;

- konuyu belli görüş açılarına göre sınırlandıramamakta ve konuya farklı yaklaşımlar getirememektedirler.
- anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayamamakta ve bir düşünceden ötekine mantıksal bir akış içinde geçememektedirler. Ayrıca, anlatmak istediklerini konu bütünlüğünü bozmadan paragraflara bölememektedirler.
- duygu ve düşüncelerini sürükleyici bir biçimde anlatamamaktadırlar.
- yazılarında duygu, düşünce ya da olayları mantıksal bir bütün oluşturarak anlatamamaktadırlar.

Dil Anlatım Boyutunda Yapılan Hatalar

Öğrenciler yazılarında;

- paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kuramamaktadırlar.
- paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce ve anlatım bütünlüğünü kuramamaktadırlar.
- anlatım ve mantık bakımından uyumu sağlayamamaktadırlar.

Öğrencilerin dış yapı, iç yapı ve dil anlatım boyutlarında yaptıkları hatalar uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır.

5.3. ÖNERİLER

Uygulamacılara Öneriler

- Derslerde, öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı yazılı anlatım etkinliklerine (yarım bırakılan metni tamamlama, var olan metne uygun başlık seçme ve noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma gibi) yer vermelidirler.
- Yazma becerisinin kazanılması ve istenen düzeye ulaşabilmesi amacıyla bilgiden çok uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık vermelidirler.
- Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmelidirler.
- Sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde dile özen göstermeli; konuşmada vurgu, tonlama ve telaffuza, yazıda imla ve noktalamaya dikkat çekmelidirler.
- Öğrencilere imla kılavuzu ve sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır.
- Öğrencileri yazılarında kendi bilgi, yaşantı, izlenim ve duygularını anlatmaya yönlentmelidirler.

Araştırmacılara Öneriler

- Yazılı anlatım çalışmalarında yapılan hataların nedenleri araştırılmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan yöntemlerin etkililiği araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretim Üstüne*. Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı.
- Ağca, H.(1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aksan, D. (1979). Anadili. *İzlem (Yabancı dil Öğretimi Dergisi)*, Kış, S: 3, s:19-36.
- Aksan,D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağtı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıcı, M. (2000). İlköğretim 1. Kademedede, Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 6, s: 116-123.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E. (2000). İlköğretim 1. Kademedede, Öğrencilerin İmla ve Noktalama İle İlgili Bilgi Ve Beceri Düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 6, s: 106-115.
- Akyol, H.(2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bearne, E. (2002). *Making Progress in Writing*. London: Routledge Falmer.
- Balyemez, S. (2004). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ekim.
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları* (Çeviren: Öztokat, E). İstanbul: Yapıkredi Yayınları. Anılan, H. (2005) Yazılı Anlatım Becerilerinin

Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2006). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bratcher, S. with Ryan, L. (2004). *Evaluating Children's Writing. A Handbook of Grading Choices for Classroom Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Combs, M. (1996). *Developing Competent Readers and Writers in the Primary Grades*. Englewood Cliffs: Merrill.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:5, S: 2, s: 423-462.

Çağmlar Z. ve İflazoğlu A. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim Beşinci Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* C: 2, S: 23, s: 12-22.

Çalışkan N. (2001). *Types Of Turkish EFL Students' Errors In Writing Exams and Their Variation Across The Proficiency Levels*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö.(2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö.(2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, S. A., Maloy, R. W. and Verock-O'Loughlin, R.-E. (2003). *Ways of Writing with Young Kids*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1991). *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, F. (2006). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. İnternet adresi: <<http://yayim.meb.gov.tr>>, Erişim Tarihi: Kasım, 2006.
- Honskinson, K. ve Tompkins, G.E. (1987). *Language Arts Content And Teaching Strategies*. Merril Publishing Co. Anılan, H. Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan,S.(1995).*Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

- Kantemir, E.(1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım I. Yazılı Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy Ö. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaalioglu, S. K. (1982). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C: 13, S: 1, s: 81-92.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaman, A. (1994). Anadili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu. *Çağdaş Türk Dili*, C: 6, s: 77-78.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, F.(2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, E.(1979). *Örnekle ve Uygulamalı Yazılı Anlatım Dersleri "Kompozisyon"*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Özdemir, E.(1992). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S.(2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*. İnternet adresi: < <http://ilkogretim-online.org.tr>>, Erişim Tarihi: Nisan, 2007.
- Şimşek, Ö. (2000), *İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşer, S. (1996). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Taylan, F. (2001). *İlköğretim Yazı Öğretimi Programının 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2001). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temur, T. (2004). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Malatya: *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching Writing. Balancing Process and Product*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler*.

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uluğ, F. (1993). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ünalın, Ş.(2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.

Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:5, S: 2, s: 479-508.

Yeşil, E. (2003). *Erzurum'daki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıyla İlköğretim Okulları 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Hataları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, S. (1996), *Teachers' and Students' Preferences For Written Error Correction Techniques* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Yücel, C., Akar, C. ve Batur, Z. (2005) Konuşma ve Yazma Hedeflerinin Algılanan Önemi Ve Öğrencilerin Bu Hedefleri Kazanma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S: 41, s: 113-132.

Zimmermann, H. D. (2001). *Yazınsal İletişim* (Çeviren: Tepebaşı, F.). Çizgi Yayınevi. Anılan, H. Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime

Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1

YAZILI ANLATIMDA HATA BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte yer alan ifadeler “5 ve üzeri hata=5 hata puanı”, “4 hata=4 hata puanı”, “3 hata=3 hata puanı”, “2 hata=2 hata puanı”, “1 hata=1 hata puanı”, “hata yok=0 hata puanı” şeklinde puanlanacaktır.

Öğrencilerin Uygulamaları	I. Uygulama	II. Uygulama	III. Uygulama
DIŞ YAPI HATALARI			
1- Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanılmaması.			
2- Çizgisiz düz beyaz kağıda satırları kaydırmadan düz satır yazılmaması.			
3- Kağıdın alt üst kısımları ile sağ ve sol kenarlarından uygun boşlukların bırakılmaması.			
4- Kağıdın sol üst köşesine kendini tanıttıcı bilgilerin yazılmaması.(ad, soyad... gibi)			
5- Yazının başlığının kağıdın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazılmaması.			
6- Kimlik bilgileri ile yazının başlığı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.			
7- Başlık ile yazı arasında uygun bir boşluğun bırakılmaması.			
8- Paragraflara diğer satırlara oranla daha içeriden başlanılmaması.			
9- Girinti ve çıkıntı yapılarak, satırların alt alta aynı hizada yazılmaması.			
10- Harflerin biçimce doğru, okunaklı, düzgün ve aynı yönde yazılmaması.			
11- Sözcükler arasında eşit aralıkların bırakılmaması.			

12- Yazı bitiminde, ilgili kişiye, temiz, lekesiz ve görüntüsü iyi kağıdın verilmemesi.			
İÇ YAPI HATALARI			
1- Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması.			
2- Yazıda anlatılmak istenenlerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanamaması.			
3- Yazıda bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçilmemesi.			
4- Anlatılmak istenenlerin konu bütünlüğü bozulmadan paragraflara bölünerek açıklanamaması.			
5- Konu dışı düşüncelere yer verilmesi.			
6- Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi.			
7- Konuya farklı yaklaşımların getirilmemesi.			
8- Duygu ve düşüncelerin düzgün ve sürükleyici biçimde anlatılmaması.			
9- Bilgi yanlış yapılması.			
10- Anlatım içinde çelişkiye düşülmesi.			
11- Yazıya ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlığın koyulmaması.			
12- Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, amaca uygun olarak anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.			
13- Yazıda duygu, düşünce ya da olayların, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturulmaması.			

14- Yazıda duygu, düşünce ya da olayların anlatıldığı mantıksal bir bütün oluşturulmaması.			
DİL VE ANLATIM HATALARI			
1- Yazıda konuya uygun bir girişin yapılmaması.			
2- Yazıda ilginç bir girişin yapılmaması.			
3- Açık, anlaşılır cümlelerin kurulmaması.			
4- Kısa ve özlü cümlelerin kurulmaması.			
5- Yazıda anlatıma katkısı olmayan, gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınılması.			
6- Gereksiz duygu, düşünce ve olay tekrarlarından kaçınılması.			
7- Anlatılmak isteneni tam ve doğru karşılayacak sözcük ve sözcük gruplarının seçilememesi.			
8- Cümlede sözcüklerin ve sözcük gruplarının yerli yerinde ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmaması.			
9- Yazı diline geçmemiş yerel ağız sözcük ve deyimlerin kullanılması.			
10- Anlatımı zenginleştirici değişik yolların bulunamaması.			
11- Anlatmak istediğini tam ve doğru karşılayacak deyim, atasözü, özdeyiş ve tamlamaları kullanmayarak anlatımın güçlendirilmemesi, desteklenmemesi.			
12- Sözcükler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.			
13- Cümleler arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.			
14- Paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantının kurulamaması.			

15- Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurulamaması ve kullanılmaması.			
16- Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında dil bütünlüğünün kurulamaması.			
17- Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında düşünce bütünlüğünün kurulamaması.			
18- Paragraf bütünlüğünü sağlayan cümleler arasında anlatım bütünlüğünün kurulamaması.			
19- Sözcüklerin imla kurallarına uygun yazılmaması.			
20- Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılmaması.			
21- Yazıda dil bakımından uyumun sağlanamaması.			
22- Yazıda anlatım bakımından uyumun sağlanamaması.			
23- Yazıda mantık bakımından uyumun sağlanamaması.			

EK-2
İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 290/1006 - 23./02/2007
Konu : Araştırma İzni

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12.02.2007 tarih ve B.30.2.OGÜ.0.70.72.00.590-385/609 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep Nalan ALKAN'ın "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Ankara İli Nallıhan İlçesi Tuğrulbey İlköğretim Okulu, Dumlupınar İlköğretim Okulu, Sakarya İlköğretim Okulu, Nasuhpaşa İlköğretim Okulu ve Yatılı İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa - 49 sorudan oluşan) anketlerin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-3 Sayfa)