



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Arzu ATASOY**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN**

Hatay-2015



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Arzu ATASOY**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN**

Hatay-2015

ONAY

Arzu ATASOY tarafından hazırlanan “**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

. .2015

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Tez Danışmanı - Başkan)	
.....(Üye)	
.....(Üye)	

Arzu ATASOY tarafından hazırlanan “*Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Ali ACARAVCI

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Toplumsal yaşayışı gereği diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler içinde olan insan için konuşma ve yazma, iletişim kurmanın en önemli araçlarından. Bu anlatım araçlarından yazma, biçimlendirilmeye daha müsait olması yönüyle konuşmadan farklıdır. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişimi daha uzun zaman almakta ve daha yoğun bir çaba gerektirmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarla öğrencilerin yazma yeterlilik ve tutumları değerlendirilmiş, yazma sürecindeki sorunlar ele alınmış, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Buna rağmen yazma becerisinin istenilen düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Oysa bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesi ve sağlıklı bir iletişime geçmesi için yazılı anlatım becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

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. Yani yazma bir bakıma düşünme işidir. Yazmayı öğrenmek düşünmeyi öğrenmektir. Yazma yoluyla düşünmeyi öğrenen kişi kendisini yazılı olarak ifade ederken ifadesine en uygun kelimeleri seçer, bu kelimeleri belli bir sistem dâhilinde cümlelere, cümleleri paragraflara, paragrafları da paragraf üstü birimlere dönüştürür. Bu durum düşüncelerdeki akıcılığın yazma sürecine aktarılmasını gerektirir. Böylece yazmada akıcılık olarak ifade edilebilecek bir kavram ortaya çıkar.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akıcı yazma becerilerini değerlendirmektir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın Giriş bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Temel Kavramlar”, “İlgili Araştırmalar” anlatılmıştır.

“Kavramsal Çerçeve” başlığını taşıyan 1. Bölümde öncelikle “Yazma” ve “Akıcılık” kavramlarından, “Akıcılık ve Dil Becerileri” arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Ardından “Akıcı Yazma”nın kavramsal temelleri, boyutları ve ölçme yöntemleri anlatılmıştır.

Çalışmanın 2. Bölümünü oluşturan “Yöntem” kısmında ise “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri”, “Veri Çözümleme

Teknikleri” başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışmanın 3. Bölümünde akıcı yazmanın boyutları olan “Yazma Miktarı”, “Yazma Doğruluğu”, “Yazma İşlekliliği” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi”ne ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Çalışmanın “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlarla, ilgili araştırmaların sonuçları karşılaştırılmış, bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmam boyunca tezlerini, makalelerini belki de defalarca okuduğum, yapmış oldukları çalışmalara ekleyerek ilerlediğimiz, bu ve bunun gibi pek çok tezin ortaya çıkmasında aslında en büyük desteği sağlayan, burada isimlerini tek tek sayamayacağım fakat ortak özellikleri bilimi önceleme, düşünme ve paylaşma erdemliliğini göstermek olan başta ülkemizin olmak üzere insanlığa hizmet etmiş tüm bilim insanlarına şükranlarımı sunarım.

Kendisiyle çalışmaktan mutluluk duyduğum, bana öğrenme ve üretmede birlikteliği sunan güzel insan Sayın Mehmet TEMİZKAN’a beni ruhen ve zihnen yetiştirdiği için teşekkür ederim.

YTÜ öğretim üyesi Sayın Doç. Dr. Bayram BAŞ’a, yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen TÜBİTAK’a, Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün saygıdeğer hocalarına ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

En son fakat en çok da beni sonsuz ve koşulsuz seven biricik aileme hep benimle oldukları ve kendimi özel hissettirdikleri için çok teşekkür ederim.

Arzu ATASOY

Hatay, 2015

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arzu ATASOY

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2015

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Temizkan

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirmektir. Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veri toplama teknikleri kullanılmış, nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen veriler de çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinde akıcı yazmanın nicelik boyutunu oluşturan yazma miktarı; nitelik boyutunu oluşturan doğruluk, işleklik ve düşüncelerin düzenlenişi aşamalarına ait bulgular nicel veri toplama araçlarıyla ortaya konulmuştur. Araştırmanın nitel veri toplama kısmında ise akıcı yazmanın önünde engel oluşturan unsurlar önceden geliştirilerek kategorilendirilen bir belirtke tablosuyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay il merkezinde bulunan ortaokul öğrencileri; örneklemini ise Hatay il merkezinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 379 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicelik ve nitelik boyutlarını ortaya koymak amacıyla nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci boyutunu oluşturan yazma miktarını tespit etmek amacıyla “Yazma Miktarı Ölçeği/Formülü” kullanılmıştır. Bu formül dakikada yazılan hece sayısını esas almaktadır.

İkinci boyut “Doğruluk” başlığını taşımaktadır ve araştırmanın “Doğruluk” boyutunu ölçmek amacıyla “Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 0-9 aralığındaki 10 kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategori yazım, noktalama ve gramer düzeyi açısından sıfırdan ona kadar farklı bir seviyeyi belirtmektedir.

Üçüncü boyut olan “Yazma İşlekliği”, kelime ve söz dizimi işlekliği olmak

üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kelime işlekliliği kendi arasında “Kelime Çeşitliliği” ile “Kelime Yoğunluğu” olmak üzere iki alt boyuta daha ayrılmaktadır. Bunlardan kelime çeşitliliğini belirlemek amacıyla “Kelime Çeşitliliği Ölçeği/Formülü” kullanılmıştır. Bu formül “Farklı kelime sayısı \times 100/Toplam kelime sayısı” şeklinde hesaplanmaktadır. Kelime yoğunluğu başlığı ise “Kelime Yoğunluğu Ölçeği” ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu formül “Manalı kelimelerin sayısı \times 100/Toplam kelime sayısı” şeklinde işlemektedir. Söz dizimi işlekliliği boyutu “Söz Dizimi İşlekliliği Ölçeği” ile ölçülmüştür. Bu ölçek geliştirilirken cümlelerin gramatik yapısı ve cümleye anlam katan unsurlar dikkate alınmış ve bu unsurlar puanlanarak cümlelerin işleklilik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dördüncü boyutunu oluşturan “Düşüncelerin Düzenlenişi” için düşüncelerin metinde nasıl düzenlendiğini tespit etmek amacıyla “Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı, 0-5 aralığındaki altı kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategori düşüncelerin metin içindeki düzenlenişi açısından sıfırdan altıya kadar farklı bir seviyeyi belirtmektedir.

Araştırmada nicel olarak toplanan verileri daha derinlemesine analiz edebilmek ve akıcı yazmanın önündeki engelleri gösterebilmek amacıyla “Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu” geliştirilmiştir. Bu belirtke tablosu “Doğruluk” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi” olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Doğruluk boyutu kendi içinde 4 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar “Dil Bilgisiyle İlgili Akıcılık Engelleri, Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Akıcılık Engelleri, Noktalama İşaretleriyle İlgili Akıcılık Engelleri ve Yazım Kurallarıyla İlgili Akıcılık Engelleri” şeklindedir. Düşüncelerin düzenlenişi boyutu ise “Planlama” şeklinde tek kategoriden meydana gelmektedir.

Sonuç olarak 5. sınıf öğrencilerinin % 36,5’i; 7. sınıf öğrencilerinin % 34,1’i; 8. sınıf öğrencilerinin % 25,5’i yazmaları için verilen 5 dakikada 91-125 hece arasında; 6. sınıf öğrencilerinin % 27,8’i 0-60 hece arasında değişen miktarlarda metinlerini oluşturmuşlardır. “Doğruluk” boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin % 30,8’i 6 puan düzeyinde; 6. sınıf öğrencilerinin % 35,5’i; 7. sınıf öğrencilerinin % 35,1’i ve 8. sınıf öğrencilerinin % 30,8’i 5 puan düzeyinde yer almaktadırlar. “Kelime Çeşitliliği” boyutunda çok anlamlılık dikkate alınmadığında 5. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliği oranı % 16,4; 6. sınıf öğrencilerinin % 20,5; 7. sınıf öğrencilerinin

% 16,8; 8. sınıf öğrencilerinin % 16,7'dir. Çok anlamlılık dikkate alındığında ise 5. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliği oranı % 19,6; 6. sınıf öğrencilerinin % 23,6; 7. sınıf öğrencilerinin % 20,1; 8. sınıf öğrencilerinin % 20,3'tür. "Kelime Yoğunluğu" boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu oranı % 83,96; 6. sınıf öğrencilerinin % 83,98; 7. sınıf öğrencilerinin % 81,56 ve 8. sınıf öğrencilerinin % 82,01 şeklindedir. "Söz Dizimi İşlekliliği" boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin % 59,6'sı; 6. sınıf öğrencilerinin % 51,1'i; 7. sınıf öğrencilerinin % 59,3'ü ve 8. sınıf öğrencilerinin % 43,6'sı 19-36 puan aralığında yer alan bir işleklilik puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır. "Düşüncelerin Düzenlenişi" boyutunda ise 5. sınıf öğrencilerinin % 53,8'i; 7. sınıf öğrencilerinin % 41,7'si; 8. sınıf öğrencilerinin % 35,1'i 3 aralığında; 6. sınıf öğrencilerinin % 40'ı 2 aralığında; % 40'ı 3 aralığında bulunmaktadır. Yazma miktarı, doğruluk, düşüncelerin düzenlenişi boyutları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile metinlerin doğruluk düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.413$, $p<.01$); toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile söz dizimi işleklilik düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.800$, $p<.01$) ve söz dizimi işleklilik düzeyi ile doğruluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.458$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Akıcı yazma, ortaokul öğrencileri, düşüncelerin düzenlenişi, kelime işlekliliği, söz dizimi işlekliliği.

THE EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING FLUENCY SKILLS

Master's Thesis, Arzu ATASOY

The Department of Turkish Education, 2015

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Temizkan

ABSTRACT

Aim of the study was to evaluate secondary school students' writing fluency skills. Mostly quantitative data collection techniques were applied, but qualitative data collection techniques were also used for supporting the findings of the study. In this context, findings about amount of writing which constitutes quantity dimension of writing fluency, accuracy which constitutes quality dimension, complexity and organization of ideas were revealed via quantitative data collection tools. In the qualitative data collection section of the research, elements hindering writing fluency were tried to be revealed through a table of specifications created and categorized previously. The population of the research included secondary school students studying in Hatay province, and the sample of the research consisted of 379 secondary school students from different socio-economic levels studying in Hatay province.

Qualitative and quantitative data collection tools were used in order to reveal quantity and quality dimensions of the research. "Writing Amount Scale/Formula" was used for identifying amount of writing which is the first dimension of the study. This formula was based on the number of syllables written per minute.

For the second dimension of the study "Accuracy", "Language Accuracy Holistic Scale" was applied in order to gauge "Accuracy" dimension of the study. This scale consisted of 10 categories ranging from 0 to 9. Each category indicated different level starting from zero to ten in terms of spelling, punctuation and grammar.

The third dimension, “Writing Complexity”, consisted of two sub-dimensions which were lexical and syntactic complexity. Lexical complexity also severed into two sub-dimensions as “Lexical Diversity” and “Lexical Density”. “Lexical Diversity Scale/Formula” was used for determining lexical diversity. This formula was calculated through “Number of different wordsx100/Total number of words”. Lexical density was tried to be determined via “Lexical Density Scale”. This formula functioned as “Number of content words x 100/Total number of words”. “Syntactic Complexity” was gauged via “Syntactic Complexity Scale”. Grammatical structure of the sentences and elements giving meaning to the sentences were taken into consideration while developing this scale, and complexity level of the sentences was tried to be identified by scoring those elements.

For “Organization Of The Ideas” which was the fourth dimension of the research, “Organization Of The Ideas Grading Key” was applied for determining how the ideas were arranged in the text. This grading key consisted of six categories ranging from 0 to 5. Each category indicated different levels from zero to six with regard to organization of ideas within the text.

“Table Of Specifications Related To Writing Fluency Obstacles” was developed in order to analyze the data collected quantitatively more thoroughly and to show the obstacles to writing fluency. This table included two dimensions which were “Accuracy” and “Organization Of Ideas”. Accuracy was categorized into four. Those were “Fluency Obstacles about Grammar, Fluency Obstacles about Ambiguity, Fluency Obstacles about Punctuation Marks and Fluency Obstacles about Spelling Rules.” Organization of ideas dimension included only one category “Planning”.

Consequently, 36,5 % of the 5th graders, 34,1 % of the 7th graders and 25,5 % of the 8th graders wrote between 91-125 syllables within first five minutes, and 27,8 % of the 6th graders created their texts with 0-60 syllables. In “Accuracy” dimension 30,8 % of the 5th graders were on 6 point level, 35,5 % of the 6th graders, 35,1 % of the 7th graders and 30,8 % of the 8th graders were on 5 point level. In lexical diversity dimension, when polysemy is disregarded, lexical diversity rate of the 5th graders was 16,4 %, of the 6th graders was 20,5%, of the 7th graders was 16,8 % and of the 8th graders was 16,7 %. However, when polysemy is regarded, lexical diversity rate of

the 5th graders was 19,6 %, of the six graders was 23,6 %, of the 7th graders was 20,1 % and of the 8th graders was 20,3 %. In lexical density dimension, lexical density rate in the 5th graders' texts was 83,96 %, in the 6th graders' texts was 83,98 %, in the 7th graders' texts was 81,56 % and in the 8th graders' texts was 82,01 %. In syntactic complexity dimension, 59,6 % of the 5th graders, 51,1 % of the 6th graders, 59,3 of the 7th graders and 43,6 % of the 8th graders created their texts with complexity point of 19-36. In organization of ideas dimension, 53,8 % of the 5th graders, 41,7 % of the 7th graders, 35,1 % of the 8th graders were on range of 3, 40 % of the 6th graders were on range of 2 and 40 % of them were on range of 3. When the dimensions - amount of writing, accuracy and organization of ideas - were analyzed in view of gender variable, it was found out that there were significant differences in favor of female students. Furthermore, it was revealed that there was a positively, moderate and significant correlation between total amount of syllables written by the students and accuracy levels of the texts ($r=0.413$, $p<.01$), there was a positively, high and significant correlation between total amount of syllables written by the students and syntactic complexity levels ($r=0.800$, $p<.01$), and there was a positively, moderate and significant correlation between syntactic complexity levels and accuracy levels.

KEY WORDS

Writing fluency, secondary school students, organization of ideas, lexical complexity, syntactic complexity.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	iii
ABSTRACTS AND KEYWORDS	vi
TABLolar LİSTESİ	xix
KISALTMALAR	xxiv

GİRİŞ**1****BİRİNCİ BÖLÜM****KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

1. 1. Yazma	22
1. 2. Akıcılık	23
1. 3. Akıcılık ve Dil Becerileri	24
1. 3. 1. Akıcı Okuma	24
1. 3. 2. Akıcı Konuşma	25
1. 3. 3. Akıcı Yazma	26
1. 3. 4. Akıcı Yazma Becerileri	33
1. 3. 4. 1. Yazma Miktarı	35
1. 3. 4. 2. Doğruluk	39
1. 3. 4. 3. Yazma İşleklığı	41

1. 3. 4. 3. 1. Kelime İşleklığı	42
1. 3. 4. 3. 1. 1. Kelime Çeşitliliği	44
1. 3. 4. 3. 1. 2. Kelime Yoğunluğu	46
1. 3. 4. 4. Söz Dizimi İşleklığı	48
1. 3. 4. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi	53

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli	55
2. 2. Evren ve Örneklem	56
2. 3. Veri Toplama Araçları	57
2. 3. 1. Yazma Miktarı Ölçeği/Formülü	57
2. 3. 2. Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği	58
2. 3. 3. Kelime Çeşitliliği Ölçeği/Formülü	58
2. 3. 4. Kelime Yoğunluğu Ölçeği/Formülü	59
2. 3. 5. Söz Dizimi İşleklığı Ölçeği	59
2. 3. 6. Düşüncelerin Düzenlenişi Ölçeği	60
2. 3. 7. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu	62
2. 4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci	62
2. 5. Veri Çözümleme Teknikleri	63
2. 5. 1. Yazma Miktarına İlişkin Verilerin Çözümlemesi	63

2. 5. 2. Doğruluk Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi	64
2. 5. 3. Kelime Çeşitliliği Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi	65
2. 5. 4. Kelime Yoğunluğu Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi	67
2. 5. 5. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi	67
2. 5. 6. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi	68
2. 5. 7. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi	68

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3. 1. Yazma Miktarı İle İlgili Bulgular	69
3. 1. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular	69
3. 1. 1. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	69
3. 1. 1. 2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	70
3. 1. 1. 3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	70
3. 1. 1. 4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	71
3. 1. 1. 5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	71
3. 1. 1. 6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	72

3. 1. 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular	72
3. 1. 2. 1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	73
3. 1. 2. 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	73
3. 1. 2. 3. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	74
3. 1. 2. 4. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	74
3. 1. 2. 5. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	75
3. 1. 2. 6. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	75
3. 1. 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular	76
3. 1. 3. 1. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	76
3. 1. 3. 2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	77
3. 1. 3. 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	77
3. 1. 3. 4. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	78
3. 1. 3. 5. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	78
3. 1. 3. 6. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	79

3. 1. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular	79
3. 1. 4. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	79
3. 1. 4. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	80
3. 1. 4. 3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	81
3. 1. 4. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	81
3. 1. 4. 5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular	82
3. 1. 4. 6. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular	82
3. 1. 4. 7. Sınıf Düzeylerinin Yazma Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	83
3. 2. Akıcı Yazmanın Doğruluk Boyutuna İlişkin Bulgular	84
3. 2. 1. Doğruluk Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları	84
3. 2. 1. 1. Doğruluk Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	84
3. 2. 1. 2. Doğruluk Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	85
3. 2. 1. 3. Doğruluk Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	86
3. 2. 1. 4. Doğruluk Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	87

3. 2. 1. 5. Cinsiyet Değişkeninin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	88
3. 2. 1. 6. Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	88
3. 3. Akıcı Yazmanın İşleklik Boyutuna İlişkin Bulgular	89
3. 3. 1. İşleklik Boyutunun Kelime İşlekliliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	89
3. 3. 1. 1. Kelime İşlekliliği Alt Boyutunun Kelime Çeşitliliği Aşamasına İlişkin Bulgular	89
3. 3. 1. 2. Kelime İşlekliliği Alt Boyutunun Kelime Yoğunluğu Aşamasına İlişkin Bulgular	91
3. 3. 2. İşleklik Boyutunun Söz Dizimi İşlekliliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	92
3. 3. 2. 1. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları	92
3. 3. 2. 2. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	92
3. 3. 2. 3. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	92
3. 3. 2. 4. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	93
3. 3. 2. 5. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	94
3. 3. 2. 6. Cinsiyet Değişkeninin Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	94
3. 3. 2. 7. Sınıf Düzeylerinin Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	95
3. 4. Akıcı Yazmanın Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuna İlişkin Bulgular	95

3. 4. 1. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları	96
3. 4. 1. 1. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	96
3. 4. 1. 2. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	97
3. 4. 1. 3. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	98
3. 4. 1. 4. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları	99
3. 4. 1. 5. Cinsiyet Değişkeninin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	100
3. 4. 1. 6. Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	100
4. Akıcı Yazmanın Boyutları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular	101
4. 1. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı ile Doğruluk Düzeyi Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	101
4. 2. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	102
4. 3. Düşüncelerin Düzenlenişi İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	102
4. 4. Düşüncelerin Düzenlenişi İle Doğruluk Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	103
4. 5. Söz Dizimi İşlekliliği İle Doğruluk Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	103
4. 6. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı İle Düşüncelerin Düzenlenişi Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	104

5. Akıcı Yazmanın Önündeki Engellere Yönelik Bulgular	104
5. 1. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Doğruluk” Boyutuna İlişkin Bulgular	104
5. 2. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Düzenlenişi” Boyutuna İlişkin Bulgular	133
5. 3. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Planlanması” Boyutuna İlişkin Bulgular	151

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yazma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	172
Sınıf Düzeylerine Göre İlk 5 ve İkinci 5 Dakikada Yazılan Hece Miktarlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	172
Sınıf Düzeylerine Göre İlk 5 Dakika, İkinci 5 Dakika ve Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	175
Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	176
Sınıf Düzeylerinin Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	178
Akıcı Yazmanın Doğruluk Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	179
Doğruluk Boyutunun Sınıf Düzeyleriyle İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	179
Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	181

Akıcı Yazmanın İşleklik Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	181
Akıcı Yazmanın Kelime İşlekliliği Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	181
Kelime Çeşitliliği Boyutuyla İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç	182
Kelime Yoğunluğu Boyutuyla İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç	184
Akıcı Yazmanın Söz Dizimi İşlekliliği Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	186
Sınıf Düzeylerinin Akıcı Yazmanın Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	187
Akıcı Yazmanın Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	188
Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun Sınıf Düzeyleriyle İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç	188
Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	189
Akıcı Yazmanın Boyutları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Tartışma ve Sonuç	190
Öneriler	193
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	193
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	194
Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler	195
KAYNAKÇA	196
EKLER	212
Ek-1: Yazma Formu	212

Ek-2: Kelime Yoğunluğunun Değerlendirilmesinde Dikkate Alınan Vazifeli Kelimeler Listesi	213
Ek-3: D-Level Scale (Söz Dizimi İşleklığı) Ölçeği	218
Ek-4: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu	219



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları.....	57
Tablo 3: Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği.....	58
Tablo 4: Söz Dizimi İşleklığı Açısından İncelenen Türkçe Ders Kitapları.....	60
Tablo 5: Düşüncelerin Düzenlenişi Ölçeği.....	61
Tablo 6: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	69
Tablo 7: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	70
Tablo 8: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	70
Tablo 9: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	71
Tablo 10: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı.....	72
Tablo 11: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	72
Tablo 12: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	73
Tablo 13: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	73
Tablo 14: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	74
Tablo 15: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	74

Tablo 16: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı.....	75
Tablo 17: . Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	76
Tablo 18: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı....	76
Tablo 19: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	77
Tablo 20: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	77
Tablo 21: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	78
Tablo 22: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı.....	78
Tablo 23: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	79
Tablo 24: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	80
Tablo 25: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	80
Tablo 26: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı.....	81
Tablo 27: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	81
Tablo 28: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı.....	82
Tablo 29: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı	

Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi.....	83
Tablo 30: Sınıf Düzeylerinin Yazma Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	83
Tablo 31: Doğruluk Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	84
Tablo 32: Doğruluk Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	85
Tablo 33: Doğruluk Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	86
Tablo 34: Doğruluk Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	87
Tablo 35: Cinsiyet Değişkeninin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	88
Tablo 36: Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	88
Tablo 37: Yazılı Metinlerdeki Toplam Kelime Değerleri.....	89
Tablo 38: Çok Anlamlılığa Göre Yazılı Metinlerdeki Kelime Çeşitliliği Değerleri..	90
Tablo 39: Çok Anlamlılık Dikkate Alınmaksızın Yazılı Metinlerdeki Kelime Çeşitliliği Değerleri.....	90
Tablo 40: Yazılı Metinlerdeki Kelime Yoğunluğu Değerleri.....	91
Tablo 41: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 5. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 42: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 6. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 43: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 44: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	94

Tablo 45: Cinsiyet Değişkeninin Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	94
Tablo 46: Sınıf Düzeylerinin Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	95
Tablo 47: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 48: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	97
Tablo 49: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	98
Tablo 50: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	99
Tablo 51: Cinsiyet Değişkeninin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	100
Tablo 52: Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler.....	100
Tablo 53: Toplam Hece Miktarı İle Doğruluk Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 54: Toplam Hece Miktarı İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki İlişki.....	102
Tablo 55: Düşüncelerin Düzenlenişi İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki İlişki....	102
Tablo 56: Düşüncelerin Düzenlenişi İle Doğruluk Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 57: Söz Dizimi İşlekliliği İle Doğruluk Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 58: Toplam Hece Miktarı İle Düşüncelerin Düzenlenişi Arasındaki İlişki...	104
Tablo 59: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Doğruluk” Boyutu Değerleri.....	105

Tablo 60: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Düzenlenişi” Boyutu Değerleri.....	133
Tablo 61: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Planlanması” Boyutu Değerleri.....	151



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

\bar{X} Aritmetik Ortalama

P Anlamlılık Değeri

% Yüzde

Ss Standart Sapma

f Frekans

vb. Ve benzeri

vd. Ve diğerleri

dk. Dakika



GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın gerçekleştirilme nedenlerini ortaya koyan “Problem Durumu”, çalışmanın hangi çerçevede ele alındığını gösteren “Amaçlar”, çalışmanın Türkçe Eğitimi alanındaki konumunu belirten “Çalışmanın Önemi” ve bu çalışma ile alakalı olan “İlgili Araştırmalar” kısımları yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsanın hayata gözlerini açmasından yaşamının sonuna kadar değişmeyen bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunların içinde yeme, içme, barınma gibi fiziksel anlamdaki ihtiyaçların yanında belki de daha önemli bir yere sahip olan psikolojik ihtiyaçlar da vardır. Aidiyet, kabul edilme ve onaylanma, kendini güvende hissetme, anlaşılma isteği vb. psikolojik ihtiyaçlar olarak düşünülebilir. Psikolojik ihtiyaçların karşılanması sürecinde çok önemli bir yere sahip olan temel kavram iletişimdir. Dolayısıyla iletişim insanın dengeli, huzurlu ve düzenli bir yaşam sürmesinde vazgeçilmez süreçlerden birini oluşturmaktadır.

İletişim kurabilmek amacıyla geliştirilmiş pek çok kod olmakla birlikte sağlıklı ve düzenli bir iletişim, bireyler arasında gizli bir anlaşmalar sistemi üzerine temellendirilmiş olan anlamlı işaretler bütünüyle yani dille gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda insan, iletişim kurmak amacıyla dilin sözlü ve yazılı olmak üzere iki formundan yararlanmaktadır.

Günlük hayatımızı gözden geçirdiğimizde iletişim amacıyla en fazla dilin sözlü boyutundan yani konuşmadan yararlandığımızı görmek mümkündür. Çünkü konuşma “hemen o anda” gerçekleşebilen bir eylemdir. Konuşarak gerçekleştirilen iletişim sürecinde kaynak ve alıcı aynı ortamda olduğu için geri bildirim anında verilebilir. Bu durum iletilen mesajların alıcı üzerinde meydana getirdiği etkinin anında öğrenilmesini ve iletişim sürecinin devamının nasıl planlanması gerektiğinin anlaşılmasını sağlar.

Dilin iletişim amacıyla kullanılan ikinci boyutu yazma, diğer bir deyişle yazılı anlatımdır. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005: 7). Zaman zaman kompozisyon kavramıyla da

karşılanan yazma; duygu, düşünce ve hayallerin düzenli biçimde, açık ve çarpıcı bir anlatımla ortaya konulmasıdır. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2003)'a göre yazmanın üç temel ögesi vardır:

1. Duygu, düşünce, görüş ve hayal,
2. Belli bir düzen,
3. Açık, canlı ve çarpıcı bir anlatım.

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma; duygu, düşünce ve hayalleri açık ve anlaşılır olarak anlatabilmek amacıyla çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler (MEB, 2005: 7). 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 iletcek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar (Alkan, 2007: 20).

Yazılı anlatım konuşmadan farklı özellikler göstermektedir. Her şeyden önce yazılı anlatımda geri bildirim anında verilebilmesi gibi bir imkân yoktur. Bu nedenle yazmaya başlamadan önce yazan kişinin anlatmak istediklerinin yazıyı okuyan kişi tarafından açık, eksiksiz ve etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlayacak bütün önlemlerin önceden alınması gerekir. Bunu sağlamak için sağlam bir plan yapılmalı, düşünceler en iyi anlamayı sağlayacak şekilde zenginleştirilmeli, ana düşünce ve yardımcı düşünceler organik bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmeli, konu dışına çıkarak gereksiz açıklamalar yapılmamalı, anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri en iyi yansıtacak kelimeler seçilmeli, dil bilgisi kurallarına uygun, sağlam yapılu cümleler kurulmalı, imla kurallarına uygun olarak yazılmalı, noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanılmalıdır.

Yukarıda sayılan hususlar iyi bir yazılı anlatım ürününde bulunması gereken bazı özellikleri gündeme getirmektedir. Kıbrıs (2010: 21-27) bu özellikleri duruluk, tutarlılık ve akıcılık olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır.

Gereksiz sözcük, söz grupları, deyim, atasözü vb. yapılarla anlam bulanıklığı yaratılmayan; söylenmek istenenlerin açıkça söylendiği; sanatlı ve süslü anlatım öğeleriyle anlatılmak istenenlerin gölgelenmediği bir yazılı ürün aynı zamanda duruluk özelliğini de taşımaktadır.

Yazmada tutarlılığı sağlamak için yazma konusunun sınırları iyi belirlenmeli, konu dışına çıkılmamaya özen gösterilmeli, yazıda yer alan düşünceler arasında çelişkiye düşülmemeli, paragrafların birbirini destekler nitelikte oluşturulmasına dikkat edilmeli, ana düşünce ile yardımcı düşüncelerin birbirini desteklemesine çalışılmalıdır.

İyi bir yazılı metin akıcı olmak durumundadır. Akıcılık, yazılı olarak anlatılanların dile takılmadan, kolayca, pürüzsüzce seslendirilebilmesi, okunabilmesi olarak düşünülebilir. Bunun için yazan kişi, ürettiği metnin pürüzsüz olması amacıyla gerekli bütün tedbirleri önceden almalı ve bunları yazma sürecinde uygulamalıdır. Bu tedbirler genel olarak yazıda yer alacak düşüncelerin uygun bir plana göre düzenlenişi, yazım ve noktalama işaretlerine uygun olarak yazılması, dil bilgisi kurallarına uygun sağlam cümleler kurulması, kelime seçimi gibi noktalarla ilgilidir. Bugüne kadar yapılan birçok araştırma, yukarıda akıcılıkla ilgili sayılan başlıklar doğrultusunda öğrencilerin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Alkan, 2007; Ekinci Çelikpazu, 2006; Kırbaş, 2006; Pekaz, 2007; Avcı, 2006; Gedik, 2008; Şamlıoğlu, 2011; Erbilen, 2014).

Bu araştırmada akıcı yazma nicelik ve nitelik olmak üzere iki boyutta ele alınacaktır. Nicelik boyutunu dakikada üretilen yazma miktarı; nitelik boyutunu da doğruluk, kelime ve cümle işlekliliği, düşüncelerin düzenlenişi boyutları oluşturacaktır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilebilir.

Alt Problemler

Araştırmada problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. Ortaokul öğrencilerinin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları metin miktarı ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları metin miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları metin miktarı sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokul öğrencilerinin doğru metin yazma becerileri ne düzeydedir?

5. Ortaokul öğrencilerinin doğru metin yazma becerileri sınıf değişkeni ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Ortaokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerde düşüncelerin düzenlenişi becerileri ne düzeydedir?

7. Ortaokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerde düşüncelerin düzenlenişi becerileri sınıf değişkeni ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

8. Ortaokul öğrencilerinin işlek metin oluşturma becerileri ne düzeydedir?

9. Ortaokul öğrencilerinin işlek metin oluşturma becerileri sınıf değişkeni ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

10. Akıcı yazma becerilerinin boyutları olan yazma miktarı, doğruluk düzeyi, düşüncelerin düzenlenişi ve işleklik arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Akıcılık, hem günlük dilde hem de dil becerilerine yönelik çalışmaların planlı bir şekilde yürütüldüğü eğitim öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Literatüre baktığımızda bu kavramın daha çok konuşma ve okuma becerileri ile ilişkilendirilmiş olduğunu görürüz. 2005 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımlarda da akıcılık ile ilgili “akıcı okur, akıcı konuşur” ifadelerine yer verilerek akıcılık kavramı okuma ve konuşma becerileri ile bağdaştırılmıştır.

Akıcılığın genellikle konuşma ve sesli okuma becerileri ile ilişkilendirilmiş olmasının nedeni, konuşma ve sesli okuma eylemlerinin gerçekleştirildikleri anda gözlemlenebilir olması olabilir. İlgili literatüre baktığımızda akıcı konuşma ile kast edilenin, konuşmacının sıkça ve uzunca duraklamadan, kelime ve cümle üretiminde fazla hata yapmadan, verilen süre içerisinde düşüncelerini mantıklı, tutarlı ve etkili bir şekilde ifade etme becerisi olduğunu görürüz. Akıcı okumada da benzer bir durum vardır. Akıcı okuma becerileri olarak sayılan özellikler; hız, doğruluk, prozodi, okuduğunu anlama gibi akıcı konuşma becerileri ile eşdeğer özelliklerdir.

Yazma, diğer dil becerileri gibi karmaşık, kapalı ve bilişsel bir süreci gerektirir. Yazmanın kapalılığı, yazma sürecinin bireyselliğinden kaynaklanır. Kişi, yazma sürecinde bilişsel işlem basamakları ve kendisi ile sıkı bir ilişki içinde iken süreç sonunda ortaya koyduğu ürünle okuyucu ile sıkı bir ilişki içine girer. Kişi yazarken kendisinden başka herhangi biriyle paylaşımda bulunmaz, ortaya koyacağı ürünü birçok kez gözden geçirip değiştirebilir. Yazmanın doğrudan gözlemlenebilir olmaması ve yazılı ürünlerin düzenlenerek son hâli ile ortaya konması akıcılık ile yazma arasına mesafe koyuyor gibi görünebilir. Fakat yazılı anlatımda, süreç sonunda ortaya konan ürünün yazma sürecinin referansı olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte gerek öğrencilerin belli bir sürede elde ettikleri metin miktarını göz önünde bulunduran çalışmalar, gerek yazma sırasındaki davranışları sesli düşünme

yöntemiyle inceleyen araştırmalar, gerekse günümüz bilgisayar teknolojisiyle kişinin yazma sürecindeki faaliyetlerini izleyen araştırmalar, akıcılık ile yazma arasındaki ilişkinin doğrudan gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada akıcılık kavramı yazma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın öncelikle, bundan sonraki akıcı yazma araştırmalarına temel oluşturması beklenmektedir.

Temel Kavramlar

Yazma: Üzerinde söz söylenecek konunun pek çok zihinsel işlemden geçirildikten sonra çeşitli sembollerle belli bir düzen içerisinde sunulmasıdır.

Akıcılık: Bir beceriyi zorlanmadan, nitelikli bir şekilde yerine getirebilmektir.

Akıcı Yazma: Belli bir sürede üretilen metin miktarı ve kalitesidir.

Yazma Miktarı: Yazılan hece miktarıdır.

Doğruluk: Kelime, yazım, noktalama ve gramer hatalarından arınıklıktır.

Düşüncelerin Düzenlenişi: Düşüncelerin anlamlı ve mantıklı bir bütünlük içerisinde düzenlenmesidir.

Kelime İşlekligi: Kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğudur.

Kelime Çeşitliliği: Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranıdır.

Kelime Yoğunluğu: Manalı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranıdır.

Söz Dizimi İşlekligi: Cümlelerin gramer yapısı ve cümleye anlam katan unsurların işleklilik düzeyleridir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazma miktarı, doğruluk, kelime işlekliliği (kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğu), söz dizimi işlekliliği ve düşüncelerin düzenlenişi ile ilgili araştırmalar ayrı başlıklar hâlinde ve kronolojik olarak sunulmuştur.

Akılcılık İle İlgili Araştırmalar

Espin, Shin, Jongho, Deno, Stanley, Skare, Stacy, Robinson, Steven, Benner ve Barb (2000), ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmede kullanılabilecek en güvenilir ve geçerli Program Tabanlı ölçme yönteminin, (doğru kelime dizisi)-(yanlış kelime dizisi) olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada araştırmacılar, öğrencilere toplamda 4 olmak üzere 2 hikâye edici, 2 betimleyici metin yazdırmışlar, yazmaları için ise 3 ya da 5 dakikalık bir süre vermişlerdir. Yazdırdıkları metinleri (doğru kelime dizisi)-(yanlış kelime dizisi) ile değerlendiren araştırmacılar, sonuçların öğretmen görüşleri ve ayrı bir yazma testinden elde ettikleri sonuçlarla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Seviye ilerledikçe yazılan kelime sayısının ve doğru yazılan kelime sayısının, öğrencinin genel yazma becerisini ölçmede güçlü yordayıcılar olmadıklarını; anlam, söz dizimi, yazım ve noktalamayı içeren daha karmaşık ölçütler kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Chenowith ve Hayes (2001) araştırmalarında anadilleri İngilizce, yabancı dilleri Almanca ve Fransızca olan öğrencilerden, yazılı metinlerini sesli düşünerek oluşturmalarını istemişler ve onları video kaydına almışlar böylece yazma sürecini gözlemleyebilmişlerdir. Araştırmada öğrencinin kendi anadilinde cümle oluşturma süreci verilmiştir. Bu süreçte öğrenci bir cümleyi üretirken farklı kelime alternatiflerini düşünmekte ve sonunda birisine karar vermektedir. Yani bir cümleyi yazana kadar farklı seçenekler değiştirilip düzenlenmekte ve sonunda birisinde karar kılınmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, anadillerinde dakikada ortalama 17 kelime, yabancı dil olarak öğrendikleri dilde ise dakikada ortalama 10,75 kelime yazdıkları; cümlelerdeki ortalama kelime uzunluğunun ise anadillerinde yazdıklarında 3,7, yabancı dil olarak öğrendikleri dilde yazdıklarında 2,41 olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre bu durum dil deneyimi arttıkça akılcılığın da arttığı anlamına gelmektedir.

Hester (2001) yazma akıcılığını araştırmak için yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Öğrencilere 3 öyküleyici, 3 açıklayıcı metin yazdırmıştır. Ayrıca öğrencilerden yazma konularına ne kadar aşina olduklarını belirtmeleri için kâğıdın alt kısmında 3'lü ölçeğe yer verilmiştir (3-Aşınayım, 2-Biraz aşınayım, 1-Aşına değilim). Dakikada yazılan kelime sayısı farklı zaman aralıklarıyla ölçülmüştür. İlk 5. ve 10. dakikalarda öğrencilerden o ana kadar yazdıkları kısmı işaretlemeleri ve yazılarına devam etmeleri istenmiştir. Yazısını bitiren her öğrencinin bitirme zamanı kaydedilmiştir. Yazılarını bitiremeyen öğrencilere ders sonuna kadar zaman verilmiştir (Ders süresi 50 dakikadır). Yazma miktarı (kompozisyon oranı) her üç zaman aralığı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Çalışmada, yazma niteliğini belirlemek üzere öyküleyici anlatım için 6'lı dereceli puanlama anahtarı, açıklayıcı anlatım için farklı 6'lı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Üç öyküleyici ve açıklayıcı metinden elde edilen ortalamalara göre dakikada yazılan kelime sayısı öyküleyici metinlerde daha fazladır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma kaliteleri, açıklayıcı metin yazma kalitelerinden daha yüksektir.

Palviainen, Kalaja ve Mantyla (2012), yabancı dil olarak İngilizce ve İsveççe okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, akıcılığı “offline” ve “online” olmak üzere iki şekilde ölçmüşlerdir. Bu çalışmada, akıcılığın yazma süreci sonunda elde edilen ürünle ve yazma becerisiyle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden, hikâye edici ve tartışmacı iki metin yazmaları istenmiş ve online ölçüm için yazma sürecini kayıt altına alan keystroke- logging programından yararlanılmıştır. Bu program, öğrencilerin yazma sürecindeki duraklamalarını, düzenlemelerini kayıt altına almıştır. Offline ölçümde ise yazılan harf sayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, C2 metnini üretmek B2 metnini üretmeye göre yaklaşık 4 kat daha fazla zaman almıştır (Toplam yazma süresi sırasıyla B1 seviyesinde 11 dk., B2 seviyesinde 16 dk., C1 seviyesinde 22 dk., C2 seviyesinde 39 dk.). Oluşturulan metindeki harf sayısı bakımından C2 metni B1 metninden 2 kat daha uzun olmuştur. C1 metninde pek çok kez düzeltme yapılmış ve metin oluşturma sürecinde duraklama için daha az zaman harcanmıştır. Varılan sonuçlara göre, seviyeler arasında önemli değişiklikler vardır. Ortalama silinen simge sayısı, B seviyesinden C seviyesine artış göstermektedir. Böylece, C1 ve C2 seviyesindeki yazarlar, oluşturdukları metinler üzerinde daha fazla zaman harcamış

ve düşük seviyedeki yazarlara göre daha fazla düzelterek yazmışlardır. Tersine B1 ve B2 seviyesindeki yazarlar daha az düzeltme yapmışlar fakat yazma esnasında daha çok durmuşlardır.

Doğruluk İle İlgili Araştırmalar

Özby (1995), “Ankara Merkez Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışmasında incelenen öğrenci kompozisyonlarına göre öğrencilerin en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanamama, imlâ kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama olduğunu tespit etmiştir.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” başlıklı tez çalışmasında öğretmen görüşlerine ve öğrenci metinlerine göre, en çok yapılan hataları tespit etmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar sırasıyla; açık, sade, anlaşılır cümle yapısı oluşturamama, kelimeleri doğru yerde ve anlamına uygun kullanma, konuyu anlama ve gereken ölçüde sınırlandırarak konu dışına çıkmama, paragraf yapma ve paragraflar arasında anlam birliği oluşturma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarını uygulama, kâğıdın şekil yapısıyla ilgili kurallara uymama şeklindedir. Öğrenci metinlerine göre ise en sık yapılan hatalar sırasıyla açık, sade, anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, kelimeleri doğru yerde ve anlamına uygun kullanma, kelime tekrarı, kâğıdın şekil yapısıyla ilgili kurallara uyma, konuyu anlama ve gereken ölçüde sınırlandırarak konu dışına çıkmama, paragraf yapma ve paragraflar arasında anlam birliği oluşturma şeklindedir.

Avcı (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrenci metinlerini belirlenen yazılı anlatım ölçütlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre en sık görülen yanlışlar noktalama işaretlerini doğru kullanabilme, konuyu paragraf bilincine göre yazmama ve yazım kurallarına uygun yazmama başlıklarındadır.

İnce (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarını sınıf değişkenine göre kelime sayısı, yazım, noktalama ve anlatım bozuklukları açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları, noktalama ve yazım hata ortalamalarında artış, anlatım bozuklukları hata ortalamalarında ise azalma olduğu bulunmuştur.

Ekinci Çelikpazu (2006) “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin sınav kâğıtları üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ses bilgisi seviyesinde yaptıkları yanlışların toplam hata tipi içerisindeki yüzdesi % 28,8, şekil bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların toplam hata sayısı içindeki yüzdesi % 6,4, cümle bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların yüzdesi % 1,26, anlam bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların yüzdesi % 1,20, anlatım bozukluğu seviyesinde yapılan yanlışların toplam hata sayısı içindeki yüzdesi ise % 5’dir.

Bağcı (2007) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım bilgilerinin yazılı anlatım başarı testi ile yazılı anlatım becerilerini ise yazdıkları kompozisyon aracılığı ile ölçmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dış yapı puan ortalamaları 15 üzerinden 10,27, iç yapı puan ortalamaları 65 üzerinden 38,80, noktalama ve imlâ puan ortalamaları 20 üzerinden 11,09’dur. Genel puan ortalamaları ise 60,16 şeklindedir.

İlaslan (2007) “Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar sırasıyla gereksiz sözcük kullanımı, yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar ve cümlenin öğeleri arasındaki uyumsuzluktur.

Arıcı ve Ungan (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalarını tespit etmeyi

amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en çok yaptıkları üç hata türü sırasıyla imlâ, kelime ve noktalama yanlışlarıdır. Öğrencilerin yaptıkları imlâ yanlışları eklerin, büyük küçük harflerin, kelimelerin yazımı; kelime yanlışları ise kelimelerin yanlış yerde ve anlamda kullanılması şeklindedir.

Oğuz (2012) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulamadaki Sorunları ve Bunların Nedenleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım kurallarını uygulayabilme düzeylerini “biliyorum”, “bilmiyorum” şeklindeki 2’li ölçme aracıyla değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok hata yaptıkları yazım kuralı büyük harflerin kullanımı, en az hata yaptıkları yazım kuralı ise kısaltmaların kullanımınıdır.

Kelime Çeşitliliği İle İlgili Araştırmalar

Karadağ (2005), “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye genelinde yedi coğrafi bölgeyi esas alarak her bölgede iki olmak üzere on dört noktada, 1-5. sınıf düzeyinden toplam 3,135 öğrencinin yazılı anlatımlarını ve ilköğretim birinci kademeye yönelik olarak hazırlanan Berk ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 1-5. sınıf kitaplarını kelime çeşitliliği bakımından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci metinlerindeki kelime hazinesi kat sayısı (farklı kelime sayısı/toplam kelime sayısı) 1. sınıfların 0,105, 2. sınıfların 0,087, 3. sınıfların 0,076, 4. sınıfların 0,075 ve 5. sınıfların 0,082 şeklindedir.

Kurudayıoğlu (2005), “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye genelinde yedi coğrafi bölgeyi esas alarak her bölgede iki olmak üzere on dört ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden toplam 1,726 öğrencinin yazılı anlatımını ve ilköğretim II. kademeye yönelik olarak hazırlanan Elit ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 6, 7 ve 8. sınıf kitaplarını kelime sıklığı ve çeşitliliği bakımından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci metinlerindeki kelime hazinesi kat sayısı (farklı kelime sayısı/toplam kelime sayısı) 6. sınıfların 0,248, 7. sınıfların 0,253 ve 8. sınıfların 0,269’dur. Toplam kelime ortalaması (toplam

kelime/öğrenci sayısı) 6. sınıfların 103,80, 7. sınıfların 110,46 ve 8. sınıfların 105,04'tür. Farklı kelime ortalaması ise 6. sınıfların 24,87, 7. sınıfların 26,98 ve 8. sınıfların 27,34 şeklindedir.

Çıplak (2005) "Uşak Merkez İlköğretim 5. 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasında öğrenci metinlerini toplam ve farklı kelime sayıları bakımından incelemiştir. Araştırma sonunda 5. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki toplam kelime sayısı 6,740, farklı kelime sayısı 963; 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki toplam kelime sayısı 9,284, farklı kelime sayısı 1,177; 11. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki toplam kelime sayısı 14,440, farklı kelime sayısı ise 2,013 şeklinde tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, kelime çeşidi bakımından 8. sınıflar 5. sınıflardan % 1,21 daha fazla kelime kullanmış, 11. sınıflar ise 8. sınıflardan % 1,75, 5. sınıflardan % 2,13 daha fazla kelime kullanmıştır.

İpekçi (2005) "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı metinlerini toplam kelime ve farklı kelime sayıları bakımından incelemiştir. Buna göre öğrenci metinlerinde yer alan toplam kelime sayısı 16,378, farklı kelime sayısı ise 5,118'dir.

Temur (2006) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici, öyküleyici ve anı türündeki metinlerde yazmış oldukları toplam ve farklı kelime sayılarını tespit etmiştir. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 28,500, farklı kelime sayısı 4,783; öyküleyici metin türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 33.877, farklı kelime sayısı 8,822; anı türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 26,138, farklı kelime sayısı 7,188 şeklindedir. 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 35,427, farklı kelime sayısı 5,860; öyküleyici metin türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 41,660, farklı kelime sayısı 10,262; anı türünde yazdıkları toplam kelime sayısı 27,052, farklı kelime sayısı 7,515 şeklindedir.

Çabaz (2007) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasında 5. sınıf

öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 29,677, farklı kelime sayısı 2,540'tır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler hem toplam yazılan kelime hem de farklı kelime sayısında kız öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Toplam ve farklı kelime sayısı en fazla otobiyografi türünde, en az ise serbest yazı türünde saptanmıştır.

Hancı (2007) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 13,771, farklı kelime sayısı 1,493'tür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler hem toplam kelime sayısında hem de farklı kelime sayısında erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Üç farklı yazı türünde (anı, serbest konu, otobiyografi) toplam kelime sayısının en fazla olduğu yazı türü anı, çeşit kelime sayısının en fazla olduğu yazı türü ise serbest konulu yazı türü olmuştur.

Duru (2007) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 28,506, farklı kelime sayısı 2,173'tür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla kelime kullanmışlardır. En çok serbest metin türünde, en az ise otobiyografi türünde kelime kullanılmıştır.

Öztekin (2008) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenci metinlerinde yer alan toplam kelime sayısı 20,473, farklı kelime sayısı 1,836'dır. Öğrenciler en fazla kelimeyi serbest konulu türde, en az kelimeyi ise otobiyografi türünde kullanmışlardır.

Başpınar (2008) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre

tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 31,350, farklı kelime sayısı 2,743'tür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler toplam yazılan kelime sayısında, erkek öğrenciler ise farklı kelime sayısında daha başarılıdırlar. Toplam kelime sayısı en fazla otobiyografi türünde, farklı kelime sayısı ise en fazla serbest yazı türünde görülmüştür.

Fellner ve Apple (2009) "Bloglarla Yazma Akıcılığını ve Kelime İşlekliliğini Geliştirme" başlıklı çalışmalarında öğrencilerin akıcı yazma ve kelime işlekliliği becerilerine odaklanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ilk gün, öğrencilerin 20 dakika boyunca bloglarda yazdıkları ortalama kelime sayısı 35'ten daha az ve neredeyse yazılan bütün kelimeler, "en sık 1000 kelime seviyesi"nde iken programın sonuna kadar öğrencilerin yazmış oldukları ortalama kelime sayısında yaklaşık % 350 artış ve kullandıkları "2000 kelime seviyesi" miktarında da, daha nadir kullanılan kelime miktarıyla birlikte anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Yu (2009), "Yazma ve Konuşma Performanslarında Sözcüksel Çeşitlilik" isimli çalışmasında yazma ve konuşma dilindeki kelime çeşitliliğini belirleyip arada nasıl bir farkın olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada veri 200 yazılı, 25 de sözlü metin üzerinden toplanmıştır. 200 yazılı metinde toplamda 61,790 kelime, 4,325 farklı kelime; sözlü metinlerde ise toplamda 16,961 kelime, 1,981 de farklı kelime bulunmuştur. Kelime çeşitliliği ile öğrencilerin yazılı ve sözlü performanslarının niteliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, farklı yazma konularının özellikle öğrencilerin aşina oldukları yazma konularının kelime çeşitliliği üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve öğrencilerin yazılı ve sözlü dildeki kelime çeşitliliklerinin hemen hemen aynı seviyede olduğu ortaya konmuştur.

Karakaya (2011) "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 35,055; farklı kelime sayısı 2,924'tür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla başarı göstermişlerdir. Yazılan metinler içerisinde toplam ve farklı kelime sayısının en çok olduğu metin türü ise serbest konulu metin olmuştur.

Tülü (2012) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin otobiyografi, anı ve serbest türlerde oluşturdukları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tüm türlerde yazılan toplam kelime sayısı 34,795; farklı kelime sayısı 2,647’dir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler toplam kelime ve farklı kelime kullanmada erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Ceylan (2013) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Servetlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrenci metinlerini toplam ve farklı kelime sayıları bakımından incelemiştir. Buna göre öğrencilerin yazılı metinlerindeki toplam kelime sayısı 27,933, farklı kelime sayısı ise 3,592 şeklindedir. Öğrencilerin yazmış oldukları toplam ve farklı kelime sayısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Türkyılmaz (2013) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin üç farklı türde (fabl, anı, serbest konu) yazdıkları metinleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin metinlerde kullandıkları toplam kelime sayısı 12,595, farklı kelime sayısı 1653’tür. Cinsiyet değişkenine göre toplam kelime kullanımında kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin en çok kullandıkları farklı kelime sayısı metin türlerine göre sırasıyla fabl, anı ve serbest tür şeklindedir.

Ensar ve Doğan (2014) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme” isimli makale çalışmalarında lisans düzeyinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin otobiyografi türünde ve serbest türde yazdıkları metinleri incelemişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının hem otobiyografi hem de serbest metin türünde kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısı sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısı birinci sınıf öğretmen adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla bulunmuştur.

Kelime Yoğunluğu İle İlgili Araştırmalar

Linnarud (1973) İngilizceyi ana dili ve ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmış oldukları 36 metni kelime yoğunluğu ve kelime çeşitliliği bakımından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ana dili İngilizce olan öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler kelime yoğunluğu ve çeşitliliği bakımından daha zengindir. Genel olarak ise kelime yoğunluğunun ortanca değeri % 38,66, en düşük çeyrek % 30,36 ile % 36,09 arasında, en yüksek çeyrek ise % 41,31 ile % 47,15 arasında değişmektedir.

Engber (1995) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime becerileri ile kompozisyon kaliteleri arasındaki ilişkiyi 66 öğrenci metni üzerinde belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin kelime becerileri kelime yoğunluğu, kelime çeşitliliği, kelime hatalarının oranı ve hatasız kelime çeşitleri ile ölçülmüştür. Araştırmada kelime çeşitliliği ile hatasız kelime çeşitleri arasında anlamlı ve yüksek derecede bir ilişki saptanmıştır.

To, Fan ve Thomas (2013) alt, alt orta, orta ve üst orta seviyedeki dört metni kelime yoğunluğu ve okunabilirlik açısından incelemişlerdir. Çalışmalarında metinlerin kelime yoğunluğunu ve okunabilirliğini belirlemek için Halliday (1985), Ure (1971) ve Flesh (1948)'in önerdikleri üç yöntemi kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre üst orta seviyedeki metin hariç diğer üç metnin kelime yoğunluğu yüksek çıkmıştır. Farklı seviyelerdeki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin benzer olduğu, en üst seviyedeki metnin en yüksek okunabilirliği gerektirmediği tespit edilmiştir. Halliday'in kelime yoğunluğu ölçümüyle Ure'ninki arasında anlamlı, Felsch'inki arasında orta derecede ilişki, Ure ve Flesch'inki arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Söz Dizimi İşlekliliği İle İlgili Araştırmalar

Li (1999), "Görev Temelli E-Mail Etkinliklerinde İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Dil Özellikleri"ni inceleyen araştırmasında söz dizimi işlekliliği, kelime işlekliliği ve gramer doğruluğu gibi dil özelliklerine odaklanmıştır. Öğrencilerin farklı görevlerdeki e-mail yazımları, söz dizimsel, sözcüksel ve dil bilgisel bakımdan anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrenciler

özellikle kendi seçtikleri konularda ve dinleyici etkileşimli e-posta yazdıklarında, söz dizimsel ve sözcüksel olarak daha işlek metinler oluşturmuşlardır.

Türkan (2006) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebî Söz Diziminin Karşılaştırılması” başlıklı tez çalışmasında aynı yazarın on üç eserinden alınan toplam 1,502 cümleyi ve öğrenci metnindeki toplam 1,568 cümleyi söz dizimi açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok kullandıkları cümle tipinin özne+yüklem, yüklem türüne göre en çok kullandıkları cümle türünün fiil cümlesi, en çok kullandıkları öge türünün zarf, en az kullandıkları öge türünün nesne olduğu tespit edilmiştir.

Esan (2006) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebi Söz Diziminin Karşılaştırılması” başlıklı tez çalışmasında aynı yazara ait on bir tahkiyeli eserden ve öğrenci metinlerinden alınan bin beş yüzer cümleyi söz dizimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazı dilinde kullandıkları cümlelerin söz diziminin, edebi yazı dilindeki söz dizimiyle paralellik gösterdiği, cümlelerin sıklıkla kurallı cümle ve fiil cümlesi şeklinde kurulduğu, cümlelerdeki öge sayısı arttıkça sıklık oranının azaldığı, ilköğretim öğrencilerinin bir üst sınıfa geçmelerine rağmen yazılı anlatımlarındaki söz dizimlerinde kayda değer bir öge artışı olmadığı görülmüştür.

Amanvermez (2013) “Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Fiilimsi Kullanma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrenci metinlerini değerlendirmiştir. Araştırmada, en çok fiilimsi kullanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek, en az fiilimsi kullanan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla fiilimsi kullandığı, en fazla kullanılan fiilimsi çeşidinin zarf fiil, en az kullanılan fiilimsi çeşidinin sıfat fiil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre 5. sınıf öğrencilerinin 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha az fiilimsi kullandığı, 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha az fiilimsi kullandığı ancak 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsi kullanımı ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fiilimsi kullanımı arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çimen (2014) “Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Fiilimsileri Kullanma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı tez çalışmasında

öğrencilerin dört farklı türde (anı, deneme, gezi yazısı, öykü) yazdıkları metinleri değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin tüm türler içinde fiilimsiyi kullanma becerilerinin en yüksek olduğu tür gezi yazısı, en düşük olduğu tür anıdır. Öğrencilerin en çok kullandıkları fiilimsi çeşidi zarf fiil, en az kullandıkları fiilimsi çeşidi ise isim fiildir. Genel akademik başarısı, SBS puanı, Türkçe dersi not ortalaması yüksek olan, fazla sayıda kelime ve cümle yazan öğrencilerin fiilimsi kullanma sıklıkları daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğrenci grubunda akademik başarısı düşük ve okuduğu kitap sayısı az olan öğrenciler zarf fiil kullanarak birleşik cümle oluşturmak yerine kısa cümleleri bağlaçla birleştirmişlerdir.

Düşüncelerin Düzenlenişi İle İlgili Araştırmalar

Coşkun (2005) “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” başlıklı tez çalışmasında sosyoekonomik düzeyleri farklı 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinleri bağdaşıklık, tutarlılık ve öyküleyici metin elementleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında tutarlılık puanı ortalamaları 2,96; 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise 3,25 olarak bulunmuştur.

Ayaz (2007) “Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını bağlama öğelerinin kullanımı, üst yapı birimlerini düzenleme biçimi ve metin içi tutarsızlıklar yönünden incelemiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının, ortaöğretim değerlendirme ölçütlerine göre (fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluk, plan, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk, başlık uygunluğu) % 44,7’sinin orta, % 39,7’sinin iyi ve % 15,6’sının zayıf seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci kompozisyonları, ana fikir-tartışma ve sonuç unsurlarının anlamsal ve mantıksal bütünlük (tutarlılık) oluşumundaki kullanım durumlarına göre a) “ana fikir-tartışma-sonuç”, b) “tartışma-ana fikir-sonuç”, c) “sonuç-tartışma-ana fikir” ve d) “diğer üçüne uymayan kullanımlar” şeklindeki dört grupta incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yarısından fazlası (% 58,7) “a” tutarlılık biçiminde kompozisyonlarını yazmıştır. “b” tutarlılık çeşidini kullanan öğrencilerin

% 94,4'ü ; “c” tutarlılık çeşidini kullanan öğrencilerin ise % 95'i orta ve iyi derecede kompozisyon yazmışlardır.

Çeçen (2011) “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık” isimli makale çalışmasında öğrenci metinlerini tutarlılık açısından 1-5 puan arasında değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki tutarlılık puan ortalamaları 3,13 olarak bulunmuştur.

Çoban (2012) “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tez çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılıklarını sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeyleri 5 puan üzerinden 3,19 olarak bulunmuştur. Bu değer yüzdeler olarak % 63,8'e denk gelmektedir.

Can (2012) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık” başlıklı tez çalışmasında 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerini paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim öğrencileri, paragraflarda tutarlılığı oluşturma bakımından önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Paragraf ünitesini, derslerinde görmeyen 9. sınıf öğrencileri ile derslerinde görmüş olan 10. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada, 10. sınıf öğrencilerinin paragrafta etkili giriş yapabilme ve düşünce organizasyonunu kurabilme bakımından 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede başarılı olduğu görülmüş fakat paragrafta etkili bir sonuçla bitirebilme, ana fikir oluşturabilme, paragrafta ana düşünce-yardımcı düşünce uyumunu kurabilme bakımından 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı derecede bir başarı farkı görülmemiştir.

Karatay (2010) “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki” isimli makale çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının belli bir konu belirleyebilme becerileri iyi, fakat metinde bir ana düşünceyi öne sürme ve onu destekleyecek yardımcı düşünceleri örgütleme becerileri yeterli düzeyde değildir. Yazılı anlatımda bağdaşıklık öğelerini kullanabilme becerisi

iyi düzeyde olan öğrencilerin tutarlı metin oluşturabilmede başarılı oldukları, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanabilme ile tutarlı metin oluşturabilme becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ülper (2011) “Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı makale çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenci metinlerini “yetersiz”, “kabul edilebilir” ve “yeterli” olmak üzere üç (3) boyutta değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başlık ile metni bağlama, ardışık tümceler arası anlamsal bağlar kurma, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bağlama ve konu birliğini sağlamada önemli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tutarlılığa ilişkin metinsel eylemleri gerçekleştirme konusundaki başarı düzeylerinin yükseköğretim öğrencilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2012) “11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin yazılı metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87’dir. Bu durumda öğrencilerin yazıları tutarlılık bakımından orta düzeyin altındadır.

Erbilen (2014) “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin planlama becerilerini, planlama ile ilgili görüşlerini; ortaokul öğretmenlerinin planlama ile ilgili görüş ve uygulamalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin planlama becerileri başlık, konu, ana ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç başlıkları olmak üzere yedi (7) boyutta ve “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “yetersiz”, “çok yetersiz” olmak üzere beş (5) aralıkta incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her bir boyutta “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeyleri toplamda % 50’nin üzerinde çıkmış ve öğrencilerin planlamada yeterli bir başarı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akıcı yazmayla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle yurt içindeki araştırmaların sayı bakımından az ve doğrudan

akıcı yazma kavramını gözetmeyen araştırmalar olduğu gör÷lmektedir. Bunlardan yazmayla ilgili araştırmalar genel nitelik taşımakta, kelime hazinesine yönelik çalışmalar “sıklık” kavramı etrafında şekillenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, ilgili literatürde akıcı yazma kavramını doğrudan ele alan ve boyutlarını ortaya koymaya çalışan bir niteliğe sahiptir. Konuyla ilgili yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında ise bunların genel olarak yeni çalışmalar olduğu, akıcı yazmaya yönelik yaklaşımları somutlaştırmaya ve ölçütlerini belirlemeye çalıştıkları gör÷lmektedir. Yurt dışındaki araştırmaların bu niteliği, güncel gelişmelerin araştırmamıza yansıtılması açısından önemlidir.



1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. 1. Yazma

Yazma, basitçe tanımlamak gerekirse, üzerinde söz söylenecek konunun pek çok zihinsel işleminden geçirildikten sonra çeşitli sembollerle belli bir düzen içerisinde sunulmasıdır. Yazma, insanın zihinsel gelişimini sağlayan ve zihinsel gelişmişliğini gösteren bir dil becerisidir. Bu yönüyle yazmanın hem bir anlama hem de bir anlatma becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Yazma süreci yazma eyleminin anlama kısmını, süreç sonunda ortaya konulan ürün de bu eylemin anlatma kısmını oluşturur.

Anlatma ihtiyacının farklı gerekçeleri olabilir. Haberleşme, bildirme, kendini ifade etme, hak arama, bilgiyi sunma, estetik zevk bunlardan bazılarıdır. Her ne kadar anlatmanın gerekçeleri farklı olsa da, anlama becerisine sahip bir insanın anlatma ihtiyacı kaçınılmazdır. Yazma ve konuşma, anlatma ihtiyacımızı karşılayan ve geliştiren iki temel beceridir.

Yazma ve konuşma, anlatma ihtiyacımızı karşılayan dil becerileri olmaları bakımından bazı ortak özelliklere sahip olsalar da birbirinden ayrıldıkları pek çok nokta vardır. Yazma, konuşmaya göre daha uzun bir sürecin sonucudur. Bu süreç, yazılı ürünlerin dil ve anlatım bakımından daha olgun ürünler olmaları beklentisini oluşturur. Çünkü yazma, konuşmaya göre daha kontrollü, kurallı ve planlı bir eylemdir. Yazmanın kendi içerisindeki bu disiplini, yazılı eserlerin iyi anlatım özelliklerine sahip olmasını gerekli kılar.

İyi anlatım özelliklerine sahip bir eserin taşıdığı bazı özellikler vardır. Dil bilgisi, yazım, noktalama, söz dizimi kurallarına uyulmuş, metinde yer alan düşüncelerin mantıklı ve doğru düzenlenmiş (Ertan, 1968; Demiray, 1973; Kavcar ve Kantemir, 1986), metin içinde anlaşılır ve işlek cümle yapılarına yer verilmiş (Kavcar ve Kantemir, 1986), farklı kelimeler kullanılmış olması bunlardan bazılarıdır. İyi anlatım becerisine sahip birisi yazısını bu özellikleri göz önünde bulundurarak düzenler, bu düzenlemeyi yaparken de zorlanmaz, çok fazla zaman harcamaz. Kişinin yazma düzeyi geliştikçe, yazılı anlatımın gerekliliklerini yerine getirme becerisi de gelişir. Bu durum akıcılığa zemin hazırlar.

1. 2. Akıcılık

Akıcı kelimesi Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 49) akma özelliği olan, kolay anlaşılabilen, okunabilen, anlamca açık, kesintisiz; akıcılık ise akıcı olma durumu, söz, yazı ve anlatımın akıcı olma özelliği olarak tanımlanmıştır. Schmidt'e (1992: 357) göre akıcı ve akıcılık kelimeleri genellikle teknik olmayan bir şekilde kullanılmıştır. Söz konusu durumun bizim için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Günlük dilde izlediğimiz bir filmi, okuduğumuz bir metni akıcı olarak nitelendirebiliyoruz. Vücut koordinasyonuna dayalı beden hareketlerini, dans gibi psikomotor bir gösteriyi, özellikle konuşma, okuma gibi dil becerilerini yerine getiriliş düzeylerine göre akıcı bulabiliyoruz. “Son izlediğim film çok akıcıydı, zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.”, “Çok akıcı bir kitap, hemen bitiverdi.”, “Arkadaşım İngilizceyi çok akıcı konuşuyor.”, derken aslında akıcılık kavramı ile ilgili bazı ortak özelliklere değiniyoruz. Dolayısıyla akıcı kelimesi günlük dilden akademik terminolojiye kadar çok geniş bir kullanım alanına sahiptir. Yukarıda film, metin, beden hareketleri, dil becerileri gibi çeşitli alanlarda kullanıldığı ifade edilen akıcılık kavramının ortak paydasında “pürüzsüz olmak, kesintilere uğramamak, bütün olma özelliğini kaybetmemek” gibi anlamlar bulunmaktadır.

Kullanım alanının genişliğine karşın akıcılık kelimesinin dil becerileriyle yakından bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dil becerileri bağlamında kullanımının daha çok anlatım yönünde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Anlatımın iki temel boyutu vardır. Bunlar konuşma ve yazma olarak adlandırılır. Akıcılık kelimesi konuşma ve yazma açısından bakıldığında bir ifade yeterliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre akıcılığı herhangi bir iletişim sürecinde kelime ve cümlelerin kesintiye uğramadan, iletilmek istenen düşüncelerin de rahat ve anlaşılır bir şekilde anlatılması olarak tanımlamak mümkündür. Bu durumda akıcılığın, bir metnin içeriği ile üslubu (anlatım tarzı) arasında bağlantı kurmakla beraber üslupla daha yakından bağlantılı olduğu söylenebilir.

Akıcılık kavramı Osmanlı Türkçesinde “selaset” ya da “âheng-i selâset” kelimeleriyle karşılanmaktadır. Selasetin kelime anlamı yumuşaklık, kolaylık” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005: 1725). Üslup açısından bakıldığında selaset, “ifadenin pürüzsüz ve akıcı olması, sözlü veya yazılı ifadenin açıklığı ve akıcılığı”

anlamlarına gelmektedir. Selaset kelimesinin karşıladığı anlamı taşıyan ifadelere “selis” olma özelliği yüklenmektedir.

Akıcılık kavramıyla bağlantı kurulabilecek başka bir kavram da fesahattir. Fesahat, bir sözün üslup ve içerik açısından kusursuz olması demektir. Bu özelliği taşıyan bir metne “fasih metin” denir. Bir metnin fasih olabilmesi için metni oluşturan kelime ve cümlelerin söyleyiş zorluğunun bulunmaması, dil bilgisi kurallarına uygun olması, anlaşılma güçlüğü taşınamaması gerekmektedir.

Özetlemek gerekirse akıcılık kavramı en genel anlamıyla akıp gitmek anlamına gelmektedir. İfadeden beden diline kadar çok değişik alanlarda kullanılmaktadır. İfade anlamında en çok anlatımla ilgili dil becerilerinde yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda anlatımın kesintiye uğramaması, anlaşılır olması şeklinde tanımlanabilir.

1. 3. Akıcılık ve Dil Becerileri

1. 3. 1. Akıcı Okuma

Günümüz dünyasının sahip olduğu özellikler, bu dünyada yaşayan insanların sahip olması gereken özellikleri de etkilemekte, belirlemektedir. Belirlenen bu niteliklere sahip olmayan, değişime karşı direnç gösteren bireyler çağın gerisinde kalmakta, gündelik hayatı kolaylaştırmanın yollarını bilmemekte ve bir anlamda yaşamın gerekliliklerini yerine getirirken zorlanmaktadırlar. Oysa gelişmelere uyum sağlamanın, yeniliklerden kısa sürede haberdar olmanın, bilmenin en pratik ve önemli yollarından biri okumadır.

Yüzyıllardır katlanarak çoğalan bilgi birikiminden istifade etmede okumanın niceliği ve niteliği oldukça önemlidir. Miktar olarak çok ve kalite olarak nitelikli okuma, akıcı okuma kavramını gündeme getirmektedir. Çünkü akıcılık kavramı genel olarak, bir becerinin olması gerektiği gibi olması durumunu karşılamaktadır. Akıcı okuma da bir anlamda sesli okuma becerisinden beklenenlerin yerine getirilmesi ile ilgilidir. Kişinin kelimeleri tanıyarak, hata yapmadan, uygun söyleyişle çabuk bir biçimde okuması aynı zamanda akıcı okumanın karşılığıdır. Öyle ki araştırmacılara göre (Rasinski, 1989; Başaran, 2003; Kuhn, 2010; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012) akıcı okumanın dayandığı ölçütler genel olarak doğruluk

(kelime tanıma), otomatiklik (hız) ve prozodidir. Akyol'a (2006: 4) göre de noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüşlere ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya akıcı okuma denmektedir.

Buna göre, akıcı okuma becerisinin nicelik ve niteliksel bazı ölçümlerle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Akıcı okuma becerisinin nicelik kısmını dakikada okunan dil miktarı oluştururken, nitelik kısmını doğruluk ve prozodi oluşturmaktadır. Akıcı okumadaki otomatiklik (hız) kavramı aynı şekilde akıcı yazmada miktar; sesli okumanın kendine ait özelliği olan prozodi kavramı ise yazmaya has işleklik ile karşılanmaktadır. Bu durum, akıcı okuma ile akıcı yazma becerilerinin benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

1. 3. 2. Akıcı Konuşma

İnsanlar, hayatlarının önemli bir kısmını konuşarak geçirirler. Bu durum konuşmanın, dil becerilerinden yazma ve okumaya göre hem daha zahmetsiz hem de bir anlamda aracısız olmasından kaynaklı olabilir. Konuşmanın bu doğrudan olma özelliği insanların birbirleriyle iletişimde onu en sık ve vazgeçilmez kanal hâline getirmektedir. Çünkü kendimizi dışa vurmada yararlandığımız konuşma eylemi (Taşer, 1996; Sever, 2004) hemen her insanla basit düzeyde ilişki kurmada bize yardımcı olan önemli bir yetidir.

Yazma ve konuşma becerileri, anlatım ve üretim aracı olma özellikleriyle birbirlerine çok benzerler. Bununla birlikte konuşmanın anında, yazmanın ise bu durumun tam tersine nihai olarak gerçekleştirilmesi bu iki beceriyi birbirinden ayırır. Konuşmanın anında olma özelliği, sağlam ve düzgün bir iletişim kurabilmek için yapılan konuşmanın akıcı olmasını zorunlu kılar. Çünkü etkili bir konuşmada duraklamalara, geri dönüşlere, tutarsızlık ve anlamsızlıklara yer yoktur. Öyle ki 2005 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim programında da konuşma öğrenme alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Öğrencilerin karşılarındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşmalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Akıcı konuşma becerisi araştırmacılar tarafından genel olarak konuşmada yapılan tekrarların (Kawauchi, 1995; Foster, 1996; Elder ve Iwashita, 2005); dakikada üretilen ses, hece ya da kelimelerin (Mendel, 1997; Mehnert, 1998; Tavokoli ve Shekan, 2005; Gilabert, 2007;), durma sürelerinin (Foster, 1996; Mendel, 1997; Mehnert, 1998; Tajima, 2003) düzenlemelerin (Yuan ve Ellis, 2003; Elder ve Iwashita, 2005; Sangarun, 2005; Guara –Tavares, 2008;) sayısal hesaplamaları ile tespit edilmiştir (Akt. Ellis, 2009). Bu durumda akıcı konuşmanın genel olarak miktar, hata ve düzenleme olmak üzere üç alt boyutunun olduğundan bahsedebiliriz.

Fillmore (1979: 93), konuşma akıcılığıyla ilgili 4 özellikten bahseder. Bunlardan ilki; yukarıda bahsedilenlere benzer şekilde çok az durarak uzun uzun konuşma becerisidir. Bu tipte akıcılığa sahip olan bir kişi ne söyleyeceğini veya ifade etmek istediklerini nasıl söyleyeceğini düşünmek için pek çok kez durmak zorunda kalmaz. Buna en güzel örnek, diskjokeyerler ve spor spikerleridir. Akıcı konuşmayla ilgili ikinci özellik tutarlı, mantıklı ve anlamsal yoğunluğu olan cümlelerle konuşmaktır. Bu tipin en önemli unsuru, semantik ve sentaktik ustalığa sahip olabilmektir. Geniş (kapsamlı) bir konuşmada uygun şeyler söyleyebilmek üçüncü özelliği oluşturmaktadır. Bu tip kişiler, farklı konuşma ortamlarında rahatlıkla konuşabilirler ve daima doğru (yerinde) şeyler söylerler. Son özellik ise düşüncelerini yeni yollarla, kelime oyunları, nüktelerle, metaforlarla ifade ederek dil kullanımında yaratıcılığa ve yüksek hayal gücüne sahip olabilmektir. Bu durum biraz da edebî düşünmeyi ve ifadeyi gerektirmektedir. Buna göre konuşmada akıcılık öncelikle duraksama ve kopma yaşamadan konuşmayla başlamakta; mantıklı cümleler kurabilmek ve çeşitli ortamlara uygun konuşma davranışları geliştirmekle devam etmekte; ifadede yaratıcı ve sanatlı bir üslup kullanmayla da son noktaya ulaşmaktadır.

1. 3. 3. Akıcı Yazma

Günümüz dünyasında aranan birey olmak için sadece akademik anlamda sahip olunan diplomalar yeterli olmamakta, kişisel gelişim başta olmak üzere birçok alanda kendini yetiştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok çalışma alanı yenilikçi, girişimci, problem çözme kabiliyetine sahip, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünen bireyler talep etmektedir. Bu özelliklere bakıldığında hemen hepsinin sağlıklı, düzenli ve öz

güven içeren bir iletişim becerisiyle tamamlanabildiği görülmektedir. Güçlü sosyal bağlantılar ve sağlam bir iletişim kurabilmek için kullanılan dile hâkim olma, dolayısıyla bu iletişim kanalını doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olma, günümüzde kişisel gelişimin de önemli parçası hâline gelmiştir.

Dil yeterliliğine sahip bireyler, başkalarından yardım almadan kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini tam ve doğru bir şekilde dile getirirler. Kendini başkalarına en kısa, en açık ve en anlaşılır bir şekilde anlatabilmenin insanlar arasında gizli bir anlaşmalar sistemi olan dille gerçekleştirilen konuşma ve yazma olmak üzere iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan yazma her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57). Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi (Sever, 2004: 24); duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2007: 115). Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005: 7).

Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazının amacını belirlemeyi ve doğrulukla ilgili kuralları uygulamayı öğrenirler. Yani yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra geri dönüp onu düzeltme imkânı yoktur. Dolayısıyla yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz 2006). Yazma ve düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir. Yazmak duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004).

Yazma bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Okumada olduğu gibi yazma da anlamları zihinde yapılandırma işidir. Zihinde yapılandırılmış bilgileri gözden geçirme önemli bir işlemdir. Bu işlem sırasında yazma konusu ve düşünceler belirlenmekte, vurgulanacak anahtar kelimeler, kavramlar, olaylar vb. seçilmekte,

gerekli zihinsel kaynaklar toplanmaktadır (Güneş, 2007: 172). Yani yazma iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olduğu kadar kişiye düşünme alışkanlığı da kazandırmanın bir aracıdır.

Yazı yazmak demek; kelimeleri, cümleleri üst üste, gelişigüzel sıralamak demek değildir. Yazı yazmak duygu ve dilekleri, fikir ve düşünceleri belli bir düzen, disiplin ve ahenk içinde anlatmaktır (Avcı, 2006: 32). Bu düşünce iyi bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri gündeme getirmektedir. İyi bir anlatım birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşur. İyi bir anlatımda seçilen konunun, konunun sınırlandırılmasının, yazarın amacının, bakış açısının payı kadar anlatımın dil ve biçim özelliklerinin de rolü vardır. İyi bir yazılı metinde sözcükler doğru yer ve anlamda kullanılmalı, okuyanın yanlış anlamalarına yol açacak herhangi bir yanlışla yer verilmemelidir. Aynı şekilde duygu ve düşüncelerin kısa ve öz bir şekilde anlatılmasına, bunlar arasında bir uyumun olmasına, yazının gereksiz sözcüklerden ve cümlelerden arınmasına özen gösterilmelidir. Bunun yanında iyi bir anlatımda bulunması gereken açıklık, duruluk, tutarlılık, akıcılık gibi maddelere de önem verilmelidir (Kantemir, 1995: 157-161; Avcı, 2006: 80-81; Kıbrıs, 2010: 21-27).

Yazılı bir metnin her şeyden önce açıklık özelliğine sahip olması gerekmektedir. Anlatımın herhangi bir kuşku ya da belirsizliğe yol açmayacak şekilde oluşturulması anlamına gelen açıklık kavramının temelinde söz veya yazıların kolay anlaşılması bulunmaktadır. Bir yazının açık olması için sözcükler, sözcük grupları, atasözleri, deyimler, kalıplaşmış ifadeler vb. anlamına uygun olarak kullanılmalıdır.

İyi bir yazılı anlatım ürününün sahip olması gereken başka bir özellik, yalınlık olarak da ifade edilebilecek olan duruluktur. Duruluk, anlatımda gereksiz sözcüklere yer vermeme olarak tanımlanabilir. Duru bir yazılı anlatımda cümleler gereksiz olarak uzatılmaz, cümlede herhangi bir işlevi olmayan sözcüklere yer verilmez; duygu, düşünce, olay veya durumlar gerektiği kadar sözcükle, eksiksiz bir şekilde anlatılır. Duru bir yazılı ifade aynı zamanda metnin doğallığını bozabilecek aşırı süslü ifadelerle yer verilmez.

Doğruluk da iyi bir yazma ürününde aranması gereken özelliklerdendir. Doğru anlamak ve doğru anlatmak; özellikle doğru yazmak dilin kurallarına uygun

cümle kurabilmekle mümkündür. Bunun için sözcüklerin doğru seçilmesi, doğru yazılması, cümlede yerinde kullanılması, yazıda noktalama işaretlerinin uygun yere konulması gerekir.

Yazıda doğru kelimelerin seçilmesi ve bunlarla doğru cümleler kurulması, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanımına dikkat edilmesi doğrulukla ilgili iken; duygu ve düşüncelerin aralarında herhangi bir çelişkiye yer vermeyecek şekilde, birbiriyle uyumlu bir şekilde düzenlenmesi yazıda bulunması gereken başka bir özellik olan tutarlılıkla bağlantılıdır. Tutarlı olma özelliğine sahip bir metinde cümleler birbirini destekler, metni daha anlaşılır hâle getirir. Tutarlılık, yazarla okur arasındaki iletişimde temel öğelerdendir. Çünkü metnin okur tarafından kabul edilmesi, düşüncelerin tutarlılığıyla doğru orantılıdır.

Düzenli, etkili ve anlaşılır bir yazılı metnin en önemli özelliklerinden birisi akıcı olmasıdır. Akıcılık, anlatımda herhangi bir duraksamaya yol açacak hiçbir unsura yer vermeme, yazıyı rahat okunacak şekilde yazma olarak tanımlanabilir. Akıcılık, günlük dilde sıklıkla kullanılmasına rağmen, teknik olarak tanımlama ve özellikle ölçme noktasında değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenlik, literatüre de yansımış ve akıcılık kavramı ile ilgili farklı bakış açıları oluşmuştur. Araştırmacılar akıcılığın çok fazla çaba göstermeden, zorlanmadan (Schmidt, 1992; Brand ve Brand, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991) uzun süre durmadan, kesintiye uğramadan (Fillmore, 1979; Casanave, 2004; Shekan, 2009), verilen sürede belli bir oranda elde edilen ortalama miktar (Chenowith ve Hayes, 2001; Lannin, 2007; Wolfe-Quintero ve Kim, 1998) ve ortaya konulan yazılı ya da sözlü ürünün tutarlı, mantıklı (Fillmore, 1979; Lannin, 2007) olması ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Akıcı yazmayla ilgili günümüze kadar ortaya konulan sınırlı literatüre bakıldığında bu kavramla ilgili iki bakış açısı geliştirildiğini söylemek mümkündür. Bunlardan birisi “otomatiklik” diğeri ise “oran/süre” olarak ifade edilebilir. Buna göre akıcı yazma bazı araştırmacılar tarafından düşünme için fazla zaman harcamadan, kesintilere uğramaksızın otomatik olarak yani kendiliğinden yerine getirilen bir beceri olarak tanımlanmıştır. İkinci bakış açısına göre akıcı yazmada otomatikliğin yanında miktar ve süre oranı da önemlidir. Kendilerine verilen süre içinde en fazla sayıda heceyi, kelimeyi, cümleyi veya gramer yapılarını kullanabilen yazarlar akıcı yazmaktadır.

Brand ve Brand (2006: 2) akıcılığı daha çok otomatik olma yönüyle ele almaktadır. Onlara göre akıcılık, öğrencilerin etkinlik veya görevleri otomatik, hızlı, çabuk ve doğru bir biçimde yapmaları şeklinde tanımlanabilir. Yazma akıcılığı ise, yazarın kelimeleri çaba göstermeden kâğıda dökülebildiği ve düşünceler arasında ilişki kurabildiği zaman gerçekleşir. Bu düşünceye göre yazmada akıcılık düşüncelerin yazı içinde bir düzene göre sıralanması; herkes tarafından bilinen ve kolay söylenebilen sözcüklerle anlatılması, cümlelerin kısa ve yapı bakımından doğru olması ile sağlanır. Ayrıca akıcılığı sağlamak için okurken kulağa hoş gelmeyen, akışı engelleyen aynı ya da yakın seslerden oluşmuş sözcüklerin kullanılmaması; sözcük, cümle ve düşüncelerin birbirine kaynaşması; düşüncelerin, duyguların iyi sıralanması, tutarlı bir şekilde verilmesi gerekir.

Schmidt (1992: 358) akıcılığı, “otomatik işlemsel süreç” olarak tanımlar ve bu düşüncesini konuşma becerisi üzerinden desteklemeye çalışır. Ona göre akıcı bir konuşma otomatiktir, çok fazla dikkat ve çaba gerektirmez. Akıcı olmayan bir konuşma ise çok fazla çaba ve dikkat gerektirir. O hâlde akıcı bir yazma da otomatik bir sürece dayanmaktadır ve çok fazla çaba gerektirmez. Çünkü akıcı yazarlar yazma konusunda oldukça deneyim elde etmişlerdir. Bu nedenle de yazarken kelimeler, cümleler, düşünceler ve bunların yazı içindeki düzenlenişi üzerinde uzun uzun düşünerek zaman kaybetmezler. Akıcı yazarlarda bu durumlar otomatik bir hâle dönüşmüştür. Buna karşın akıcı olmayan yazarlar neyi, nerede, ne zaman ve nasıl yazacakları konusunda uzun uzun düşünmek zorunda kalırlar. Akıcı olmayan yazarların yazma süreçleri sık sık kesintilere uğrar, düzeltme sayıları artar. Sonuç olarak ahenkten yoksun yazılar ortaya çıkar. Bundan kaçınmak için geniş bir dil deneyimine ihtiyaç vardır.

Chenowith ve Hayes’e (2001: 81) göre dil deneyimi arttıkça akıcılık da artmakta; dil deneyimi azaldıkça yazma süreci sık sık düzeltmelerle kesintiye uğramaktadır. Yani akıcı yazarlar daha fazla kelime ve yapıyla etkili yazılar yazarken akıcı olmayan yazarlar daha az kelime ve yapı ile takip edilmesi zor, kesintilere uğrayan yazılar yazarlar. Buradaki dil deneyimi ifadesini, dili “çeşitlilik” boyutuyla kullanabilme becerisi şeklinde anlamak mümkündür. Çünkü çeşitlilik anlatımda akıcılığı sağlayan bir durumdur. Sürekli kısa ya da sürekli uzun cümleler yerine; kısa ve uzun cümlelerin karışık kullanılması yazıya ahenk katar. Akıcılık,

ahenkli bir anlatımla ve seslendirilmesi kolay sözcüklerin kullanılmasıyla gerçekleşir. Bu amaçla zaman zaman devrik cümlelere yer vermek akıcılığı sağlamada önemlidir. Akıcı üslup, dilin kolaycı ve basit kullanılması demek değildir. Bu nedenle yazıda kelimelerin yerli yerine oturması, cümlelerin birbiri ardına gelişindeki düzenin aksamadan sürmesi gerekir. Uzun cümlelerin başı ile sonu arasında uyumsuzluk olmamalıdır. Yazıdaki tutuk ifadeler, zor okunurluk, anlamların belirsizliği akıcılığa aykırıdır.

Akıcı yazmayı “otomatik hâle gelmiş bir süreç” olarak algılayan yaklaşımlara göre yazma sürecinde bulunması gereken en önemli özellik metnin kesintilere uğramadan ilerlemesidir. Buna göre akıcılık, yazının kolayca okunabilirliğini sağlayan bir özelliktir ve üretilen metnin takılmadan, kolaylıkla söylenir hâle gelmesi olarak tanımlanır. Anlatımın pürüzsüz olması, hiçbir engele uğramadan akıp gitmesi, sözcüklerin kolayca seslendirilmesi, cümlelerin bir ahenge göre dizilişi akıcılıkla ilgili özelliklerdir.

Akıcı yazmaya yönelik ikinci yaklaşım oran/süre yaklaşımıdır. Buna göre yazarlar kendilerine verilen süre içinde yazma miktarı bakımından mümkün olan en yüksek oranı elde etmelidirler. Wolfe-Quintero, Inagaki ve Kim (1998: 14) bu yaklaşımı ilk benimseyenlerden olmuşlardır. Onlara göre akıcılığın tanımı oran ve süre ile sınırlandırılmalıdır. Akıcılık, sınırlı bir zamanda daha fazla kelime ve yapı elde etmek; akıcı olmamak ise sınırlı bir zamanda sadece birkaç kelime veya yapı elde etmek demektir. Akıcılık, kelime veya yapıların ne kadar işlek veya doğru olduğuyula ilgili bir ölçüm değil; belli bir zaman diliminde yazarın elde ettiği kelime veya yapı sayısıyla ilgili bir ölçümdür. Chenowith ve Hayes (2001: 81) de bu yaklaşımı devam ettirmişler ve akıcı yazmayı belirli bir süre içinde metin üretim oranı olarak tanımlamışlardır. Lannin’e (2007: 4) göre de akıcılık, dakikada yazılan kelime sayısı ile yazıdaki düşüncelerin uyumu ve tutarlılığıyla bağlantılı bir kavramdır.

Akıcı yazma bağlamında geliştirilen ikinci yaklaşım olan oran/süre yaklaşımı aslında otomatikliği göz ardı etmemektedir. Çünkü yazmada otomatiklik kazanmamış yazarların kendilerine verilen süre içinde mümkün olan en yüksek miktarda hece, kelime ya da cümleyi yazmaları oldukça zordur. Bu nedenle akıcı yazmada bu iki yaklaşımın birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Palviainen,

Kalaja ve Mantyla (2012: 47) bu durumu fark ederek kendilerince üçüncü bir yaklaşım ortaya koymaya çalışmışlardır. Onlara göre yazma akıcılığı iki şekilde ele alınmalıdır. Bunlardan ilki, yazılan metnin akıcılığı, diğeri ise yazma sürecinin akıcılığıdır. Brown da (2006) bu iki yaklaşımı birleştirmiş ve akıcı yazmayı, kısa bir sürede düzeltme korkusu olmaksızın yazılı veya sözlü dilin istikrarlı bir şekilde akıp gitmesi şeklinde tanımlamıştır.

Oran/süre yaklaşımına yöneltilen en önemli eleştiri kelime işlekliliği ve metnin anlaşılabilirliği gibi kritik faktörleri göz ardı etmesidir. Bu eleştiriye göre oran/süre yaklaşımında yazarlar verilen süre içinde en fazla yazı miktarına ulaşmayı hedeflemekte ancak metin oluşturulurken kullanılan kelimelerin farklılığına, yoğunluğuna ve metnin doğruluk kuralları ile düşüncelerin düzenlenişi bakımlarından anlaşılabilir olmasına dikkat etmemektedir. Bu eleştirinin öncülüğünü Fellner ve Apple (2006: 19) yapmaktadır. Onlara göre eğer kelime işlekliliği ve metnin anlaşılabilirliği dikkate alınmazsa, öğrenciler muhtemelen verilen zaman boyunca sadece aynı basit cümleleri tekrar ederek akıcı yazma becerisine sahiplermiş gibi görünebilirler. Ancak bu durum gerçeği yansıtmamakta ve öğrencilerin akıcı yazma becerilerine sahip olduklarını göstermemektedir. Böyle bir sonuçla karşılaşmamak için akıcı yazma kavramını “belli bir zamanda yazılan kelime miktarı ve bu kelimelerin sıklığı” şeklinde tanımlamak ve bu bağlamda yapılacak uygulamaları da bu tanıma göre gerçekleştirip değerlendirmek gerekir. Van Gelderen ve Oostdam da (2005: 216) akıcı yazmanın temel özelliklerinden birinin çeşitli kelime kombinasyonları ve cümle yapıları üretmek olduğunu ifade ederek bu görüşü desteklemektedirler.

Yukarıda akıcı yazmaya yönelik olarak geliştirilen iki görüşten ve bu iki görüşü bir araya getirmeye çalışan üçüncü bir görüşten bahsedilmektedir. Ortada üç görüş olmasına rağmen bunları birbirinden ayrı olarak değil, akıcı yazmayı daha iyi tanımlamak ve uygulamaları daha net bir şekilde ortaya koymak amacıyla birbirini destekleyen görüşler olarak ele almak daha doğru olacaktır.

Bu bilgilerden hareketle akıcı yazmayı, “kısa süre içinde mümkün olan en fazla sayıda dil birimini doğruluk ölçütlerine, düşüncelerin metin içinde mantıklı ve tutarlı bir şekilde düzenlenişine, kelimelerin ve cümlelerin işlek bir şekilde kullanılmasına dikkat ederek yerine getirilen yazma eylemi.” olarak tanımlayabiliriz.

1. 3. 4. Akıcı Yazma Becerileri

Akıcı yazma metin üretim sürecinin zorlanmadan, çok fazla çaba harcanmadan ve kısa zamanda gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir. Akıcı yazarlar kelimeleri tanır, onları nasıl yazacaklarını, kelime köklerini ve eklerin nasıl işlediğini bilir ve zor bir kelimenin imlâsı ile karşılaştıkları zaman o kelimenin özelliklerini düşünmek için arada bir dururlar. Ayrıca akıcı yazarlar yazılarında gramer ve söz dizimi becerilerine de sahiptirler (Brand ve Brand, 2006: 3). Bu durumda, akıcı yazma becerisine sahip bir kişinin özelliklerini genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- Düşüncelerini kâğıda rahat bir şekilde, zorlanmadan döker.
- Yazma sürecinde çok fazla durmaz, sık sık düzeltmeler yapmaz.
- Kısa sürede, iyi denecek miktar ve nitelikte metin elde eder.
- Yazdıkları dil bilgisi kurallarına uygundur.
- Farklı cümle yapılarını doğru bir şekilde kurabilir.
- Yazısında kullandığı kelimeler çeşitlidir.
- Düşüncelerini konu bütünlüğü içerisinde, tutarlı bir şekilde ifade eder.

Gereksiz ek, hece veya sözcük kullanılması, söylenmesi güç sözcüklere yer verilmesi, anlam kargaşaları, sık tekrarlanan sözcükler, özne, nesne, dolaylı tümleş, zarf tümleci, yüklem, tamlayan, tamlanan eksikliği, uzun ve yorucu cümleler yazmada akıcılığı engelleyen unsurlardır. Bunlardan arındırılmış ve akıcı bir üslup kazandırılmış bir yazı daha kısa sürede daha hevesle okunur. Yazıda akıcılığın sağlanması için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Anlamca açık ve kolay anlaşılabilir sözcükler kullanılmalıdır.
- Anlatılmak istenen fikri tam olarak yansıtan kelimeler seçilmelidir.
- Söz uzatılmamalı, kısa ve öz anlatılmalıdır.
- Aynı sözcüklerin tekrarından kaçınılmalıdır.
- Uzun cümlelerin başı ile sonu uyum içinde olmalıdır.
- Anlaşılması zor cümleler oluşturmaktan kaçınılmalıdır.

Chenowith ve Hayes'e (2001: 81) göre doğruluk, cümle ve sözcük işlekliliği, uygunluk gibi dil becerilerini yansıtan özellikler akıcılıkla yakından ilgilidir. Bu düşünceden hareketle akıcı yazma becerilerini yazma miktarı, doğruluk, işleklilik ve

düşüncelerin metin içinde uygun bir şekilde düzenlenişi başlıkları altında değerlendirilebiliriz.

Akıcı yazmayla ilişkilendirilen becerilerden yazma miktarı “süreyle” ilgilidir. Yazan kişi en kısa sürede nitelikli bir yazı oluşturabiliyorsa yazma miktarı açısından akıcılığı sağlamaktadır. Bu durum akıcı yazmaya yönelik yaklaşımlardan yukarıda açıklanmaya çalışılan “oran/süre” yaklaşımıyla bağlantılıdır. Buna göre öğrenciler kendilerine verilen süreyi iyi değerlendirmeli ve kısa sürede miktar açısından yeterli, doğru ve işlek metinler ortaya koymalıdır.

Yazma miktarı elde edildikten sonra yazılanların nitelik boyutunun da değerlendirilmesi gerekir. Yazılanların doğruluğu bu niteliklerdendir. Doğru anlamak ve doğru anlatmak; özellikle doğru yazmak dilin kurallarına uygun cümle kurabilmekle mümkündür. Bunun için sözcüklerin doğru seçilmesi ve doğru yazılması gerekir. Ayrıca yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyulmalıdır.

Yazılı ya da sözlü anlamdaki her metin kelimelerden ve bu kelimelerin belli kurallar gözetilerek bir araya getirilmesiyle oluşturulan cümlelerden meydana gelir. Dolayısıyla iyi bir şekilde yazabilmek için metinde kullanılan kelimelerin seçimi, bunların birbiriyle uyumu, düşünceleri açık ve anlaşılabilir şekilde ifade edebilecek cümlelerin kurulması önemlidir. Yazma, düşünülen her şeyi doğru, anlaşılır, etkili ve sistemli bir biçimde aktarma alanıdır (Gedizli, 2004: 22). Bu da kelime kullanımı ve cümle yapısında işlekliliğin gerekliliğini göstermektedir. Sağlam bir metin, sözcükler arasındaki bağlantıların titizlikle kurulmuş olması ve bunların doğru, mantıklı cümlelere dönüştürülmesiyle elde edilir.

Nitelik açısından doğru ve işlek bir yazılı metinde yer alan düşüncelerin de uyum içinde düzenlenmesi gerekir. Bunu sağlamak için ana düşüncenin belirgin olmasına, yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi destekler bir nitelik taşımasına, düşünceler arasında çelişkilerin bulunmamasına, gereksiz düşünce tekrarlarına yer verilmemesine dikkat edilmelidir. Şamlıoğlu (2011: 12) yazılı anlatımda disiplinin önemli olduğunu, iyi bir yazılı anlatımın sürekli okumayı ve bu yolla edinilen düşünceleri planlı, düzenli bir şekilde aktarmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Birey,

özgün bir metin üretebilmek için araştırmak, düşünmek, düşündüklerini ilişkilendirmek ve bunları özgün bir kurgu içinde ortaya koymak durumundadır.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan beceriler doğrultusunda oluşturulan bir yazı, başarılı, ilgi çekici, okunur ve bütünlüğü bulunan bir yazı olacaktır. Öğrencilerde görülen yazılı anlatım yetersizlikleri; plansızlıktan, düşünceleri sıralayamamaktan, paragraf oluşturamamaktan, paragraflar arası ilişkilerin oluşturulamamasından, kelime hazinesinin istenen oranda kullanılamamasından, tekrar sıklığından, zamanlamanın iyi yapılamamasından, yazım ve noktalama yanlışlarından kaynaklanmaktadır. Bunların önüne geçebilmek için akıcı yazma becerilerine sahip olmak ve bunları metin oluşturma sürecinde kullanmak gerekmektedir. Aşağıda akıcı yazma becerileri olan yazma miktarı, yazılanların doğruluğu, kelime ve cümle işlekliliği, düşüncelerin düzenlenişi başlıkları hakkında ayrıntılı bilgilere ve bu becerilerin ölçüm yöntemlerine yer verilmektedir.

1. 3. 4. 1. Yazma Miktarı

Akıcılık ile miktar arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu ilişki, akıcı bir şekilde yapabildiğimiz eylemleri tereddüt etmeden, duraksamadan, zorlanmadan yapabilmemizden ileri gelmektedir. Belli bir sürede elde edilen metin miktarı, akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan çok önemli bir ölçüttür. Öyle ki bazı araştırmacılar (Lennon, 1990; Wolfe-Quintero, Inagaki ve Kim, 1998; Chenowith ve Hayes, 2001; Ong ve Zhan, 2010) akıcı yazma becerisini sadece metin üretim miktarı olarak ele almışlardır. Bazı araştırmacılara göre (Kaufer, Hayes ve Flower, 1986; Isaacson, 1988; Chenowith ve Hayes, 2001) akıcı yazma becerisine sahip olanlar kısa zamanda daha çok metin üretirler.

Yazma Miktarının Ölçülmesi

Palivainen, Kalaja ve Mantyla (2012: 54) İngilizce ve İsveççe bölümlerinde okuyan üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin akıcı yazma durumlarını “online” ve “offline” olarak iki şekilde ölçmüşlerdir. Burada online olarak yapılan ölçüm bilgisayar ortamında, offline olarak yapılan ölçüm ise öğrencilerin ürettikleri metin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Online olarak yapılan ölçümde 3 kriter belirlenmiştir. Bunlar:

1. Doğrusal bir metinde, dakikada yazılan harf sayısı

$$2. \frac{\text{Toplam harf sayısı}}{(\text{Toplam düzenleme sayısı})+(\text{Toplam duraklama sayısı})}$$

$$3. \frac{\text{Toplam harf sayısı}}{(\text{Toplam süre})-(\text{Toplam durulan süre})}$$

Garrett'in (2007: 87) çalışmasında yazma akıcılığı, dakikada yazılan doğru kelime sayısı, doğru kelime ise doğru yazılan ve kast edilen kelime olarak tanımlanmıştır. Kelimelerin uzunluklarının farklı olmasından dolayı, tüm kelimeleri saymak yerine daha kesin bir ölçüye ihtiyaç duyulmuştur. Kelimelerin uzunluğu, yazma hızını etkileyeceği için kelime uzunlukları tutarlı olmalıdır. İyi seviyede olan öğrenciler, düşük seviyede olan öğrencilere göre daha uzun ve karmaşık kelimeler kullanıyor olabilirler. Bu nedenle kelimeleri standardize etmek önemlidir. Garrett (2007) yazma akıcılığını ölçmede bir kelimenin 5 karaktere eşit sayıldığı ölçüm şeklini kullanmıştır. Bir harf, boşluk, noktalama işareti veya sembol bir karakter olarak düşünülmüştür. Bu formül kullanılarak yazılı üründeki karakter sayısı belirlenmiş ve her bölümdeki kelime sayısını belirlemek için de 5'e bölünmüştür. Yazılmış olan her bölümdeki toplam karakter sayısını belirlemek için Microsoft Wordun karakter sayım aracından yararlanılmıştır.

$$\text{Yazma akıcılığı} = \frac{(\text{Tüm karakterler}-\text{Yanlış karakterler}): 5}{\text{Dakika sayısı}}$$

Ellis ve Yuan (2004: 71) çalışmalarında 2 akıcılık ölçütü belirlemişlerdir. Bunlardan ilki, dakikada yazılan hece sayısıdır. Bu çalışmada yazılan toplam hece sayısı yazma için verilen süreye bölünmüştür. Onlara göre hesaplanan kelimelerin uzunluğu farklıdır, bu nedenle hece sayısını ölçüt almışlardır. Belirledikleri diğer akıcılık ölçütü ise, tutukluk sayısıdır. Tutukluğu, üretilen toplam kelime sayısının, düzenlenen kelime sayısına (değiştirilen, silinen vb.) bölünmesiyle belirlemişlerdir.

Akıcı yazmada yazma miktarının ölçülmesiyle ilgili sıkça kullanılan bir başka yöntem de program tabanlı ölçmedir. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan Program Tabanlı ölçütlerin (yazılan toplam kelime

sayısı, doğru yazılan kelime sayısı ve doğru kelime dizileri sayısı) ilkokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir puanlama ölçütü olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Deno, Marston ve Mirkin, 1982; Tindal ve Parker, 1991; Marston, Lowry, Deno ve Mirkin, 1981'den aktaran: Havlin, 2013).

Program Tabanlı Ölçme, 1970'lerde Minnesota Üniversitesi Öğrenme Güçlüğü Araştırmaları Enstitüsü çatısı altında gerçekleştirilen çalışmaların ardından ortaya konmuş olup öğrencilerin okuma, yazma, matematik gibi temel alanlardaki akademik gelişimlerini ölçmek için kullanılan bir ölçme yaklaşımıdır. Öğrencilerin yazma alanındaki gelişimlerini izleyebilmek için kullanılan Program Tabanlı Ölçmede, öğrencilere bir "başlatıcı olay" cümlesi verilir ve onlardan bu başlatıcı olay cümlesinden hareketle bir yazı oluşturmaları istenir. Başlatıcı olay cümleleri; "Pencereden dışarı bakınca çok şaşırdım...", "Köpeğimle yolda yürürken aniden bir ses duydum...", "Bir gün denize açıldım. Aniden şiddetli bir fırtına başladı ve beni ıssız bir adaya sürükledi..." gibi öğrencilerin seviyelerine göre değişkenlik gösterebilecek fakat hangi seviyede olursa olsun kolay bir şekilde devamı getirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Program Tabanlı Ölçmede öğrencilere sınırlı bir zaman verilir. Bu, genellikle 3 dakikadır. 3 dakika sonunda öğrencilerin yazmış oldukları yazılar toplanır ve Program Tabanlı Ölçmenin ölçütlerine göre değerlendirilir.

Program tabanlı ölçmeyi kullanan yazılı anlatım araştırmalarında yazma akıcılığını ölçmek için farklı ölçütler kullanılmıştır. Bunlar; (a) yazılan toplam harf sayısı, (b) yazılan toplam kelime sayısı, (c) doğru yazılan kelime sayısı, (d) doğru yazılan kelimelerin oranı, (e) doğru sıralama, (f) doğru sıralama oranı, (g) doğru sıralama eksi (-) yanlış sıralama (h) tam cümlelerin sayısı, (i) tam cümlelerdeki kelime sayısı, (j) yüklem sayısı, (k) doğru noktalama sayısı şeklindedir. Üç ölçüt (yazılan toplam kelime, doğru yazılan kelimeler, doğru sıralama) ilkokul öğrencilerinin yazma akıcılığını ölçmek için en çok kullanılanlardır (Espin vd., 2000: 140-153).

Espin vd. (2000), ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmede kullanılabilecek en güvenilir ve geçerli Program Tabanlı ölçme yönteminin, (doğru kelime dizisi)-(yanlış kelime dizisi) olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada

araştırmacılar, öğrencilere toplamda 4 olmak üzere 2 hikâye edici, 2 betimleyici metin yazdırmışlardır, yazmaları için ise 3 ya da 5 dakikalık bir süre vermişlerdir. Yazdırdıkları metinleri (doğru kelime dizisi)-(yanlış kelime dizisi) ile değerlendiren araştırmacılar, sonuçların öğretmen görüşleri ve ayrı bir yazma testinden elde ettikleri sonuçlarla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Seviye ilerledikçe yazılan kelime sayısının ve doğru yazılan kelime sayısının, öğrencinin genel yazma becerisini ölçmede güçlü yordayıcılar olmadıklarını; anlam, söz dizimi, yazım ve noktalamayı içeren daha karmaşık ölçütler kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Toplam kelimeyi hesaplamak, akıcılığı ölçmek için yapılan puanlamada en hızlı olan yoldur. Fakat bu yöntem, doğru yazım, noktalama ve diğer yazma durumlarını belirlemez. Sadece genel bir tahmin ortaya koyar. Doğru yazılan kelimeyi hesaplamada, doğru yazılan kelimeler sayılır. Bu yöntem, öğrencilerin yazma becerilerini biraz daha açık bir şekilde ortaya koyar (Koenig, 2013: 156-157).

Genel olarak bakıldığında akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde yazma sürecine ve yazılan ürüne odaklanan iki yaklaşımın olduğu söylenebilir. Yazılan ürüne odaklanan yaklaşımda akıcı yazma becerisi genel olarak kısa sürede iyi denecek nicelik ve nitelikte metin elde edebilmek olarak tanımlanmıştır. Bu becerinin nicelik boyutunu, belli bir sürede yazılan metin miktarı oluştururken nitelik boyutunu doğruluk, işleklik ve düşüncelerin düzenlenişi oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar (Lennon, 1990; Wolfe-Quintero, Inagaki ve Kim, 1998; Chenowith ve Hayes, 2001) yazma akıcılığını sadece metin üretim miktarı olarak ele alıp akıcı yazmanın nicelik boyutuna odaklanırken pek çok araştırmacı (Hester, 2001; Ellis ve Yuan, 2004; Larsen-Freeman, 2006; Armstrong, 2010; Dengub, 2012; Johnson, Mercado ve Acevedo, 2012; Palviainen vd. 2012; Lannin, 2007) yazma miktarı, yazma doğruluğu ve yazma işlekliliğini birlikte değerlendirerek akıcı yazmayı hem nicelik hem de nitelik boyutuyla ele almışlardır. Bunun yanında bazı araştırmacılar (Lindgren, Spelman Miller ve Sullivan, 2008; Palviainen vd. 2012; Waes ve Leijten, 2014) akıcı yazma becerisini bilgisayar programları yardımıyla ölçerek, bazı araştırmacılar da yazma sürecini video kaydına alarak (Kaufer, Hayes ve Flower, 1986; Chenowith ve Hayes, 2001; Abdel Latif, 2009) yazma sürecine odaklanmışlardır.

Abdel Latif'e (2008) göre yazma akıcılığını ölçerken kompozisyon oranı önemli bir faktör olmuştur. Fakat kompozisyon oranının geçerliliği ve sonuç temelli yaklaşımlar sorgulanabilir. Çünkü kısa ya da daha uzun metinler üretmek, kişinin yazma öncesinde özel bir miktarda kelime, bağlantı veya paragraf üretmeye karar vermesi veya yazma konusuyla benzer olması gibi faktörlere bağlı olabilir. Ek olarak metnin miktarını onların metin üzerinde harcadıkları zamana bölerek yazma akıcılığını belirlemeye çalışmak, bazı öğrencilerin, yazmaya karşı olumsuz tutumları olduğu için verilen konu üzerinde yeterince düşünmeme, uğraşmama olasılıkları ile çürütülebilir. Benzer şekilde, bazı yetenekli öğrencilerin az sayıda kelime kullanmaları, onların akıcı bir şekilde yazamadıklarından değil, aşırı kelime kullanımını denetlemek istediklerinden kaynaklı olabilir. Dolayısıyla araştırmacılar, kişinin metin üretme akıcılığını yansıtmak için süreç temelli göstergeler kullanma ihtiyacındadırlar.

Bu çalışmada yazma akıcılığı belli bir sürede üretilen metin miktarı ve metin kalitesi olarak ele alınmıştır. Çünkü akıcı yazmayı sadece nicel birkaç ölçüm ile ele almak eksik bir değerlendirme olabilir. Verilen sürede, nicelik olarak çok fazla fakat birbirinden kopuk, anlamsal bir bütünlüğü olmayan, kelime ve dil bilgisi hatalarının çok olduğu bir metnin yazarının akıcı yazma becerisine sahip olduğunu söylemek zordur. Üretilen metin miktarının yazma sürecine ilişkin veriler sunacağı düşünülmektedir. Metin üretim miktarı, belli bir zaman diliminde yazılmış olan hece sayısı olarak; metin üretim kalitesi ise yazılmış olan metnin doğruluğu, işlekliliği ve metinde yer alan düşüncelerin düzenlenişi olarak ele alınmıştır.

1. 3. 4. 2. Doğruluk

Kişinin herhangi bir beceriyi kazanmış olduğunu ifade edebilmemiz için, söz konusu becerinin olması gereken doğruluk ölçütlerine göre yerine getirilmesi gerekir. Çünkü doğruluktan bahsederken ilgili beceri alanında önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin yerine getirilip getirilmemesini inceliyoruz. Mesela yazılı bir metni genel anlamda doğruluk açısından inceleyeceksek yazım, noktalama, kelime, cümle hatalarına muhakkak dikkat etmemiz gerekir. Çünkü yazma doğruluğu bu tip hatalardan arınıklığı ifade eder.

Bir yazılı metni ortaya koymadan önce, onu muhtemelen birkaç kez gözden geçirir, değiştirir, yapacağımız değişikliklerin zihnimize farklı alternatiflerini düşünür, ardından en doğru olabilecek düzenlemeyi yaparız. Yazma eylemi bahsedilen tüm bu adımlara olanak sağlar. Bu nedenle yazılı ürünlerden maksimum doğruluk düzeyi beklenir. Çünkü yazılı anlatım bir bakıma dilin en doğru, en işlek, en çeşitli, en olgun şekilde kullanıldığı alanıdır. Bununla birlikte söz konusu akıcılık olduğunda, kişinin bu düzenleme ve değiştirmeleri minimum seviyede yapması beklenir. Akıcı yazabilen bir kişi yazmada otomatiklik kazandığı için daha az hata ile metnini oluşturur böylece de yaptığı yanlışları düzeltmekle vakit kaybetmez. Chenowith ve Hayes (2001) de çalışmalarında öğrencilerin anadillerinde yazdıklarının % 13'ünün düzenleme-değiştirme, yabancı dil olarak öğrendikleri dilde yazdıklarının % 26'sının düzenleme-değiştirme olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda, öğrencilerin dili kullanma hâkimiyeti arttıkça hatalarının azaldığını söyleyebiliriz.

Akıcı okuma ve akıcı konuşmada da benzer bir durum vardır. Sesli akıcı okuma ve akıcı konuşma becerilerinin ölçümünde öğrencilerin yaptıkları hata miktarları göz önüne alınmıştır. Bu hatalar akıcı okuma için genellikle tekrar, atlama, ekleme, ters çevirme (Baştuğ, 2012) şeklinde kendini gösterirken akıcı konuşmada da tekrar, düzenleme, değiştirme şeklindedir. Söz konusu akıcı yazma olduğunda ise bu hatalar yazım, noktalama, anlatım bozuklukları, dil bilgisi, planlama hataları şeklinde sınıflandırılabilir. Bir yazıyı oluştururken bu alanlardaki becerilerin yerine getirilmesindeki eksiklik ya da yanlışlık, yazılı ürünün kalitesinin düşmesine neden olur. Bu da yazma akıcılığının önündeki engellerden biridir.

Yazma Doğruluğunun Ölçülmesi

Doğruluk, en genel anlamıyla hatadan arınlık demektir. Akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde üretilmiş olan metnin doğruluğuna da bakılmıştır. Çünkü üretilen metin ne kadar hatasız olursa o kadar da akıcı olacaktır.

Araştırmacılar doğruluğu farklı şekillerde ölçmüşlerdir. Albert ve Kormos, (2004) doğruluğu, dil bilgisi açısından doğru cümle sayısının toplam cümle sayısına oranı ile ölçmüşlerdir. Kuiken ve Vedder (2007) hataları niteliklerine göre üç gruba ayırmışlardır. Buna göre birinci gruptaki hatalar, metnin anlaşılmasını

engellemeyecek düzeydeki basit yazım, anlam ve gramer hatalarıdır. İkinci gruptakiler yazım, anlam, gramer ve sözcüklerin sıralamasına dair daha ciddi hatalardır. Üçüncü gruptakiler ise metni tamamen anlaşılmasız kılan hatalardır. Polio (1997) çalışmasında doğruluğun genel olarak 3 farklı ölçüm ile yapıldığından bahseder. Bunlar; holistik ölçümler, hatasız birimlerin sayısının hesaplanması ve hataların sayısının belirlenmesi şeklindedir.

1. 3. 4. 3. Yazma İşlekliliği

İşlek kelimesi (TDK, 2005: 998) çabuk yazıldığı hâlde okunaklı ve güzel olan yazı olarak; işleklilik ise işlek olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımda okunaklılık ve estetik (göze hoş görünme) kavramları ön plana çıkmaktadır. Ancak işlek kelimesi aynı zamanda akıcı, hızlı, canlı, pürüzsüz olma, duraksamalı olmama durumu anlamlarına da gelmektedir.

Yazılı anlatım ürünleri olan metinler, kelime ve cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu süreçte hangi kelimelerin seçileceği, bunların hangi türde ve yapıda cümlelere dönüştürüleceği ve verilmek istenen mesajların bunlar üzerinden açık, anlaşılır, etkili bir şekilde nasıl iletileceği gibi konular yazmada belli bir beceri düzeyine sahip olmayı gerektirir. Bu durum beraberinde işleklilik kavramını getirmektedir. Buna göre kişi zihnindeki düşünceleri kâğıda dökerken en uygun olan kelimelere ne kadar kısa zamanda karar verir, bunları doğru ve mantıklı cümlelere ne kadar kısa zamanda dönüştürebilirse yazmada o kadar işleklilik sahibi olmuş demektir. Bu düşüncelerden yola çıkarak yazma işlekliliğinin, yazma miktarından sonra akıcı yazma ile birlikte ele alınan bir diğer beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle yazma işlekliliği kavramının iki boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar kelime işlekliliği ve cümle işlekliliğidir. Yazan kişinin, kelimelerin en doğru ve uygun olanlarını en kısa zamanda seçmesi ve yazıya aktarması kelime işlekliliğini; seçilen bu kelimeleri kullanarak doğru, mantıklı, birbirini tekrar etmeyen cümleler kurulması da cümle işlekliliğini diğer bir adıyla söz dizimi işlekliliğini oluşturmaktadır.

1. 3. 4. 3. 1. Kelime İşleklığı

Tarihi seyir içinde insanlar çeşitli iletişim araçları kullanmışlardır. Bununla birlikte insanoğlunun en basit isteklerinden en karmaşık duygularına kadar çevresinde olup biten olgu ve olayları anlayıp anlamlandırmasında en etkin rolü dil üstlenmektedir. İnsanlar düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak birbirlerine aktarırlarken kelimeleri yani dili kullanırlar. Bu durum dil-düşünce arasında güçlü bir ilişki olduğunun göstergesidir. Görüldüğü gibi dil yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Çünkü her düşünce özü gereği bir sözdür. Düşünme etkinliği, kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. “Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır” (Çıplak, 2005: 9).

Bireyin içinde yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi, toplumla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve duygularını, düşüncelerini, isteklerini doğru bir şekilde aktarabilmesi doğru sözcüklerin seçimine bağlıdır (Tüysüz, 2007: 3). Çünkü kelimeler olmadan düşüncelerin aktarılması veya tam anlamıyla ifade edilmesi olanaksızdır. Çıplak’a (2005: 15) göre bir toplumun düşünce yapısını şekillendiren, kavramlara ve objelere hangi bakış açısından baktıklarını belirleyen, onları diğer toplumlardan ayıran veya üstün kılan toplum hafızasında bulunan kelime hazinesidir.

Zengin bir kelime serveti bireylerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kolay gerçekleştirmelerini, okul hayatında ve iş hayatında başarılı olmalarını, özgüven duygularını arttırarak sosyalleşip daha etkili iletişim kurmalarını ve bu nedenle psikolojik bakımdan sağlıklı, mutlu olmalarını sağlar (Hancı, 2007: 12). Bu nedenle kendini anlatabilen ve birbirini anlayabilen bireyler yetiştirebilmek için zengin bir kelime servetine sahip olmak gerekir. Duru’ya (2007: 3) göre dile ne kadar hâkim olursa olsun, yazı yazan kişi iç dünyasında şekillenen duyguları ve düşünceleri tam anlamıyla yazıya dökemeyebilir. Bu başarısızlık yazı yazan kişinin kelime servetindeki eksiklikten kaynaklanır.

Zengin bir kelime servetine sahip olan birey, düşüncelerini yazılı ve sözlü anlatımda etkili bir şekilde karşısındakilere aktarabilir. Çünkü kelime hazinesinin zenginliği, aynı zamanda o bireyin duygu, düşünce ve kültür zenginliğini de ifade

eder. Tüysüz de (2007: 12) kişinin aktif kelimeye sahip olma oranının dünyayı, çevresini anlatma yeteneği ile dünyaya bakış açısının zenginliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. İnsanlar birbirleri ile iletişim sağlayabilmek için kelimelerin anlamlarında hemfikir olmak zorundadırlar. Bu kuralı sağlayacak olan kullandıkları ortak kelime hazineleridir. Kelime hazineleri ne kadar ortak ve geniş olursa insanlar da o derece iyi iletişim sağlayabilirler (Türkyılmaz, 2013: 13). Bu düşüncelerden hareketle Akan (2011: 3) zengin bir kelime hazinesinin kişiye sağlayacağı faydaları şöyle sıralamaktadır:

a) Dili doğru kullanmak, kelime hazinesinin fazlalığı ile mümkündür. Kelimelerin doğru kullanılması için kelimenin anlamını çok iyi bilmek gerekir. Bu da fazla kelime ile konuşanın yapabileceği bir durumdur.

b) Dili güzel kullanmak hazinemizin çokluğu ile mümkündür.

c) Dili etkili kullanmak kelime hazinesine bağlıdır. Zengin bir kelime hazinesine sahip olan insan konuşmasında duraksamaz.

d) Bir kişi kendini ancak kelime hazinesinin zenginliği ile çok iyi bir şekilde ifade edebilir.

e) Kelime hazinemiz bizim geçmişle bağlantımızı sağlayan bağıdır. Bu hazine ne kadar doluyorsa geçmişimiz ile olan bağ o kadar kuvvetli olacaktır.

f) Kelime hazinemiz geleceğimize bırakacağımız en büyük zenginliğimizdir. Bu zenginliğin fazlalığı gelecek nesilleri bizleri anlamayı sağlayacaktır.

Yukarıdaki ifadelere göre kelime hazinesinin zenginliği her şeyden önce kişiye dili doğru, güzel ve etkili kullanma imkânı sunmaktadır. Anlatım etkinliklerinde duraksamaları önleyerek akıcılığı sağlamakta ve böylece kişinin kendini en kısa sürede ve en anlaşılır bir şekilde anlatmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çeşitli öğretim teknikleri yardımıyla öğrencilerin kelime hazineleri genişletilmeye böylece de anlatım etkinliklerinde kelime işlekliliği becerisinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

Kişi ne kadar çok sayıda kelime bilirse, bunun yanında kelimelerin mecaz anlamlarını, değiştirmeleri, tevriye ve kinayeleri ne kadar çok anlayabilirse bunları anlatım etkinliğinde kullanma esnekliği ve inisiyatifi de o derece geniş olur. Bu durum, dili işlek olarak kullanma becerisini de beraberinde getirir. Çok kelime bilen bir kişi duygu ve düşüncelerini anlatabilmek için kelimeler arasında daha fazla seçim yapabilme imkânına kavuşur. Kelimelerin değişik anlamlarını bilen kişi anlatımında duygu ve düşüncelerini daha etkili anlatabilme becerisine sahip olur. Bu nedenle

kelime hazinesinin zenginliği ile anlatımda işleklik arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Akıcı yazmanın kelime işlekliği boyutu kendi içinde iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Bunlar kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğudur.

1. 3. 4. 3. 1. 1. Kelime Çeşitliliği

Düşüncenin temelini kelimeler oluşturur. İnsan kelimelerle düşünür, kelimelerle konuşur, kelimelerle yazar. Kişi zihninde paylaşmaya hazır bir söz oluşturduktan sonra onu karşıdakilere iletmek üzere dilin yazılı ya da sözlü boyutunu kullanır. Ancak yapacağı aktarımın kalitesi kullandıkları kelime çeşitliliğine bağlıdır. Çünkü kelime hazinesinin zenginliği, o bireyin duygu, düşünce ve kültür zenginliğini ifade eder. Kişi ne kadar çok kelimeye sahipse dünyayı, çevresini anlatma yeteneği, dünyaya bakış açısı da bir o kadar zengindir (Türkyılmaz, 2013: 10). Duru'ya göre (2007: 23) bireyin, anlatımında nicelik bakımından ne kadar kelime kullandığından öte, asıl sorun, nitelikli bir anlatımı oluşturacak düzeyde ve çeşitlilikte kelime kullanıp kullanmadığıdır. Çünkü aynı kelime sayısıyla yazılı birer metin oluşturan iki kişinin sadece bu nicelik özelliğine bakarak yazma başarılarının aynı olduğu söylenemez. Böyle bir yargıya varmanın yolu metinlerin nitelik olarak da değerlendirilmesini gerektirir. Bu değerlendirmenin kelime ile ilgili boyutlarından birisi “çeşitlilik” kavramıdır.

Kelime çeşitliliği, bir metinde kullanılan toplam kelimenin ne kadarının farklı kelimelerden oluştuğudur. Bir metindeki kelime çeşitliliği oranı ne kadar yüksekse anlatım o kadar akıcı olur. Çünkü çeşitli kelime oranının yüksek olduğu metinlerde kelime tekrarı, gereksiz kelime kullanımından, yanlış yer ve anlamda kelime kullanımından vb. kaynaklanabilecek anlatım bozukluklarının bulunma olasılığı da azalmaktadır. Kelime tekrarının yapılmaması, gereksiz kelime kullanılmaması aynı zamanda o metinde iletilmek istenen düşüncelerin de gereksiz yere tekrarlanmamasını sağlayacaktır. Böylece metinlerin dil öğelerinin kullanımıyla oluşan yüzey yapıları ile düşüncelerin uyumundan oluşan derin yapıları arasında bir birlik ve tutarlılık oluşacaktır. Açıkgöz (2008: 5) bu durumu “bir metinde aynı kelime ve öbekler birkaç yerde geçmekte; hatta defalarca kullanılmaktadır. Kelime serveti yönünden metindeki tekrarların bir önemi yoktur. Bu tekrarlar da metindeki akıcılığı olumsuz yönde etkiler. Metin incelemesinde kelime serveti bulunurken tekrar edilen kelime ve öbekler değil, çeşit olarak kullanılan kelime ve öbekler

sayılmalıdır.” şeklindeki ifadeleriyle desteklemektedir. Budak’a göre de (2000) kelime ve kavram zenginliği düşünme sürecinde akıcılığa ve düşünce zenginliğine işaret etmektedir.

Pek çok araştırmada (Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006; Aksan ve Yaldır, 2011; Mersinli ve Aksan, 2011; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011; Öztürk, 2013) farklı ve toplam kelime için değişik terimler kullanılmıştır. Yazılı bir metinde geçen farklı kelimelere “çeşit” (Aksan ve Yaldır, 2011; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011), “teksözcük” (Mersinli ve Aksan, 2011), “tür” (Öztürk, 2013), “farklı kelime” (Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006); yazılı bir metinde geçen toplam kelimeye ise “örnekçe” (Aksan ve Yaldır, 2011; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011), “sözcük” (Mersinli ve Aksan, 2011), “türce” (Öztürk, 2013) “toplam kelime” (Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006) gibi isimler verilmiştir.

Bazı araştırmacılar bir derlemde her iki yanında bir boşluk karakteri ya da bir noktalama işareti bulunan dilsel birimlerden her birine örnekçe, derlemi oluşturan ve birbirinden farklı olan her sözcük biçimine çeşit (Aksan ve Yaldır, 2011; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011), bir sözcük çeşidinin çekim eklerinden arındırılmış yalın hâline ise baş sözcük (Aksan ve Yaldır, 2011; Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011; Öztürk, 2013) ismini vermişlerdir. Bu durumda onlara göre, “Kitapların kıymetini sadece kitapların duygularını paylaşan, kitaplarla mutlu olan, onlarsız dışarı çıkmayanlar bilirler.” cümlesindeki örnekçe sayısı on üç (13), çeşit sayısı on iki (12) ve baş sözcük sayısı on bir (11)’dir.

Kelime Çeşitliliğinin Ölçülmesi

Kelime çeşitliliği, akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde dikkate alınan önemli bir ölçüttür. Yazar metninde ne kadar aynı kelimeleri tekrar ederse akıcılıktan o kadar uzaklaşmış olur. Kelime çeşitliliğinin hesaplanmasında toplam kelime ve farklı kelime sayıları belirlenmiş ve belirlenen farklı kelime ve toplam kelime sayıları çeşitli formüllere yerleştirilmiştir.

Kelime çeşitliliğinin hesaplanmasında:

Farklı kelime sayısı/Toplam kelime sayısı (Kuiken ve Vedder, 2007),

$(\text{Farklı kelime sayısı})^2 / \text{Toplam kelime sayısı}$ (Ong ve Zhan, 2010),

$\text{Farklı kelime sayısı} \times 100 / \text{Toplam kelime sayısı}$ (Laufer ve Notion, 1995; Li, 1999; Vaezi ve Kafshgar, 2012),

$\text{Farklı manalı kelimelerin sayısı} / \text{Toplam manalı kelime sayısı}$ (Linnarud, 1986; Cheryl, 1995),

$\text{Farklı kelime sayısı} / \sqrt{2 \cdot \text{toplaml kelimesayısı}}$ (Kuiken ve Vedder, 2007)

gibi formüller kullanılmıştır.

Bu formüllerden en yaygın olarak kullanılanı farklı kelime sayısının, toplam kelime sayısına oranıdır. Fakat bu formüle bazı eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştiriler, yazılan kelime sayısı arttıkça kelime çeşitliliğinin azalacağına dairdir. Bu durumda öğrenci metinleri, kelime çeşitliliği açısından karşılaştırılırken metinlerin miktar olarak eşitlenmesi gerekebilir. Her öğrencinin yazmış olduğu metinden tesadüfi olarak 100 kelimelik bir bölüm incelenmek üzere seçilebilir. Bu yöntem ile öğrencilerin kelime çeşitliliği değerlendirilirken metin uzunluğunun kelime çeşitliliği üzerindeki etkisi ortadan kaldırılmış olur.

1. 3. 4. 3. 1. 2. Kelime Yoğunluğu

Kelimeler, cümle içerisinde farklı görevler üstlenirler. Bazı araştırmacılar (Ergin, 1986; Halliday, 1989; Harris, 1993; Johansson, 2008) kelimeleri genel olarak iki sınıfa ayırmışlardır. Bunlardan ilki manalı kelimeler, diğeri ise vazifeli kelimelerdir. Buna göre vazifeli kelimelerin tek başına anlamları yoktur ve cümle içerisinde dil bilgisel görev üstlenirler. İşte kelime yoğunluğu, yazılı bir metin içerisinde yer alan manalı kelimelerin toplam kelime içerisindeki oranıdır. Johansson'a (2008) göre bir metnin kelime yoğunluğunun fazla fakat kelime çeşitliliğinin az ya da kelime çeşitliliğinin fazla, kelime yoğunluğunun az olması mümkündür. Çünkü kelime çeşitliliği kavramı genel olarak kelime hazinesi kavramına eşdeğerdir. Kelime yoğunluğu ise vazifeli kelimelerle ilgilidir. Bununla birlikte kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğu çok boyutlu bir kavram olan kelime hazinesi hakkında bilgi veren iki ölçüttür.

Yazılı ve sözlü dilin ayırt edici bir özelliği, yazılı ve sözlü ürünlerdeki kelime yoğunluğudur. Yazılı ürünlerde manalı kelimeler daha yoğun iken sözlü ürünlerde vazifeli kelimeler daha yoğun olarak karşımıza çıkar (Halliday, 1989; Harris, 1993; Johansson, 2008). Dolayısıyla yazılı bir metnin niteliği hakkında bir karara varmak için değerlendirilmesi gereken ölçütlerden birisi de kelime yoğunluğudur.

Kelime Yoğunluğunun Ölçülmesi

Kelime yoğunluğu, bir metinde bulunan manalı veya vazifeli kelimelerin metinde yer alan toplam kelimeye göre oranıdır. Kelime yoğunluğunun hesaplanmasında farklı formüller kullanılmıştır. Bunlardan en yaygın kullanılan ikisi aşağıdaki gibidir:

Manalı kelime sayısı/Toplam kelime sayısı (Linnarud, 1986; Cheryl, 1995; Johansson, 2008; Alami, Sabbah ve Iranmanesh, 2013).

Manalı kelimelerin sayısı×100/Toplam kelime sayısı (Li, 1999; Vaezi ve Kafshgar, 2012).

Aşağıda kelime yoğunluğunun nasıl hesaplandığına dair bazı örnekler verilmiştir.

***İlk+önce** ben derslerimden başlamak istiyorum. **En** çok İngilizce fen **ve** Türkçe dersini seviyorum. **Ayrıca** öğretmenlerimi **daha** çok seviyorum. **Sonra** gezmeye gitmeyi şarkı dinlemeyi **ve** oyuncaklarımla oynamayı seviyorum. Sınıfımda arkadaşlarımla **beraber** oyun oynamayı **ve** derslerim **bir+de** var. Derslerimi yapmaktan çok hoşlanıyorum. Karda oyun oynamayı, şarkı **ve** şiir yazmayı seviyorum. Fıkra, gölge+oyunu **ve** masal oyunlarını gerçekleştirip oynamayı **ve** kitap okumayı seviyorum. Hayvanlara bakmayı, ağaç dikmeyi, meyve sebze yemeyi, saçımı yapmayı **en** çok **da** derse katılmayı seviyorum **ve** derste bazen İngilizce öğretmenimizden oyun oynamayı. Fen öğretmenimizle deney yapmayı **ve** Türkçe dersinde güldürücü şeyler yapmayı **ve** bisiklet sürmeyi. Sınıfımdaki arkadaşlarım **ve** öğretmenlerimle **beraber** oynadığımız oyunları. Ailemi seviyorum. Sınavlara katılmayı. Maç yapmayı. Bilgisayarda oyun oynamayı **ama** fazla oynamam **en** fazla iki+buçuk saat bir saat falan oynarım. Spor yapmayı iki üç saat falan televizyon izlemeyi. Arabaya motora binip şarkı açmayı **veya** dinlemeyi **ve** kompozisyon **ve** hikâye yazmayı **ve** metin şiir **ve** güzel söz okuyup facebookta paylaşmayı **ve** facebookta video **ve** profil paylaşmayı. Yazılı yapmayı **ve** şarkı+söylemeyi seviyorum.*

Bu metinde toplam kelime sayısı yüz altmış bir (161), manalı kelime sayısı yüz otuz bir (131), vazifeli kelime sayısı ise otuz (30)'dur. Bu durumda yukarıda yer alan metnin kelime yoğunluğu % 81,3 şeklindedir.

$$\text{Kelime Yoğunluğu} = \frac{\text{Manalı kelime sayısı}}{\text{Toplam kelime sayısı}} \times 100$$

*Benim yapmaktan **en** hoşlandığım şeylerden bir tanesi futbol oynamak. Ben futbol oynamayı çok seviyorum. Ben futbol oynadığım zaman mutlu+oluyorum **ve** hiç bitmesin istiyorum. **Ve** ben iyi futbol oynuyorum. Bu benim **için** bir avantaj. Yapmaktan hoşlandığım diğer şeyler televizyon izlemek kitap okumak spor yapmak. Arkadaşlarımla bir yerlere gidip eğlenmek. **Daha** bir sürü var. Televizyon izlerken kitap okurken spor yaparken arkadaşlarımla bir şeyler yaparken başta futbol olmak **üzere** hepsini yaparken mutlu+oluyorum. Onlar bana can+veriyor **gibi** bir şey. **Ha** bu+arada yeni kişilerle tanışmayı yaşlılara hamilelere yardım+etmeyi çok seviyorum. Yaşlılara yardım+etmek herkesin görevi **ama** herkes bunu yapmıyor. Ben yaşlılara yardım+etmeyi çok seviyorum. Onları karşıdan+karşıya geçirmek ellerindeki poşetleri taşımak **vbenzeri** şeyler. Hoşlandığım şeyler arasında bilgisayarla oynamak ailemle bir şeyler yapmak bir yerlere gitmek yeni şeyler keşfetmek yeni bir şeyler öğrenmek durumu olmayanlara yardım+etmek gülmek eğlenmek arkadaşlarıma onların bilmedikleri şeyleri öğretmek resim yapmak **tabii** televizyondakiler **gibi** yapmak hayal+kurmak sevdiğim yanlarında+olmak voleybol oynamak müzik dinlemek belgesel izlemek var. Ben bunları yapmayı çok seviyorum.*

Yukarıdaki metinde ise toplam kelime sayısı yüz on iki (112), manalı kelime sayısı doksan dokuz (99), vazifeli kelime sayısı on üç (13)'tür. Bu durumda yukarıda yer alan metnin kelime yoğunluğu % 88,3 olmaktadır.

1. 3. 4. 4. Söz Dizimi İşlekliliği

Akıcı yazmanın işleklilik boyutuyla ilgili ikinci başlık cümle (söz dizimi) işlekliliğidir. Bilindiği gibi kişinin sosyal yaşantısını devam ettirebilmesi ve bu yaşantısında düzenli, başarılı olması büyük ölçüde kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesiyle mümkündür. Bu nedenle iyi bir dil eğitimi almak her birey için mutlaka gerekli bir durumdur. İyi bir dil eğitimi alan kişi kendisine iletilen mesajları doğru ve eksiksiz olarak anlayabildiği gibi kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarına açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatabilir. Bu anlatma etkinliği sürecinde kişi doğru ve amaca uygun olarak seçtiği kelimelerden oluşturulmuş cümleleri kullanır.

Cümle (TDK, 2005: 377) “Bir yargıyı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce.” şeklinde tanımlanmaktadır. Ergin (1993: 376) ise cümleyi “Cümle bir fikri, bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubudur. Cümle bir hüküm grubudur. Cümlenin temel fonksiyonu hüküm ifade etmektir.” sözleriyle tanımlarken; Karahan cümle hakkında (2006: 9) “Bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime

dizisine cümle denir. Cümle, dilin en küçük anlatım birimidir. Duygular düşünceler, olaylar ve durumlar, cümle veya cümlelerden meydana gelen dil birlikleri ile karşılaşılır.” şeklindeki görüşlerini ifade etmektedir.

Buradaki ifadelerden anlaşıldığına göre cümle, kelimelerin toplamıyla bir dizi oluşturmaktadır. Kelimelerin anlam ve görev itibarıyla cümle içinde dizilişlerine söz dizimi denmektedir. Ayrıca cümle bir dilin anlatım birimidir. Anlatım birimi olarak cümle bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir olayı eksiksiz bir şekilde ifade edebilme işlevi görmektedir. Cümle olmadan bilgi, duygu ve düşünceler tam olarak aktarılamaz.

Cümle, kelimelerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya geldiği bir birleşimdir. Bunun dil bilgisindeki karşılığı söz dizimidir. Karaağaç (2012: 81) söz dizimini bir dildeki sözlerin bir öbek veya cümle oluşturacak biçimde bir araya gelmelerinin kurallarını, bu grupların cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle yapılarını inceleyen dil bilgisi bölümü şeklinde tanımlamaktadır. Gencan’a (2007: 112) göre düşünce, duygu, istek ve yargıları eksiksiz anlatabilmek için sözcüklerin dil bilgisi kurallarına göre dizilişinin incelenmesini ve kurallarını kapsayan bölüme söz dizimi denir. Her dil kendine özgü karakteristik birtakım özelliklere sahiptir. Dilin karakteri cümlede belirir. Cümle; dilin gerçekleştiği, zihnin dizim ve bütünleme yeteneğinin en açık şekilde görüldüğü dil birimidir. Dilin kurallarının işleyişi en somut şekilde cümlede gözlemlenir. Diğer bir ifadeyle cümle, insanlar için dil kurallarının görüldüğü ve dilin karakterinin izlendiği bir göstergedir (Hacıoğlu, 2010: 1).

Dilin işleyişinin farkına varmak cümle bilgisi öğretimi ile mümkündür. Cümle öğretimi dilin anlamlı ve tamamlanmış anlatım birimi olan cümlenin farkına varmamızı sağlar. Kelimeler teker teker yalnız birtakım nesnelere, hareketlere ve kavramlara karşılıklar. “Kelimelerin bir dilek, duygu ve düşünce bildirmesi bir düzen içerisinde birleştirilmesiyle sağlanır. Kelimeler ancak söz içinde ilişkileri belirlenmiş olarak kullanıldıkları zaman anlatım değeri kazanırlar (Özkan ve Sevinçli, 2008: 90).” Kişinin, dilin kelimelerinin bir grup veya cümle oluşturacak biçimde bir araya gelmelerinin kurallarını, bu grupların cümle içindeki görevlerini, kelimelerin birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle yapılarını bilmesi ve bunları yazılı bir ürün oluştururken duraksamalara uğramadan otomatik olarak uygulaması

söz dizimi işlekliliği becerisine sahip olduğu anlamına gelir. Öyle ki bir dilin tam anlamıyla öğrenildiğinin göstergesi dili kullanan bireylerin cümle kurma becerileriyle doğru orantılıdır. “Cümle kurma dildeki birliklerin anlamlı olarak anlatım değeri kazandığı aşamadır. Konuşmanın etki bırakması, anlaşılır, akıcı metinlerin örülmesi, iletmek istenilenin muhataba sağlıklı şekilde aktarılmasıyla iletişim gerçekleşir. İletişimin gerçekleşmesi bir anlatım birimi olan cümleye bağlıdır. Dilin cümleler topluluğu oluşu cümleyi dilin gerçekleştirdiği, zihnin dizim ve bütünlüme yeteneğinin en açık şekilde görüldüğu bir dizge olmasını sağlar” (Hacıoğlu, 2010: 8).

Cümle bilgisi ve cümle öğretiminin amacı duygu ve düşüncelerimizi iyi, akıcı, doğru ve eksiksiz olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır. Cümle kurmakla ilgili bu beceriler aynı zamanda cümle işlekliliği bağlamında düşünülecek becerilerdir. Cümlelerin işlek olması farklı yapı ve farklı uzunluktaki cümlelerin yazılı metinde ahenk ve akıcılığı sağlamak amacıyla dil bilgisi kurallarına uygun olarak bir araya getirilmesidir. Bir yazılı anlatımda cümleler aynı yapıda ve uzunlukta olursa, kelimeler ve sözler birbirine çok benzerse, o yazı genellikle sıkıcı olur (Kavcar ve Kantemir, 1986). Bu nedenle cümle öğretiminde öğrencilere hangi cümle kalıplarıyla düşüncelerini daha anlaşılır, etkili ve güzel şekilde anlatabilecekleri öğretilmelidir. Cümle, dildeki kelimelerin anlam çeşitliliği kazandığı; okuma, anlama, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisi alanlarında kişinin gösterdiği gelişim düzeyinin gözlenebildiği bir alandır. Bu nedenle dili kullanma becerisi cümle kurma becerisiyle doğru orantılıdır.

Söz Dizimi İşlekliliğinin Ölçülmesi

Yazma ve konuşma, anlatma ihtiyacımızı karşılayan dil becerileri olmaları bakımından bazı ortak özelliklere sahip olsalar da birbirinden ayrıldıkları pek çok nokta vardır. Konuşmada kısa cümleler, çoğu zaman sadece konuşulan ortamda bulunan kişilerin anlayabileceği gönderimler, eksilteli anlatımlar, değiştirimler söz konusudur. Aşağıda Yıldız’ın (2010) doğal bir sohbet ortamında ses kaydına aldığı örnek bir konuşma metni vardır.

“Hurdacılara bakır tencereler tavalar ne bileyim. Ya şimdi o apartmanda hiç kimse kalmadı değil mi? Önce şöyleydi. Biz oturuyorduk. Üstümüzde daha doğrusu biz oturmuyorduk, babaannem ile dedem oturuyorlardı. Üç numarada amcamlar

oturuyordu. Onun karşısında teyzem oturuyordu, dört numarada. Teyzemlerin üstünde dayımlar oturuyordu, dayımların üstünde de kayınvalide kayınvalidesi oturuyordu. Beş kapı mı? Başka kimse var mı? Şey karşıda da teyzemler vardı. Sonra oraya gitti. Üç numarada oturuyordu sonra karşıya taşındı. ÖA yengenin ailesi oturuyordu. Teyzemlerde karşı apartmanda oturuyordu. Sizin üç numarada oturuyordu. Sonra karşıya taşındı. Ne yapıyorsun orada sen. ÖA yengelerde ÖA hanımın evine taşındı. Yine değişiklik oldu. Anam sessiz sessiz hatırlıyorsun ÖA hanımların evine o yukarıya şey yaptı. Her neyse. Sessiz film sessiz oyun buldu. Hakikaten öyle bir babaanneler şey böyle şey oynuyor çocuklarla değil mi? Efendim. Patik çeyizlikten herhalde, değil mi? çeyizlikten. Başkasının çocuğu olsa annem getirmiş görmüyorsun yani kırsın, döksün, hiç zıplasin indirsin her yeri. Onlara onların eğitimine ihtiyacı yok, sadece sevgisi lazım. Hiç boş ver ama başkası gelecek yapacak ne yaramaz çocuklar. Benden yaşlıdır senden yaşlı mı? Oo senden çok yaşlı. Hala senden yaşlı mı? Benden yaşlı değil ya. Kim o? Masa. ÖA'e gelince mi alındı? ÖA'e gelince alındı. ÖA'te alındı yok ÖA'te orda masa kullanmış mı? Ben de genç kızdım o geldiğinde. Orda kırmızı masamız vardı. Üç beş sene falan olmuş, sen hala genç kızsın. O kırmızı masa yengemdedi, bir ara bahçeye çıktı o kırmızı masa hasır sandalyeler vardı yeşil böyle bacakları deri. Domates çoktur. Domates dolapta bizim mutfakta duruyor tabi canım bu masa yetmiyordu. Bu yetmiyor bir de kuyruğuna ekliyor kuyruğuna ekliyorduk. Bahçeye o kırmızı masayı çıkartıyorduk. Eee o zaman ne oluyormuş yeşil hasır sandalyeler vardı ya hani böyle köylerde şey olur ya şenliklerde masalar şöyle böyle bir şey oldu. Orası böyle o sandalyeler yastık gibi o bahçedeki meyveler şeyler falan abla o çay yarım sen ne düşünüyorsun güzel uykun var senin uykusu var yorgun yok yok uyumayacağım.”

Yukarıdaki bölümde konuşma dilinin özelliklerine uygun olarak tamamlanmamış cümleler kullanılmış, devrik cümlelere yer verilmiş, aynı yüklem üst üste gelen birkaç cümlede ortak olarak kullanılmış, “şey” kelimesine çokça yer verilmiş, aynı cümle içinde birkaç düşünce bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

Yazmada ise yan cümleciklerle oluşturulmuş cümleler, birden fazla cümleyi birbirine bağlayan bağlaçlar, sebep sonuç, amaç sonuç ilişkileri kuran edatlar dikkat çeker. Günay'a (2007: 36) göre iletişimin sözlü ya da yazılı yapılması beraberinde bazı farklılıkları getirir. Örneğin, sözlü dilin çok yalın bir söz dizimi vardır. Kullanılan sözcük sayısı bakımından çok zengin değildir. Bitmemiş ya da yarıda bırakılmış tümceler, eksilteli tümceler, gereksiz yinelemeler, ana konudan ayrılma, tumturaklı yapılar, sıfat bakımından fakir anlatımlar sözlü anlatım için geçerli tanımlamalardır. Yazılı anlatımın ise oldukça gelişmiş bir söz dizimi vardır. Karmaşık tümce yapıları, noktalama işaretlerinden yararlanma, ayrıntıların düzenlenmesi, ad grubu yerine sıfatlaştırma ve adlaştırma kullanılması yazılı anlatımda daha çoktur. Yazılı anlatımın zengin bir söz dağarcığı vardır. Aşağıda yazılı dilin özelliklerini barındıran bir metin örneği verilmiştir.

Boğaz vapuru başka türlü bir kalabalıkla doluydu. Orası Ada gibi, asıl İstanbul'un çöküş devrinde, bir mevsim denecek kadar kısa bir zamanda ve adeta birden oluvermiş, zengin, müreffeh, her hususiyetini paranın düzenleyip ayarladığı, geniş asfalt yollu, çiçek tarhı kılıklı sayfiyesi değildi. O başından beri İstanbul'la yaşamış,

onun zengin olduğu zamanlarda zengin olmuş, çarşı ve pazarını kaybedip fakir düştüğü zamanlarda fakir olmuş, zevki değiştüğü zaman, kendi içine çekilmiş, hayatında geçmiş modaları elinden geldiği kadar muhafaza etmiş, hülasa bir medeniyeti kendine ait bir macera gibi yaşamış bir yerdi.

(Huzur-Ahmet Hamdi TANPINAR)

Yukarıda verilen örnekte bağlaçların, isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil ile oluşturulmuş cümleciklerin, gelişmiş bir sözdiziminin, karmaşık tümce yapılarının, zengin bir söz dağarcılığının olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulan özellikler de farklıdır.

Cemiloğlu'na (2000: 478) göre cümle, söz diziminin en olgun şeklidir. Söz dizimi işlekliliğinde, bir metinde yer alan cümle yapılarına ve bu cümleleri oluşturan kelimelerin sıralanışına odaklanılır. Söz dizimi işlekliliğinin ölçülmesinde karşımıza en sık çıkan kavramlardan biri, t-birimdir. Pek çok araştırmacı (Harriman ve Gajar 1986; Ishikawa, 1995; Henry, 1996; Polio, 1997; Wolfe- Quintero vd, 1998; Ellis ve Yuan, 2004; Larsen-Freeman, 2006; Armstrong, 2010; Dengub, 2012) söz dizimi işlekliliğinin ölçümünde t-birim sayısını, ortalama t-birim uzunluğunu, hatasız t-birim oranını değerlendirmiştir. T-birim kavramı, ilk olarak Kellogg Hunt tarafından ortaya konmuştur. Üç sınıf düzeyindeki (4, 8, 12) öğrencilerin yazılı metinlerini gramer yapısı bakımından inceleyen Hunt, 68 kelime uzunluğunda ve bir cümle olarak düşünölen aşığıdaki metni birimlere (t-unitlere) ayırmıştır.

“I like the movie we saw about Moby Dick the white whale the captain said if you can kill the white whale Moby Dick I will give this gold to the one that can do it and it is worth sixteen dollars they tried and tried but virile they were trying they killed a whale and used the oil for the lamps they almost caught the white whale.”

1. I like the movie / we saw about Moby Dick, the white whale.
2. The captain said / if you can kill the white whale, Moby Dick, / I will give this gold to the one / that can do it.
3. And it is worth sixteen dollars.
4. They tried and tried.

5. But / while they were trying / they killed a whale and used the oil for the lamps.

6. They almost caught the white whale.

Her eğik çizgi, yeni bir cümlecğin başlangıcını gösterir. Bir birim (unit) “and” ile bir diğeri “but” ile başlar. Her bir birim, dil bilgisel olarak bir cümle gibi düşünülebilir. Aslında bu birimler, konunun bölümlendiğı, dil bilgisel olarak mümkün olan en kısa cümlelerdir (Hunt, 1965: 21). Hunt, çalışmasında bu birimlere bir isim verilmesi gerektiğinden bahseder. En basit haliyle bu birimlere “Minimal Sentences” (en küçük cümleler) denilebileceğini düşünse de “Sentences” (cümle) kavramının yanlış anlaşılabilir farklı anlamları olduğu için “Minimal Terminable Units” kısaca T-units ifadesini uygun bulur. Ancak t-birim yapısı her dil için geçerli değildir. Dolayısıyla söz dizimi işlekliliğinin değerlendirilmesinde t-birimlerin kullanılmasına ilişkin yöneltilen eleştirilerden biri bu nokta olmuştur.

1. 3. 4. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi

Yazma eyleminin alt yapısını zihinsel faaliyetler oluşturur (Özdemir, 1979; Aktaş ve Gündüz, 2001; Yakıcı, 2005; Güneş, 2013; Temizkan; 2014). Bizi yazmaya iten en önemli kaynaklardan biri, zihinsel faaliyetlerimiz sonucu sahip olduğumuz düşüncelerdir. Bu düşüncelerin, bir süre zihinde var olduktan sonra görünür hâle gelmek istemeleri kaçınılmazdır. Yazma, düşüncelerimizi görünür hâle getirebileceğimiz en elverişli araçlardan biridir. Bu araç, dil ve düşünce arasında bağlantı kurarak düşünceyi dile taşır.

Yazılı dile taşınan düşüncelerin rastgele bir biçimde sıralanmış, anlam birliğı oluşturmaktan uzak, birbirinden kopuk, düzensiz olmaları yazılı metin oluşturmanın önündeki en büyük engeldir. Çünkü metinsellik ölçütlerinden olan tutarlılık kavramı düşüncelerin planlı ve bir bütünlük içerisinde düzenlenmesini gerekli kılar. Ancak bu gereklilikleri yerine getiren yazılı ürünlerin metin değeri taşıdıklarını ve sağlam bir yapıya sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Sağlam bir yapıya sahip olan metinler üretmek öğrencilerin yazılı anlatımda zorlandıkları en önemli konulardandır. Öğrencilerin bir metinde yer alan düşüncelerin düzenlenişi ile ilgili yaşadıkları sorunlar çeşitli araştırmalarda ortaya

konmuştur (Coşkun, 2005; Ayaz, 2007; Karatay, 2010; Çeçen, 2011; Can, 2012; Yılmaz, 2012; Çoban, 2012; Tok ve Gönülal, 2014; Erbilen, 2014). Buna göre düşüncelerin uyumu ile ilgili karşılaşılan problemleri genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz:

- Ana düşüncenin belirsiz olması,
- Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmesi,
- Yazıda gereksiz düşünce tekrarlarının bulunması,
- Konunun dışına çıkılması,
- Yardımcı düşüncelerden yeterince yararlanılmaması,
- Paragraflar arasındaki geçişlerin doğal ve mantıklı olmaması,
- Paragraflara uygun olmayan ifadelerle başlama,
- Paragrafın geliştirilememesi,
- Yazıdaki düşüncelerin belli bir düzene göre sıralanmaması,
- Düşünceler arasındaki geçişlerin doğal ve mantıklı olmaması,
- Paragraflar arasında konu bütünlüğünün olmaması,
- Konuyla ilgili gereksiz ayrıntıların yer alması (konudan sapma)
- Bilgi yanlış yapılması,
- Metnin genelinin mantıksal bir bütün oluşturmaması,
- Bir metinde birden fazla ana düşüncenin olması.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıkça yer verdikleri bu hatalar, akıcılığın önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini düzenleyebilmeleri, onların akıcı yazma becerilerini belirleyebilecek önemli bir ölçüttür.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” yer almaktadır.

2. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma karma yöntem araştırması şeklinde desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanır. Karma yöntem araştırmaları basit ve tek yönlü olmayan olay ve olguların araştırılmasında kullanılır. Özellikle sosyal bilimlere ait problemlerin anlaşılması için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gereklidir. Karma yöntem yaklaşımına göre her olay ve olgunun hem nitel hem de nicel boyutu vardır. Eğer gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak istiyorsak hem nicel hem de nitel boyutunu incelememiz gerekmektedir. Karma yöntem araştırması yaklaşımı bu ilkeye dayanarak farklı yöntemlerin aynı araştırmada bir arada kullanılmasının gereğini savunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 351-352).

Karma yöntemlerin kullanılması konusunda tek bir yaklaşım yoktur; nicel ve nitel yöntemler farklı biçimlerde bir araya getirilebilmektedir. Bazı araştırmalarda nicel yöntemler ön plana çıkarken diğerlerinde nitel yöntemler ağırlıklı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma “açıklayıcı desen” şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013: 357)’e göre açıklayıcı desen araştırmalarında önce nicel yöntemlerle veriler toplanmakta daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkarak nitel veriler toplanmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanılmış, nitel yöntemle ulaşılan veriler de çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinde akıcı yazmanın nicelik boyutunu oluşturan yazma miktarı; nitelik boyutunu oluşturan doğruluk düzeyi, kelime işlekliliği, söz dizimi işlekliliği ve düşüncelerin düzenlenişi aşamalarına ait bulgular nicel veri toplama araçlarıyla ortaya konulmuştur. Araştırmanın nitel veri toplama

kısımında ise akıcı yazmanın önünde engel oluşturan unsurlar önceden geliştirilerek kategorilendirilen bir belirtke tablosuyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay il merkezinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğrencilere ulaşarak onlardan alınan yazılı materyalleri değerlendirmek mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken olasılığa dayalı örnekleme türlerinden önce “tabakalı örnekleme” daha sonra “basit olasılıklı örnekleme” türleri takip edilmiştir. Tabakalı örneklemede katılımcılar belli özellikleri göz önüne alınarak evreni temsil edecek şekilde belirlenir. Basit olasılıklı örneklemede ise katılımcılar rastgele yöntemle seçilmektedir ve tüm bireylerin örnekleme girme şansı eşittir. Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken öncelikle üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden birer okul tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiş daha sonra her bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubelerinden birer tanesi rastgele bir şekilde örnekleme alınmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini 3 farklı sosyoekonomik düzeydeki (alt, orta, üst) birer ortaokul ve bu ortaokulların 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki birer şubeleri oluşturmaktadır. Bu okullar Ataker Ortaokulu, Hüseyin Özbuğday Ortaokulu ve İnönü Ortaokulu’dur. Bu okullardan çalışmanın örnekleme için toplam 379 öğrenci belirlenmiştir. Örnekleme ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Cinsiyet Dağılımı	55	49	51	39	51	40	43	51	200	179
Toplam	104		90		91		94		379	

Tabloda 379 kişilik örneklem grubunun sınıf düzeylerine ve cinsiyet durumuna göre dağılımı verilmiştir. Sınıf düzeyine göre örneklemin 104’ü 5. sınıf, 90’ı 6. sınıf, 91’i 7. sınıf, 94’ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Cinsiyet durumuna göre örneklemin 200’ü kız; 179’u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada akıcı yazmanın nicelik ve nitelik boyutlarını ölçmek amacıyla nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve kullanım amaçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Araçlarının Türü	Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amacı
Yazma Miktarı Ölçeği/Formülü	Nicel	Dakikada yazılan birim sayısını tespit etmek
Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği	Nicel	Yazılan metnin doğruluk düzeyini tespit etmek
Kelime Çeşitliliği Ölçeği/Formülü	Nicel	Bir yazılı metinde kullanılan farklı kelimenin toplam kelimeye göre oranını tespit etmek
Kelime Yoğunluğu Ölçeği	Nicel	Bir yazılı metinde kullanılan manalı kelimelerin toplam kelimelere göre oranını tespit etmek
Söz Dizimi Ölçeği	Nicel	Bir yazılı metinde kullanılan cümle işlekliliğini tespit etmek
Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı	Nicel	Bir yazılı metinde ifade edilen düşüncelerin dizilişini tespit etmek
Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu	Nitel	Akıcı yazmanın önünde engel oluşturan unsurları ve bunların örneklerini tespit etmek

Tablo 2'deki araştırma süresince kullanılan veri toplama araçları, bunların geliştirilme süreci, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

2. 3. 1. Yazma Miktarı Ölçeği/Formülü

Araştırmanın nicelik boyutunu oluşturan yazma miktarını tespit etmek amacıyla Ellis ve Yuan (2004: 71) tarafından geliştirilen “dakikada yazılan hece sayısı” formülü kullanılmıştır. Yazma miktarının dakikada yazılan kelime sayısı ile ölçülebileceğine ilişkin geliştirilen formüller olmasına rağmen her kelimenin farklı uzunlukta olması, yazma miktarının dakikada yazılan hece sayısı ile ölçülmesini daha objektif bir ölçüt olarak ortaya çıkarmıştır.

2. 3. 2. Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği

Metinlerin doğruluk bakımından değerlendirilmesinde Hamp-Lyons ve Henning'in (1991) "Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği" kullanılmıştır.

Tablo 3: Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği

Kategoriler	İçerik
0	Bu puan sadece öğrenci etkinliğe katılmadığı zaman kullanılır.
1	Öğrenci değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır.
2	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti göremez.
3	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler görür.
4	Okuyucu kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik görür.
5	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür.
6	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür.
7	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür fakat bu hatalar problem oluşturmaz.
8	Okuyucu kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.
9	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.

Yukarıdaki tabloda verilen ölçek 0-9 aralığındaki 10 kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategori yazım, noktalama ve gramer düzeyi açısından sıfırdan ona kadar farklı bir seviyeyi belirtmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı esas alınmıştır. Bu amaçla 30 metin iki kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Sonuçlar üzerinde yapılan Pearson Korelasyon Analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı $r=0.877$ ($p<.01$) olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

2. 3. 3. Kelime Çeşitliliği Ölçeği/Formülü

Araştırmanın kelime işlekliliği boyutunun birinci aşaması olan kelime çeşitliliğinin değerlendirilmesinde pek çok araştırmada (Laufer ve Notion, 1995; Li, 1999; Vaezi ve Kafshgar, 2012) kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\frac{\text{Farklı kelime sayısı}}{\text{Toplam kelime sayısı}} \times 100$$

Bu formüle göre bir metindeki kelime çeşitliliği oranı, farklı kelime sayısının 100 ile çarpıldıktan sonra toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir.

2. 3. 4. Kelime Yoğunluğu Ölçeği/Formülü

Araştırmanın kelime işlekliliği boyutunun ikinci aşaması olan kelime yoğunluğunun değerlendirilmesinde ilk olarak Ure (1971) tarafından geliştirilen aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\frac{\text{Manalı kelime sayısı}}{\text{Toplam kelime sayısı}} \times 100$$

Bu formüle göre bir metindeki kelime yoğunluğu oranı, manalı kelime sayısının 100 ile çarpıldıktan sonra toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir.

2. 3. 5. Söz Dizimi İşlekliliği Ölçeği

Araştırmada söz dizimi işlekliliğini belirleyebilmek amacıyla ilk olarak Rosenberg ve Abbeduto (1987) tarafından geliştirilen daha sonra Covington, He, Brown C., Naçi ve Brown J. (2006) tarafından düzenlenen “D Level Scale” Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu ölçek incelendiğinde söz dizimi işlekliliğinin “cümlelerin gramatik yapısına ve cümleye anlam katan unsurlara” göre belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu unsurlar dikkate alınarak Türkçe için bir değerlendirme yapma yoluna gidilmiştir. Ergin (1989), Korkmaz (2007), Gencan (2007), Karaağaç (2012) gibi dil bilgisi kitapları incelendikten sonra Türkçede cümlelerin gramer yapısı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Cümlelerin Gramer Yapısı	
Basit Cümle	Birleşik Cümle
	Kili birleşik cümle
	Şartlı birleşik cümle
	Bağlı cümle
	Sıralı cümle
	İç içe girişik cümle

Türkçe cümlelerin gramer yapısının belirlenmesinden sonra cümleye anlam katan unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine ilişkin rastgele seçilen birer ders kitabından yine rastgele seçilen metinler hem gramer yapısı hem de cümleye anlam katan unsurlar açısından incelenmiştir. Bu incelemenin yapıldığı Türkçe ders kitapları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4: Söz Dizimi İşleklığı Açısından İncelenen Türkçe Ders Kitapları

İncelenen Ders Kitabı	İncelenen Cümle Sayısı
Ada Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	193
Doku Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	306
Pasifik Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	97
Koza Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	290
Toplam	886

Yapılan bu değerlendirmeden sonra cümleye anlam katan unsurlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Cümleye Anlam Katan Unsurlar	
Basit Cümle	Birleşik Cümle
Ara cümle	Ara cümle
Neden-sonuç	Neden-sonuç
Amaç-sonuç	Amaç-sonuç
Karşılaştırma	Karşılaştırma
Fiilimsi	Fiilimsi
Birden fazla fiilimsi	Birden fazla fiilimsi
Eksilteli yapı	Eksilteli yapı
Zıtlık	Zıtlık
Öncelik-sonralık	Öncelik-sonralık

Cümlenin gramer yapısı ve cümleye anlam katan unsurlar belirlendikten sonra öğrenci metnindeki cümlelerin işleklık puanlarını belirleme işlemine geçilmiştir.

2. 3. 6. Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı

Bu aşamada öğrenci metinleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Düşüncelerin Düzenlenişini Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Bu puanlama Anahtarı 0-5 aralığındaki altı kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 5: Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı

0 Öğrenci, değerlendirilebilecek bir düşünce oluşturamamıştır.	
1 Okuyucu düşüncelerin düzenlenişine dair bir belirti göremez.	Ana düşünce belirgin değildir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları bulunmaktadır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Düşünceler konunun dışına çıkmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmamıştır.
2 Okuyucu düşüncelerin düzenlenişinde bariz yetersizlikler görür.	Ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Paragraflarda genellikle birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz tekrarlara genellikle yer verilmiştir. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma konusunda yazı oldukça zayıftır.
3 Okuyucu düşüncelerin düzenlenişinde yetersizlik görür.	Ana düşünce ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gereksiz düşünce tekrarları çok yaygın değildir. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Düşüncelerle yazının konusu arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma çabası sezilmektedir.
4 Okuyucu düşüncelerin düzenlenişinde kayda değer hata görmez.	Ana düşünce belirgindir. Paragraflardaki düşüncelerin yerleştirilmesi uygundur. Gereksiz düşünce tekrarı yok denecek kadar azdır. Düşünceler arasında bir plan bulunmaktadır. Düşüncelerle konu arasında iyi bir bağlantı vardır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.
5 Okuyucu düşüncelerin düzenlenişinde hata görmez.	Ana düşünce belirgindir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmemiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları yoktur. Düşünceler bir plana göre düzenlenmiştir. Düşünceler konunun dışına çıkmamıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.

Yukarıdaki tabloda verilen ölçek 0-5 aralığındaki 6 kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategori düşüncelerin metin içindeki düzenlenişi açısından sıfırdan altıya kadar farklı bir seviyeyi belirtmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı esas alınmıştır. Bu amaçla 30 metin iki kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Sonuçlar üzerinde yapılan Pearson Korelasyon Analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik

katsayısı $r=0.86$ ($p<.01$) olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

2. 3. 7. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu

Araştırmada nicel olarak toplanan verileri daha derinlemesine analiz edebilmek ve akıcı yazmanın önündeki engelleri gösterebilmek amacıyla “Akcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu” geliştirilmiştir. Bu belirtke tablosu “Doğruluk” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi” olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Doğruluk boyutu kendi içinde 4 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar “Dil Bilgisiyle İlgili Akıcılık Engelleri (17 madde), Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Akıcılık Engelleri (6 madde), Noktalama İşaretleriyle İlgili Akıcılık Engelleri (15 madde) ve Yazım Kurallarıyla İlgili Akıcılık Engelleri (11 madde) şeklindedir. Düşüncelerin düzenlenişi boyutu ise “Planlama (16 madde) şeklinde tek kategoriden meydana gelmektedir. Belirtke tablosu, hazırlandıktan sonra Türkçe eğitimi alanı uzmanlarının görüşüne sunularak onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

2. 4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verilerini toplamak için öncelikle Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış ve örneklem olarak belirlenen okullarda 05.01.2015-09.01.2015 tarihleri arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında öğrencilerin akıcı yazma becerilerini belirlemek amacıyla yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilere yazılı anlatım çalışması yapmaları için ilgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda aşağıdaki konular verilmiştir.

- a. İnternet kullanımının olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- b. Kitap okumanın yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- c. Yapmaktan en çok hoşlandığınız şeyleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
- d. Spor yapmanın faydalarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- e. Kan bağışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.

- f. TV’de izleyeceğimiz programları seçerken dikkat edilmesi gerekenleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
- g. Komşuluk ve günümüzdeki komşuluk ilişkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
- h. İstedığınız herhangi bir konuda bir kompozisyon yazınız.

Öğrencilerden bu yazma konularından herhangi birisini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra yazma süresi hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere yazma konularını belirledikten sonra konu hakkında neler yazabileceklerini birkaç dakika düşünceleri söylenmiş, yazmaya başladıktan sonra ilk 5 dakika ve ikinci 5 dakika dolduğunda uyarıda bulunulacağı ifade edilmiştir. Bütün öğrenciler yazma konularını belirleyip kâğıt üzerine işaretledikten sonra süre başlatılmıştır. Süre başlatıldıktan 5 dakika sonra öğrencilere uyarıda bulunularak o ana kadar yazmış oldukları bölümü işaretlemeleri istenmiştir. Bu esnada süre devam ettirilmiştir. İkinci 5 dakika dolduğunda da aynı işlem yapılmış ve öğrencilerin metinlerini bir ders saatinin sonuna kadar yazabilecekleri söylenmiştir.

2. 5. Veri Çözümleme Teknikleri

Toplanan veriler, 7 ana boyutta analiz edilmiştir. Bunlar yazma miktarı, doğruluk, düşüncelerin düzenlenişi, kelime çeşitliliği, kelime yoğunluğu, söz dizimi işleklidir. Araştırmanın nicel verilerini bu boyutlar doğrultusunda ortaya koyduktan sonra bu verileri daha derinlemesine analiz edebilmek ve akıcı yazmanın önündeki engelleri gösterebilmek amacıyla “Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları bu belirtke tablosunda yer alan boyut ve alt boyutlar doğrultusunda değerlendirilmiş ve nitel verilere ulaşılmıştır. Aşağıda çalışmanın her bir boyutuna ilişkin verilerin çözümlenmesi süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

2. 5. 1. Yazma Miktarına İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin yazma miktarı çözümlenirken birkaç aşama takip edilmiştir. Bu aşamalar ilk 5 dakikada yazılan hece miktarının analizi, ikinci 5 dakikada yazılan hece miktarının analizi, toplam sürede yazılan hece miktarının analizi şeklindedir.

Yazmak için öğrencilere verilen süre içerisindeki hece miktarı hesaplanırken bazı standartlar oluşturulmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Metin içerisinde bir anlamı olan ve sembol olarak kullanılan rakamlar, kaç haneden oluştuklarına bakılmaksızın 1 hece olarak değerlendirilmiştir. (Örneğin, 13: 1, 148: 1, 124: 1, 1881: 1)

2. Metin içerisinde herhangi bir anlamı olmayan madde başı rakamlar hece olarak sayılmamıştır. (Örneğin, hayatta iki şey önemlidir. 1. Sağlık, 2. Para.)

3. Metinlerin başlığı, ne zaman yazıldıkları (ilk 5 dakikada mı, ikinci 5 dakikada mı, metnin sonunda mı vb.) belli olmadığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

4. Kısaltmalar kaç harften oluştuklarına bakılmaksızın 1 hece olarak değerlendirilmiştir. (Örneğin, vb: 1, AVM: 1, TV: 1)

5. Yabancı kelimelerin hece sayısı, kelimedeki sesli sayısı olarak belirlenmiştir. (Örneğin, Facebook: 4, Twitter: 2, League Of Legends: 7)

6. Öğrencilerin metin sonlarında metinden bağımsız olarak yazdıkları “son”, “teşekkürler” gibi ifadeler ve şekil çizerek içerisine yazdıkları yazılar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

7. Öğrencilerin yazmış oldukları kelimelerdeki ses eksiklikleri, yokmuş gibi düşünülüp hece sayısı hesaplanmıştır. (Örneğin, çıkıyo: 3, kulanıyo: 3, özelliklerinden: 6)

8. Öğrencinin yanlış yazmış olduğu kelime, doğru yazıldığında daha az hece sayısına sahip oluyorsa, kelime doğru olarak düşünülüp hece sayısı hesaplanmıştır. (Örneğin, klaveye (klavye): 3, akılını: 3)

2. 5. 2. Doğruluk Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Öğrenci metinlerinin doğruluk açısından değerlendirilmesinde Dil Doğruluğu Holistik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 0-9 aralığındaki 10 kategoriden oluşmaktadır. Öğrenci metinleri bu ölçek doğrultusunda okunarak bütüncül bir bakış

açısıyla değerlendirilmiştir. Sonuçta her bir metin için doğruluk boyutu açısından bir puan ortaya çıkmıştır. Bu puanlar SPSS istatistik programına aktarılmış ve üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi analizler yapılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

2. 5. 3. Kelime Çeşitliliği Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Kelime çeşitliliğinin analizinde Simple Concordance 4.07 yazılımı kullanılmıştır. Programın, verileri analiz edebilmesi için öncelikle öğrenci metinleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken toplam kelime sayısının belirlenebilmesi için bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Toplam Kelime

1. Öğrenci metinlerindeki toplam kelime sayısını hesaplamak için öncelikle bir (1) kelime olarak kabul edilecek birimler belirlenmiştir. Simple Concordance 4.07 yazılımı, iki boşluk arasında kalan her dil birimini bir kelime olarak kabul ettiği için bir kelime olarak sayılması istenen birimlerin arasına + işareti konulmuştur. Belirlenen bu birimler aşağıdaki gibidir:

- Ayrı yazılan birleşik kelimeler,

(Her+gün, ya+da, hayal+gücü, hafta+sonu, kalp+krizi)

- Ayrı yazılan birleşik fiiller,

(Tavsiye+et-, dikkat+et-, hasta+ol-)

- Deyimler,

(Dünyaya+gel-, bir+araya+gel-, zaman+öldür-)

- İkilemeler,

(Bol+bol, uzun+uzun)

- Bazı özel isimler,

(Nursel+teyze, Christina+aguilera)

- Sayılar, saatler ve yüzdeler ifadeler,

(154: Yüz+elli+dört, 09.05: dokuz+beş, 16.54: on+altı+elli+dört, % 95: yüzde+doksan+beş)

- Güncel Türkçe Sözlükte madde başı olarak yer alan her kelime ya da kelime grupları.

Ayrı yazılan birleşik kelimeler, fiiller, ikilemeler ve deyimlerin kabulünde Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğü, İmlâ Kılavuzu, Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü referans alınmıştır.

Bu çalışmada mı, mi soru ekleri kelime olarak kabul edilmemiştir.

2. Bu işlemlerin ardından öğrenci metinlerinde yer alan kelimelerin listesi elde edilmiştir.

Farklı Kelime

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki farklı kelime sayısını belirlemek için de aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Listede yer alan kelimelerdeki çekim ekleri silinerek kelimeler kök ya da gövde hâline getirilmiştir. (Ağrıdığını: ağrı-, ağrııp: ağrı-, ailelerini: aile, anlatacaklarımı: anlat-)

2. Kelimelerde silme işlemi yapılırken sıfat fiil, zarf fiil ve olumsuzluk eki alan kelimeler farklı bir kelime kabul edilmemiş fakat isim fiil eki alan kelimeler farklı bir kelime kabul edilmiştir.

Bu çalışmada, hem daha önce yapılan çalışmalardan (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Temur, 2006; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Kurudayıoğlu, 2011; Baş, 2006; Pilav, 2008; İpek Eğilmez 2010; Karakaya, 2011; Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011; Öz, 2012; Tülü, 2012; Baş, 2013; Ensar ve Doğan, 2014) farklı olarak kelime çeşitliliğinin belirlenmesinde çok anlamlılık dikkate alınmış hem

de çok anlamlılık dikkate alındığında ve alınmadığında arada nasıl bir farkın oluşacağını tespit etmek için çok anlamlılık ihmal edilmiştir.

2. 5. 4. Kelime Yoğunluğu Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Öğrenci metinlerindeki kelime yoğunluğunu değerlendirmek için öncelikle elenmesi gereken kelime türleri, ilgili literatür dikkate alınarak (Ergin, 1986; Halliday, 1989; Harris, 1993; Johansson, 2008) belirlenmiştir. Bu kelime gruplarının edatlar, bağlaçlar, ünlemler ve bazı zarflar olmaları gerektiğine karar verilmiştir. Ardından dört Türkçe dil bilgisi kitabında (Ergin, 1989; Korkmaz, 2007; Gencan, 2007; Karaağaç, 2012) yer alan edatlar, bağlaçlar, ünlemler ve zarflardan ortak bir havuz oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma kaynaklar arasında farklılık göstermektedir. Korkmaz (2007) ve Gencan (2007) edatlar, bağlaçlar, ünlemler ve zarfları ayrı başlıklar altında ele alırlarken Ergin (1989) ve Karaağaç (2007), edatlar başlığı altında 3 kategori oluşturmuşlardır. Bunlar; ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatlarıdır. Bu kategorilerden ünlem edatları altındakiler ünlemler sınıfına, bağlama edatları altındakiler bağlaçlar sınıfına, son çekim edatları altındakiler ise edatlar sınıfına dâhil edilmiştir.

Oluşturulan taslak listenin ardından, öğrenci metinleri incelenmiştir. Böylece dil bilgisi kitapları incelenerek oluşturulan, ortak havuzda yer almayıp öğrenci metinlerinde yer alan edatlar, bağlaçlar, ünlemler ve bazı zarflar tespit edilmiştir. Araştırmacı ve bir alan uzmanı hem dil bilgisi kitaplarını hem de öğrenci metinlerini inceledikten sonra “Kelime Yoğunluğu Değerlendirme Listesi” oluşturmuşlardır. Bu listedeki kelimeler, öğrenci metinlerinde yer alan toplam kelimedenden çıkarılmış ve böylece metinlerin kelime yoğunluğu hesaplanmıştır.

2. 5. 5. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Söz dizimi işlekliliğini belirleyebilmek amacıyla “cümlelerin gramer yapısı ve cümleye anlam katan unsurlar” dikkate alınmıştır. Cümlelerin gramer yapısı basit cümle ve birleşik cümle olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında fiilimsi (isim fiil, sıfat fiil, zarf fiil) kullanılan cümleler basit cümle olarak kabul edilmiştir. Birleşik cümle yapısı bağlamında değerlendirilen cümleler ki’li birleşik cümle, şart birleşik cümle, iç içe girişik birleşik cümle, sıralı

cümle ve bağlı cümledir. Cümleye anlam katan unsurlar ara cümleler, eksiltili yapılar, neden sonuç ilişkisi, amaç sonuç ilişkisi, zıtlık bildiren ifadeler, karşılaştırma ifadeleri ve öncelik sonralık ifadeleridir.

Cümlenin gramer yapısı ve cümleye anlam katan unsurlar belirlendikten sonra puanlama işlemine geçilmiştir. Cümle yapısı dikkate alındığında basit cümleler tek bir yargıdan meydana geldiği için 1 puan, birleşik cümleler birden fazla yargıdan meydana geldiği için 2 puan olarak değerlendirilmiştir. Cümlenin gramer yapısındaki diğer bir unsur olan fiilimsiler ise “tek fiilimsi 1 puan, birden fazla fiilimsi 2 puan şeklinde değerlendirilmiştir. Cümleye anlam katan unsurların her birinin karşılığı 1 puan olarak belirlenmiştir. Cümlenin toplam puanı hesaplanırken, öncelikle yukarıdaki unsurlardan hangilerinin cümle içinde kullanıldığı tespit edilmiş daha sonra bunların puan değerleri dikkate alınarak toplam puana ulaşılmıştır.

2. 5. 6. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada öğrenci metinleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Bu ölçek, 0-5 aralığındaki altı kategoriden oluşmaktadır. Öğrenci metinleri bu ölçek doğrultusunda okunarak bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Sonuçta her bir metin için düşüncelerin düzenlenişi açısından bir puan ortaya çıkmıştır. Bu puanlar SPSS istatistik programına aktarılmış ve üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi analizler yapılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

2. 5. 7. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Araştırma süresince elde edilen verileri daha derinlemesine analiz edebilmek ve akıcı yazmanın önündeki engelleri somut olarak ortaya koyabilmek amacıyla Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu doğrultusunda nitel bir çözümleme yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin metinleri “Doğruluk” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi” temel boyutları ve bunlara ilişkin alt boyutlar açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan incelemeden elde edilen veriler son aşamada sayısallaştırılarak örnekleriyle birlikte bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle yazma miktarıyla ilgili bulgular sınıf düzeylerine göre verilecek daha sonra akıcı yazmanın nitelik boyutunu oluşturan doğruluk düzeyi, işleklilik ve düşüncelerin düzenlenişi boyutlarına ilişkin bulgular yer alacaktır.

3. 1. Yazma Miktarı İle İlgili Bulgular

Aşağıda yazma miktarıyla ilgili bulgular sınıf düzeylerine göre yer almaktadır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin yazma miktarı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular da bu başlık altında bulunmaktadır.

3. 1. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 5. sınıf öğrencilerine ilişkin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazılan hece miktarları yer almaktadır.

3. 1. 1. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	15	14,4		
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	33	31,7		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	38	36,5	2,57	,962
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	17	16,3		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	1	1,0		
Toplam	104	100		

Tablo 6'ya göre ilk 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 104 beşinci sınıf öğrencisinin % 14,4'ü 0-60 hece arasında; % 31,7'si 61-90 hece arasında; % 36,5'i 91-125 hece arasında; 16,3'ü 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 1'i ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 1. 2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	56	2,78	1,02	2,447	102	,016
	Erkek	48	2,33	,83			

Tablo 7’de 5. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-104)} = 2,447$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 2,78$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,33$) göre daha fazladır.

3. 1. 1. 3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	16	15,4	2,43	,92
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	41	39,4		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	34	32,7		
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	12	11,5		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	1	1,0		
Toplam	104	100,0		

Tablo 8'e göre ikinci 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 104 beşinci sınıf öğrencisinin % 15,4'ü 0-60 hece arasında; % 39,4'ü 61-90 hece arasında; % 32,7'si 91-125 hece arasında; % 11,5'i 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 1'i ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ikinci 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 1. 4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	56	2,60	1,02	2,120	102	,036
	Erkek	48	2,22	,75			

Tablo 9' da 5. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-104)} = 2,120$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 2,60$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,22$) göre daha fazladır.

3. 1. 1. 5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı

Beşinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-100 arasındaki hece sayısı)	1	1,0		
2 (101-200 arasındaki hece sayısı)	23	22,1		
3 (201-300 arasındaki hece sayısı)	42	40,4	3,27	1,00
4 (301-400 arasındaki hece sayısı)	22	21,2		
5 (401 ve üstündeki hece sayısı)	16	15,4		
Toplam	104	100,0		

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan toplam 104 beşinci sınıf öğrencisinin toplamda % 1'i 0-100 hece arasında; % 22,1'i 101-200 hece arasında; % 40,4'ü 201-300 hece arasında; % 21,2'si 301-400 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 15,4'ü ise 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlamışlardır.

3. 1. 1. 6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	56	3,41	1,09	1,447	102	,151
	Erkek	48	3,12	,89			

Tablo 11'de 5. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-104)} = 1,447 p \geq 0.05$].

3. 1. 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 6. sınıf öğrencilerine ilişkin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazılan hece miktarları yer almaktadır.

3. 1. 2. 1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	25	27,8		
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	19	21,1		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	22	24,4	2,35	1,36
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	12	13,3		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	7	7,8		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	5	5,6		
Toplam	90	100,0		

Tablo 12' ye göre ilk 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 90 altıncı sınıf öğrencisinin % 5,6'sının kâğıdı değerlendirmeye alınmamış, % 27,8'i 0-60 hece arasında; % 21,1'i 61-90 hece arasında; % 24,4'ü 91-125 hece arasında; % 13,3'ü 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 7,8'i ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 2. 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 13: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p	
Cinsiyet	Kadın	45	2,93	1,30	3,590	83	,001
	Erkek	40	2,00	1,06			

Tablo 13'te 6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-84)} = 3,590$ $p \leq 0.05$]. Kız

öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 2,93$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,00$) göre daha fazladır.

3. 1. 2. 3. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 14: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
0 (ikinci beş dakikada yazmayan)	1	1,1		
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	30	33,3		
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	25	27,8		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	17	18,9	2,02	1,22
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	9	10,0		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	3	3,3		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	5	5,6		
Toplam	90	100,0		

Tablo 14'e göre ikinci 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 90 altıncı sınıf öğrencisinin, 1,1'i ikinci 5 dakikada yazmaya devam etmemiş % 33,3'ü 0-60 hece arasında; % 27,8'i 61-90 hece arasında; % 18,9'u 91-125 hece arasında; % 10'u 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 3'ü ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ikinci 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 2. 4. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 15: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	45	2,53	1,27	3,536	83	,001
	Erkek	40	1,70	,82			

Tablo 15’te 6. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre altıncı sınıfların ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-85)} = 3,536$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 2,53$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 1,70$) göre daha fazladır.

3. 1. 2. 5. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 16: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-100 arasındaki hece sayısı)	7	7,8		
2 (101-200 arasındaki hece sayısı)	35	38,9		
3 (201-300 arasındaki hece sayısı)	30	33,3	2,51	1,16
4 (301-400 arasındaki hece sayısı)	6	6,7		
5 (401 ve üstündeki hece sayısı)	7	7,8		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	5	5,6		
Toplam	90	100,0		

Tablo 16’ya göre araştırmaya katılan toplam 90 altıncı sınıf öğrencisinin toplamda % 5’inin kâğıdı değerlendirmeye alınmamış; % 7,8’i 0-100 hece arasında; % 38,9’u 101-200 hece arasında; % 33,3’ü 201-300 hece arasında; % 6,7’si 301-400 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 7,8’i ise 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlamışlardır.

3. 1. 2. 6. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 17: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	45	2,91	1,04	2,497	83	,014
	Erkek	40	2,37	,92			

Tablo 17’de 6. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre altıncı sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-85)}= 2,497 p \leq 0.05$].

3. 1. 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 7. sınıf öğrencilerine ilişkin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazılan hece miktarları yer almaktadır.

3. 1. 3. 1. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 18: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	19	20,9	2,62	1,26
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	15	16,5		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	31	34,1		
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	18	19,8		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	5	5,5		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	3	3,3		
Toplam	91	100,0		

Tablo 18’e göre ilk 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 91 yedinci sınıf öğrencisinin % 3,3’ünün kâğıdı değerlendirmeye alınmamış, % 20,9’u 0-60 hece arasında; % 16,5’i 61-90 hece arasında; % 34,1’i 91-125 hece arasında; % 19,8’i 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 5,5’i ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 3. 2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 19: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	47	3,00	1,21	2,481	86	,015
	Erkek	41	2,39	1,06			

Tablo 19’da 7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2,88)} = 2,481$ $p \leq 0,05$]. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,00$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,39$) göre daha fazladır.

3. 1. 3. 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 20: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	21	23,1	2,38	1,14
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	21	23,1		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	32	35,2		
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	12	13,2		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	2	2,2		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	3	3,3		
Toplam	91	100,0		

Tablo 20’ye göre ikinci 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 91 yedinci sınıf öğrencisinin % 3,3’ünün kâğıdı değerlendirmeye alınmamış, % 23,1’i 0-60 hece arasında; % 23,1’i 61-90 hece arasında; % 35,2’si 91-125 hece arasında; % 13,2’si

126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 2,2'si ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ikinci 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 3. 4. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 21: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	47	2,82	1,00	3,643	86	,000
	Erkek	41	2,04	,99			

Tablo 21'de 7. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-88)} = 3,643$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 2,82$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,04$) göre daha fazladır.

3. 1. 3. 5. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 22: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-100 arasındaki hece sayısı)	5	5,5	3,16	1,24
2 (101-200 arasındaki hece sayısı)	16	17,6		
3 (201-300 arasındaki hece sayısı)	32	35,2		
4 (301-400 arasındaki hece sayısı)	20	22,0		
5 (401 ve üstündeki hece sayısı)	15	16,5		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	3	3,3		
Toplam	91	100,0		

Tablo 22'ye göre araştırmaya katılan toplam 91 yedinci sınıf öğrencisinin toplamda % 3,3'ünün kâğıdı değerlendirmeye alınmamış; % 5,5'i 0-100 hece arasında; % 17,6'sı 101-200 hece arasında; % 35,2'si 201-300 hece arasında; % 22,0'si 301-400 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 16,5'i ise 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlamışlardır.

3. 1. 3. 6. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 23: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	47	3,72	,97	4,450	86	,000
	Erkek	41	2,75	1,06			

Tablo 23'te 7. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-88)} = 4,450$ $p \leq 0.05$].

3. 1. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Miktarlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 8. sınıf öğrencilerine ilişkin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazılan hece miktarları yer almaktadır.

3. 1. 4. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 24: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	13	13,8		
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	19	20,2		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	24	25,5	3,07	1,27
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	24	25,5		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	14	14,9		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	0	0		
Toplam	94	100,0		

Tablo 24'e göre ilk 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 94 sekizinci sınıf öğrencisinin % 13,8'i 0-60 hece arasında; % 20,2'si 61-90 hece arasında; % 25,5'i 91-125 hece arasında; % 25,5'i 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 14,9'u ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 4. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 25: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İlk 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	43	3,51	1,18	3,209	92	,002
	Erkek	51	2,70	1,23			

Tablo 25'te 8. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-94)} = 3,209$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,51$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,70$) göre daha fazladır.

3. 1. 4. 3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 26: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-60 arasındaki hece sayısı)	17	18,1		
2 (61-90 arasındaki hece sayısı)	15	16,0		
3 (91-125 arasındaki hece sayısı)	29	30,9	2,86	1,40
4 (126-160 arasındaki hece sayısı)	15	16,0		
5 (161 ve üstündeki hece sayısı)	15	16,0		
(Değerlendirme dışı kâğıt)	0	0		
Toplam	91	100,0		

Tablo 26'ya göre ikinci 5 dakikada araştırmaya katılan toplam 94 sekizinci sınıf öğrencisinin % 18,1'i 0-60 hece arasında; % 16,0'ı 61-90 hece arasında; % 30,9'u 91-125 hece arasında; % 16,0'ı 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 16,0'ı ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ikinci 5 dakikayı tamamlamışlardır.

3. 1. 4. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 27: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci 5 Dakikada Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	43	3,25	1,34	2,574	92	,012
	Erkek	51	2,52	1,37			

Tablo 27’de 8. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-94)} = 2,574$ $p \leq 0.05$]. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,25$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,52$) göre daha fazladır.

3. 1. 4. 5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarına İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 28: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı

Hece Aralıkları	f	%	\bar{X}	Ss
1 (0-100 arasındaki hece sayısı)	8	8,5		
2 (101-200 arasındaki hece sayısı)	23	24,5		
3 (201-300 arasındaki hece sayısı)	26	27,7	3,19	1,26
4 (301-400 arasındaki hece sayısı)	17	18,1		
5 (401 ve üstündeki hece sayısı)	20	21,3		
Toplam	94	100,0		

Tablo 28’e göre araştırmaya katılan toplam 94 sekizinci sınıf öğrencisinin % 8,5’i 0-100 hece arasında; % 24,5’i 101-200 hece arasında; % 27,7’si 201-300 hece arasında; % 18,1’i 301-400 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 21,3’ü ise 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlamışlardır.

3. 1. 4. 6. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 29: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Yazdıkları Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Anlamlılık Düzeyi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	43	3,72	1,22	4,022	92	,000
	Erkek	51	2,74	1,12			

Tablo 29’da 8. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-94)}= 4,022$ $p \leq 0.05$].

3. 1. 4. 7. Sınıf Düzeylerinin Yazma Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

Sınıf düzeylerinin yazma miktarı üzerindeki etkisine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 30: Sınıf Düzeylerinin Yazma Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	34,662	3	11,554	8,422	,000	5-6
	Gruplar İçi	514,483	375	1,372			6-7
	Toplam	549,145	378				6-8

Tablo 30’a göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin toplamda yazdıkları hece miktarı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-375)}= 8,422$ $p \leq 0.05$]. Bir başka deyişle sınıf düzeyleri arasında toplamda yazılan hece miktarı büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,27$), 6. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarından ($\bar{X} = 2,51$) daha fazladır. 7. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,16$), 6. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarından ($\bar{X} = 2,51$) daha

fazladır. 8. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarı ($\bar{X} = 3,19$), 6. sınıfların toplamda yazdıkları hece miktarından ($\bar{X} = 2,51$) daha fazladır.

3. 2. Akıcı Yazmanın Doğruluk Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde akıcı yazmanın doğruluk boyutuna ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre verilmektedir.

3. 2. 1. Doğruluk Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili olarak sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzdeler bulguları aşağıda verilmektedir.

3. 2. 1. 1. Doğruluk Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili olarak 5. sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeler bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 31: Doğruluk Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Bu puan sadece öğrenci etkinliğe katılmadığı zaman kullanılır.	0	0
1	Öğrenci değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır.	1	1,0
2	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti göremez.	0	0
3	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler görür.	4	3,8
4	Okuyucu kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik görür.	5	4,8
5	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür.	29	27,9
6	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür.	32	30,8
7	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür fakat bu hatalar problem oluşturmaz.	18	17,3
8	Okuyucu kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	15	14,4
9	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	0	0
Toplam		104	100

Tablo 31'e göre 5. sınıf öğrencilerinin tamamı etkinliğe katılmıştır. Bu öğrencilerin % 1'i değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır. Kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti görülmeyen öğrenci

bulunmamaktadır. Öğrencilerin % 3,8'inin yazılı anlatım çalışmasında kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler; % 4,8'inde kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik; % 27,9'unda kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata; % 30,8'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata; % 17,3'ünde kelime, yazım, noktalama veya gramerde problem oluşturmayan nadiren hatalar görülmektedir. % 14,4'ünde kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmemektedir. Öğrencilerin hiçbiri kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmez aralığında değildir.

3. 2. 1. 2. Doğruluk Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili olarak 6. sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeler bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 32: Doğruluk Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Bu puan sadece öğrenci etkinliğe katılmadığı zaman kullanılır.	0	0
1	Öğrenci değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır.	7	7,7
2	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti göremez.	1	1,1
3	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler görür.	5	5,5
4	Okuyucu kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik görür.	14	15,5
5	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür.	32	35,5
6	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür.	17	18,8
7	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür fakat bu hatalar problem oluşturmaz.	11	12,2
8	Okuyucu kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	3	3,3
9	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	0	0
	Toplam	90	100

Tablo 32'ye göre 6. sınıf öğrencilerinin tamamı etkinliğe katılmıştır. Bu öğrencilerin % 7,7'si değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır. Kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti görülmeyen öğrenci oranı % 1,1'dir. Öğrencilerin % 5,5'inin yazılı anlatım çalışmasında kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler; % 15,5'inde kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik; % 35,5'inde kelime, yazım, noktalama veya

gramerde sık sık hata; % 18,8'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata; % 12,2'sinde kelime, yazım, noktalama veya gramerde problem oluşturmamayan nadiren hatalar görülmektedir. % 3,3'ünde kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmemektedir. Öğrencilerin hiçbiri kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmez aralığında değildir.

3. 2. 1. 3. Doğruluk Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili olarak 7. sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeler bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 33: Doğruluk Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Bu puan sadece öğrenci etkinliğe katılmadığı zaman kullanılır.	0	0
1	Öğrenci değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır.	5	5,4
2	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti göremez.	2	2,1
3	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler görür.	1	1,0
4	Okuyucu kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik görür.	5	5,4
5	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür.	32	35,1
6	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür.	21	23,0
7	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür fakat bu hatalar problem oluşturmaz.	16	17,5
8	Okuyucu kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	9	9,8
9	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	0	0
Toplam		91	100

Tablo 33'e göre 7. sınıf öğrencilerinin tamamı etkinliğe katılmıştır. Bu öğrencilerin % 5,4'ü değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır. Kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti görülmeyen öğrenci oranı % 2,1'dir. Öğrencilerin % 1,0'ının yazılı anlatım çalışmasında kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler; % 5,4'ünde kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik; % 35,1'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata; % 23,0'ında kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata; % 17,5'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde problem oluşturmamayan nadiren hatalar görülmektedir. % 9,8'inde kayda değer kelime, yazım, noktalama

veya gramer hatası görülmemektedir. Öğrencilerin hiçbiri kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmez aralığında değildir.

3. 2. 1. 4. Doğruluk Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili olarak 8. sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeler bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 34: Doğruluk Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Bu puan sadece öğrenci etkinliğe katılmadığı zaman kullanılır.	0	0
1	Öğrenci değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır.	3	3,1
2	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti görmez.	5	5,3
3	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler görür.	9	9,5
4	Okuyucu kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik görür.	14	14,8
5	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür.	29	30,8
6	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür.	12	12,7
7	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür fakat bu hatalar problem oluşturmaz.	9	9,5
8	Okuyucu kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	13	13,8
9	Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.	0	0
Toplam		94	100

Tablo 34'e göre 8. sınıf öğrencilerinin tamamı etkinliğe katılmıştır. Bu öğrencilerin % 3,1'i değerlendirilebilecek bir yazı dizisi oluşturmamıştır. Kelime, yazım, noktalama veya gramerin düzenlenişine dair bir belirti görülmeyen öğrencilerin oranı % 5,3 olmuştur. Öğrencilerin % 9,5'inin yazılı anlatım çalışmasında kelime, yazım, noktalama veya gramerde bariz yetersizlikler; % 14,8'inde kelime, yazım, noktalama ve gramerin düzenlenişinde yetersizlik; % 30,8'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata; % 12,7'sinde kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata; % 9,5'inde kelime, yazım, noktalama veya gramerde problem oluşturmayan nadiren hatalar görülmektedir. % 13,8'inde kayda değer kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmemektedir. Öğrencilerin hiçbiri kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görülmez aralığında değildir.

3. 2. 1. 5. Cinsiyet Değişkeninin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeninin doğruluk boyutu üzerindeki etkisine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 35: Cinsiyet Değişkeninin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	191	5,59	1,39	2,365	369	,013
	Erkek	180	5,18	1,86			

Tablo 35’te ortaokul öğrencilerinin metinlerini doğru oluşturma düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin metinlerini doğru oluşturma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-371)} = ,365$ $p \leq 0.05$]. Bu fark kızlar lehinedir.

3. 2. 1. 6. Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerinin akıcı yazmanın doğruluk boyutu üzerindeki etkisine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 36: Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	62,306	3	20,769	7,351	,000	5-6
	Gruplar İçi	1059,446	375	2,825			5-8
	Toplam	1121,752	378				

Tablo 36’ya göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin doğrulukları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-375)} = 7,351$ $p \leq 0.05$]. Bir başka deyişle sınıf düzeyleri arasında doğru metin oluşturma büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıf

öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi ($\bar{X} = 5,92$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyinden ($\bar{X} = 4,86$) daha yüksektir. Yine 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi ($\bar{X} = 5,92$), 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyinden ($\bar{X} = 5,10$) daha yüksektir. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi ise ($\bar{X} = 5,48$) şeklindedir.

3. 3. Akıcı Yazmanın İşleklik Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında akıcı yazmanın işleklik boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

3. 3. 1. İşleklik Boyutunun Kelime İşlekliliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın işleklik boyutunun ilk alt boyutu kelime işlekliliğidir. Kelime işlekliliği kendi içinde kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğu aşamalarından oluşmaktadır.

3. 3. 1. 1. Kelime İşlekliliği Alt Boyutunun Kelime Çeşitliliği Aşamasına İlişkin Bulgular

Kelime işlekliliği alt boyutunun kelime çeşitliliği aşamasına ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 37: Yazılı Metinlerdeki Toplam Kelime Değerleri

	Ataker Ortaokulu	Hüseyin Özbuğday Ortaokulu	İnönü Ortaokulu	Toplam
5. sınıf	3,826	3,334	3,768	10,928
6. sınıf	1,837	2,973	1,902	6,712
7. sınıf	3,145	3,657	2,513	9,315
8. sınıf	3,313	4,599	1,843	9,755
Toplam	12,121	14,563	10,026	36,710

Tablo 37’de okul ve sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları toplam kelime değerleri verilmektedir. Buna göre 5. sınıf öğrencileri toplam 10,928 kelime, 6. sınıf öğrencileri 6,712 kelime, 7. sınıf öğrencileri 9,315 kelime ve 8. sınıf öğrencileri 9,755 kelime kullanmışlardır. Bütün sınıf düzeylerinde kullanılan toplam kelime sayısı 36,710 olmuştur.

Tablo 38: Çok Anlamlılığa Göre Yazılı Metinlerdeki Kelime Çeşitliliği Değerleri

Sınıflar	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Yüzde
		(Çok anlamlılığa göre)	
5	10,928	2,148	% 19,6
6	6,712	1,587	% 23,6
7	9,315	1,874	% 20,1
8	9,755	1,982	% 20,3
Toplam	36,710	7,591	% 20,6

Tablo 38’de çok anlamlılık dikkate alınarak yapılan değerlendirmeden elde edilen kelime çeşitliliği değerleri yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 10,928 toplam kelimedenden 2,148’i farklı kelime, 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 6,712 kelimedenden 1,587’si farklı kelime, 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 9,315 kelimedenden 1,874’ü farklı kelime, 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 9,755 kelimedenden 1,982’si farklı kelime olarak tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 19,6; 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 23,6; 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 20,1; 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 20,3 olmuştur. Farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı ise % 20,6 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 39: Çok Anlamlılık Dikkate Alınmaksızın Yazılı Metinlerdeki Kelime Çeşitliliği Değerleri

Sınıflar	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Yüzde
		(Çok anlamlılık olmadan)	
5	10,928	1,794	% 16,4
6	6,712	1,379	% 20,5
7	9,315	1,573	% 16,8
8	9,755	1,634	% 16,7
Toplam	36,710	6,380	% 17,3

Tablo 39’da çok anlamlılık dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeden elde edilen kelime çeşitliliği değerleri yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 10,928 toplam kelimedenden 1,794’ü farklı kelime, 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 6,712 kelimedenden 1,379’u farklı kelime, 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 9,315 kelimedenden 1,573’ü farklı kelime, 8. sınıf öğrencilerinin

kullandıkları 9,755 kelimedenden 1,634'ü farklı kelime olarak tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 16,4; 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 20,5; 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 16,8; 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı % 16,7 olmuştur. Farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı ise % 17,3 olarak tespit edilmiştir.

3. 3. 1. 2. Kelime İşlekliliği Alt Boyutunun Kelime Yoğunluğu Aşamasına İlişkin Bulgular

Kelime işlekliliği alt boyutunun kelime yoğunluğu aşamasına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 40: Yazılı Metinlerdeki Kelime Yoğunluğu Değerleri

	Ataker Ortaokulu		Hüseyin Özbüğday Ortaokulu		İnönü Ortaokulu		Toplam Kelime Sayısı	Vazifeli Kelime Sayısı
	Toplam Kelime	Vazifeli Kelime	Toplam Kelime	Vazifeli Kelime	Toplam Kelime	Vazifeli Kelime		
	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı		
5. sınıf	3,826	599	3,334	541	3,768	612	10,928	1,752
6. sınıf	1,837	271	2,973	502	1,902	302	6,712	1,075
7. sınıf	3,145	603	3,657	670	2,513	444	9,315	1,717
8. sınıf	3,313	619	4,599	817	1,843	318	9,755	1,754
Toplam	12,121	2,092	14,563	2,530	10,026	1,676	36,710	6,298

Tablo 40'ta öğrencilerin metinlerindeki toplam kelime ve vazifeli kelime sayıları yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan 10,928 kelimenin 1,752'si vazifeli kelime; 6. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan 6,712 kelimenin 1,075'i vazifeli kelime; 7. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan 9,315 kelimenin 1,717'si vazifeli kelime ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan 9,755 kelimenin 1,754'ü vazifeli kelimedir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu % 83,96; 6. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu % 83,98; 7. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu % 81,56 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu % 82,01 şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin metinlerindeki kelime yoğunluğu oranı ise % 82,84'tür.

3. 3. 2. İşleklilik Boyutunun Söz Dizimi İşlekliliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın işleklilik boyutunun ikinci alt boyutu söz dizimi işlekliliğidir. Akıcı yazmanın söz dizimi işlekliliği boyutuna ilişkin bulgular aşığıda verilmektedir.

3. 3. 2. 1. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları

Bu başlık altında söz dizimi işlekliliği boyutunun sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde değerler yer almaktadır.

3. 3. 2. 2. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Söz dizimi işlekliliği boyutunun 5. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşığıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 41: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 5. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
1 (0-18)	17	16,3
2 (19-36)	62	59,6
3 (37-54)	18	17,3
4 (55-72)	5	4,8
5 (73-92)	2	1,9
Toplam	104	100,0

Tablo 41'e göre 104 beşinci sınıf öğrencisinin % 16,3'ü 0-18 puan aralığında; % 59,6'sı 19-36 puan aralığında; % 17,3'ü 37-54 puan aralığında; % 4,8'i 55-72 puan aralığında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 1,9'u ise 73-92 aralığındaki bir işleklilik puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır.

3. 3. 2. 3. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Söz dizimi işlekliliği boyutunun 6. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşığıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 42: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 6. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
1 (0-18)	31	34,4
2 (19-36)	46	51,1
3 (37-54)	5	5,6
4 (55-72)	1	1,1
5 (73-92)	0	0
Değerlendirme Dışı	7	7,8
Toplam	90	100

Tablo 42'ye göre 90 altıncı sınıf öğrencisinin % 34,4'ü 0-18 puan aralığında; % 51,1'i 19-36 puan aralığında; % 5,6'sı 37-54 puan aralığında; % 1,1'i 55-72 puan aralığında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin hiçbiri 73-92 aralığındaki bir işleklilik puanıyla metinlerini oluşturamamışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin % 7,8'inin kâğıdı bu aşamada değerlendirmeye alınamamıştır.

3. 3. 2. 4. Söz Dizimi İşlekliliği Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Söz dizimi işlekliliği boyutunun 7. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 43: Söz Dizimi İşlekliliği Verilerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
1 (0-18)	15	16,5
2 (19-36)	54	59,3
3 (37-54)	12	13,2
4 (55-72)	5	5,5
5 (73-92)	0	0
Değerlendirme Dışı	5	5,5
Toplam	91	100,0

Tablo 43'e göre 91 yedinci sınıf öğrencisinin % 16,5'i 0-18 puan aralığında; % 59,3'ü 19-36 puan aralığında; % 13,2'si 37-54 puan aralığında; % 5,5'i 55-72 puan aralığında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin hiçbiri 73-92 aralığındaki bir işleklilik puanıyla metinlerini oluşturamamışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin % 5,85'inin kâğıdı bu aşamada değerlendirmeye alınamamıştır.

3. 3. 2. 5. Söz Dizimi İşleklığı Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Söz dizimi işleklığı boyutunun 8. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 44: Söz Dizimi İşleklığı Verilerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
1 (0-18)	25	26,6
2 (19-36)	41	43,6
3 (37-54)	16	17,0
4 (55-72)	5	5,3
5 (73-92)	1	1,1
Değerlendirme Dışı	6	6,4
Toplam	94	100,0

Tablo 44'e göre 94 sekizinci sınıf öğrencisinin % 26,6'sı 0-18 puan aralığında; % 43,6'sı 19-36 puan aralığında; % 17,0'ı 37-54 puan aralığında; % 5,3'ü 55-72 puan aralığında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 1,1'i 73-92 aralığındaki bir işleklık puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin % 6,4'ünün kâğıdı bu aşamada değerlendirmeye alınamamıştır.

3. 3. 2. 6. Cinsiyet Değişkeninin Söz Dizimi İşleklığı Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeninin söz dizimi işleklığı boyutu üzerindeki etkisine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 45: Cinsiyet Değişkeninin Söz Dizimi İşleklığı Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	191	2,38	1,11	,860	369	,297
	Erkek	180	2,48	1,16			

Tablo 45'te ortaokul öğrencilerinin metinlerindeki söz dizimi işleklığı üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin söz dizimi işleklıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-371)} = ,860 p \geq 0.05$].

3. 3. 2. 7. Sınıf Düzeylerinin Söz Dizimi İşleklığı Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerinin söz dizimi işleklığı boyutu üzerindeki etkisine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 46: Sınıf Düzeylerinin Söz Dizimi İşleklığı Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	10,426	3	3,475	5,652	,001	5-6
Sınıf Düzeyi	Gruplar İçi	219530	357	,615			6-7
	Toplam	229,956	360				

Tablo 46'ya göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümleler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-360)} = 5,652 p \leq 0.05$]. Bir başka deyişle sınıf düzeyleri arasında işlek cümleler oluşturma büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyi ($\bar{X} = 2,16$), 6. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyinden ($\bar{X} = 1,71$) daha fazladır. 7. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyi ($\bar{X} = 2,08$), 6. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyinden ($\bar{X} = 1,71$) daha fazladır. Yine 7. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyi ($\bar{X} = 2,08$), 8. sınıfların yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklık düzeyinden ($\bar{X} = 2,04$) daha fazladır.

3. 4. Akıcı Yazmanın Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

3. 4. 1. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Bulguları

Akıcı yazmanın düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre aşağıda verilmektedir.

3. 4. 1. 1. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Düşüncelerin düzenlenişi boyutunun 5. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 47: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 5. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Öğrenci, değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamamıştır.	0	0
1	Ana düşünce belirgin değildir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları bulunmaktadır. Düşünceler konunun dışına çıkmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmamıştır.	1	1,0
2	Ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Paragraflarda genellikle birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz tekrarlara genellikle yer verilmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma konusunda yazı oldukça zayıftır.	17	16,3
3	Ana düşünce ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gereksiz düşünce tekrarları çok yaygın değildir. Düşüncelerle yazının konusu arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma çabası sezilmektedir.	56	53,8
4	Ana düşünce belirgindir. Paragraflardaki düşüncelerin yerleştirilmesi uygundur. Gereksiz düşünce tekrarı yok denecek kadar azdır. Düşüncelerle konu arasında iyi bir bağlantı vardır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	24	23,1
5	Ana düşünce belirgindir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmemiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları yoktur. Düşünceler konunun dışına çıkmamıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	6	5,8
Toplam		104	100

Tablo 47'ye göre değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamayan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin % 1'i 1 aralığında; % 16,3'ü 2 aralığında; % 53,8'i 3 aralığında; % 23,1'i 4 aralığında ve % 5,8'i 5 aralığında bulunmaktadır.

3. 4. 1. 2. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Düşüncelerin düzenlenişi boyutunun 6. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 48: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 6. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Öğrenci, değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamamıştır.	5	5,5
1	Ana düşünce belirgin değildir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları bulunmaktadır. Düşünceler konunun dışına çıkmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmamıştır.	6	6,6
2	Ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Paragraflarda genellikle birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz tekrarlara genellikle yer verilmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma konusunda yazı oldukça zayıftır.	36	40
3	Ana düşünce ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gereksiz düşünce tekrarları çok yaygın değildir. Düşüncelerle yazının konusu arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma çabası sezilmektedir.	36	40
4	Ana düşünce belirgindir. Paragraflardaki düşüncelerin yerleştirilmesi uygundur. Gereksiz düşünce tekrarı yok denecek kadar azdır. Düşüncelerle konu arasında iyi bir bağlantı vardır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	7	7,7
5	Ana düşünce belirgindir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmemiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları yoktur. Düşünceler konunun dışına çıkmamıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	0	0
Toplam		90	100

Tablo 48'e göre değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamayan öğrencilerin oranı % 5,5 olmuştur. Öğrencilerin % 6,6'sı 1 aralığında; % 40'ı 2 aralığında; % 40'ı 3 aralığında; % 7,7'si 4 aralığında bulunmaktadır. Öğrencilerin hiçbirisi 5 aralığında bulunmamaktadır.

3. 4. 1. 3. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Düşüncelerin düzenlenişi boyutunun 7. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 49: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Öğrenci, değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamamıştır.	3	3,2
1	Ana düşünce belirgin değildir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları bulunmaktadır. Düşünceler konunun dışına çıkmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmamıştır.	5	5,4
2	Ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Paragraflarda genellikle birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz tekrarlara genellikle yer verilmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma konusunda yazı oldukça zayıftır.	19	20,8
3	Ana düşünce ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gereksiz düşünce tekrarları çok yaygın değildir. Düşüncelerle yazının konusu arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma çabası sezilmektedir.	38	41,7
4	Ana düşünce belirgindir. Paragraflardaki düşüncelerin yerleştirilmesi uygundur. Gereksiz düşünce tekrarı yok denecek kadar azdır. Düşüncelerle konu arasında iyi bir bağlantı vardır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	22	24,1
5	Ana düşünce belirgindir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmemiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları yoktur. Düşünceler konunun dışına çıkmamıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	4	4,3
Toplam		91	100

Tablo 49'a göre değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamayan öğrencilerin oranı % 3,2 olmuştur. Öğrencilerin % 5,4'ü 1 aralığında; % 20,8'i 2 aralığında; % 41,7'si 3 aralığında; % 24,1'i 4 aralığında ve % 4,3'ü 5 aralığında bulunmaktadır.

3. 4. 1. 4. Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Bulguları

Düşüncelerin düzenlenişi boyutunun 8. sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bulguları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 50: Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	İçerik	f	%
0	Öğrenci, değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamamıştır.	1	1,0
1	Ana düşünce belirgin değildir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları bulunmaktadır. Düşünceler konunun dışına çıkmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmamıştır.	7	7,4
2	Ana düşünce tam olarak seçilememektedir. Paragraflarda genellikle birden fazla düşünceye yer verilmiştir. Yazıda gereksiz tekrarlara genellikle yer verilmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma konusunda yazı oldukça zayıftır.	24	25,5
3	Ana düşünce ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gereksiz düşünce tekrarları çok yaygın değildir. Düşüncelerle yazının konusu arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanma çabası sezilmektedir.	33	35,1
4	Ana düşünce belirgindir. Paragraflardaki düşüncelerin yerleştirilmesi uygundur. Gereksiz düşünce tekrarı yok denecek kadar azdır. Düşüncelerle konu arasında iyi bir bağlantı vardır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	23	24,4
5	Ana düşünce belirgindir. Paragraflarda birden fazla düşünceye yer verilmemiştir. Yazıda gereksiz düşünce tekrarları yoktur. Düşünceler konunun dışına çıkmamıştır. Yardımcı düşüncelerden yararlanılmıştır.	6	6,3
Toplam		94	100

Tablo 50'ye göre değerlendirilebilecek bir düşünce dizisi oluşturamayan öğrencilerin oranı % 1,0 olmuştur. Öğrencilerin % 7,4'ü 1 aralığında; % 25,5'i 2 aralığında; % 35,1'i 3 aralığında; % 24,4'ü 4 aralığında ve % 6,3'ü 5 aralığında bulunmaktadır.

3. 4. 1. 5. Cinsiyet Değişkeninin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeninin düşüncelerin düzenlenişi boyutu üzerindeki etkisine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 51: Cinsiyet Değişkeninin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	191	3,09	,89	4,742	369	,000
	Erkek	180	2,61	1,04			

Tablo 51’de ortaokul öğrencilerinin metinlerindeki düşüncelerin düzenlenişi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin düşüncelerini düzenlemeleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-371)} = 4,742$ $p \leq 0.05$]. Bu fark kızlar lehinedir.

3. 4. 1. 6. Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerinin düşüncelerin düzenlenişi boyutu üzerindeki etkisine ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 52: Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerler

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	31,298	3	10,433	11,042	,000	5-6
	Gruplar İçi	354,290	375	,945			6-7
	Toplam	385,588	378				6-8

Tablo 52’ye göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. [$F_{(3-375)} = 11,042$ $p \leq 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında

olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyi ($\bar{X} = 3,16$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha yüksektir. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyi ($\bar{X} = 2,91$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyi ($\bar{X} = 2,93$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha yüksektir.

4. Akıcı Yazmanın Boyutları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında akıcı yazmanın boyutları arasındaki korelasyonlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

4. 1. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı ile Doğruluk Düzeyi Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Toplam sürede yazılan hece miktarı ile doğruluk düzeyi arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 53: Toplam Hece Miktarı ile Doğruluk Arasındaki İlişki

		Toplam Hece Miktarı	Doğruluk
Toplam Hece Miktarı	Pearson Correlation	1	,413**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Doğruluk	Pearson Correlation	,413**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 53'e göre ortaokul öğrencilerinin toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile metinlerinin doğruluk düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.413$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplamda yazmış oldukları hece miktarı arttıkça metinlerinin doğruluk düzeyinin de kısmen arttığı söylenebilir.

4. 2. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Toplam sürede yazılan hece miktarı ile söz dizimi işlekliliği arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 54: Toplam Hece Miktarı İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki İlişki

		Toplam Hece Miktarı	Söz Dizimi İşlekliliği
Toplam Hece Miktarı	Pearson Correlation	1	,800**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Söz Dizimi İşlekliliği	Pearson Correlation	,800**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 54'e göre ortaokul öğrencilerinin toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.800$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplamda yazmış oldukları hece miktarı arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyinin de arttığı söylenebilir.

4. 3. Düşüncelerin Düzenlenişi İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Düşüncelerin düzenlenişi ile söz dizimi işlekliliği arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 55: Düşüncelerin Düzenlenişi İle Söz Dizimi İşlekliliği Arasındaki İlişki

		Söz Dizimi İşlekliliği	Düşüncelerin Düzenlenişi
Söz Dizimi İşlekliliği	Pearson Correlation	1	,695**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Düşüncelerin Düzenlenişi	Pearson Correlation	,695**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 55'e göre ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi ile düşüncelerin uyumu arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.695$, $p<.01$). Buna göre

öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklik düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin de uyumlu hâle geldiği söylenebilir.

4. 4. Düşüncelerin Düzenlenişi İle Doğruluk Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Düşüncelerin düzenlenişi ile doğruluk arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 56: Düşüncelerin Düzenlenişi İle Doğruluk Arasındaki İlişki

		Düşüncelerin Düzenlenişi	Doğruluk
Düşüncelerin Düzenlenişi	Pearson Correlation	1	,610**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Doğruluk	Pearson Correlation	,610**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 56'ya göre ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyumu ile doğruluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.610$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeylerinin de kısmen arttığı söylenebilir.

4. 5. Söz Dizimi İşlekliliği İle Doğruluk Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Söz dizimi işlekliliği ile doğruluk arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 57: Söz Dizimi İşlekliliği İle Doğruluk Arasındaki İlişki

		Doğruluk	Söz Dizimi İşlekliliği
Doğruluk	Pearson Correlation	1	,458**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Söz Dizimi İşlekliliği	Pearson Correlation	,458**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 57'ye göre ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklik düzeyi ile doğruluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.458$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklik düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki doğruluk düzeyinin de kısmen arttığı söylenebilir.

4. 6. Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı İle Düşüncelerin Düzenlenişi Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Toplam sürede yazılan hece miktarı ile düşüncelerin düzenlenişi arasındaki korelasyona ilişkin değerler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 58: Toplam Hece Miktarı İle Düşüncelerin Düzenlenişi Arasındaki İlişki

		Toplam Hece Miktarı	Düşüncelerin Düzenlenişi
Toplam Hece Miktarı	Pearson Correlation	1	,725**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	379	379
Düşüncelerin Düzenlenişi	Pearson Correlation	,725**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	379	379

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 58'e göre ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki toplam hece miktarı ile düşüncelerin uyumu arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.725$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplamda yazmış oldukları hece miktarı arttıkça düşüncelerin uyum düzeyinin de arttığı söylenebilir.

5. Akıcı Yazmanın Önündeki Engellere Yönelik Bulgular

Akıcı yazmanın önündeki engellere ilişkin bulgular “Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu” kullanılarak elde edilmiştir. Aşağıda belirtke tablosunun alt boyutlarına göre elde edilen bulgular verilmektedir.

5. 1. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Doğruluk” Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın engellerine ilişkin belirtke tablosunun “doğruluk” boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 59: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Doğruluk” Boyutu Değerleri

Alt Boyutlar	f	%	Ortalama
Yazım Kuralları	2267	41,6	6,11
Noktalama İşaretleri	1390	25,5	3,74
Dil Bilgisi	816	14,9	2,19
Anlatım Bozuklukları	973	17,8	2,62
Toplam	5446	100	14,66

Tablo 59’a göre doğruluk boyutunun yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil bilgisi ve anlatım bozuklukları olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Buna göre örnekleme yer alan 371 öğrenci metninde doğruluk boyutu ile ilgili toplam 5,446 hata bulunmaktadır. Doğruluk boyutundaki toplam hata içinde yazım kuralları ile ilgili 2,267, noktalama işaretleri ile ilgili 1,390, dil bilgisi ile ilgili 816 ve anlatım bozuklukları ile ilgili 973 hata vardır. Toplam hata içerisinde yazım kuralları % 41,6; noktalama işaretleri % 25,5; dil bilgisi % 14,9 ve anlatım bozuklukları % 17,8’lik bir paya sahiptir.

Yazım Kurallarıyla İlgili Akıcı Yazma Engellerine İlişkin Örnek Metinler

Örnek Metin

Soru Ekinin Bitişik Yazılmasına İlişkin Örnek

KİTAPIN Etkeliri
Neden herkes kitap okurda insanı geliştirir der hiç düşünürüzümü?
Benim babam hiç ders çalışmasın bile kitap okurda sonra yeter der.

Örnek Metin

Sayıların Doğru Yazılmamasına İlişkin Örnek

Hayatımızın 1 kısmını kitap okuyarak geçirebiliriz.
Kitap okumak beynimizi güçlendirir.

Örnek Metin

Bitişik Yazılması Gereken Ekin Ayrı Yazılmasına İlişkin Örnek

Buğün ki karnumuz 2 spor olsun. Spor çok fay-
dalı bir şeydir. Ama yemesini bilene fay-

Örnek Metin

Büyük Küçük Harf Kullanımının Yanlış Olmasına İlişkin Örnek

Kitap okumanın yararları şunlardır: HASEL gücümüz gelişir. Pek KAMAR SIZLIK YA-
şamamız. Mesela Hocamız bir konu anlatırken Herkes anlarız. Kendimizi ifade edebiliriz
Derşlerimizde başarılı oluruz. KARSIMIZA bir soru geldiğinde Herkes cevaplarız
Kitap okurken çok rahatlıyoruz. Ve kitapta heyecanlı bir bölümde ise çok mutlu oluruz
ve okuduğumuz kitaba başlarız. Okuduğumuz kitabı Aklımızda canlıdır dı şimiz
da HASEL gücümüz gelişir. ~~X~~ OKUYACAK kitabımız yoksa okul kütüphaneşinden
alınız. Çünkü kitap okumak çok eğlencelidir. Ve HASEL gücümüz gelişir.

Örnek Metin

Büyük Küçük Harf Kullanımının Yanlış Olmasına İlişkin Örnek

Komşuluk ilişkileri Antikeskisi gibi değil. Eskiden Komşular Gün Yapar / Komşulara Girip Çıkarlandı Ama şimdi Hiç kimse komşulara Girip Çıkmıyo Böylece Komşuluk ilişkileri de olmuyor. Bu yüzden de çocuklar bazen komşulara, Bile bilmiyorlar. Bu yüzden de komşuluk ilişkileri olmuyor.

Örnek Metin

Kelimelerin Yanlış Yazılmasına İlişkin Örnek

Spor yaparken vücüdümüz ısınır. Kemikler hareket ederken vücut ağrısına, bel fıtığına sebep olmaz. Bazı insanlar spor yapmayı bırakırken kilo alırlar. Bazıları, Spor yaparken kilo alırsa kilo verirlenir. Sporun faydaları şunlardır: / Spor yaptıktan sonra düşüş bir taldırını sakatlamaz ayrıca kanamaz.

Örnek Metin

Kelimelerin Yanlış Yazılmasına İlişkin Örnek

Kitap okumak günümüzde çok yaygın değil ama eskiden çok yaygındı, Çanta; Eskiden internet yoktu ama şimdi internet var ve her biri her şeyi internetten yapıyor eskiden kütüphanelere gidip oradaki ansiklopedilerden yararlanarak, hikaye kitapları, Efsaneler okuyarak bilgi ediniyorlardı ve kitap okumak noktalama işaretleri, sözcük kullanımı gibi ağır olgularla düzenler ve bir bunun farkında olmayız. gittikçe kelime kullanımı azalıyor. Zamanla Akademi bir şekilde konuşup yazı yazabiliyoruz. İlerde bir meslek sahibi olmak için sunuza girdiyimide zaman/ı iyi bir şekilde değerlendiriniz. Sence kitap okumak kapasite

Örnek Metin

Kelimelerin Yanlış Yazılmasına İlişkin Örnek

İnternetin olumlu ve olumsuz yönünü nereyeyse herkes bilir. Olumlu yönü bilgilendirici olması olumsuz yönleri insanlara bağımlı yapması. Bence bilgisayar güzel ama biz kötü yönden kullanıyoruz. Aslında bu hataya herkes bilgisayar oyun varken kim öder yapmak ister bilgisayarın zararından birisi de bu koltuğa. Yalnız oturma şekli bilgisayar oturunca kafamızı /

Örnek Metin

Bağlaç Olan de/da'nın Bitişik Yazılması

Ben bir keresinde arkadaşlarımla saklambağ oynuyordum. 1-2 saat oynadıktan sonra oynayan ~~7~~ ~~iki~~ ~~iki~~ yedi kişi sıkıldı. Benim aklıma bisiklet sürme fikri geldi. Arkadaşlarıma söyledim, onlarda kabul etti. Yine bir iki saat bisiklet sürdük. Sonra ben sıkıldığımı söyleyince onlarda beni kırmayıp bisiklet

Buda kenden size hoşlandığım şeyin bir kötü yanını anlattım. Bundan sonra her hoşlandığınız ~~konunun~~ konunun çok güzel ~~olacağını~~ olmayacağını öğrendiniz. Ben hoşlandığım şeyin çok iyi olmayacağını öğrendim

Örnek Metin

Bağlaç Olan de/da'nın Bitişik Yazılması

akılca düş kurması O insan kitap okumasına bağlıdır. Kitap okumam ayıncı bilmediğimiz, yeni duyduğumuz kelimelerde öğrenmemize yardımcı olur. Kitap okumak kısacası çok yararlı hem günlük hayatımızda, hem gelecekte hayatımızda kesinlikle ihtiyacımıza olacaktır.

Örnek Metin

Sözlü İfadenin Yazıya Aktarılmasına İlişkin Örnek

Mecela size bir örnek veriyim.

Noktalama İşaretleriyle İlgili Akıcı Yazma Engellerine İlişkin Örnek Metinler

Örnek Metin

Noktanın Kullanılmamasına İlişkin Örnek

Biz ise sadece oyun peşindeyiz hem ödev
hem oyun oynayabiliriz iki saat ödev iki saat
oyuna versek daha iyi zamanımızı kullanmış oluruz/

Örnek Metin

Noktanın Kullanılmamasına İlişkin Örnek

Kitap okumak çok güzel bir şeydir. Kitap okusak dilimiz zekamız, kelimelerimizi in güç artar. Türkçede öğrenemediğimiz bazı konuları kelimeleri öğreniriz. Okumamız hızlanır yazımız güzeldir ve bazı konuları daha iyi anlatırız. Kitap okumanın yararı çok zararı yok. Kitap okumak sadece bir kitabı tutup okumak değil onu yaşamaktır. / Kitabı yaşarsak kitabın daha doğru kitap okumanın değerini anlarız. Keşke her insan kitabı okumakla kalmayıp kitabı yaşasa düşünsenize ne güzel olurdu. İnsanlar neden bu kadar kitaptan uzak duruyor veya okumuyor. daha doğru onu hiç anlamıyor. Keşke her insan kitabı okuyup yaşasa kitaptan bir sürü bilgi öğrense düşünsenize ne kadar güzel olurdu. Burdan tüm kitap okumayanlara daha doğru okuyamayanlara kitap okumaya çalışın kitabın değerini anlayın /

Noktanın Yanlış Kullanılmasına İlişkin Örnek

Spor yapmak vücudun en önemli ihtiyaçlarından biridir. Spor vücudun en sevdiği yemek gibi düşünsek, Spor hem vücudu dinç tutar. Hemde daha çok yaşamımızı sağlar. Kim daha çok yaşamak istemekti. Daha çok yaşamak isteyen kadar, spor yapmak isteyen yoktur. Ama bilmeyenler çok yaşamamın spordan geçtiğini. /

Spor hem kiloaa verdirir. Sisman kişilerde "obeziteye" de yekle- nabilirler. Kim daha çokuk bleceğini bile bile tesbir almaktı.

"Spor vücudun en sevdiği yemektir" Benze.

Örnek Metin

Virgülün Yanlış Yerde Kullanılmasına İlişkin Örnek

Sporun önemi

Bana göre spor önemli bir varlık. Spor insanların sadece kilosunun için yapılmaz aynı zamanda nasıl beslenip, nasıl yaşayacağı hakkında da bize bol bol bilgi verir. Spor salonları dışındaki doğa ortamında da koşu veya spor aktiviteleriyle yine sağlıklı bir spor ortamı oluşturma bilirsiniz. Öncelikle spor yaparken kendimize zarar verici şekilde yapmamalıyız. Saatlerce koşup, tertli iken soğuk su içmek bizi hasta eder, v spor yapmamızı bir süre engeller.

Örnek Metin

Virgülün Kullanılmamasına İlişkin Örnek

Kitap okumak çok eğlenceli olduğu için kitap okumayı herkese öneriyorum. Şunu unutmayın ki kitap okumak çok eğlenceli bilgi kazandıran faydalı faydası zarar olmayan hatta faydası zarar olan bir bilgi kaynağıdır. Bilgilerin çoğunu kitaplardan alırız. Ama bunu unutmayın, kitap okumayı sevmeyenler hemen kitap okumaya başlamalı çünkü kitap okumak çok eğlenceli

Örnek Metin

Kesme İşaretinin Yanlış Kullanılmasına İlişkin Örnek

Kitap okumanın bir çok faydası vardır . en başta gelen ise insanların beyin haznesini geliştirir . Beyin haznesi ne ? diye sorarsanız beyin haznesi insan beynindeki bilgilerin tümüdür . insan kitap okuduğunda okuması da hızlanır . Kitap okumanın yararları anlatılmakla bitmez . yasasın kitap okumaya seven bir kişinin kitap okuma / hayatı'dır

Dil Bilgisi Kurallarıyla İlgili Akıcı Yazma Engellerine İlişkin Örnek Metinler

Örnek Metin

Cümlelerin Çok Uzun Olmasına İlişkin Örnek

Kitap okumak dil ve anlatımı geliştiril hızlı okumamızı sağlar ~~ve~~ bilgi edinmemizi sağlar ve şeyleri sağlar kitap kültür her türlü şeyler sağlar ~~ve~~

Kitap okumak iyi birşeydir mesela
okuması okurması hızlı ve anlamlı
olmaz ~~ve~~ ve düzenle okuyoruz
Kitap okumak hem kültür için iyidir
hemde bilim için

Örnek Metin

Cümlenin Çok Uzun Olmasına İlişkin Örnek

Çoğu insan bisiklet sürmekten hoşlanır bende hoşlanı
rım ve TV seyretmekten dışarı çıkıp dolaşmaktan hoşlanırım
ama daha bin çok hoşlandığım faaliyet var/ mesela Futboll oynamak
tan, Deniz'e gitmekten/ Basketboll oynamaktan, çeşitli
Faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım daha sayamadığım
binçok hoşlandığım şeyler var.

Örnek Metin

Ses Eksikliğine İlişkin Örnek

~~Bir gün~~ Bir gün Ali diye bir taşındı mahalemi ze / Annem komşumuza hoş geldiniz demek için kekiyi getirdi. Annemle birlikte ben de gitim. Alınan Annesi çok tatlı bir bayandı. Annesini çok sevdim. Ama Ali mutsuz görünüyordu. Aliye neden mutsuz sandıya sordum. Ali Eşaları taşıırken çok sevdiğim kitabımı bıraktım. ~~Bu~~ Onun için üzgünüm. Üzülme bakabilir gidip Alınır. Alınmaz neden diye sordum. Çünkü Bizim evimi yani taşındığımız evimi İstanbulda Tom ozaman yanısını Alınır. Hayır Ben kendi kitabımı istiyorum. Ben legel nereye kitapçıya tamam ~~kitabı~~ Bak burda kitaplar var hemde çok güzel istemiyorum. Bütün kitaplar birbirinden güzeldir eminim. Seninde hoşuna gidecek bir kitap vardır. Bakalım ~~bu~~ Bu çok güzel istemişsin. Bakalım gerçekten çok güzelmiş. Haklısı. ~~bu~~ Bütün kitaplar birbirinden güzeldir. Alalım hadi teşekkür ederim.

Örnek Metin

Ses Eksikliğine İlişkin Örnek

Spor yapmak hem sağlığımıza tüm çok iyi etkiler. Konuşmamız. gerekliyo ve bu yüzden spor kasıtle yapmamız gerekliyo. hem spor yaparken ~~bu~~ sağlığımıza konuşayınca hemde fazla kıldanmadan konuşmamızı sağliyo. herkesin spor yapması gerekliyo en az yarım saat koşmaları gerekliyo. =

Örnek Metin

Yanlış Ek Kullanımına İlişkin Örnek

Herkes spor yaparsa hayatına huzur, sağlık nese, mutluluk verir. Spor yapmayan insanlara tavsiyem spor yapın hayatınıza huzur katın. Hayat damarınızı asla kopmasına izin vermeyin.

Örnek Metin

Yanlış Ek Kullanımına İlişkin Örnek

İnternetin olumlu ve olumsuz yönü neredeyse herkes bilir. Olumlu yönü bilgilendirici olması olumsuz yanları insanlara bağımlı yapması. Bence bilgisayar güzel ama biz kötü yönden kullanıyoruz. Aslında bu hatalar herkes düşünür oyun varken kim ödev yapmak ister bilgisayarın zararından birisi de bu kötü yönü yanlış oturmuş şekli bilgisayarını otururken kafamızı / sokarak oturuyoruz bu oturma yanlış doğrusunu bile bile oturuyoruz. Bilgisayarda bir yere kadar oynanır bilgisayarın ~~sağ~~ belirip bir saati vardır.

Örnek Metin

Yanlış Ek Kullanımına İlişkin Örnek

Komşuluk ilişkileri bence televizyon yüzünden azalmıştır bence komşuluk ilişkilerini tekrar güçlendirmek için her evde 4-5 saat elektrik gitmeli. Her evde elektrik gidenlere insanlar komşularından daha fazla sohbet eden.

Örnek Metin

Ekin Yanlış Yazılmasına İlişkin Örnek

Örneğin bilgisayar kullananlık ~~oturma~~ oturmasak, bilgisayar girerken bacaklarımız 90° olmasa, bilgisayara girdiğimiz abın boş bir ortam olmasa, her 1 saatte yağurt, süt gibi (süt ve süt ürünü) ürünler yamassek bilgisayar bizi olumsuz yönde etkiler. Bunlara uy-

Örnek Metin

Gereksiz Ek Kullanımına İlişkin Örnek

İnternet kullanımının bizi olumlu bizi olumsuz etkileyebileceğini
İnternetleri olumlu şekilde kullanmalıyız mesela videolarını

Örnek Metin

Ek Eksikliğine İlişkin örnek

Sporun Yararları

Spor günümüzde kullanılan faydalı bir etkinliktir.
Biz de bu faydalardan yararlanmak için günde en
az 1 saat spor yapmamız gerekir. Önemli olan
noktalardan birisi de kendi davranışımıza uygun
sporu seçmek.

Örnek Metin

Ek Eksikliğine İlişkin Örnek

ragmen gülerim. Ben gülmeyi çok severim. Ya siz?
Ama mutluluk oyunun kuralı da var eğer küçük
bir şeye ağlasan ~~kaybedersin~~ Kaybedersin. Zaten

Örnek Metin

Bağlaçların Yanlış Anlamda Kullanılmasına İlişkin Örnek

Kitap'ın Güzelliği

Kitap okumak çok güzeldir. Neden diye sorarsanız açıklayayım; ama ~~ama~~ öncelikle bana göre kitap okumak güzeldir. Sizler için bilemem ben kendime göre açıklayacağım;

Kitap okumak bizlerin mesela ~~şey~~ sınava hazırlanırken ve o sınavı yaparken yavaş okuduğumuzda ~~ama~~ onun için kitap okursak bize hızlandırır, düzenleme kabiliyetimizi kolaylaştırır, hızlandırır, hayal kurmamızı kolaylaştırır / yani kısacası bizlere yardımcı olur. Bana göre böyle sizler için bilemem. Ama bazı insanlar kitap okumayı sevebilirler, sevebilirler ama en çok kitap okumak mesela kitapçı bebeğin yani kitapçıların eline verirsiniz o kitabı açar resimlere bakar ve ilgisini çeker / ve herhalde o resimler dalar gider. Bizler hayal kuramaz resimlere bakarız. tabii en önemlisi yani diyelim biz herkesin önünde birşeyler okuyup ~~ya~~ ~~ya~~ ~~ya~~ gada söyledikimizde bu demek oluyor ki konuşmamızın güzelleşmesinde katkıda bulunur.

Ve o insanların karşısında söylediklerimizi güzel konuşuruz. ve bu da bizleri mutlu eder.

Onun için arkadaşlar kitap okumak güzeldir.

Örnek Metin

Hecenin Yanlış Bölünmesine İlişkin Örnek

~~Bilgisayar~~ kullanımının olumlu ve olumsuz yanları vardır. Ancak olumsuz yanı daha fazladır. Olumsuz yanları ise; ~~Gözüne zarar vermesi, bir süre sonra vücudu ele geçirmesi, Sağlığa zarar vermesi, F.bir süre sonra vücudu ele geçirmesi.~~ Masela sağlığa ne zararı ve olumsuz yanları vardır; ~~Göz en çok zarar verdiğine~~ organımız ise gözdür çünkü bilgisayara bakıldığında çok ışık ve küçük küçük yazılar gözümüzü ağrıtabilir. ~~bir süre sonra vücudu ele geçirmesi~~ ise; Oyun oynarken küçük büyük ~~özelliklerin kendini kaybetmesi.~~ ve kaybettiklerinde gerçeğe veya kendine, bilgisayara zarar vermesi olumsuz ~~ve zararlı~~ bir yandır.

Örnek Metin

Cümle Yapılarının Doğru Kurulmamasına İlişkin Örnek

Kitap okuyan insan her zaman daha hızlı zihninde birden fazla cümleler kurabilir, anlatabilir, daha hızlı duyabilir.

Eğer kitap okumayan öğrenci ya da hiç okuma istegü olmayan öğrenci ilerde büyüdüğünde okuma kabiliyeti olmayabilir ve kitap okumak isterse çok zor kitapları okuyabilir ve kitap okuyan öğrenci bir kitabı hızlı ve daha çabuk bitirebilir.

Kitap okumak her zaman iyidir, güzeldir ama okumak istegü sonra okumassan o zaman senin için kötü olur. Kitap zihni, akılı, beyni ve cümle kurabilmede daha çok hızlı okuyabilir.

Örnek Metin

Cümle Yapılarının Doğru Kurulmamasına İlişkin Örnek

Öncelikle televizyonda bazı çocuklar çizgi film izliyor, bazı çocuklar
yada öğretici sayı harf... öğrenirken iste ~~bu~~ bunlar çocukların
eğitim için haberlerde yetişkenlerimizin izlediği programdır
bu haberde ~~bu~~ Türkiye de ne olup biteni görür
ve bazı filmlerde terbiyesiz yada ateş yani öldürme
gibi şeyler çocukları izlemeleri. Raydos / Çanta diyeti
Çocuklar silah yada bıçakları görmüş ~~bu~~ izliyorlar
İste bunları hayatımız çocukları için faydalı kullanmaları faydasız
oluyor bazı programlarda öğretici şeyler vardır bunlarda

oyunlar ~~o~~ oluyor işte bilim oyunları... ve günümüzde bazı filmlerde hirsizlik ~~yapmaları~~ bazıları ay çok kolay bizde yapalım demeleri işte buda kötü faydaları ve çok kötü şeyler ~~çok~~ fazla Televizyon izlemeleri faydasız Televizyonda dikkat edilen programlar sunlardır bunları güzel filmler faydalı yani öğretici katılmış, piçmiş, silmiş işte bunları zararlı bunları Ailelerimiz veya çocuklara seçmeleri öğretici ya da iyi programlar yapılmış olmayan işte bunlara dikkat etmeliyiz yani kızlar televizyonda şunu söyle giymişler onlar da öyle giyerler diyalim ben ~~onlar~~ ben öyle giymişler ben de öyle giyerim benim kardeşim peşer ye izliyor en çok şarkılarını söyler kardeşim erkek futbol izliyor ve onları nasıl taktik yaparsa oda beniyö annem yemek programı varsa aynı yemekleri bize deniyö ve bu kadar bizim ailede böyle programlar izliyor

Örnek Metin

Bağılantısız İki Cümlenin Bir Araya

Atatürk'te kitap okumayı çok sevdiği için binlerce eser yazıyor kitap okuyarak bilim adamlarının yaptığı icatlar gibi binlerce icatlar yapabiliyor. Çünkü kitap okuyarak düşüncelerini geliştirir.

Örnek Metin

Bağılantısız İki Cümlenin Bir Araya Getirilmesine İlişkin Örnek

Sporun Yararları

Spor günümüzde kullanılan faydalı bir etkinliktir. Biz de bu faydalardan yararlanmak için günde en az 1 saat spor yapmamız gerekir. Önemli olan noktalardan birisi de kendi durumımıza uygun sporu seçmek.

Örnek Metin

Gereksiz Bağlaç Kullanımına İlişkin Örnek

~~Bilgisayar~~ kullanımının olumlu ve olumsuz yanları vardır. Ancak olumsuz yanı daha fazladır. Olumsuz yanları ise; ~~Gözlere zarar vermesi, bir süre sonra vücudu ele geçirmesi, Sağlığa zarar vermesi, 7. bir süre sonra vücudu ele geçirmesi~~ / Masela sağlığa ne zararı ve olumsuz yanları vardır; ~~Göz en çok zarar verdiği organımız ise gözdir çünkü bilgisayara bakınca~~ ~~imizde göz isik ve küçük küçük yaralar gözümüzü ağrıtabilir.~~ / ~~bir süre sonra vücudu ele geçirmesi~~ ise; Oyun oynarken küçük büyük kızıların kendini kaybetmesi ve kaybettiklerinde çareye veya kendine, bilgisayara zarar vermesi olumsuz ~~ve zararlı~~ bir yandır.

Olumlu yanları ise; ~~Okulda~~ ~~Okulda~~ Ödev verildiğinde araştırmalarda kullanmamız, uzaktaki ve yakındaki akrabalarımızla görüşebilmemizde ~~ve~~ olumlu ve yararlı bir yandır.

Örnek Metin

Anlamsız Cümle Kullanımına İlişkin Örnek

SPOR YAPMANIN FAYDALARI

Spor yapmanın faydaları vücut geliştirme sağlıklı olma ve güçlü olma ve bir tür besleyici yemek sporcuya faydalı — Spor yapmak bir çok parçamda faydalıdır —

Örnek Metin

Anlamsız Cümle Kullanımına İlişkin Örnek

HAYATIMIZDAKİ TEKNOLOJİ

İziden hayatımızda internet diye bir şey yoktu. Belli bir tarihten günümüzde kadar gelen toplumda yaygın olan büyük bir medya organıdır. İnsanlar interneti rahat bir teknoloji olarak görür.

İnternetin olumlu yanı ve olumsuz yanı vardır. Olumlu yanları rahat ve kolay bir yolla internet/uzerinden her şeye bakıp onunla ilgili bilgi öğrenebiliyorlar. Bazılar da istediklerini bulamazlarken interneti insanlara tasuik ediyorlar. İnternetin olumsuz yanı ise; bazı çocukların internetin yanında kalkmaları, internet üzerinden bazı ciddi hastalıklara neden olmalarıdır.

İnternet her yönden rahatca kullanılabilen bir teknoloji olduğu için insanlar çünkü onlar yanlış duygulara sahiptirler. Siz siz olun, interneti limitli kullanın.

Örnek Metin

Anlamsız Cümle Kullanımına İlişkin Örnek

Kitap okumak insanın zihnini geliştiriyor, zinde yaşayamıyız gibi hissettiriyor, hayal etmemizi kolaylaştırıyor, finletim bozukluğumuzu düzenli yapıyor. İnsanların daha güzel, daha anlamlı cümleler oluşmasını sağlıyor, kitabın yazarı ve peşindekilerle empati kurmamızı sağlıyor. Daha bilgili olmamızı sağlıyor. Kitap okumaktan zamanımız daha yararlı akmasını sağlıyor, beyni geliştiriyor, ilende daha anlamlı cümleler ve atasözleri anlamamızı kolaylaştırıyor. Bu yaşta bile kitap yazmamızı zenginleştiriyor.

Örnek Metin

Anlamsız Cümle Kullanımına İlişkin Örnek

* Filmler'den anlatılan Aşk ~~gördük~~ Hecanlı bir Film ve Düşmeğalar, Askerlerin savaşını savaşları gördük
Kömik Filmler, Hecanlı Filmler, Pıncuk Filmler
Gökuyurus — Şahan Gök batman oynadı,
Hecanlı, eğlenceli ve Kömik bir Film Mansuralı —
Bir Film Ağaçlı meyvesi

Örnek Metin

Kiilerde Uyumsuzluğa İlişkin Örnek

Kitap okumak bilim yapar ya da yapmaz, okumazsa, kabul görmesi, cümle kurabilmesi, gelişmiş insanların tarafında okumak pek tercih edilmiyor ama bütün böyle düşünün insanların yolu düşünün ve yolu yolda ilerlediğini söyleyebilirim. Bilim için en başta da saydığım gibi bir şey vardı. ~~Aynı~~ Aynı zamanda sıkıcı şeyler oluyor ama yolu biliyorlar, çok eğlenceli kitaplarda var.

Örneğin / ben önceden hiç kitap okumadım ama sonra bütün arkadaşlarım, öğretmenim ~~okudukları~~ okudukları kitabı anlatıyor du. Sadece ben anlatmıyordum. Ama sonra arkadaşlarım neden okuyorsun dediğinde bana hep aynı cevabı verirdim "Çünkü kitaplar çok sıkıcı." Arkadaşlarımdan biri bir gün bana eğlenceli kitaplarda olduğunu söyledi ve bana çok güzel bir kitap verdi. ~~Kitap~~ Kitap okumadan "buda sıkıcıdır" gibi cümleler kullanırdım. Ama kitabı

okumaya başlayınca / gerçeklerde eğlenceli kitaplarda olduğunu düşünmeye başladım. ~~ve her zaman kitap okuyordum~~ Artık her zaman kitap okuyorum. Her şey daha güzel oldu. Yeni yolum dışı oldu, okumam dışı oldu vs.

Bence herkes kitap okumalı. insallah herkes kitapları sıkıcı olduğunu düşünür ve kitap okumaya başlar. Herkesin kitap okuyup daha fazla gelişmesini diliyorum.

Örnek Metin

Kiplerde Uyumsuzluğa İlişkin Örnek

Komsuluk İlişkileri

Çok eski zamanlardan beri Türkler'in komsuluk ilişkileri çok iyidir. Komsularına çok seer, onları ~~çok~~ saymıstır. Ama bu günümüzde gelene kadar çok değismıstır.

Büyüklerin çok kullandığı ve koruduğu konulardan biridir komsuluk. Hep komsuluk ilişkilerinin ne kadar kötüye gittiğini söylerler. Hiç büyüklerinize eskiden komsuluk ilişkilerinin nasıl olduğunu sor- dunuz mu? Büyük bir ihtimalle herkesin birbirine saygı / duyduğuna ne kadar güler yüzlü ve nazik olduğunu ve birbirlerine ihtiyacı olduğui da hep yardım ettiklerini söylerdi. Bu günümüzdeki ise. Günümüzde ise birbirlerine hiç saygı yok. Bir komşunun diğerine saygı olsa da diğerinin olmuyor. Örneğin bir komşu diğerine kendi tabağıyla yemek götürüyor. Ama diğer 8 tabağı boş bir şekilde derseki bile etmeden kapi rını önüne koyuyor. Bu, komsuluk ilişkilerinin kötüye gittiğini ve bir- kense saygının kolmadığını gösterir.

Türklerin eskiden komsuluk ilişkileri iyi olsa da günümüzde çok kötü. Birin değistirmek için elinizden geleni yapın, birbirimize saygı duyuluyuz

Örnek Metin

Çatı Uyumsuzluğuna İlişkin Örnek

İnternetin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

İnternet günümüzde herkes tarafından kullanılmaktadır. Bundan dolayı göz hastalıklarına yol açabiliyor. İnternet gelmeden önce herkes kitaplar ve ansiklopediler daha çok kullanılırdı. Şimdi ise İnternet olduğundan dolayı insanlar kitapları okumayıp ve ansiklopedilerden bilgi alınamaz oldular. İnternetin olumlu yönleri de vardır, olumsuz yönleri de ... İnternetin olumlu yönleri ~~şunlardır~~:

- 1- Eğitici'dir.
- 2- Ödevimiz olduğumuzda yardımcı olabilir. vb...

~~Olumsuz~~ yönleri de vardır. Çünkü bütün herkes İnterneti kullandığından dolayı günümüzde İnternet uyarıdır. Şimdi de olumsuz yönleri şunlardır:

- 1- Göz hastalıklarına yol açar.
- 2- İnternet bağımlısı olurlar.

Örnek Metin

Çatı Uyumsuzluğuna İlişkin Örnek

İnternet neredeyse hayatımızın her zamanında kullanığımız bir teknolojidir ve İnternet yeterince ve yarında kullanınca çok iyi bir teknolojidir. İnternet bizim oyun oynamamızı araştırma yapmamızı, videolar izlememizi ve daha birçok güzel şeyler yapmamızı sağlar.

İnternetin zararlı yönleri de vardır mesela: / İnternette fazla kaldığımızda beynimize zarar verir, başımızı ve gözlerimizi eğitir, eğer düzgün oturmuyor isek: kan damarlarımızın eğrilmesini, vücudumuzun şeklinin bozulmasına sebep olabilir. Hatta kalp krizlerine bile sebep olabilir!!! Çünkü bilgisayara girdiğimiz, radyasyon ve oynadığımız oyunlardaki seviyeyi geçememe stresi nedeniyledir.

Örnek Metin

Tamlama Yanlılarına İlişkin Örnek

Kitap Okumak

Berim yapmaktar er çok hoşlandıymız şey kitap okumak.

Kitap okumayı çok severim ~~Kitap okumak benim~~ ~~her zaman~~ ~~diğer~~ Kitap okumak günlük hayatımızda konumuz kötü ise eğer konumuz düzeltilebilir. Kitap okumak hayat gücümüzü geliştirir. Kitap okumayı günlük hayatımızda okuyan kişi az ya da çok okurlarsa hayatını düzeltilebilir yani kitelerin sayılamayacak kadar faydası var.

Örnek Metin

Tamlama Yanlılarına İlişkin Örnek

Konumuz düzeltilebilir. Kitap okumak hayat gücümüzü geliştirir. Kitap okumayı günlük hayatımızda okuyan kişi az ya da çok okurlarsa hayatını düzeltilebilir yani kitelerin sayılamayacak kadar faydası var.

Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Akıcı Engellerine İlişkin Örnek Metinler

Örnek Metin

Gereksiz Sözcüklerin Kullanılmasına İlişkin Örnek

Bu tür internet olumsuzluklarına değerk etmeliyiz. Mesela eğer örnek verirsek bir internet bağımlısı her zaman bilgisayarın karşısın-

Örnek Metin

Özne Yüklem Uyumsuzluğuna İlişkin Örnek

Örneğin hastalıklara önlem hakkında her hangi bir kitap okursanız hastalıklara karşı önlem alırsız. Vb macera, aksiyon vb. kitap okursanız/ hayal gücünüz olur. Bazı çocuklar kitap okumak istemez bunun nedenlerinden biri bızanların çocuklarına kitap okumayı bir ceza olarak göstermesidir. Eğer bir kitap okursa/ problemleri çalacak çözer, kelimeleri rahatlıkla söyler, yeni kelimeler öğrenir vb.

Örnek Metin

Özne Yüklem Uyumsuzluğuna İlişkin Örnek

İnsanlar okuma yapmadığı zaman konuşmada zorlanmalar yaşar, düşüncesini anlatamaz, okuduğu bir yazıyı anlamak için binden fazla okur.

İnsanlar okuma yaptığı zamanda ise bir konusunu bir düşüncesini anlatabilir okuduğu bir kitabı ilk okuyuşta anlayabilir ve okuduğu kitabın ~~konusunu~~ düşüncesini birisine rahatlıkla anlatabilir. Kitap okumak kısaca insanların düşünme, rahat bir şekilde konuşma, bir konu yada düşünceyi açıklayabilme açısından geliştirir. İnsanlara yeni fikirler, düşünceler katar, beynimizi çalıştırır. Kitap okumak insanı geliştirir.

Bunun için kitap okunmalıdır. Çünkü insanlar toplumla iletişim içinde olmak ister bunun için düşünme, doğru açıklayabilme gibi düşünceleri olması gerekir. Bunların hepsine yardımcı olarak kitap okumak gerekir.

Örnek Metin

Kelimelerin Doğru Yer ve Anlamda Kullanılmamasına İlişkin Örnek

ARKADAŞLIĞIN HAYATIMIZDAKI YERİ

Arkadaşlık günlük hayatımızda hüznümüzü, sevinçlerimizi ~~anlattığımız~~ anlattığımız kişilerdir. Her gün arkadaşlarımız günlük hayatımızda yaptığımız şeyleri anlatırız. Arkadaşlarımız bazen daha da yüksek seviyelere ulaşabilir, bir bakarsanız ki arkadaşlarımızla aynı eude yaşamışız, çok samimi olmuşuz. Arkadaşlık kız veya / -- erkek olabilir.

Örnek Metin

Kelimelerin Doğru Yer ve Anlamda Kullanılmamasına İlişkin Örnek

İnsanlar genellikle ya evlerine laptop, bilgisayar, tablet vb. internet alırlar veya internetlere gidip ~~orada~~ orada vakitlerini harcarlar, yani hayatımızda illa internete geçebiliriz.

Örnek Metin

Öge Eksikliğine İlişkin Örnek

Örneğin bilgisayar kullanıcıları dik ~~oturmazsak~~ oturmasak, bilgisayar girerken ~~başkalarını~~ 90° olmasa, bilgisayara girdiğimiz abın loş bir ortam olmasa, her 1 saatte yağunt, süt gibi (süt ve süt ürünü) ürünler yemesek bilgisayar bizi olumsuz yönde etkiler. Bununla uymasak bel ağrısı, ayak ağrısı ve gözlerimiz yanar. Ellerimiz ağırır.

Örnek Metin

Öge Eksikliğine İlişkin Örnek

Kitap ~~okumak~~ okumak hem zihni hem başka dünya-
lara gitmemizi sağlar. Kitaplar bizim ~~arkadaşlarımız~~
arkadaşlarımız gibi olmalıdır.

Örnek Metin

Aynı Anlama Gelene Kelimelerin Bir Arada Kullanılmasına İlişkin Örnek

İnternet ~~hakkında~~ hakkında olumlu olumsuz kullanımı
 İnternet günümüzde çok fazla kullanılmaktadır. Birçok yararları, bir çok faydaları
 vardır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 yaşındaki çocuklar için ~~çok~~ önemlidir.

5. 2. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Düzenlenişi” Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın engellerine ilişkin belirtke tablosunun “düşüncelerin düzenlenişi” boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 60: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Düzenlenişi” Boyutu Değerleri

Düşüncelerin Düzenlenişi	f	%	Ortalama
Ana düşüncenin belirsizliği	104	12,1	,28
Paragraflarda birden fazla düşüncenin olması	277	32,4	,74
Gereksiz düşünce tekrarları	184	21,5	,49
Düşüncelerin konu dışına çıkması	85	9,9	,22
Yardımcı düşüncelerin yetersizliği	203	23,7	,54
Toplam	853	100	2,27

Tablo 60’a göre düşüncelerin düzenlenişi boyutunun alt maddeleri “ana düşüncenin belirsizliği, paragraflarda birden fazla düşüncenin olması, gereksiz düşünce tekrarları, düşüncelerin konu dışına çıkması, yardımcı düşüncelerin yetersizliği” şeklindedir. Öğrenci metinlerindeki düşüncelerin düzenlenişi, bu alt maddelere göre değerlendirilmiştir. Buna göre örnekleme yer alan 371 öğrenci metninde düşüncelerin düzenlenişi boyutu ile ilgili toplam 853 hata bulunmaktadır. Düşüncelerin düzenlenişi boyutundaki toplam hata içinde ana düşüncenin belirsizliği maddesinde 104, paragraflarda birden fazla düşüncenin olması maddesinde 277, gereksiz düşünce tekrarları maddesinde 184, düşüncelerin konu dışına çıkması maddesinde 85 ve yardımcı düşüncelerin yetersizliği maddesinde 203 hata

yapılmıştır. Düşüncelerin düzenlenişi boyutundaki toplam hata içerisinde ana düşüncenin belirsizliği % 12,1; paragraflarda birden fazla düşüncenin olması % 32,4; gereksiz düşünce tekrarları % 21,5; düşüncelerin konu dışına çıkması % 9,9 ve yardımcı düşüncelerin yetersizliği % 23,7'lik bir paya sahiptir.

Örnek Metin

Ana Düşüncenin Belirsizliğine İlişkin Örnek

İnternetin olumlu kullanımı için araştırma veya çeşitli bilgilere ulaşmak için internet yerine kütüphaneler ve farklı kaynaklardan araştırma yapmalıyız. Olumlu yönde internet haberleşme yerine vb. şeyler yerine kullanılabilir. İnsanlar kolay bilgiye hemen ulaşıyor. "Neyin sayesinde?" sorarsanız tabii internet sayesinde. İnsanların hepsi bilmeliki kolay bilgiye ulaşmak boşan değil çeşitli ve zor olan kaynaklardan araştırıp bilgi almak başarıdır. Çünkü o bilgiyi araştırmak için çaba sarfemiş gayret göstermiştir. Yaptığı o araştırmanın karşılığını elbet alır. İnanıçlı elbet ulaşacağı bilgiye her kaynaktan doğru olup olmadığına bakmalı, gayret göstermeli. Ulaşacağı bilgiye çok gayret göstermiştir, ama olmamış, yetistirememiştir. Karşısındaki insan onun ne kadar çaba sarfettiğini zaten bilir, İnanıçlı bilmeliki yapacağı işe gayret ve çaba göstermelidir.

Örnek Metin

Ana Düşüncenin Belirsizliğine İlişkin Örnek

Kitap okumak günümüzde çok yaygın değil ama eskiden çok yaygındı, Çanta; Eskiden internet yoktu ama şimdi internet var ve her kes her şeyi internette yapıyor eskiden kütüphanelere gidip oradaki ansiklopedilerden yararlanarak, hikaye kitapları, Efsaneler okuyarak bilgi ediniyorlardı. ve kitap okumak noktalama işaretleri, sözcük kullanımı gibi ağır detayları düşünler ve bir bütün halinde olmaya gittikçe kelime kullanımı azalıyor. Zamanla Akademi bir şekilde konuşup yazı yazabiliyor. İlerde bir meslek sahibi olmak için sınava girdiyimide zaman / iyi bir şekilde değerlendirilir. Şimdi kitap okumak kapasite emisi ~~ettirilmemi?~~ Bence okumak ~~da bundan sonra da~~ ~~okumak~~ kitap okumakla mesela kitap okuyan birine diyim ki kelimeler konusunda okuyabiliyor bu senelerle yazmışlar. Sözcük bilimsindeyiz böylece öğrenme konusunda gelişebilir.

Genellikle belli bile kütüphaneye gitmem gerektiği gitmem ama bunun yanlış olduğunu çok iyi biliyorum zaten yaşadığım yerde sadece bir kütüphane var ve o da Hıday Kültür Merkezi. Bence bu yeterli değil. Şehirimizde de daha çok kütüphane olmalıdır.

İnternette Facebook'da kelimelerin yukarıda bahsettiğim mesela nbr, slm, böyle konuşmaları ve ~~bu~~ Facebook'da fazla zaman geçirilerek çok böyle kalımlara alışıyorlar. Bence çok yanlış bir şey, kütüphanelerin kapatılması, kitapların ~~okunması~~ okunması lazım.

Örnek Metin-

Paragraflarda Birden Fazla Düşüncenin Olmasına İlişkin Örnek

SPORUN FAYDALARI

Spor insan sağlığı için çok önemlidir. Mesela ben futbol oynamayı çok severim. Baskası basketbol oynamayı, bir baskası da koşu yarış atletizm takımında bulunur. Sporun çeşitleri çoktur. Hepsi birbirinden farklıdır. Tabii ki spor bözen kötü olaylara sebep olabilir, o kötü olaylar spor yapan insanlar nedeniyle oluyor. Bilinçsiz spor yaptıkları için kendilerine zarar verebiliyorlar.

Bilinçsiz spor; futbolcular için ısınma hareketleri yapmadan topa vurmak, basketbolcu, voleybolcu ve bircüce spor dalı için / bunlar geçektir. Isınmadan koşan bir sporcu belli bir süre sonra yavaşlayacak ve koşmayacak hale gelir, ama isinen bir ~~fit~~ sporcu öyle değildir. Çok rahat bir şekilde koşabilir.

Spor ekonomide çok yaygındır. Ama ekonomide sporun tadı tuzu kalmamıştır. Çünkü oyunlarda adilce davranılmıyor ve hile yapılıyorlar. İşte bu nedenlerden dolayı ~~ekonomide spor~~ su anda spor kötü bir duruma geldi. Önceden bütün takımlar kardeşti su anda ise herkes sporu unutup düşmanca oynuyorlar. Bu da spora zarar veriyor.

Sporun faydaları; Sporun zararlarından bahsettik ama Sporun zararlarından çok faydası vardır. Herşeyi kasan bir insan herşeyi spor yapan bir insan çok rahat hareket edebilir. İlerde yaşlandıkça zorda bile hiç sıkıntı almaz. Spor çok eğlencelidir, çok zevklidir. Çünkü bütün sporlar takım halinde yapılır. Orada bir sürü insanla aynı formoyu sıyacaktır ve bir tek hedefle oyuna başlayacaksınız yani spor denilince akla gelen bütün şeyler gelir ama ~~if~~ öyle düşünceler yalnız düşüncelerdir.

Sporla birçok olumsuz durumlarla karşılaşabiliyoruz, ama onlarda sporun fayda çok fazla olumsuzluklarıdır. Ben ilk başta söyledim gibi ben futbol oynuyorum ve herkesin futbol veya başka spor dalını yapmasını çok isterim umarım spordaki olumsuzluklar azalır. Hatta hiç kalmaz ve bütün insanlar spor yapar.

Örnek Metin-

Paragraflarda Birden Fazla Düşüncenin Olmasına İlişkin Örnek

Korkularımı Yenmek

Bilirsiniz ki hepimizin herhangi bir fobisi vardır. Fobiler, insanların korktuğu ve "inkar ettiği" bir takım şeylere karşıdır. İnsanlar korktuğu şeylerle pek fazla yarı yarıya karşılaşmaz veya onları gözlemler.

Bazı insanların çok sayıda fobisi vardır. Mesela kimine fobisi, bir başkasıyla tartışma fobisi ve daha nice türleri.

Fobiler aslında insanların bilmediği şeylerden gelir. Çünkü bir insan bilmediği bir şey öğrenmedikçe o şey hakkında bir bilgiye olmaz ve kulağın delme bilgilerle hayatına devam eder. Aslında hayatta böyle devam etmek hayatın tadını kaçıran. İnsanlar hayatlarından ~~çok~~ gitmiş sıkılmaya başlar bu olaylar yüzünden ve onları sıkıyamazlar.

Mesela ben, kapalı olan korkunç, kontrol ve gölge gültüğü korkusuna sahibim. Bu korkuları öğrenmenin sebebi? İlk başlarda nedenleri? öğrenmeyi? gele devam etmem. Aslında gerçekten bu korkuları yaşamak var. İnsan, kendi beyninde birçok şeyler kurar ve oraya ister istemez girer. Bunları kontrol etmek için ne yapacağını aslında biliyorum. Korkularla mücadele...

Gerçekten de işe yarar. Suor kapalı durumda kalmakta o kadar da korkmuyorum. Çünkü artık yöntemi? biliyorum. Yöntemi? Şu ki; kontrol ve kapalı olarak kalması beynimin oynadığı oyunlar bir zaman önce ben ona oyunlar oynuyorum. Başka şeyler düşünerek, hayal kurarak, geçmiş ve gelecek düşünerek üstünden geçiyorum. Çok gültüsüne daha bir aye bulduğum söylenemez. Hala gök gültüsünde kalbin yanından atacak gibiyim değilim. Ama onunla da mücadele ediyorum bir süre.

Aslında seçilecek olan korkuların dışında korkularım değil. İnsan beyninin insanın oynadığı oyunlar ve bu oyunları bozma. İnsan beyni, başka şeyler düşünerek, gerçek olmayan gerçeklere girer. Yani bir süre kendi gerçekleri? değil. Bunları aşmak ise aklın ve kontrolde geçmek. Herkesin sorunu farklı olabilir ama aslında de kendisi. Fobiler insanı kötür. Unutmadım. Ki insan beyni bir flash disk gibidir her şeyi içinde alır.

Örnek Metin

Paragraflarda Birden Fazla Düşüncenin Olmasına İlişkin Örnek

KİTAP OKUMANIN YARARLARI

Kitap okumak insana mutluluk verir. Kitaplar insanların en iyi yakın dostudur. Kitap okumak beden ve ruh sağlığımızı dümlu yönde etkiler.

Ama doğru kitap seçimi çok önemlidir. Bazı kitaplar beden ve ruh sağlığımızı dümlsüz etkiler bize vesvese verirler. Kitaplar bize istediğimiz duyguyu verebilmeliler. Sıkılacağımız kitap olmamalıdır. Kitap okumak bizim davranışlarımızı geliştirir, kötü davranışlardan alıkoyar. / Günlerce televizyon kanallarını boş boş çevirmek yerine kitap duyabiliriz. Kitaplar bize birsürü bilgi verirler ama televizyonlar o kadar çok bilgi veremezler, insanlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Büyük küçük

demeden herkes kitap okunmalıdır. Kitap okuyarak ileride topluma yararlı insanlar olabiliriz. Tabii sadece kitap okumakla kalmayıp okulda gitmeliyiz. Çünkü zaten okullardaki öğretmenlerimiz/bize okumayı yazmayı öğretiyorlar. İnsanların deula gelme durumu yoksa eğer ona okuma bilen biri de okumayı yazmayı öğretebilir. Böylece herkes kitap okuyabilir ve yazabilir. Peki siz sizler sizler öğretiyorsunuz onlarda okuyup yazıyor ve çok mutlular bundan güzel mutluluk mu olur? Bir mutluluk daha var büyümeden öğretmen oluyorsunuz ne kadar güzel. Belki de istediğiniz iş bu değildir ama sonuçta bir iki çocuğa okuma yazma öğretiyorsunuz.

Küçük büyük demeden herkes kitap okunmalı bilmeyenlere de öğretmeliyiz. Böylece herkes çok mutlu olur. Küçük büyük demeden herkes herkese öğretmeli. Dünyamızdaki herkes kitap okuyarak bilgi ışığı olsun, dünyamız aydınlan. Ne varki herkes mutlu olursa. Sizde o mutluluğu ona okumayı öğrettiğiniz için dahada büyük yaşayın. Dünyamız bilgili çocuklarla aydınlan. Bizde önümüzü, ~~doğru~~ yolumuzu kaybetmeyelim doğru yolda ilerleyelim

Örnek Metin

Ana Düşüncenin Belirsizliği ve Düşüncelerin Konu Dışına Çıkmasına İlişkin

Örnek

Konşuluk Önemi

Önceden konşuluk çok iyi bir şeydi. Çünkü birbirimize gideriz orada çay, kahve gibi şeyler içerdik. Ama şimdi ki konşulukta teknolojik aletler çıktığı için kimse kimseyle evine gitmiyor.

Önceden insanlar çamaşırın elleriyle yıkar ikisi şimdi çamaşır makinesiyle yıkıyor. Önceden çiftlik gibi evlerde oturuyorduk. Burada Tarak/hırs, inek gibi hayvanlarımız vardı. Ama şimdi apart-
manda olduğumuz için bunlar sadece besleyebiliyoruz.

Keşke bu zamanda teknolojik aletler olmasaydı. Eski zamankileri özlüyoruz.

Örnek Metin

Gereksiz Düşünce Tekrarlarına İlişkin Örnek

Ben hayatımda en çok PES oynamayı severim o yüzden yukarıdaki seçeneklerden C şebkünü seçtim PES oynamak bence çok eğlenceli çünkü takım stresimi falan atıyorum bide ben futbol oynamayı çok seviyorum o yüzden PES oynamak istiyorum hergün. gol atınca poste çok seviyorum. Ben bide yemek ye/meji çok severim.

yemek insanı hem büyütür hemde insana çok büyük bir zevk verir. bu iki şeyi birlikte yapınca dünyada benden mutlusu olmaz hem PES oynayı bir yarıdanda yemek yemek çok süper oluyo. Benim bu yazımı okuyanlar/bu dediklerime deneşinler. Bana hak vereceklerine inanıyorum.

Arkadaşlar ben yazımı burda bitirmek istiyorum. Dedğim gibi PES oynamakla yemek yemeyi bir arada deneyin. Bana hak ~~ve~~ vereceksiniz.

Örnek Metin

Gereksiz Düşünce Tekrarlarına İlişkin Örnek

Kitap Okumanın bize çok faydaları vardır. Bunları ise hızlı okumamızı, hızlı yazmamızı ve güzel cümle kurmamızı sağlar. Hiç zararları yoktur. Kitap Okumak günümüzde çok kullanılan bir şey haline gelmiştir. Şu an herkes çok kitap okuyor, evde, okulda, parkta, iş yerinde ve hatta ~~gözetim~~ çalışırken bile kitap okuyorlar ve buna dayanarak çok kitap okumalıyız. Bence kitap okumak çok yararlı bir şey. Herkesin evinde en azından bir tane bile olmalı bence. Ben çok kitap okumayı seviyorum ve herkese'de sunmalıyız. Kitap Okumanın hiç ama hiç zararı yoktur ancak faydaları vardır. Bunları da yukarıda saymıştık zaten. Kitap ~~ya~~ okumak hafızayı ve beyni hızlandırır ama bunu bilmeyenler var. Zaten kitap dediği zaman çok faydalı olduğunu anlıyoruz. Zaten kitap çok faydalı bir ihtiyaçtır her yerde bulabiliriz. İşte kitap okumak bu kadar güzel bir şey.

Örnek Metin

Gereksiz Düşünce Tekrarlarına İlişkin Örnek

Kitap okumak denildiğinde benim aklıma hep gelir. Sizce de öyle değil mi çünkü kitap okumak her şeyimizi geliştirir. ~~Önce~~ anneğin & konuşmamızı geliştirir derslerde ve soruları iyi anlamaya yaran kitap okumak benim söylediğim gibi kitap okumanın yararlarından sadece bir tanesidir yani arkadaşları annelerimiz ve babalarımız bas basına kitap okuyan demiyorduk kitabın bir yararı vardı annelerimiz ve babalarımız onun için kitap okuyuyorlardık. / annelerimiz ve babalarımız bizim hiç bir şeyi istemez demek ki kitap okumak yararlı!

birlikte onun için kitap okuyun diyorlar

mesela kitap okumazsak kelimelerin hepsini kaka yaparak okuyoruz ve istediğimiz mesleği olamayız arkadaşlar artık kitap okumazsak hayatımızdaki hiçbir şey gerçekleşmez!

Örnek Metin

Düşüncelerin Konu Dışına Çıkmasına İlişkin Örnek

Komsuluk ve Günümüzdeki Komsuluk İlişkileri

Komsuluk ve ~~g~~ günümüzdeki komsuluk ilişkilerinin her zaman önemli bir yeri vardır. Çünkü Benim size bir örnekle anlatayacağım: Komsu, komsunun kültürüne mühtacdır, bu komşuyu iyi ve detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Yani her komsunun birbirine en küçük ~~g~~ eşyasının bile ihtiyacı olduğunu gösterir.

Komsuluk ~~g~~ geçmiş yıllardan günümüze kadar devam etmiştir ve devam etmektedir. Mesela benim annem her gün hemen hemen her gün komşularıyla buluşup kahve içer ve birbirlerine sorunlarını, dertlerini, iyiliklerini, gereksinimlerini anlatırlar. Ben en çok komşu

komsular olan Nursel Teyze'yi seviyorum. Çünkü o kadın
 bize karşı hoşgörülü, sosyal ve sıcak bir bakıyor. /
 Gerçekten bizi sever. ~~X~~ Ama üst komşumuz Ayşe Teyze
 bizi sevmiyor ama her Allah'ın günü birde, ~~Ayşe~~ yine
 de kendisine çok birşey demiyorum. Evde bize iyi davra-
 ranlara karşı binordaki komşumuz Fatma Teyze ise o
 kadını seviyorum. Fatma Teyzenin bir takım hastalıkları
 var. Tanrı "Duru Ada" ise çok tatlı bir kız ve ~~X~~ bu
 saygılı komşular da annemin en çok sevdiği kom-
 şuları. Annem birkaç hafta önce yemek yapar du ve
 damatesimiz evde kalmamıştı. Annem bana dedi ki:
 "Nursel Teyzenden bir tane damates iste" dedi. Ben
 gidip istediğimde bana ~~X~~ bes tane damates verdi. Bir
 gün de Ayşe Teyze bizi ~~X~~ sığan istemisti ve
 ben ona üç tane sığan (büyük büyük) vermistim. Yani
 bütün komşularımızla birbirimize müktesir.

Komsuluk ilişkisi çok önemlidir ve hayatımızda
 büyük yer kaplar.

Örnek Metin

Düşüncelerin Konu Dışına Çıkmasına İlişkin Örnek

Bence ~~televizyon~~ televizyonda izleyeceğimiz programları seçerken en başta da yaşımıza veya seviyemize uygun olup olmasına bakmalıyız ve daha sonra o izlediğimiz programın kurallarına dikkat etmeliyiz. Televizyonda ~~bir~~ ~~bir~~ cinsel-lik için bir program, örneğin 4 veya 5 yaşındaki bir çocuk izlerse onun için birşey olduğunu düşünür. Bu yüzden programlar başlamadan önce o ~~programın~~ programın kurallarını ~~göster~~ göstermeleri lazım. Çünkü çocuk on az önce de dediğim gibi iyi birşey sanırsa örneğin boğunca o şeyi unutmaz ve yapmaya başlar. Bence bir insan en az iki veya ~~sa~~ üç saat televizyon izlemeli. Bu yüzden bu kurallara ve kural-lara uyararak dikkatli bir şekilde televizyon izleriz. Hatta ~~sağlık~~ sağlığımıza bir dikkat ederiz.

Bir kişi örneğin televizyonu yatından izliyor. O kişi sağlığına zarar vermiş olur mu sizce? / Mesela ben her okuldan geldiğimde hep tabletime koşarım. ~~Görüyorum~~ ~~Ama~~ Bunun zararlı olduğunu biliyorum, ancak ben yaz veya kıs hiç fark etmez. ~~Disorijya~~ Disorijya çıkarm. O yüzden ~~benim~~ elektronik eşyaları kendime dost olarak görüyorum. Hatta tabletim olmadan ~~önce~~ önce hep televizyon başındaydın, o yüzden televizyonla ilgili herşeyi biliyorum.

Örneğin bana soru sorarsalar televizyondaki işaretlerle ilgili gördüklerinden hepsini bilirim. Televizyon izlerken dikkat etmemiz gerekenleri konuşuruz aslında. Ben konunun dışına çıktım ve biraz daha konuyla ~~benim~~ ilgili bahsetmek istiyorum.

Ayrıca bana göre televizyon internetten daha kötü olabilir. Ama bu sadece benim düşüncem. ~~benim~~ farklı düşünceler de olabilir.

Örnek Metin

Yardımcı Düşüncelerin Yetersizliğine İlişkin Örnek

Kitap okumak insanların kelime hazinesini güçlendirir.

Bu da kitap okumayan insanlardan daha da iyi ~~olması~~ olmanızı sağlar. Yani ~~entana~~ onlardan daha iyi kültürlü olduğunuzu gösterir. Bu da sizi üstün gösterir. / Daha doğrusu olgun.

Kısacası "Akıl yaşta değil baştadır."

Örnek Metin

Yardımcı Düşüncelerin Yetersizliğine İlişkin Örnek

Günümüzün Teknolojileri

Bilgisayar kullanımı günümüzde çok yaygınlaşmıştır. İşyerlerinde, okullarda, hastanelerde yani hemen hemen her yerde bilgisayar yaygınlaşmıştır.

Bilgisayarın ve internetin olumlu ve olumsuz yanları vardır. / Olumlu yanları; sıkıldığımızda oynayabiliriz, haberlere bakabiliriz, ders çalışabiliriz gibi şeyler internetin olumlu yanlarıdır.

Bilgisayar ve internetin olumsuz yanları da şunlardır; bilgisayara / fazla bakmak göz ve vücut sağlığımız için, vücut şeklimiz için ve sağlığımız için bir tehdittir.

Kısacası internet bizim için hem bilgi kaynağı hemde bir tehdittir. Bilgisayara fazla bakmamalı ve zamanında kullanmalıyız.

5. 3. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Planlanması” Boyutuna İlişkin Bulgular

Akıcı yazmanın engellerine ilişkin belirtke tablosunun “düşüncelerin planlanması” boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 61: Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosunun “Düşüncelerin Planlanması” Boyutu Değerleri

Düşüncelerin Planlanması	f	%	Ortalama
Başlık kullanmama	152	21,3	,40
Ana düşünceyi içeren başlık kullanma	11	1,5	,02
Giriş bölümünün dağınık olması	44	6,1	,11
Ana düşünceyi giriş bölümünde ifade etme	57	8,0	,15
Girişin tek cümleden oluşması	40	5,6	,10
Gelişme paragraflarının olmaması	54	7,5	,14
Sonuç paragrafının olmaması	88	12,3	,23
Yazının sonuca ulaşmaması	45	6,3	,12
Sonuç bölümündeki düşüncelerin belirsizliği	12	1,6	,03
Sonuç bölümüyle metnin genelinin çelişmesi	6	0,8	,01
Yazının tek paragraftan oluşması	203	28,5	,54
Toplam	712	100	1,85

Tablo 61’e göre düşüncelerin planlanması boyutunun alt maddeleri başlık kullanmama, ana düşünceyi içeren başlık kullanma, giriş bölümünün dağınık olması, ana düşünceyi giriş bölümünde ifade etme, girişin tek cümleden oluşması, gelişme paragraflarının olmaması, sonuç paragrafının olmaması, yazının sonuca ulaşmaması, sonuç bölümündeki düşüncelerin belirsizliği, sonuç bölümüyle metnin genelinin çelişmesi ve yazının tek paragraftan oluşması şeklindedir. Öğrenci metnindeki düşüncelerin planlanması, bu alt maddelere göre değerlendirilmiştir. Buna göre örnekleme yer alan 371 öğrenci metninde düşüncelerin planlanması ile ilgili toplam 712 hata bulunmaktadır. Düşüncelerin planlanması boyutundaki toplam hata içinde başlık kullanmama maddesinde 152, ana düşünceyi içeren başlık kullanma maddesinde 11, giriş bölümünün dağınık olması maddesinde 44, ana düşünceyi giriş bölümünde ifade etme maddesinde 57, girişin tek cümleden oluşması maddesinde 40, gelişme paragraflarının olmaması maddesinde 54, sonuç paragrafının olmaması maddesinde 88, yazının sonuca ulaşmaması maddesinde 45, sonuç bölümündeki düşüncelerin belirsizliği maddesinde 12, sonuç bölümüyle metnin genelinin çelişmesi maddesinde 6, ve yazının tek paragraftan oluşması maddesinde 203 hata yapılmıştır. Düşüncelerin planlanması boyutundaki toplam hata içerisinde başlık kullanmama %

21,3; ana düşünceyi içeren başlık kullanma % 1,5; giriş bölümünün dağınık olması % 6,1; ana düşünceyi giriş bölümünde ifade etme % 8,0; girişin tek cümleden oluşması % 5,6; gelişme paragraflarının olmaması % 7,5; sonuç paragrafının olmaması % 12,3; yazının sonuca ulaşmaması % 6,3; sonuç bölümündeki düşüncelerin belirsizliği % 1,6; sonuç bölümüyle metnin genelini çelişmesi % 0,8 ve yazının tek paragraftan oluşması % 28,5'lik bir paya sahiptir.

Örnek Metin

Başlık Kullanılmamasına İlişkin Örnek

g. Komşuluk ve günümüzdeki komşuluk ilişkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

h. İstedığınız herhangi bir konuda bir kompozisyon yazınız.

Arkadaşlık nedir? Evet, arkadaşlık balay balay leitmeyecek ~~ayrıla~~ yollarımız ayrılma bile ~~stikermeycek~~ bir dostluktur.

Hayatta her zaman size destek .. alacak kişileri almalıdır. Örneğin benim arkadaşım Feride gibi. ~~ve~~ başka bir akılla gitti ama dostluğumuz asla ~~leitmeyecek~~. Biz onunla birlikte güldük birlikte ağladık. Her zaman ~~benaleendik~~. Sizin de ~~bir dostu~~ dostlarınız var mı? Bence ~~de~~ almalı. Eğer dostunuz yoksa hemen bir dost edinin. Eğer dostunuz sizi ~~ürüyor~~ ~~sizi~~ gerektirdiğinde kendi ~~özer~~ dilemek yerine size ~~özür~~ dileyince a sizin gerçek dostunuz değildir.

Yani kısacası hayatta sizi dinleyen, sizi anlayan, sizinle gülen, sizinle ağlayan biri yoksa durumunuz kötüdür.

Örnek Metin

Başlık Kullanılmamasına İlişkin Örnek

g. Komşuluk ve günümüzdeki komşuluk ilişkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

h. İstedığınız herhangi bir konuda bir kompozisyon yazınız.

^o İnsanlar okuma yapmadığı zaman konuşmada zorlanmalar yaşar, düşüncesini anlatamaz, okuduğu bir yazıyı anlamak için birden fazla okur.

^o İnsanlar okuma yaptığı zamanda ise bir konusunu bir düşüncesini anlatabilir okuduğu bir kitabı ilk okuyuşta anlayabilir ve okuduğu kitabın ~~ki~~ konusunu, düşüncesini birisine rahatlıkla anlatabilir. ~~Kitap~~ Kitap okumak kısaca insanların düşünme, rahat bir şekilde konuşma, bir konu yada düşünceyi açıklayabilme açısından geliştirir. ~~İnsanlara~~ İnsanlara yeni fikirler, düşünceler katar, beynimizi çalıştırır. Kitap okumak insanı geliştirir.

Bunun için kitap okunmalıdır. Çünkü insanlar toplumla iletişim içinde olmak ister bunun için düşünme, doğru açıklayabilme gibi düşünceleri olması gerekir. Bunların hepsine yardımcı olarak kitap okumak gerekir.

Örnek Metin

Başlık Kullanılmamasına İlişkin Örnek

g. Komşuluk ve günümüzdeki komşuluk ilişkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

h. İstedığınız herhangi bir konuda bir kompozisyon yazınız.

İnternet ~~nerede~~ ise hepimizin kullandığı teknolojik bir araç. Ama ne yazık ki bazılarımız bunu aşırı kullanıyor. Bu olumsuz bir davranıştır. Örneğin geçen gün İnternet kafeye yarım saatliğine gittiğimde, orada oturan bir çocuk vardı benim sörüm ~~bitti~~ bitti ve eve gittim. Annem bakkaldan ekmeği almamı istedi; ben de gittim. İnternet kafe bakkalın hemen yanında. Ve İnternet kafeye baktığımda o çocuk hala oradaydı. Ve aradan 1 saatler fazla bir süre geçmişti. Neyse konumuz dönelim. ~~Çocuk~~ aslında ben de bazen İnterneti fazla kullanıyorum. İnternette bazı yararlı sitelerde oluyor mesele. İşte İnterneti yararlı kullanmalıyız. Örneğin ödevlerimizi ~~oradan~~ oradan çözmek için araştırma yapabiliriz. Oradan yapmak... İşte ~~yararlı~~ o kadar yararlı şeyler varken bazıları zararlı bir şekilde kullanıyor.

Örnek Metin

Ana Düşünceyi İçeren Başlık Kullanılmasına İlişkin Örnek

Mutluluk Oyunundan Hoşlanırım 😊

Ben aslında birçok şeyden hoşlanırım. Mesela kitap okumak kitap okumak hem kelime hazinemizi hem de Türkçe konuşma dilimizi geliştirir. Bizim en yakın akrabamız duvarlar ben her gün en az yirmi sayfa kitap okuyum. Tiyatro, tiyatro yapmaktan da çok hoşlanırım çünkü en güzel sanat dalı. Tiyatro yaparken sahnemiz gelişir eğleniriz. Haa bir de hangi çocuk oyun oynamayı sevmes ki? / Yakantop, baskımbağ, voleybol bunlar beni çok eğlendirir. Aslında hayatta çok uzun süren bir oyun değildir zaten? Basen kaybedersin.

Örnek Metin

Giriş Bölümünün Dağınık Olmasına İlişkin Örnek

~~Kitap~~ Kitap okuma bize sözlükteki anlamı anlatır. Yeni kelimeleri de öğrenmemizi sağlar. Kitap kitabı her gün düzenli bir şekilde okumak gerekir. Mesai yolum saat gibi. Kitap bizim hayal ^{gücümüzü} artırır. Okumamız geliştirir. Kitapla ~~okumamız~~ ^{okumamız} ~~gelişir~~ ^{gelişir} ~~okumamız~~ ^{okumamız} ~~gelişir~~ ^{gelişir}. Okumamız geliştirir, kitapla ~~okumamız~~ ^{okumamız} ~~gelişir~~ ^{gelişir}. Kitaplar bize dünyayı anlatır yarı gelecekte duyulacakları bilgileri anlatır. Sadece Mesela masalları bize prenseslerle ilgili şeyleri anlatır. Kitapların içi de bazı filmler gibi anlatır. Nasrettin hoca Nasrettin hoca filmlerini hem güldürür hem düşündürür. Yani burada şeyi bir bu kriterlerden çıkar.

Kitaplar bilim dilimizi geliştirmiş düşüncelerimizi değiştirmiş eğilimler
gözümler düşüncelerimiz bende boş zamanlarım da kitap okuyorum

Bu kitaplar da sevgiyi saygıyı anlatan dünyayı anlatan
dünyada ölü insanları anlatır. Rukhleri / ağaçları, mevsimleri / yağışları
anlatır. Her insan kitap okumaya ihtiyacı duyar. Bu kitapların
halkları verir, sevgimizi verir size bu kitaplar göre, şeyler öğretir
bilgi vere verir. Siz bilmeseniz ama kitaplar size sevgiyi verir
Bu kitaplar size bizi size şeyler öğretir.

Örnek Metin

Giriş Bölümünün Dağınık Olmasına İlişkin Örnek

Görünümde herkesin bildiği gibi internet kullanımının çok olduğunu biliyoruz ve ayrıca bazı şeylerin zorlu olduğunu bildiğimize habile hile hile kullanmaya devam ediyoruz. Ama zorlu olduğu gibi faydalar da var çok duyduğum ama emir olmak gerekirse zorları daha çok düşünebiliriz. faydaları denirken faydalarında biraz bahsedelim.

Öyle ki internet bilim için bir kullanım aracı bize faydası ise sadece bilim için yeterli araştırmacı için kullanılır ne yaparsın araştırma edebi merak ettiğin bir konuyu araştırırsın online öğrenmeye çalışırsın ama zorları ise bir bosa zaman kaybı oradan sonra bas bas face mi dersin / oyun mu dersin sonra sapan şeyler internet + bilim böyle kendine geliyor bosa yani

O yüzden bilmeyen onun sunun dakikası öyle insanlar birbirinden soruyoruz mesele aynı emir formideler konuşulmasına nekesin etide telefon facaden mesajlaşıyorlar konuşmalarına ne hacet var hiç konuşmasanız otiz daha iyi yani stik insanlar tanıyanıyorum bile konuşuyorlar sohbetler etmiyorlar eskiden insanlar böyleydi konsup dattlesin beldi şimdi okuldan sonra direk internete okula bile gelme gerek yok yani niye geliyorsun ki / bozen internette aldıkları zaman nasıl geçtiğini anlatıyorlar neyse ya insanlar uyarmaktan dışımızda tüy bitti en sonunda kendi adına konuşuruz da acaba gelecekte ne olacak.

Örnek Metin

Ana Düşüncenin Giriş Bölümünde İfade Edilmesine İlişkin Örnek

İnternetin olumlu ve olumsuz yan etkileri vardır. Ama interneti olumlu yönde kullanırsan tabii ki olumlu olacaktır. Mesela internet zamanını oyunlara vb benzeri şeylere adanmış tabii ki hayatımıza olumsuz etkiler. Ama internet zamanını iyiye, orijinal kitaplar, derse, araştırmaya ve benzeri şeyleri adanmış geleceğimizi belirler. Zaten interneti olumsuz halde kullanan kişi belli olur. Gerçeklemede yorgunluk, sıkıntı, öfke, ~~aktif~~ gibi olaylar gerçekleşir. Ama iyiye kullanırsan, kişi kullanmanın tam tersidir. İnternete yorgunluk, mutluluk, sevinç ve benzeri olaylar gerçekleşir.

Örnek Metin

Giriş Bölümünün Tek Paragraftan Oluşmasına İlişkin Örnek

Kitap Okumak

Berim yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumak.

Kitap okumaya çok severim. ~~Kitap okumak benim~~
~~her zamanım gibi~~ ~~dir~~ Kitap okumak günlük hayatımızda konusmamız köli ise eğer konusmamıza dâhiltebilir. Kitap okumak hayati gücümüzü geliştirir. Kitap okumayı ~~off~~ günlük hayatımızda okuyan kişi az yada çok okurlarsa hayatını dâhiltebilir yani kitapların sayılamayacak kadar faydası var.

dir.

Kısacası ~~Kitap okumak~~ kitapların faydası sayılamayacak kadar fazladır.

Örnek Metin

Gelişme Paragrafının Olmamasına İlişkin Örnek

KİTAP OKUMANIN FAYDALARI

Her insan kitap okumaya ihtiyaç duyar. Öğrendiğini bilgilerini
 60'ın kitabı okuyarak öğreniyor. Kitap okuyarak merak etme duygusu
 duygunun da gelişmiş oluyor. Bununla gidip iki saat boyunca ayar
 oynayacağına bir saat kitap okur bir saat ayar oynayabiliriz. Zih-
 ninin gelişmesi için buna kadar ihtiyacımız var. Kitap okumak
 bir eğlenceyi bırakmamak gerekir. Kitap bizim en yakın arkadaşımızdır.
 Kitap bize hayatı öğretiyor. Basen yarız bolunca içiniz vesvese ile
 dolu. İki yanlıktan elinize bir kitap alıp okusak içinizdeki vesvese
 hemen kaybolur. Kitapta okuduklarımızı unutmamamız gerekir. Eğer
 unutursak zihnimizdeki bilgilerimiz hemen uçup gider. Unutmamamız
 için kitaba başlamadan, derin bir nefes alınız ve kitap okumaya
 başlarız. Buda bize güzel bilgiler vermiş olur.

SAKIN OLAKİ KİTAP OKUMANIN KÖTÜ
 BİRŞEY OLDUĞUNDU SANMAYIN! KİTAP
 HER ŞEYDEN DAHA GÜZELDİR.

Örnek Metin

Gelişme Paragrafının Olmamasına İlişkin Örnek

Günlük hayatta bir çok şey yapıyoruz. İzliyoruz, oynuyoruz, telefon tablet ve daha bir çok şey benim en çok yapmaktan hoşlandığım şey bilgisayar ve tabletten oynamak ama bunun dışında kitap okumak, ödevlerimi yapmak ve ders çalışmak ~~ve daha başka~~ ~~şeyler~~ benim sevdiğimlerin bilgisayar ile oynamak, ders çalışmak kitap okumak, gezmeektir. Daha bir çok şey ben de herkese tavsiye sevdiğimlerin yapın ama sevdiğiniz şeyleri yaptıkları, ders çalışmayı da ~~ama~~ aksatmayın. Unutmayın çok çalışın ~~benim~~ En başta dediğim gibi günlük hayatta bir çok şey yapıyoruz ama benim en çok hoşlandığım şey ders çalışmak, ve kitap okumak

9.40

Örnek Metin

Sonuç Paragrafının Olmamasına İlişkin Örnek

Günümüzde herkesin bildiği gibi internet kullanımının çok olduğunu biliyoruz ve ayrıca bazı şeylerin zorlu olduğunu bildiğimizde hatta bile bile kullanmaya devam ediyoruz. Ama zorlu olduğu gibi faydaları da var çok deniyorum ama onun olmak gerekirse zorları daha çok düşünebiliriz. faydaları denirken faydalarında biraz bahsedelim.

Öyle ki internet bilim için bir kullanım aracı bir faydası ise sadece bilim için yararlı araştırmalar için kullanılır ne yaparsın araştırma ödevi yapmak ettiğin bir konuyu araştırırsın onun öğrenmeye çalışırsın ama zorluk ise bir baya zaman kaybı. Önce sonra bas bas face mi dersin/ oyun mu dersin sonra sapan şeyler internet + birisi böyle kendine geliyor baya yarar

O yüzden bilmeyen onun onun dakikası öyle insanları birbirlerinden söğütüyoruz mesela aynı evin arkadaşları konuşulmaya meraklın etinde telefon facadan mesajlaşıyorlar konuşmalarına ne hacet var hiç konuşmuyoruz artık daha iyi yani artık insanları tanıyamıyorum bile konuşuyorlar sohbetler etmiyorlar eskiden insanları böyleydi konuşup dertleşirlerdi şimdi okuldan sonra direkt internete okula bile gelme gerek yok yani niye geliyorsunuz ki / bazen internette oldukları zaman zaman nasıl geçtiğini anlatıyorlar neyse ya insanları uyarmaktan dışımızda tüy bitti en sonunda kendi adıma konuşuyorum da acaba gelecekte ne olacak.

Örnek Metin

Yazının Sonuca Ulaşmamasına İlişkin Örnek

Spor Yapmanın Faydaları

Sporun hayatımızda büyük bir etkisi vardır. Bu etkilerden bazıları spor yapan kişinin daha sağlıklı olmasıdır. Bazı kilo insanlarının spor yapmaya gelme sebebi kilo vermektir. Ama bunu başarmak için verilen diyetlere verilen programlara uygulamalıdır. Eğer kişi gulosu hedeflerine daha zor ulaşabilirler. Şu an dünyamızdaki insanların çoğu spor yapmaktadır. Kimisi eğlenmek için kimi de kas yapmak için spor yapar. Ama bazıları ise daha sağlıklı daha fit olmak için spor yapar. Ama spor sadece kilo vermek için kas yapmak için değil sağlık olmak için de spor yapılır.

Örnek Metin

Yazının Sonuca Ulaşmamasına İlişkin Örnek

Yapmaktan hoşlandığın en çok şeyse ois vb. şey senin hobindir. Bunu her zaman bilmelisin bildikçe öğretmelisin. Mesela kitap okuma. Kitap insanın arkadaşısındır. Onu okudukça televizyondan daha fazla bilgi alabiliriz. Kitap insanın en iyi dostu olduğundan dolayı başladığın andan bitirdiğin anı kadar sana bilgi verir ve bitirmez. Hala herkese yetecek kadar bilgisi kalır. Hatta başladığın anda elinden bırakmak istemezsin. Onunla sen gerçek ve ayrılmayacak bir dost olursun. Gelelim başka hobilere ders çalışmak insanın olabileceği en güzel hobilerden dendir çünkü bir sonraki güne yazılı, sözlü veya yazılı bir konu olabilir. Ders hazırlıklı oluruz. Yani kısacası bilgiler alırız. Hatta ders çalıştıktan sonra da kitap okumalıyız. Başka bir hobi den bahsetmek istersek ise spor dalları vardır. Bu spor dalların-

den bazıları şunlardır;

- hentbol

- Basketbol

- voleybol

- tenis

- yüzme - futbol

- ve daha binlerce spor dalları vardır. Bunlar bazıları. Bu spor dalları-
nın bize faydaları neledir öğrenelim.

Basketbol = Boyumuzu uzatır. Ve diğer spor dallarının da birçok
faydaları vardır fakat destanlar yetmez. Burada tek bir tanesini
ni seçip size kısaca faydalarını anlattım. Ve gelelim başka bir

hobiye geçmeyi sevmekte bir hobidir. Bu hobiyi ise şöyle tanımlanır

Gezmek diğer adıyla dolasmak. Dolasmak herşeyi ayrı bir
yere gitmek. Mesela parka gitmek şöyle olur.

Çocuk: Baba parka gidelim der

Baba: Kızım çok yorgunum isten yeni geldim der

Çocuk annesinin yanına gidip

Çocuk: Anne ben parka gitmek istiyorum Babam isten
yeni geldim yorgunum diyor.

Anne: Kızım ben seni götürürüm der

*Çocuk hemen koşarak girer kapıda bekler ve parka
gideler

Örnek Metin

Yazının Sonuca Ulaşmamasına İlişkin Örnek

Spor yapan bir ~~insan~~ insan hiç hasta olmaz. Çünkü spor yapmak güzel bir alışkanlıktır. Zararı yoktur, faydası vardır. Bunun için her gün sabah hiç aksatmadan spor yapmalıdır. Spor yapan bir insanın u organları hiç ~~çürümeyiz~~ çürümeyiz. Bunun için uzun yıllar boyunca hiç almeyiz. Uzun ömürler yaşarız. Hıyatin tadını alartırız. Günde mutlaka 1 km koşmak, 1 saat spor yerlerinde spor yapmalıdır.

Spor yapmayan bir insan bir çok hastalığa yakalanabilir. Örneğin ayak ağrısıdır. Çünkü bir insan koşarsa ayakları hareketlisir kalır. Bunun nederiylo ayak ağrısı başlar. Bir başka örnekte boyun fıtığıdır. Çünkü bir insan hareketlisir kalırsa bu tür hastalıklar oluşur. İnsanlarda rahatsızlıklar.

Örnek Metin

Yazının Sonuca Ulaştırılmamasına İlişkin Örnek

İnternetin olumlu yanı ödevlerde yardımcıdır. Araştırma vb. gibi işler için olumlu yanları vardır. Ama olumsuz yanı göz rahatsızlığı oluşur, çok fazla bilgisayarda kalmak insana değişik ~~ve~~ hastalıklar yapabilir. Bilgisayara girdiğimizde değişik değişik kötü şeyler vardır. Gençler şimdi bilgisayarda araştırma bilgiler edinme yerine oyunlar vb. gibi bilgisayarla takılıyorlar. İnternet bize başka olaylarda yapabiliyor. İnternette çok fazla kaldığımızda ara vermeden İnternette durur çok fıtık, bel ağrıları gibi hastalıklara ulaşabiliyoruz. Bilgisayar hayatımıza hem kötü yandan etkiler hemde iyi yandan etkiler yapıyor.

Masa başında çalışan yetişkinlerin bel ağrıları vb. gibi hastalık yaşanabilir. Eskiden bilgisayar olmadığı için insanlar oyunlar oynuydular derslerini kütüphanelerde yapıyorlardı

Örnek Metin

Sonuç Bölümündeki Düşüncelerin Belirsizliğine İlişkin Örnek

KİTAPIN YASALIKLARI

Kitap bizim nase kaynağıdır bence. Kitap okumun bir çok faydası vardır. Genellikle biz in- sanlar olarak, hep televizyon, internet vb. şeylerle uğraşırız. Mesela televizyonda hep aynı kanalı izlemiyormuz? İnternet, bize faydası var ama zararları da var. Genellikle insanlar zararlarından da, faydalarından da yararlanıyor. Ama kitap her saati hayatı verir, meraklandırır.

Her kitabın birbirine benzeyen. Her kitap birbirinden farklı, özel televizyon gibi, diziler gibi birbirine benzemiyor. Her birinden farklıdır. Aslında insanın en fazla kitabını sevmesi çok sıkıcı gelir, sıkıcı gelir. Ama kendisi yazmış ya da kitap okuduğumuz zaman çok eğlenceli olduğunu görürüz. Şahsen kendim en fazla kitapları sevmem çok sıkıcı, sıkıcı. Ama şimdi kitapları bana okudum gibi geliyor. Bazen, uykum gelse bile kitap okurum. Gün ki kitabın sonunu çok merak edebiliyorum bazı insanlar, öğrenciler, okulların varlığı, heyecanlı kitapları tercih ederler. Ben genellikle din üzerine ve bilim yönünde kitap okumayı çok sev- yim. Şimdi kitap okuyacağım her birinin başından, her birinin bir hikayesi vardır. Ben de size kendi hikayemi anlattım.

Başta sınıftayken hocamıza hep önümde kitap okudu. Önceden okuyordum ama çok sevmiyordum. Ama hocamız bana bir kitap önerdi adı Billur kapık hikayeleriydi. Çok heyecanlıydı çok sevdim. Ve o günden sonra hep kitap alıyorum. Artıkda edebiyatın

Hayal gücünü geliştirdiğini bile fark etmiyorum. Sanki kitabın ardından bir şeyler olmuş gibi hissediyorum. Kitap okumayan insanlar bence hiçbir işe yaramıyordur. Kitap okumayanlara yazık, çok yazık. Onlar acınacak durumdadır.

Kitap okumayan biri.

Kitap okuyan biriyle konuşursanız kelime hazinesi çok eşitlik. Hayal gücü ama kitap okumayan birinin kelime hazinesi çok küçük. Hayal gücü deye birşey yoktur. Kitap okumayana çok çok yazık. Bence kitap okumayanlara kitap, kitap çünkü onlar bence okumayı bilmeyenler.

Örnek Metin

Kitap okumak insanların hayal gücünü, okuma hızını, yazmasını ve daha birçok şeyi geliştirir. Bunun için kitap okumamız gerekir.

Bazıları kitap okumayı severler çünkü kitapları hiç merak etmemişler hiç okup göz gezdirmemişler. Bir göz/gedirirler onlara göre bir kitap vardır kesin, çünkü her insanın bir zevki vardır.

İnsanlar kitap okumayı ~~çok~~ ~~çok~~ sevmezlerdi şimdiye ülkemiz mükemmel bir ülke idi. Bunun için kitap okuyalım ama kendi zevkimize göre okuyalım, okumayanlara önerelim. /

Örnek Metin

Sonuç Bölümüyle Metnin Genelini Çelişmesine İlişkin Örnek

Komşu bütün yakınlardan daha üstündür.
 Komşuluk ~~işleri~~ günümüzde önemsenmeli,
 ve destek gösterilmelidir. Komşuluk her şey için
 iyidir. Mesela bir komşunun çocuğu hastalandı.
 Haberalarınız gelene kadar komşunuz yardımınıza
 yetişir. Çocuğunuzu büyük bir tehlikeden kurtarır.
 İşte çevremizde komşuluk kavramını benimsemek
 önemlidir. Sadece çevremizde değil komşuluk
 bütün Dünyada yayılması gerekir.

İşte komşuluk böyle birşeydir. Bizi iyiye güzele, ye
 paylaşımcı olmaya yönlendirir. Çevremiz bugünlerde
 iyi veya kötü komşuluklar olmaktadır. Siz siz
 olun komşunuzla asla küsmeyin.
 (Komşu komşunun külüne muhtaçtır.)

Örnek Metin

Yazının Tek Paragraftan Oluşmasına İlişkin Örnek

~~Spor Yapmanın Faydaları~~ Spor Yapmanın Faydaları

Bence spor yapmak çok faydalıdır. Çünkü spor yapınca egzersiz yapmış olursunuz ve dengeli beslenmiş olursunuz. Spor yapınca kaslarımız ve kemiklerimiz güçlenir ve sağlıklı beslenmiş oluruz. Genellikle spor yapanlar, ama yaparlarsa hen dengeli beslenirler hemde kemiklerini ve kaslarını geliştirmiş olurlar. Büyükler yani anne ve babalar çocuklarına spor yapmayı öğretilmelidir. Eğer küçük çocuklar / küçük yaşta spor yapmayı öğrenirlerse çocuklar da büyüdüğünde onlarında çocuklarına öğretirler. Diğer çocuklar da çocuklarına öğretilirse bu spor yapma alışkanlığı bütün dünya için yayılır.

Spor yapmanın faydası çoktur. Spor yapınca sadece kaslarımız güçlenmez bütün iç organlarımız güçlenir. Aynı zaman da organlarımız da güçlenir. Yani spor yapmak hayatımızda çok yer kaplar. Spor yapmak gençlerden hayatta çok önemli yer taşır. Çünkü eğer spor yapmazsak kaslarımız, iç organlarımız, dış organlarımız ve en önemlisi kemiklerimiz hiç ama hiç güçlenmez. Bunlara bir çok örnek verebiliriz. Örneğin hiç spor yapmayan bir çocuk sürekli

akut cuban yense ~~gibide~~ şişke olur. Bu nedenle iç organları çok zarar görür. O yüzden de hem spor yapmamış olur, hemde sağlıklı beslenmemiş olur. O yüzden de çok spor yapmalıdır. Bol bol egzersiz yapmalıdır. Spor yapmanın önemi işte budur çoktur. O yüzden kimse spor yapmaması ^{lik} yapmasın ve herkes sabah, öğle ve akşam bol bol spor yapsın.

Örnek Metin

Yazının Tek Paragraftan Oluşmasına İlişkin Örnek

İlk önce ben derslerinden başlamak istiyorum. En çok İngilizce ders ve Türkçe dersini seviyorum. Özellikle öğretmenlerini daha da çok seviyorum. Sıra gelmeye gitmeyi şarkı dinlemeyi ve oyuncağınla oynamayı seviyorum. ~~İlk~~ Sınıfında arkadaşlarımla beraber oyun oynamayı ve derslerin bide arar derslerini yapıpaktan çok hoşlanıyorum. Kard oyun oynamayı şarkı ve çizim yapmayı seviyorum. Fikra, şalge oyun ve more oyunlar gerçekleştirip oynamayı ve kitap okumayı ~~çok~~ seviyorum. Hayvanlara bakmayı, ağaç dikmeyi, meyve sebze yemeyi ~~çok~~ Seviyorum. Yemek yapmak en çokta ~~çok~~ dersde katılmayı seviyorum ve derste bazen İngilizce öğretmenimizden oyun oynamayı / En öğretmenimizde ders yapmayı ve Türkçe dersinde güldürücü şeyler yapmayı ve bisiklet sürmeyi ~~çok~~ seviyorum. ~~İlk~~ Sınıfındaki arkadaşlarımla beraber oynadığımız oyunlar. ~~İlk~~ bilimi seviyorum, İngilizce katılmayı. Maç yapmayı. Bilgisayarda oyun oynamayı ama fazla oynamam en fazla ~~iki~~ iki buçuk saat bir saat kadar oynarım. Spor yapmayı iki üç saat kadar televizyon izlemeyi, Arabaya matara bir şarkı söylemeyi veya dinlemeyi ve konuşmayı ve hikaye yapmayı ve metin ~~çok~~ çizim ve güzel söz söylemeyi ~~çok~~ facebook'ta paylaşmayı ve facebook'ta videolar ve profil paylaşmayı ~~çok~~ Yazı yazmayı ~~çok~~ ve şarkı söylemeyi seviyorum.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede öncelikle yazma miktarına ilişkin sonuçlar daha sonra akıcı yazmanın nitelik yönünü oluşturan boyutlara ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

Yazma Miktarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sınıf düzeylerine göre yazmak için verilen ilk 5 dakika ve ikinci 5 dakikalık zaman dilimi içerisinde yazılan hece miktarlarına ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeler bulunmaktadır.

Sınıf Düzeylerine Göre İlk 5 ve İkinci 5 Dakikada Yazılan Hece Miktarlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin yazma miktarları verilen süre içerisinde yazılan hece sayısı esas alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 5 aralıktan oluşan bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflama 0-60 hece arası; 61-90 hece arası; 91-125 hece arası; 126-160 hece arası ve 161 üstü hece arası şeklindedir. Bu aralıklar esas alınarak yapılan değerlendirme sonucunda sınıf düzeylerine göre ve ilk 5 dakikada ulaşılan en dikkat çekici sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya 5. sınıf düzeyinde 104 öğrenci katılmıştır. İlk 5 dakikada bu öğrencilerin % 1'i 161 ve daha üstünde bir hece sayısı ile metin oluştururken % 14,4'ü ise 0-60 hece arasında hece sayısı ile metin oluşturmuşlardır. 5. sınıf öğrencilerinin % 36,5'i 91-125 hece arasında değişen sayılarda ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır. Bu sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı ilk 5 dakikada 91-125 hece arasında bir metin oluşturmuştur. Bu oran 5'li değerlendirmenin 3. aralığına yani ortasına denk gelmektedir. Her bir kelimenin ortalama 2-2,5 hece olduğu düşünülürse 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının ilk 5 dakikada ortalama 45-50 kelimelik metinler oluşturduğu söylenebilir. Bu durumda ilk 5 dakikada 0-60 hece arasındaki öğrencilerin oranının % 14,44; 161 ve daha üstünde yazan öğrencilerin oranının ise % 1 olması, üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Çünkü 5. sınıf öğrencilerinin % 14,4'ü, ilk 5 dakikada ortalama 20-25 kelimelik bir metin oluşturmuşlardır.

5. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarına bakıldığında yukarıdaki sonuçların çok değişmediği görülmektedir. Öğrencilerin % 15,4'ü 0-60 hece arasında bir metin oluştururken; % 1'i ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ikinci 5 dakikayı tamamlamışlardır. İkinci 5 dakikada öğrencilerin % 39,4'ünden oluşan büyük çoğunluğu 61-90 hece arasında bir metin oluşturmuşlardır.

Araştırmaya 6. sınıf düzeyinde 90 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 5'inin kâğıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 85 öğrencinin % 7'si 161 ve daha üstünde bir hece sayısı ile metin oluştururken % 27,8'i ise 0-60 hece arasında bir metin oluşturmuşlardır. 6. sınıf öğrencilerinin % 24,4'ü 91-125 hece arasında değişen sayılarda ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencilerinin % 27,8'lik gibi çok büyük bir kısmının ilk 5 dakikada sadece 0-60 hece arasında yazmasının akıcılık açısından olumsuz bir durum olduğu söylenebilir.

İkinci 5 dakikada yazılan hece sayısına bakıldığında yukarıdaki sonucu destekleyen hatta daha olumsuz tablo çizen bir durumun olduğu görülmektedir. İkinci 5 dakikada 0-60 hece arasında yazan öğrencilerin oranı ilk 5 dakikaya göre oldukça yükselerek % 33,3 olmuştur. Bu durum yazmada akıcılık açısından 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerinden daha geride olduğunu göstermektedir. İkinci 5 dakikada öğrencilerin büyük bir kısmı 61-90 hece arasında yazmıştır. Bu sonuç da 6. sınıf öğrencilerinin ortalama hece sayısı açısından 5. sınıf öğrencilerinden geride kaldığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan 91 yedinci sınıf öğrencisinin 88'inin yazılı anlatım çalışması değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin % 20,9'u 0-60 hece arasında; % 34,1'i 91-125 hece arasında bir metin oluşturarak ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır. 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlayan öğrencilerin oranı ise % 5,5 olmuştur. Bu sonuçlar 7. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma açısından ileri bir düzeyde olmadıklarını göstermektedir. 0-60 hece arasında yazan öğrencilerin oranının oldukça yüksek (% 20,09) olması ve öğrencilerin büyük bir kısmının (% 34,1) 91-125 hece arasında yazması bu düşüncüyü desteklemektedir.

İkinci 5 dakikada yazılan oranlar 7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikadan daha geride olduğunu göstermektedir. İkinci 5 dakikada 0-60 hece arasında yazan öğrencilerin oranı % 23,1 olmuş ve ilk 5 dakikadaki orana göre yükselmiştir. 61-90

hece arasında yazan öğrencilerin oranının ise % 35,2'ye yükselmesi 7. sınıf öğrencilerinin ikinci 5 dakikada ne kadar gerilediklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya 8. sınıflardan 94 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin % 13,8'i 0-60 hece arasında; % 25,5'i 91-125 hece arasında; % 25,5'i 126-160 hece arasında değişen oranlarla bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerin % 14,9'u ise 161 ve daha üstünde bir hece oranıyla ilk 5 dakikayı tamamlamışlardır. Bu oranlara bakıldığında 0-60 hece arasında yazan öğrencilerin oranının yüksekliği ve bu durumun akıcı yazma açısından olumsuzluğu görülmektedir. Bununla birlikte 161 ve daha üstünde bir hece sayısı ile ilk 5 dakikayı tamamlayan öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olması olumlu bir duruma işaret etmektedir.

İkinci 5 dakikadaki oranlara bakıldığında 8. sınıf öğrencileri açısından yukarıdaki durumun yükselerek devam ettiğini görmek mümkündür. İkinci 5 dakikada 0-60 hece arasında yazan öğrencilerin oranı % 18,1'e; 161 ve daha üstünde bir hece ile yazan öğrencilerin oranı ise % 16'ya yükselmiştir.

Sınıf düzeylerine göre ilk ve ikinci 5 dakikada yazılan hece miktarları genel olarak değerlendirildiğinde şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır. İlk 5 dakikada en düşük hece aralığı olan 0-60 hece aralığında yazan öğrencilerin oranlarının en yüksek olduğu sınıflar 6. ve 7. sınıflardır. Bu oran 6. sınıflarda % 27,8 olurken 7. sınıflarda % 20,09 olarak gerçekleşmiştir. Hece aralığının en yüksek olduğu 161 ve üstünde bir hece sayısı ile yazan öğrencilerin en düşüğü 5. sınıflarda, en yükseği ise 8. sınıflarda gerçekleşmiştir. Bu oranlar 5. sınıflarda % 1 olurken 8. sınıflarda % 14,9 olmuştur. Araştırmaya katılan tüm sınıf düzeylerinde ilk 5 dakikada en fazla yazılan hece aralığı 91-125 aralığı olmuştur. Bu hece aralığında yazan öğrencilerin oranı 5. sınıflarda % 36,5 olurken 6. sınıflarda % 24,4 olmuştur. Aynı oran 7. sınıflarda % 34,1 olurken 8. sınıflarda % 25,5 olarak gerçekleşmiştir. Öğrencilerin ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarları ilk 5 dakikaya göre büyük değişiklikler içermemektedir.

Öğrencilerin ilk 5 dakikada yazdıkları hece miktarı üzerinden, dakikada yazdıkları kelime sayısını tahmini olarak hesaplayabiliriz. Türkçedeki pek çok kelimenin ortalama 2-2,5 heceden oluştuğunu varsayarsak, hece miktarı/2,5 oranı bize 5 dakikada yazılan hece miktarını verir. Çıkan sonucu 5'e böldüğümüzde

dakikada yazılan kelime sayısını tahmini olarak bulmuş oluruz. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin % 36,5'lik büyük bir kısmı dakikada 9 kelime, 6. sınıf öğrencilerinin % 27,8'lik büyük kısmı dakikada 3 kelime, 7. sınıf öğrencilerinin % 34,1'lik büyük kısmı dakikada 9 kelime ve 8. sınıf öğrencilerinin % 25,5'lik bir kısmı dakikada 9 kelime, diğer % 25,5'lik bir kısmı dakikada 22 kelime yazmaktadırlar.

Araştırmacılara göre (Kaufer, Hayes ve Flower, 1986; Isaacson, 1988; Chenowith ve Hayes, 2001) daha deneyimli yazarlar daha uzun dil birimleri üretirler. Kaufer, Hayes ve Flower'a (1986) göre bu uzunluk deneyimli yazarlarda 10-12 kelime iken deneyimsiz yazarlarda 5-6 kelime kadardır. Chenowith ve Hayes'in (2001) araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencileri ana dillerinde dakikada 17,2, yabancı dil olarak öğrendikleri ikinci dilde ise dakikada 10,75 kelime yazmışlardır. Araştırma sonucuna göre bu farklılık anlamlıdır. Üçüncü dönem öğrencilerinin ana dillerinde yazdıkları ortalama kelime sayısı 20,1, ikinci dil olarak öğrendikleri dilde 10,61'dir. Beşinci dönem öğrencilerinin ise ana dillerinde yazdıkları ortalama kelime sayısı 13,8, ikinci dil olarak öğrendikleri dilde 10,91 şeklindedir. Hester (2001) ortaokul öğrencilerinin dakikada yazdıkları ortalama kelime sayısının öyküleyici metinlerde 13,88, bilgilendirici metinlerde 10,96 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bruton, (1985'den akt. Hester) 10. sınıf öğrencilerinin serbest yazı türünde dakikada yazdıkları ortalama kelime sayısının 18, bilgilendirici metin türünde ise 17 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf Düzeylerine Göre İlk 5 Dakika, İkinci 5 Dakika ve Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada [$F_{(2-84)}= 3,590 p \leq 0.05$] ve ikinci 5 dakikada [$F_{(2-104)}= 2,447 p \leq 0.05$] yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada ve ikinci 5 dakikada yazdıkları hece miktarı erkek öğrencilere göre daha fazladır. 5. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı üzerinde cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır [$F_{(2-104)}= 1,447 p \geq 0.05$].

6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada [$F_{(2-85)}= 3,590 p \leq 0.05$], ikinci 5 dakikada [$F_{(2-85)}= 3,536 p \leq 0.05$] ve toplam sürede [$F_{(2-85)}= 2,497 p \leq 0.05$] yazdıkları

hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre kız öğrencilerin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları hece miktarı erkek öğrencilerden daha fazladır.

7. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada [$F_{(2-88)}= 2,481$ $p \leq 0.05$], ikinci 5 dakikada [$F_{(2-88)}= 3,643$ $p \leq 0.05$] ve toplam sürede [$F_{(2-88)}= 4,450$ $p \leq 0.05$] yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları hece miktarı erkek öğrencilere göre daha fazladır.

8. sınıf öğrencilerinin ilk 5 dakikada [$F_{(2-94)}= 3,209$ $p \leq 0.05$], ikinci 5 dakikada [$F_{(2-94)}= 2,574$ $p \leq 0.05$] ve toplam sürede [$F_{(2-94)}= 4,022$ $p \leq 0.05$] yazdıkları hece miktarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Kız öğrencilerin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları hece miktarı erkek öğrencilere göre daha fazladır.

Yukarıdaki sonuçlara göre yazma miktarı açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bütün sınıf düzeylerinde ilk 5 dakikada ve ikinci 5 dakikada yazılan hece miktarı açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha ileridedirler. Toplam sürede yazılan hece miktarına bakıldığında ise sadece beşinci sınıf düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiş; 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde de kız öğrencilerin anlamlı bir şekilde önde oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk 5 ve ikinci 5 dakikadaki yazma miktarıyla ilgili bulgulardan sonra toplam sürede yazılan hece miktarıyla ilgili bulgular da yer almaktadır. Toplam sürede yazılan hece miktarı 5 aralıktan meydana gelen bir sınıflamayla değerlendirilmiştir. Bu sınıflama 0-100 hece arası; 101-200 hece arası; 201-300 hece arası; 301-400 hece arası ve 400 hece üstü şeklindedir. Yukarıda bahsedildiği gibi her kelimenin ortalama 2-2,5 heceden meydana geldiği düşünülürse bu sınıflandırmanın her bir aralığının da ortalama 40-50 kelime olduğu sonucuna

ulaşılabilir. Bu bilgiler esas alınarak yapılan değerlendirmeden çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin % 1'i toplam sürede 0-100 hece arasında; % 40,4'ü ise 201-300 hece arasında bir metin oluşturmuşlardır. 5. sınıf öğrencilerinin 401 ve daha üstünde bir hece sayısı ile metin oluşturanların oranı % 15,4 olmuştur. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin yarıya yakını 201-300 hece aralığında yani ortalama 80-100 kelimelik metinler yazmışlardır. 400 ve daha üstü hece sayısına yani ortalama 180-200 kelimelik metinlere ulaşan öğrencilerin sayısı ise daha az bir oranda kalmıştır.

Araştırmaya katılan ve yazılı anlatım çalışması değerlendirilen 85 altıncı sınıf öğrencisinin % 7,8'i toplamda 0-100 hece arasında; % 38,9'u ise 101-200 hece arasında değişen hece sayılarıyla bir metin oluşturmuşlardır. 401 ve daha üstünde bir hece sayısı ile metin oluşturanların oranı % 7,8 olmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin ilk 5 ve ikinci 5 dakikada yazılan hece miktarı açısından 5. sınıf öğrencilerinden daha geride kaldıkları yukarıda belirlenmişti. Bu durumun toplam sürede yazılan hece miktarı açısından da geçerli olduğu söylenebilir. 5. sınıf öğrencilerinin sadece % 1'i toplamda 0-100 hece arasında bir metin oluştururken bu oran 6. sınıf öğrencilerinde % 7,8 olmuştur. Diğer taraftan 5. sınıf öğrencilerinin % 40,4'lük gibi çok büyük bir kısmı 201-300 hece arasında bir metin oluştururken; 6. sınıf öğrencilerinin % 38,9'u toplam sürede 101-200 hece arasında değişen hece sayılarıyla bir metin oluşturmuştur. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının toplam sürede ortalama 60-75 kelimelik metinler yazdığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 91 yedinci sınıf öğrencisinin 88'inin kâğıdı değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğrencilerin % 5,5'i 0-100 hece arasında; % 35,2'si 201-300 hece arasında bir metin oluşturmuşlardır. 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlayan öğrencilerin oranı ise % 16,5 olmuştur. 7. sınıf öğrencilerine ait bu sonuçlar 5. sınıf öğrencileriyle benzerlik gösterirken 6. sınıf öğrencilerinden daha ileridedir. Arada benzerlik olmasına rağmen 5. sınıf öğrencilerinden 0-100 hece arasında yazanların oranı (% 1), 7. sınıf öğrencilerinden (% 5,5) daha azdır. Diğer taraftan 201-300 hece arasında yazan 5. sınıf öğrencilerinin oranının (% 40,4), aynı hece miktarında yazan 7. sınıf öğrencilerinden daha az (% 35,2) olması da dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan 94 sekizinci sınıf öğrencisinin % 8,5'i 0-100 hece arasında; % 27,7'si 201-300 hece arasında bir metin oluşturmuştur. Öğrencilerin % 21,3'ü ise 401 ve daha üstünde bir hece oranıyla metinlerini tamamlamışlardır. Burada en dikkat çekici sonuç 201-300 hece arasında metin yazan 8. sınıf öğrencilerinin bütün sınıf düzeylerinde aynı aralıkta yazılan en az oranı oluşturmalarıdır. Diğer taraftan 400 ve üstü hece miktarıyla metinlerini tamamlayan öğrencilerin bütün sınıf düzeyleri içinde en yüksek orana sahip olması da ayrıca üzerinde durulması gereken başka bir sonuçtur.

Toplam sürede yazılan hece miktarına ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde 5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine doğru yükselen bir grafiğin olmadığı görülmektedir. Örneğin toplam sürede 0-100 hece arasında yazan öğrencilerin oranı 5. sınıf düzeyinde % 1; 6. sınıf düzeyinde % 7,8; 7. sınıf düzeyinde % 5,5 ve 8. sınıf düzeyinde % 8,5 olmuştur. Buna göre toplam sürede 0-100 hece arasında (yani en az hece miktarında) yazan 8. sınıf öğrencilerinin oranı diğer bütün sınıf düzeylerinden daha fazladır. Buna karşın aynı aralıkta yazan 5. sınıf öğrencilerinin oranı diğer bütün sınıf düzeylerinden daha azdır. Bu sonuçlar beklenen bir durumu yansıtmamaktadır. Yazma miktarıyla ilgili kelime sayısını ölçüt olarak gerçekleştirilen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar yazılan toplam kelime sayısını belirlemekte, yazılan süreyi göz ardı etmektedir. Örneğin Coşkun (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 5. sınıf öğrencilerine ait metinlerin uzunluğu ortalama olarak 168,2 kelime; 8. sınıf öğrencilerine ait metinlerin uzunluğu ise ortalama olarak 180,1 kelime olarak tespit edilmiştir. Calp (2014) da 11. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre yazılı metinlerinde daha fazla kelime kullandıklarını tespit etmiştir.

Sınıf Düzeylerinin Toplam Sürede Yazılan Hece Miktarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin toplamda yazdıkları hece miktarı üzerinde anlamlı fark oluşturmaktadır [$F_{(3-375)}=8,422$ $p \leq 0.05$]. Scheffe testi sonuçlarına bu anlamlı fark 5.-6.; 6.-7. ve 6.-8. sınıflar arasında görülmektedir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı 6. sınıf öğrencilerinden daha fazladır. Aynı şekilde 7. sınıf öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı 6. sınıf öğrencilerinden; 8. sınıf

öğrencilerinin toplam sürede yazdıkları hece miktarı da 6. sınıf öğrencilerinden daha fazladır. Burada beklenen durum yazılan hece miktarının öğrencilerin diğer gelişim alanlarındaki ilerlemeleri de göz önüne alınarak 5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine doğru bir yükselme göstermesidir. Ancak elde edilen sonuçlar bu beklentiyi doğrular nitelikte değildir. Ortaokula yeni başlayan 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde fazla hece miktarı yazmaları, gittikçe yükselmesi gereken bir grafiğin önüne geçmektedir. Ayrıca 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri de 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla hece yazmıştır. Bu durum, 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre hece miktarı açısından anlamlı bir şekilde geride olduğunun bir göstergesidir. Buradan çıkarılabilecek başka bir sonuç da 8. sınıf öğrencilerinin yazılan hece miktarı açısından 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde önde olmamalarıdır. Bu sonuç sınıf düzeyleri arasında olması beklenen dikey yükselişin önüne geçmektedir.

Akıcı Yazmanın Doğruluk Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında akıcı yazmanın doğruluk boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar özetlenerek sınıf düzeylerine göre tartışılmıştır.

Doğruluk Boyutunun Sınıf Düzeyleriyle İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi 5,92; 6. sınıf öğrencilerinin 4,86; 7. sınıf öğrencilerinin 5,48; 8. sınıf öğrencilerinin 5,10'dur. Buna göre doğruluk düzeyi bakımından en yüksek ortalamaya sahip olan sınıf seviyeleri sırasıyla 5. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf, ve 6. sınıf şeklindedir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin doğru metinler oluşturabilme becerilerinin gelişmesi beklenir. Araştırmamızın sonucu bu beklentinin karşılanmadığını göstermektedir. Yine araştırmamızın sonuçlarına göre, hiçbir öğrenci en yüksek seviyeyi belirten 9. kategori (Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramer hatası görmez.) düzeyinde metin oluşturamamıştır. Bununla birlikte 5. sınıf öğrencilerinin % 30,8'i 6. kategori düzeyinde (Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde nadiren hata görür), 6. sınıf öğrencilerinin % 35,5 'i, 7. sınıf öğrencilerinin % 35,1'i ve 8. sınıf öğrencilerinin % 30,8'i 5. kategori düzeyinde

(Okuyucu kelime, yazım, noktalama veya gramerde sık sık hata görür) metin oluşturmuşlardır. Bu durumda öğrencilerin genel olarak metinlerini ortalama seviyede bir doğruluk düzeyi ile oluşturduklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yazılı metinlerinin doğruluk düzeyini belirlemeye yönelik olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan benzer araştırmalarda öğrenci metinlerinde en sık karşılaşılan hataların genel olarak noktalama işaretlerini kullanamama, imlâ kurallarına uymama, doğru cümle yapısı oluşturmama ve kelime seçememekten (Özbay, 1995; Temizkan, 2003; Avcı, 2006; Pekaz, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008, Sarıkaya; 2013) kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bizim araştırmamızda da öğrenci metinlerinde en sık karşılaşılan hataların % 41,6'lık bir oranla yazım kurallarından, ardından da % 25,5'lik bir oranla noktalama işaretlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Üstün (2011) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerini anlatım bozukluğu açısından incelediği çalışmasında, öğrencilerin kâğıtlarında en fazla görülen anlatım bozuklarının sırasıyla cümle öğeleriyle ilgili yanlışlıklar (% 97,2), birbiriyle karıştırılan kelimeler (% 50,5) ve gereksiz kelime kullanımı (% 50); en az görülen anlatım bozuklarının ise sırasıyla sıralama yanlışları (% 0,5), noktalama işaretlerinin eksik ya da yanlış kullanılması (% 0,5) ve anlam belirsizliği (% 1,6) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2009), % 31'lik bir oranla öğrencilerin en çok ek ve sözcüklerin yanlış kullanılması sonucu görülen yapısal yanlışlıklara düştüklerini ortaya koymuştur. Yiğit (2009), 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları cümlelerin % 90,4'ünde anlatım bozukluğu olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıda bahsedilenlere göre, öğrencilerin yazma becerilerinde doğruluk ile ilgili önemli eksiklikler vardır. Hele yazma ile diğer dil becerileri arasındaki farkı sağlayan, yazmaya özgü imlâ ve noktalama işaretlerinde yapılan yanlışlıklar üzerinde önemle düşünülmesi gerekir. Yazmanın temel becerileri olan imlâ ve noktalamanın öncelikle ve en çok gelişmesi beklenirken bu becerilerin yerine getirilmesinde yapılan sık yanlışlıklar, öğrencilerin yazmanın temel kurallarını uygulamada ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Sınıf Düzeylerinin Doğruluk Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin doğrulukları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-375)} = 7,351 p \leq 0.05$]. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5-6. ve 5-8. sınıflar arasında doğruluk düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi ($\bar{X} = 5,92$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyinden ($\bar{X} = 4,86$) daha yüksektir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyi ($\bar{X} = 5,92$), 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeyinden ($\bar{X} = 5,10$) daha yüksektir. Bu durum ilerleyen sınıf seviyelerine göre beklenmedik bir durumdur. Burada 5. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar doğruluk düzeyi açısından bir dikey bir ilerleme beklenmektedir. Ancak doğruluk düzeyi açısından ortalama puanlara göre sıralamanın 5. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf ve 6. sınıf şeklinde olması bu ilerlemenin gerçekleşmediğini göstermektedir.

Yapılan benzer araştırmalarda (Topuz, 2008; Yılmaz, 2009; Üstün, 2011) öğrencilerin yazma becerileri ile sınıf seviyeleri arasında farklılıklar görülmektedir. Yılmaz'ın (2009) çalışmasında bu farklılık sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gerileme yaşandığı yönündedir.

Akıcı Yazmanın İşleklik Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında akıcı yazmanın kelime işlekliliği boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar özetlenerek sınıf düzeylerine göre tartışılmıştır.

Akıcı Yazmanın Kelime İşlekliliği Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında kelime işlekliliğinin iki aşaması olan kelime çeşitliliği ve kelime yoğunluğuna ilişkin tartışma ve sonuç bulunmaktadır.

Kelime Çeşitliliği Boyutuyla İlgili Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sınıf düzeylerine göre kelime çeşitliliği oranına ilişkin sonuç ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Kelime çeşitliliğinin hesaplanmasında öncelikle öğrenci metinlerinde yer alan toplam ve farklı kelime sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı kelime sayısının belirlenmesinde hem çok anlamlılık dikkate alınmış hem de çok anlamlılık dikkate alınmadığında arada nasıl bir farkın oluşacağını tespit etmek için çok anlamlılık ihmal edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 371 öğrenci kâğıdının değerlendirildiği metinlerde yer alan toplam kelime sayısı 36,710'dur. 5. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan toplam kelime sayısı 10,928; 6. sınıf öğrencilerinin 6,712; 7. sınıf öğrencilerinin 9,315 ve 8. sınıf öğrencilerinin 9,755'tir.

Çok anlamlılık dikkate alındığında 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yer alan farklı kelime sayıları sırasıyla 2,148, 1,587, 1,874 ve 1,982 şeklinde, çok anlamlılık dikkate alındığında öğrenci metinlerinde yer alan kelime çeşitliliği oranı 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre sırasıyla % 19,6; % 23,6; % 20,1 ve 20,3 şeklindedir.

Çok anlamlılık dikkate alınmadığında ise öğrenci metinlerinde yer alan farklı kelime sayıları 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre sırasıyla 1794, 1379, 1573 ve 1634 şeklindedir. Çok anlamlılık dikkate alınmadığında öğrenci metinlerinde yer alan kelime çeşitliliği oranı ise 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre sırasıyla % 16,4; % 20,5; % 16,8 ve % 16,7 şeklindedir.

Bu durumda tüm metinlerde yer alan farklı kelime sayısı çok anlamlılık dikkate alındığında 7,591, çok anlamlılık ihmal edildiğinde 6,380'dir. Böylece farklı kelime sayısının belirlenmesinde çok anlamlılık dikkate alındığında ve alınmadığında arada 1,211'lik bir fark oluşmaktadır. Bu durumda çok anlamlılık dikkate alındığında ve alınmadığında farklı kelime sayısı oranında % 3-% 4'lük bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Çok anlamlılık dikkate alındığında öğrenci metinlerinde yer alan farklı kelime sayısında daha fazla oranda bir değişimin olması beklenir. Çünkü Türkçede hemen hemen her kelimenin en az iki anlamı vardır. Bununla birlikte sık kullanılan “yapmak, olmak, açmak” gibi fiillerin 30 (otuz),

“almak” fiilinin ise 40 (kırk)’a yakın anlamı vardır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerinin metinlerinde yer verdikleri kelimeleri işlek bir şekilde kullanmadıkları ve genellikle aynı anlamlarıyla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yazılı metinlerinde yer verdikleri kelimelerin çeşitliliğini belirlemeye yönelik yapılan benzer araştırmalarda 5. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliğinin genel olarak % 7,6 ile % 14,2 aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ, 2005; Çıplak, 2005; Karahan, 2007; Çabaz, 2007; Hancı, 2007; Duru, 2007; Öztekin, 2008; Başpınar, 2008; Tülü, 2012; Ceylan, 2013; Türkyılmaz, 2013). 8. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliği ise % 7,7 ve % 12,6 aralığında değişen oranlarda bulunmuştur (Kurudayıoğlu, 2005; Çıplak, 2005; Tüysüz, 2007; Karakaya, 2011). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Temur (2006) 5. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliğini % 22,6, Kurudayıoğlu (2005) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliği oranını % 8,02, İpekçi (2005) çok anlamlılığı dikkate aldığı çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliğini % 31,2 oranında bulmuştur.

Bizim araştırma sonuçlarımızın da ilgili araştırmalarla benzer olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre (Öztekin, 2008; Karakaya, 2011; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013) öğrenciler geniş bir kelime bilgisine sahip değillerdir bununla birlikte farklı duygu ve düşüncelerini aynı kelimelerle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu durum kelime çeşitliliği oranının istenen düzeyde olmasının önündeki engellerden biridir. Araştırmacılara göre (Johansson, 2008; Vidakovic ve Barker, 2009) yazma becerisi arttıkça kullanılan kelimelerdeki çeşitlilik de artmaktadır.

Kelime bilgisi; derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutta tanımlanmaktadır (Göğüş, 1978). Çok anlamlılık dikkate alındığında kelime çeşitliliği sayısında % 3-4'lük bir artışın olduğu araştırmamızın sonuçlarına göre derinlik boyutunun öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgisinde yeterli düzeyde olmadığını söyleyebiliriz. Oysa derinlik yani çok anlamlılık Türkçenin kelime işlekliliğini sağlayan en önemli özelliklerinden biridir.

Kelime Yoğunluğu Boyutuyla İlgili Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sınıf düzeylerine göre kelime yoğunluğu oranına ilişkin sonuç ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Kelime yoğunluğunun hesaplanmasında öncelikle öğrenci metinlerinde yer alan toplam ve vazifeli kelime sayıları belirlenmiştir. Ardından “Manalı kelime sayısı×100/Toplam kelime sayısı” formülü ile öğrenci metinlerinin kelime yoğunluğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 371 öğrenci kâğıdının değerlendirildiği metinlerde yer alan toplam kelime sayısı 36,710; vazifeli kelime sayısı 6,298’dir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarındaki kelime yoğunluğu oranı % 82,84 oranındadır. Yani yazılı metinlerdeki her 100 kelimedenden yaklaşık 83’ü manalı kelimelerden 17’si ise vazifeli kelimelerden oluşmaktadır.

Kelime yoğunluğu oranlarına sınıf düzeyinde bakacak olursak şöyle bir tabloyla karşılaşırız. Sınıf düzeylerine göre kullanılan vazifeli kelime sayısı 5. sınıflarda 1,752; 6. sınıflarda 1,075; 7. sınıflarda 1,717 ve 8. sınıflarda 1,754’tür. Bu durumda öğrenci metinlerindeki kelime yoğunluğu 5. sınıf öğrencilerinde % 83,96; 6. sınıf öğrencilerinde % 83,98; 7. sınıf öğrencilerinde % 81,56 ve 8. sınıf öğrencilerinde % 82,01 olarak gerçekleşmiştir.

Sınıf düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında bunların 371 öğrencinin toplamından elde edilen sonuçlarla çok büyük ölçüde bir benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyleri arasında kelime yoğunluğu açısından pek bir farkın olmadığı anlamına gelir. Bugüne kadar doğrudan kelime yoğunluğu ile ilgili olarak yapılmış bir araştırma ve kelime yoğunluğunun değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır. Buna rağmen öğrencilerin metinlerindeki kelime yoğunluğu oranı hakkında bazı yargılara varabilmek için kelime çeşitliliği oranları bir fikir verebilir. Araştırmamızın sonuçlarına göre 371 öğrenci kâğıdının değerlendirildiği metinlerde yer alan toplam kelime sayısı 36,710; çok anlamlılık dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeye göre öğrencilerin kullandıkları farklı kelime sayısı ise 6,380 olarak tespit edilmiştir. Bu sayılara göre öğrencilerin kullandıkları farklı kelimelerin oranı toplam kelime oranına göre yaklaşık % 17 olmaktadır. Yani her 100 kelimelik metinde 17 kelime farklı olarak kullanılmakta, geriye kalan 83 kelime tekrar edilmektedir. Bu oran kelime yoğunluğu

ile aynıdır. Kelime kadrosunun büyük oranda tekrarlanan kelimelerden meydana geldiği her bir metinde ortalama 17 vazifeli kelimenin kullanılması öğrencilerin akıcı yazma becerileri açısından olumlu bir durum değildir.

Öğrencilerin metinlerindeki kelime yoğunluğunun olumsuz olarak yorumlanabilecek düzeyde çıkmasının nedenlerinden birisi tercih edilen cümle yapılarıyla ilgilidir. Öğrenciler düşüncelerini anlatırken genellikle birleşik cümle yapısını tercih etmektedirler. Bu durum cümlenin başında, ortasında vb. gereksiz yere bağlaç ve zarf kullanımına neden olmaktadır. Böylece cümlelerdeki vazifeli kelime oranı gereksiz yere artmakta ve bu durum kelime yoğunluğunun düşmesine neden olmaktadır.

Araştırmacılara göre (Halliday, 1989; Harris, 1993; Johansson, 2008) yazılı ve sözlü dilin ayırt edici bir özelliği, yazılı ve sözlü ürünlerdeki kelime yoğunluğudur. Yazılı ürünlerde, manalı kelimeler daha yoğun iken sözlü ürünlerde vazifeli kelimeler daha yoğundur. Ure (1971'den aktaran. Johansson, 2008), konuşma metinlerinin büyük bir kısmında kelime yoğunluğunun % 40'ın altında, yazılı metinlerin büyük bir kısmında kelime yoğunluğunun % 40'ın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Cheryl (1995) 66 yazılı metni incelediği araştırmasında öğrenci metinlerinin % 15'inin % 40 'ın çok az altında, % 36'sının % 45'in üstünde, % 73'ünün % 42'nin üstünde ve % 85'inin % 40'ın üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda ona göre öğrenciler, verilen konularda fikirlerini ifade etme becerisine sahiptirler. To, Fan ve Thomas (2013) alt, alt orta, orta ve üst orta seviyedeki dört metni kelime yoğunluğu ve okunabilirlik açısından inceledikleri çalışmalarında Flesch okuma formülüne göre en okunabilir metnin Ure'nin kelime yoğunluğu hesaplama metoduna göre, % 53,2'lik oran ile kelime yoğunluğu en yüksek olan metin olduğunu tespit etmişlerdir.

Akıcı Yazmanın Söz Dizimi İşlekliliği Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında akıcı yazmanın söz dizimi işlekliliği boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar özetlenerek sınıf düzeylerine göre tartışılmıştır. Öğrenci metinlerinin söz dizimi işlekliliğini belirlemek için "D Level Scale" ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Her bir metnin bu ölçeğe göre aldığı puan hesaplanmış ve 5 aralıktan

meydana gelen bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamada 0-18 puan aralığı için 1. kategori, 19-36 aralığı için 2. kategori, 37-54 aralığı için 3. kategori, 55-72 aralığı için 4. kategori ve 73-92 aralığı için 5. kategori oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin % 16,3'ü 0-18 puan aralığında, % 1,9'u 73-92 puan aralığında ve % 59,6'sı 19-36 puan aralığındaki bir işleklik puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır. 6. sınıf öğrencilerinin % 34,4'ünün işleklik puanı 0-18, % 51,1'inin ise 19-36 puan aralığındadır. Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin hiçbirinin işleklik puanı 73-92 puan aralığında değildir. 7. sınıf öğrencilerinin % 16,5'i 0-18 puan aralığında, % 59,3'ü ise 19-36 puan aralığındaki bir işleklik puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır. 6. sınıf öğrencilerine benzer şekilde 7. sınıf öğrencilerinin de hiçbiri 73-92 puan aralığında bir işleklik puanı elde edememişlerdir. 8. sınıf öğrencilerinin % 26,6'sının işleklik puanı 0-18, % 1,1'inin 73-92 puan aralığındadır. 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunu oluşturan % 43,6'lık kısım ise 19-36 puan aralığındaki bir işleklik puanıyla metinlerini oluşturmuşlardır.

Akıcı yazmanın diğer boyutlarında olduğu gibi söz dizimi işlekliliği boyutunda da sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha işlek cümleler kurmaları beklenmektedir. Sınıf seviyelerine göre bakıldığında en düşük puan aralığı olan 0-18 aralığında en düşük yüzdeye sahip olan sınıf seviyesinin 5. sınıf olduğu ve en yüksek puan aralığı olan 73-92 aralığında en yüksek yüzdeye sahip olan sınıf seviyesinin yine 5. sınıf olduğu görülür. Söz dizimi işlekliliği aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu sınıf seviyesi de 5. sınıftır. Söz dizimi işlekliliği aritmetik ortalaması en yüksek olan sınıf seviyeleri sırasıyla 5. sınıf (2,16); 7. sınıf (2,08), 8. sınıf (2,04) ve 6. sınıf (1,71) şeklindedir. Bu durumda söz dizimi işlekliliği bakımından sınıf seviyelerinin dikey bir ilerleme göstermediğini söyleyebiliriz.

Yazılı metinlerdeki söz diziminin puanlanarak cümlelerin işlekliklerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte söz dizimi üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin yazılı metinlerini söz dizimi açısından inceleyen çalışmalarda (Baydar, 2006; Balçılar, 2006; Türkan, 2006; Çildir, 2006; Esan, 2006; Karabulut, 2006; Büyükkiz, 2007; Bedirhanoğlu, 2010; Tenekeci, 2011) genellikle öğrencilerin metinlerinde yer

verdikleri söz dizimi unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar genellikle cümlenin öğelerine ve cümle yapılarına göre bazı değerlendirmeler yapmaktadır.

Araştırmalara göre ortaokul öğrencileri metinlerinde % 92-98 düzeyinde yüklem yerine göre kurallı cümle yapısına (Balcılar, 2006; Türkan, 2006; Çildir, 2006; Büyükikiz, 2007; Tenekeci, 2011), % 79- 92 düzeyinde yüklem türüne göre fiil cümlesine (Balcılar, 2006; Türkan, 2006; Çildir, 2006; Esan, 2006; Bedirhanoglu, Tenekeci, 2011) yer vermektedirler. Bazı araştırmacılar (Baydar, 2006; Büyükikiz, 2007) öğrencilerin en çok basit cümle yapısını kullandıklarını tespit etmiş, bazı araştırmacılar (Temizkan, 2003; Bedirhanoglu, 2011) ise birleşik cümle yapısını daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Bazı araştırmalarda (Türkan, 2006; Çildir, 2006; Esan, 2006) öğrencilerin en çok özne+yüklem cümle tipine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeler söz dizimi işlekliliğinin puanlanmasına yönelik olmadığı için araştırmamızla doğrudan karşılaştırılamamaktadır. Bununla birlikte araştırmamızda söz dizimi işlekliliğinin bir boyutunu da cümle yapılarının oluşturması ortak bir nokta olarak değerlendirilebilir.

Sınıf Düzeylerinin Akıcı Yazmanın Söz Dizimi İşlekliliği Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-375)}= 6,922$ $p \leq 0.05$]. Bir başka deyişle sınıf düzeyleri arasında işlek cümleler oluşturma büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi ($\bar{X} = 2,5$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyinden ($\bar{X} = 1,83$) daha fazladır. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi ($\bar{X} = 2,27$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyinden ($\bar{X} = 1,83$) daha fazladır. Yine 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyi ($\bar{X} = 2,27$), 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklilik düzeyinden ($\bar{X} = 2,23$), daha fazladır.

Akıcı Yazmanın Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutuyla İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında akıcı yazmanın düşüncelerin düzenlenişi boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar özetlenerek sınıf düzeylerine göre tartışılmıştır.

Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutunun Sınıf Düzeyleriyle İlgili Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sınıf düzeylerine göre düşüncelerin düzenlenişine ilişkin sonuç ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Çalışmanın bu boyutunda öğrenci metinleri 0-5 aralığındaki 6 kategoriden oluşan “Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyleri arasında düşüncelerin düzenlenişi açısından büyük ölçüde farklılıklar vardır. 5. sınıf öğrencilerinin “Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı”na göre elde ettikleri ortalama puan 3,16; 6. sınıf öğrencilerinin 2,37; 7. sınıf öğrencilerinin 2,91 ve 8. sınıf öğrencilerinin 2,93’tür. Buna göre planlı ve tutarlı bir metin oluşturabilme becerisi en yüksek sınıf seviyesinin sırasıyla 5. sınıf, 8. sınıf, 7. sınıf ve 6. sınıf olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yazılı metinlerinde yer alan düşüncelerin düzenlenişini belirlemeye yönelik yapılan benzer araştırmalarda 5. sınıf öğrencilerinin tutarlılık puanlarının 5 üzerinden 2,96 (Coşkun, 2005), 7. sınıf öğrencilerinin 3,13 ve 3,19 (Çeçen, 2011; Çoban, 2012), 8. sınıf öğrencilerinin 3,25 (Coşkun, 2005) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada (Keklik ve Yılmaz, 2013) ise 11. sınıf öğrencilerinin tutarlılık puanları 1,87 olarak bulunmuştur.

Erbilen (2014) 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında başlık, konu, ana ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç başlıkları olmak üzere yedi (7) boyutta “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerinin toplamda % 50’nin üzerinde olduğunu ve öğrencilerin planlamada yeterli bir başarı gösteremediklerini ortaya koymuştur. Alkan (2007) 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, “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 fazlasının hata yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmada “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 görülmüştür. Avcı (2006)'nın çalışmasında da “konuyu paragraf bilincine göre yazmama” 8. sınıf öğrencilerinde en sık görülen üç hata tipi içerisinde yer almaktadır. Temizkan (2003) 7. sınıf seviyesine ait 400 öğrenci metnini incelediği araştırmasında kompozisyonların % 35'inde hiç paragraf olmadığı, % 40,7'sinde ana düşüncenin belirsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacılara göre (Coşkun, 2005; Avcı, 2006; Alkan, 2007; Çeçen, 2011; Ülper, 2011) ortaokul öğrencileri metinlerinde yer verdikleri düşünceleri düzenleme konusunda ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Bizim araştırma sonucumuz da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin düşüncelerini sınıflama, sıralama, sınırlama becerileri oldukça yetersizdir. Bu durum akıcı yazma becerisinin önündeki en büyük engellerden biridir. Ne anlatılmak istendiği belli olmayan, birbirinden kopuk, anlamsal ve mantıksal bir bütünlük taşımayan metinlerin akıcı bir şekilde yazılmış olduğunu söyleyemeyiz.

Sınıf Düzeylerinin Düşüncelerin Düzenleniş Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyumu üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır [$F_{(3-375)} = 11,042$ $p \leq 0.05$]. Bir başka deyişle sınıf düzeyleri arasında düşünceleri uyumlu metin oluşturma büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyi ($\bar{X} = 3,16$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha fazladır. 7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyi ($\bar{X} = 2,91$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyi ($\bar{X} = 2,93$), 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyum düzeyinden ($\bar{X} = 2,37$) daha yüksektir.

Yapılan araştırmalarda Coşkun (2005) 8. sınıf öğrencilerinin tutarlı metin oluşturabilme becerilerinin 5. sınıf öğrencilerinininkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu; Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014) üniversite öğrencilerinin tutarlı metin oluşturabilme becerilerinin lise öğrencilerinininkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Can'ın (2012) çalışmasında 10. sınıf öğrencilerinin "paragrafta düşünce organizasyonunu kurabilme" becerileri, 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede farklıdır. Yılmaz ise (2009) ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile planlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bizim araştırmamızda da sınıf seviyeleri öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin uyumu üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır fakat bu farklılık sınıf düzeylerine göre dikey bir ilerleme göstermemektedir.

Akıcı Yazmanın Boyutları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde akıcı yazmanın nitelik ve nicelik boyutlarını oluşturan unsurlar arasındaki korelasyonel ilişkilere yönelik tartışma ve sonuç yer almaktadır. Bölümde sırasıyla öğrencilerin toplam sürede yazdıkları hece miktarı ile doğruluk düzeyi; toplam sürede yazdıkları hece miktarı ile söz dizimi işlekliliği; toplam sürede yazdıkları hece miktarı ile düşüncelerin düzenlenişi; düşüncelerin düzenlenişi ile söz dizimi işlekliliği; düşüncelerin düzenlenişi ile doğruluk düzeyi; söz dizimi işlekliliği ile doğruluk düzeyi arasındaki korelasyonlara yönelik tartışma ve sonuç bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı ile metinlerinin doğruluk düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($r=0.413$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı arttıka metinlerinin doğruluk düzeyinin de kısmen arttığı söylenebilir. Ancak bu iki boyut arasındaki pozitif yöndeki ilişkinin $r=,413$ olduğu da gözden uzak tutulmamalı, hece miktarının artmasıyla birlikte doğruluk düzeyindeki artışın kısmen gerçekteşiği unutulmamalıdır. Çünkü araştırmada kullanılan ve akıcı yazmanın önündeki engelleri tespit etmeyi amaçlayan belirtke tablosundan elde edilen bulgulara göre her bir öğrenci yazdığı metinde ortalama 14,62 oranında hata yapmaktadır. Bu oran içinde en çok yazım kurallarına ilişkin hatalar bulunmaktadır. Bu bilgi göz önünde

tutulduğunda toplam sürede yazılan hece miktarının artmasıyla birlikte doğruluk düzeyinin de bir miktar artış göstermesi olağan karşılanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı ile yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.800$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyinin de arttığı söylenebilir. Araştırma süresince söz dizimi işlevliği iki temel ölçüte göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunlar cümlelerin gramer yapısı ve cümleye anlam katan unsurlardır. Bu ki unsur birleştirildiğinde cümlelerin uzunluğu artmakta ve anlamları derinleşmektedir. Böylece cümlelerin söz dizimi işlevliği puanları da artmaktadır. Dolayısıyla toplam sürede yazılan hece miktarının artmasıyla birlikte söz dizimi işlevliğinin de artması beklenen bir durumdur. Araştırmadan elde edilen yukarıdaki sonuç bu beklenen durumu karşılar niteliktedir. Beklenen bu durumun $r=.800$ gibi çok yüksek bir oranda gerçekleşmesi ise ayrıca dikkate değer bir durumdur.

Ortaokul öğrencilerinin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı ile düşüncelerin düzenlenişi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.725$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarı arttıkça düşüncelerin düzenlenişi düzeyinin de arttığı söylenebilir. Yazma etkinliği her şeyden önce düşünme işidir. Yazma konusu hakkında düşünceleri olan, bu düşünceler arasındaki bağlantıları zihin dünyasında sağlam ve düzgün bir şekilde kurabilen, olaylar, olgular, durumlar üzerinde gerek analitik gerek eleştirel gibi düşünme süreçlerini işletebilen kişilerin bu özelliklere sahip olmayanlara göre daha düzgün, daha iyi ve uzun metinler oluşturması beklenir. Araştırmadan elde edilen sonuç, öğrencilerin toplam sürede yazmış oldukları hece miktarıyla düşüncelerin düzenlenişi düzeyinin birlikte artış gösterdiği anlamına gelmektedir. Bu sonucu tersten anlamaya çalışırsak düşüncelerini zihninde düzenleyen ve bu şekilde yazmak için ilk taslağı elde eden öğrencilerin aynı zamanda bu düşünceleri ifade etmek için uzun metinler ortaya koyduklarını söylemek mümkündür. Coşkun (2005) da araştırmasında öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğu arttıkça metin tutarlılığının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyi ile düşüncelerin düzenlenişi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.695$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin de düzenli hâle geldiği söylenebilir. Bu sonucu yukarıda olduğu gibi tersten okumaya çalışırsak düşüncelerin düzenli bir şekilde planlanmasının aynı zamanda cümle işlevliğini de olumlu yönde etkilediği gibi bir sonuca ulaşabiliriz. Bu genel bağlantının dışında öğrencilerin cümlelerinin işlevlik açısından yükselen bir grafik göstermesi, düşüncelerini genellikle uzun cümleler şeklinde ifade etmeye çalışmalarına da bağlanabilir. Araştırmadan elde edilen genel gözleme göre öğrenciler uzun cümle kurmaya çalışmakta, bunun sonucu olarak da bağlaçlarla birbirine bağlanan bağlı cümleleri, şart birleşik yapıdaki cümleleri ve ki'li birleşik cümleleri sıkça kullanmaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi ile doğruluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.610$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki düşüncelerin düzenlenişi düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerin doğruluk düzeylerinin de kısmen arttığı söylenebilir. Bu sonuç yukarıda açıklanmaya çalışılan toplam sürede yazılan hece miktarı ile düşüncelerin düzenlenişi arasındaki ilişkiye benzer bir şekilde yorumlanabilir. Çünkü yukarıdaki sonuçta da vurgulandığı gibi düşüncelerin öğrencinin zihninde düzenlenmiş hâlde bulunması yazma açısından önemlidir. Yazma birçok boyuttan oluşan ancak bir o kadar da organik bir bütün olarak değerlendirilmesi gereken bir etkinlik alanıdır. Bu nedenle yazma miktarı, doğruluk düzeyi, düşüncelerin düzenlenişi her ne kadar ayrı boyutlar gibi görünse de aralarında doğrusal ilişkiler bulunmaktadır. Doğruluk düzeyi ile düşüncelerin düzenlenişi de bu şekilde algılanmalıdır. Buna göre düşünceler üzerinde ne kadar zihinsel çaba harcanmış ise bu düşüncelerin okuyucuya o derecede doğru bir şekilde aktarılacağını söylemek mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyi ile doğruluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.458$, $p<.01$). Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işlevlik düzeyi arttıkça yazmış oldukları metinlerdeki

doğruluk düzeyinin de kısmen arttığı söylenebilir. Bu sonuç, toplam sürede yazılan hece miktarı ile metinlerin doğruluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ($r=,413$) destekler niteliktedir. Burada olduğu gibi öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki cümlelerin işleklik düzeyi ile doğruluk düzeyi arasında $r=,458$ oranında bir ilişki bulunmaktadır. Yani cümlelerin biçim olarak uzunlukları arttıkça ve cümleler anlam olarak derinleştikçe doğruluk düzeyi de kısmen artmaktadır. Çünkü öğrenciler her durumda doğruluk düzeyi açısından önemli derecede hata yapmaktadırlar. Düşüncelerin düzenlenişi ile doğruluk düzeyi arasındaki ilişkinin $r=,610$ yüksekliği de öğrencilerin doğruluk düzeyi açısından daha dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın konusu olan akıcı yazma üzerinde özellikle yurt içinde akademik çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

1. Akıcı yazmanın özellikle “yazma miktarı” boyutunda öğrencilerden beklenen düzeyin belli olmaması bu boyutun değerlendirilmesi açısından sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle yazma miktarı açısından öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilme ölçütlerini ortaya koyabilecek çalışmalar yapılabilir.

2. Akıcı yazmanın “kelime yoğunluğu” boyutu özellikle yurt içindeki çalışmalarda üzerinde hiç durulmayan bir alandır. Kelime yoğunluğuna yönelik araştırmaların sayısı artırılarak yazılı metinlerdeki kelime yoğunluğu ölçütlerinin somut bir şekilde ortaya konulması sağlanabilir.

3. Akıcı yazmanın “söz dizimi işlekliği” boyutu, cümlelerin yapı ve anlam açısından puanlanması yönüyle ilgili literatürde hiç işlenmemiş bir alandır. Bu nedenle söz dizimi işlekliğinin puanlanma ölçütlerini belirleme yönünde çalışmalar yapılabilir.

4. Yazma becerisinin gelişimi uzun bir süreci gerektirdiği için bu konuda yapılan araştırmalar ortaokul öğrencileriyle sınırlı kalmamalıdır. Bu nedenle ilkokuldan başlayarak yükseköğretim aşamasının sonuna kadar her eğitim seviyesindeki öğrencilerin akıcı yazma becerilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

5. Akıcı yazma ile metin türleri arasındaki bağlantılar sorgulanarak metin türlerine göre yazmanın akıcılık üzerinde bir etkisinin olup olmadığı yönünde çalışmalar yapılabilir.

6. Dil becerileri olarak adlandırılan okuma, dinleme, konuşma ve yazma arasında çok güçlü bağlar bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin özellikle akıcı okuma ve akıcı konuşma becerileri ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akıcı yazma becerileri uygun eğitim öğretim yöntemleriyle birlikte yürütülen bir süreç içinde geliştirilebilir. Bunu sağlayacak en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenler her şeyden önce akıcı yazma kavramı ve bu kavramın boyutları olan yazma miktarı, doğruluk, işlevlik, düşüncelerin düzenlenişi hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

2. Öğretmenler öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirirken sadece şekil yapısına bağlı kalmamalı, akıcı yazmanın tüm boyutlarını değerlendirme sürecine katmalıdır.

3. Her yazma çalışmasında öğrencilere belli bir süre vererek akıcı yazma becerilerini belirlemeye çalışmak zor ve öğrenci açısından sıkıcı olabilir. Bu nedenle öğretmenler zaman zaman böyle bir uygulamaya giderek öğrencilerdeki gelişim seviyelerini belirlemeye çalışmalı ve bunu öğrenciler için sıkıcı olmaktan çok eğlenceli bir etkinliğe dönüştürebilmek için gerekli tedbirleri almalıdır.

4. Akıcı yazmanın en önemli gerekliliklerinden birisi doğru ve düzenli düşünme becerisidir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerden yazma çalışmalarından önce yazma konusu hakkında düşünmelerini istemeli, kendileri de onlarla birlikte

düşünme sürecine katılmalı daha sonra düşüncelerini sağlam bir plana göre ifade edebilmeleri için öğrencilere gerekli desteği sağlamalıdır.

5. Yazılı metin herhangi bir konudaki düşüncelerin, uygun kelimelerin seçilmesi ve bunlarla doğru, mantıklı cümleler oluşturulması sonucunda meydana gelir. Bu nedenle öğretmenler kelime ve cümle öğretimine önem vermeli, kelime hazinesinin geliştirilmesi ve doğru cümle yapılarının kullanılması konusunda gerekli tedbirleri almalıdır.

6. Öğretmenler akıcı yazmanın boyutları ve bunların içerikleri hakkında öğrencilerini bilgilendirmeli, yazılarını akıcı yazma açısından nasıl değerlendirmeleri gerektiğini onlara açıklamalı böylece öz değerlendirmenin gelişimine katkı sağlamalıdır.

Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

Türkçe derslerinde en yaygın olarak kullanılan araç gereç ders kitaplarıdır. Öğrenciler Türkçe derslerinde en fazla ders kitaplarındaki metinlerle karşılaşmakta ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yerine getirmektedir. Bu nedenle Türkçe eğitimi ve öğretimini destekleyen ders kitaplarına yönelik bazı öneriler geliştirilmelidir. Aşağıda bunlardan birkaçı bulunmaktadır:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler özenle seçilmeli, bunların içerik ve kurgu açısından öğrencilere örnek teşkil edecek metinler olmasına dikkat edilmelidir.

2. Türkçe ders kitaplarındaki metinler öğrencilere yeni kelime öğretebilecek düzeyde olmalı bu yönden öğrencilerin kelime hazinelerine katkıda bulunmalıdır.

3. Türkçe ders kitaplarındaki metinler öğrencilere farklı yapılarıdaki cümle kuruluşlarını göstermesi bakımından zenginlik taşımalı, cümleler arasında olması gereken ahengin sağlandığı örneklerle yer vermeli, öğrencilere cümleler arası geçiş ve bağlantı unsurlarını göstermesi bakımından yeterli olmalıdır.

4. Öğrenci çalışma kitaplarında akıcı yazma ve boyutları üzerinde uygulamaların yapılmasını gerektiren etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Yeşim, Mersinli, Ümit ve Yaldır Yılmaz (2011). “İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi Örneklemindeki Sözcük Sıklıkları”. (Ed.: Doğan Günay, Özden Fidan, Betül Çetin ve Funda Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları. s. 397-407.
- Aksan, Yeşim ve Yaldır, Yılmaz (2011). Türkçe Sözcüğünün Nicel Betimlemesi. (Ed.: Çiğdem Sağın Şimşek ve Çiler Hatipoğlu), *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, Ankara: ODTÜ Basım İşliği, s. 377-387.
- Aktaş Şerif ve Gündüz, Osman (2001), *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Okuma-Yazma, Konuşma-Yazma)*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alami Manizheh, Sabbah, Maryam ve Iranmanesh Mohammad (2013). Male-Female Discourse Difference In Terms Of Lexical Density. *Research Journal Of Applied Sciences, Engineering And Technology*, 5/23, s. 5365-5369.
- Albert, Agnes ve Kormos, Judit (2004). Creativity And Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning*, 54/2, s. 277-310.
- Alkan, Zeynep Nalan (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Amanvermez, Funda (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Fiilimsi Kullanma Becerilerinin İncelenmesi (İstanbul/Zeytinburnu İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, Ali Fuat ve Ungan, Suat (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, s.317-328.

- Armstrong, Kimberly M. (2010). Fluency, Accuracy And Complexity In Graded And Ungraded Writing. *Foreign Language Annals*, 43/4, s. 690-702.
- Avcı, Emine (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlıklarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayaz, Fatih (2007). *Ankara İlinde Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, Hasan (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcılar, Ayla (2006). *6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi İncelemeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Baş, Bayram (2006). *1985-2000 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, Bayram (2013). Ahmet Midhat Efendi'nin Kelime Hazinesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), s.75-83.
- Başaran, Mustafa (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13/4, s. 2277-2290.
- Başpınar, Ozan. (2008). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Manisa / Turgutlu İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Baştuğ, Muhammed (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Baydar, Turgut (2006). *Türkçe Söz Diziminin Öğretimi ve Kavratılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bedirhanoglu, Havva (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlışlıklarının Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Brand, M. ve Brand, G. (2006). *Practical Fluency: Classroom Perspectives, Grades K-6, Stenhouse Publishers*.
- Budak, Yusuf (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. *Dil Dergisi*, 92, s.19-26.
- Büyükikiz, Kadir Kaan (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, Yalçın (2009). *Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Can, Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Casanave, (2004). *Controversies In Second Language Writing: Dilemmas And Decisions In Research And Instruction*. University of Michigan, Ann Arbor,.
- Cemiloğlu, İsmet (2000). Cümle Tahlilinin Önemi ve Metodu. *Türk Dili Dergisi* (587), s.478-482.
- Ceylan, Şenol (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Servetlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Chenoweth, N. Ann ve Hayes John, R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2, *Written Communication*, 18/1, s. 80-98.

- Coşkun, Eyyup (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Covington, Michael A., He Congzhou, Brown Cati, Naçi Lorina ve Brown John (2006). How Complex Is That Sentence? A Proposed Revision Of The Rosenberg And Abbeduto D-Level Scale. *University Of Georgia Artificial Intelligence Center, CASPR Research Report*, s.1-17.
- Çabaz, Yüksel. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Kırklareli/Merkez Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çeçen, Mehmet Akif. (2011). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.2
- Çimen, Arzu (2014). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Fülimsileri Kullanma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çıplak, Mustafa. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5.,8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çildir, Emine (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebî Dilin Söz Diziminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çoban, Abdullah (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demiray, Kemal (1973). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.

- Dengub, Evgeny (2012). *Investigating Syntactic And Lexical Complexity, Accuracy And Fluency In The Writing Of Heritage Speakers Of Russian*. Ph. D. Dissertation, Bryn Mawr Collage, United States Of America.
- Duru, Kadir (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Sivaslı Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ekinci Çelikpazu, Esra (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ensar, Ferhat ve Doğan Serkan (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, s. 229-244.
- Ellis, Rod (2009), The Differential Effects Of Three Types Of Task Planning On The Fluency, Complexity And Accuracy in L2 Oral Production, *Applied Linguistics*, November, 1-36.
- Ellis, Rod ve Yuan, Fangyuan (2004). The Effects Of Planning On Fluency, Complexity And Accuracy In Second Language Narrative Writing, *Studies In Second Language Acquisition*. 26, 59- 84.
- Engber, Cheryl A. (1995). The Relationship Of Lexical Proficiency To The Quality Of ESL Compositions. *Journal Of Second Language Writing*, 4/2, s. 139-155.
- Erbilen, Metin (2014). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ergin, Muharrem (1993). *Türk Dil Bilgisi*. Ankara: Bayrak Yayınları.
- Ertan, Ali (1968). *Örneklerle Sözlü ve Yazılı Kompozisyon*. İstanbul: Ak Kitabevi.
- Esan, Uğur (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebî Söz Diziminin (Tarık Buğra) Karşılaştırılması (Bolvadin Örneği/Yazılı*

Anlatım). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Espin, Christine; Shin, Jongho; Deno, L. Stanley; Skare, Stacy; Robinson, Steven ve Benner, Barb (2000). Identifying Indicators of Written Expression Proficiency for Middle School Students, *The Journal of Special Education*, 34/3, s. 140-153.

Fellner, Terry ve Apple, Matthew (2009). Developing Writing Fluency And Lexical Complexity With Blogs. *The JALT CALL Journal*, 2/1, s. 15-26.

Fırat, Hilmi Akan (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Kelime Hazinesi Araştırması (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Fillmore, L. W. (1979) Individual Differences In Second Language Acquisition. C., Kempler, D. And Wang, W. Y. S. (Eds) *Individual Differences In Language Ability And Language Behavior*, Academic Press: New York.

Garrett, Jennifer Tumlin (2007). *Using Speech Recognition Software To Increase Writing Fluency For Individuals With Physical Disabilities*. Ph. D. Thesis, Georgia State University, Atlanta.

Gedik, Mehmet (2008). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme (Erzurum Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gedizli, Mehmet (2004). *Yazabilmek, Yazmaya Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.

Gencan, Tahir Nejat (2007). *Dilbilgisi*. İstanbul: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi

Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Günay, Doğan (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hacıoğlu, Ömer (2010). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Cümle Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken And Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hancı, Güler. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Banaz Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Harriman, Nancy E., Gajar, Anna H. (1986). The Effects Of Repeated Writing And Repeated Revision Strategies On Composing Fluency Of Learning Disabled Adolescents. <http://eric.ed.gov/?id=ED290312>. Erişim tarihi: 16.03.2015.
- Harris, John (1993). *Introducing Writing*. London: Penguin English.
- Havlin, Patrica J. (2013). *Examining Secondary Writing: Curriculum –Based Measures And Six Tarits*. Ph. D. Thesis, University Of Oregon. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/13236/Havlin_oregon_0171A_10660.pdf?sequence=1. Erişim tarihi: 16.03.2015.
- Henry, Kathryn (1996). Early L2 Writing Development: A Study Of Autobiographical Essays By University-Level Students Of Russian. The Modern Language Journal. <http://0-www.jstor.org.library.metu.edu.tr/stable/329438>. Erişim tarihi: 16.03.2015.
- Hester, Jennifer Lynne (2001). *Invastigating Writing Fluency In Seventh And Eight Graders' Narrative And Expository First Drafts*. Doctorate Thesis, University Of Illions At Chicago, Chicago.
- Hunt, W. Kellogg, (1965), *Grammatical Structures Written At Three Grade Levels*. National Council Of Teachers Of English, Champaign, Illionis.

İlaslan, Burcu (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

İnce, Vedat Martin (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

İpekçi, Ali (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Isaacson, Stephen (1988). Assessing The Writing Product: Qualitative And Quantitative Measures, *Exceptional Children*, 54/6, s. 528-534. (<http://0-eds.a.ebscohost.com.library.metu.edu.tr/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=9f234a51-edfd-4e86-a9c1-5852c9ba35c7%40sessionmgr4002&vid=2&hid=4110>). Erişim tarihi: 22.03.2015.

Ishikawa, Sandra (1995). Objective Measurement Of Low-Proficiency EFL Narrative Writing. *Journal Of Second Language Writing*. 4 (1), 51-69.

İpek Eğilmez, Nigar (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Johansson, Victoria (2008). Lexical Diversity And Lexical Density In Speech And Writing: A Developmental Perspective. *Lund University Department Of Linguistics And Phonetics Working Papers*, 53, s. 61-79.

Johnson, M. D., L. Mercado, ve A. Acevedo (2012). ‘The Effect Of Planning Sub-Processes On L2 Writing Fluency, Grammatical Complexity And Lexical Complexity.’ *Journal Of Second Language Writing*. 21/3, s. 264–82.

Kantemir, Enise (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

- Karaağaç, Günay (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karabulut, Hale (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebî Söz Diziminin (Reşat Nuri GÜNTEKİN) Karşılaştırılması (Uşak Örneği/Yazılı Anlatım)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Karadağ, Özay (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR*, 27/Bahar.
- Karahan, Ali. (2007). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Ulubey Köy Okulları Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Karahan, Leyla (2006). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakaya, İlker (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karatay, Halit (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/13. s.373-385.
- Kavcar, Cahit ve Kantemir, Enise (1986). *Türk Dili*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Aksoy, Özlem. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaufert, David; Hayes, John; Flower, Linda (1986) Composing Written Sentences. *Research In The Teaching Of English*, 20/2, s. 121-140.

http://www.jstor.org/stable/40171073?seq=1#page_scan_tab_contents. Erişim tarihi: 22.03.2015.

Keklik, Saadettin ve Yılmaz, Ömer (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, s. 139-157.

Keskin, Hasan Kağan (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kıbrıs, İbrahim (2010). *Türkçe 1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Kök Yayınları.

Kırbaş, Abdulkadir (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Koenig, A. Elizabeth, (2013). Closing The Feedback-Standard Gap with The Use of A Performance Feedback and Goal Setting Intervention to Improve Elementary Students' Writing Fluency, Ph. D. Thesis, Syracuse University.

Korkmaz, Zeynep (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kuhn, Melanie. R., Schwanenflugel, Paula. J., ve Meisinger, Elizabeth. B. (2010). Aligning Theory And Assessment Of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, And Definitions Of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45/2, s. 230-251. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.45.2.4/pdf>. Erişim tarihi: 22.03.2015.

Kuiken, Folkert ve Vedder, Ineke. (2007) Task Complexity And Measures Of Linguistic Performance In L2 Writing. *International Review Of Applied Linguistics*, 45/3, s. 261-284. <http://dare.uva.nl/document/2/52916>. Erişim tarihi: 22.03.2015.

Kurudayıoğlu, Mehmet (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kurudayıoğlu, Mehmet (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Değerlendirme, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6/2, s. 1797-1808.
- Lannin, Amy A. (2007). *Freewriting For Fluency And Flow in Eighth And Ninth Grade Reading Clasess*. Ph. D Thesis, University of Missouri: Columbia. <http://search.proquest.com/docview/304839578>. Erişim tarihi: 22.03.2015
- Larsen-Freeman, Diane (2006). The Emergence Of Complexity, Fluency and Accuracy In The Oral And Written Production Of Five Chinese Learners Of English. *Applied Linguistics*. 27/4. 590-619.
- Laufer, Batia, & Nation, Paul (1995). Vocabulary Size And Use: Lexical Richness In L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16/3, 307-322. http://www.lextutor.ca/vp/laufer_nation_95.pdf. Erişim tarihi: 22.03.2015
- Lennon, Paul (1990). Investigating Fluency In EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40/3, s. 387-417.
- Lindgren, Eva, Spelman Miller, Kristyan ve Sullivan, Kirk P. H. (2008). Development Of Fluency And Revision In L1 And L2 Writing In Swedish High School Years Eight And Nine. *ITL International Journal Of Applied Linguistics*. 156, s. 133-151.
- MacGowan-Gilhooly, A. (1991), Fluency First: Reversing the Traditional ESL Sequence. *Journal of Basic Writing*, 10/1, s. 73-87. <http://olinksources.ebsco.com.library.metu.edu.tr/FullText.aspx?linkout=http%3a2f2fatoz.ebsco.com2fink.asp3fid3d561526rid3d4573688>. Erişim tarihi: 22.03.2015.
- Oğuz, Fevzi (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulamadaki Sorunları ve Bunların Nedenleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Ong, Justina ve Zhang, Lawrence Jun (2010). Effects Of Task Complexity On The Fluency And Lexical Complexity In EFL Students' Argumentative Writing. *Journal Of Second Lanuage Writing*, 19/4, s. 218-233.
- Özbay, Murat (1995). *Ankara Merkez Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, Murat (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, Murat, Büyükkız, Kadir Kaan ve Uyar, Yusuf (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8/15, s.149-173.
- Özkan, Mustafa ve Sevinçli, Veysi (2008). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Öztekin, Mehmet (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Düzce/Akçakoca İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Öztürk, Hüseyin (2013). *1980'den 2010 Yılına Okunurluğu Yüksek Türk Romanlarının Sözvarlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Palvianien, Asa. Kalaja, Paula ve Mantyla Katja. (2012). Development Of L2 Writing: Fluency And Proficiency. <http://ojs.tsv.index>. Erişim tarihi: 16.03.2015.
- Pekaz, Kenan (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ hataları ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu ve Geribildirim Teknikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pilav, Salim (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Polio, Charlene G. (1997). Measures Of Linguistic Accuracy In Second Language Writing Research. *Language Learning*, 47:1. March. 101-143.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 43, 690-693.
- Sallabaş, Muhammed Eyyüp (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıkaya, Ebru (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Çatı Yanlılıkları ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Schmidt, Richard (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies In Second Language Acquisition*, 14/4, s. 357-385. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Psychological%20mechanisms%20underlying%20second%20language%20fluency.pdf>. Erişim tarihi: 22.03.2015.
- Sever, Sedat (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shekan, Peter (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency And Lexis. *Applied Linguistics*, 30/4, s. 510-532.
- Şamlıoğlu, Kemal (2011). *On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Değerlendirme (Ardeşen İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Taşer, Suat (1996). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temizkan, Mehmet (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Temur, Turan (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tenekeci, Mustafa (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen 100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Kitaplardaki Söz Dizimlerinin Karşılaştırılması-Kilis Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

To Vinh, Fan Si ve Thomas Damon (2013). Lexical Density And Readability: A Case Study Of English Textbooks. *Internet Journal Of Language, Cultur and Society*, <http://ecite.utas.edu.au/85940>

Topuz, Ayşe (2008). *Uşak İli Sivasslı İlçesi 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmada Bilgi-Beceri Düzeylerinin Tespiti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Tülü, Mehmet (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Türkan, Süleyman (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebî Söz Diziminin (Mustafa Necati SEPETÇİOĞLU) Karşılaştırılması (Uşak Örneği/Yazılı Anlatım)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkyılmaz, Mehmet (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tüysüz, Hüsnüye. (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti (Yazılı Anlatım) (Gediz İlçe*

Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ülper, Hakan (2011). “Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi”. *Turkish Studies*, 6/4, s. 849-863.

Üstün, Meltem (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılarında Görülen Anlatım Bozukluklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Vaezi, Shahin ve Kafshgar, neda Babanezhad (2012). Learner Characteristics And Syntactic And Lexical Complexity Of Written Products. *International Journal Of Linguistics*. 4/3 s. 671-687.
<http://connection.ebscohost.com/c/articles/91651874/learner-characteristics-syntactic-lexical-complexity-written-products>. 16.03.2015.

Van Gelderen, Amos ve Oostdam, Ron (2005), Effects Of Fluency Training On The Application Of Linguistic Operations In Writing, *Educational Studies In Language And Literature*,5/2, s. 215-240.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10674-005-0332-z>. Erişim tarihi: 16.03.2015.

Van, Waes L. ve Leijten, Maria (2014). Writing Fluency: An Approach To Fluency Including Digital Sources. *Paper Presented At The Conference On Writing Research*, Amsterdam.

Vidakovic Ivana ve Barker Fiona (2009). Lexical Development Across Second Language Proficiency Levels: A Corpus-Informed Study. *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2009*, Newcastle University.
http://www.baal.org.uk/proc09/vidakovic_barker.pdf. Erişim tarihi: 22.03.2015

Wolfe-Quintero Kate, Inagaki, Shunji ve Kim, hae-Young (1998). Second Language development In Writing: Measures Of Fluency, Accuracy And Complexity. University of Hawaii at Manoa, Honolulu.

- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Cemal (Ed.) (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, İslam (2010). *Sözlü Dildeki Bağımlı Ardılların Kullanım Sıklığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, Oğuzhan (2009). *6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Yılmaz, Ömer (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yiğit, Murat (2009). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yu, Guoxing (2009). Lexical Diversity In Writing And Speaking Task Performances. *Applied Linguistics*, 31/2, s. 236-259. <http://apliij.oxfordjournals.org/content/31/2/236.full.pdf+html>. Erişim tarihi: 16.03.2015.
- Zutell, Jerry ve Rasinski, Timothy V. (1991). Training Teachers To Attend To Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30/3, s. 211-217. <http://ds.b.ebscohost.com.library.metu.edu.tr/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=3637620b-a1bb-4949-96eb-c3ec7e3b78b8%40sessionmgr115&vid=12&hid=112>. Erişim tarihi: 16.03.2015.

EKLER

Ek-1 Yazma Formu

Sevgili Öğrenciler,

“Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli tez araştırması için sizlerin yazılı kompozisyonlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden aşağıdaki konulardan birini seçmeniz ve seçtiğiniz konuyu işaretlemeniz istenmektedir. Yazmaya hazır olduğunuzda süreniz başlatılacak ve 5. İle 10. dakikalarda, o ana kadar yazmış olduğunuz kısmı işaretlemeniz istenecektir. Yazma sırasında yapacağınız hatalar için lütfen silgi kullanmayınız. Hatanızın üzerini kurşun kalemle çiziniz ve yazmaya devam ediniz. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Yazma Konuları:

- a. İnternet kullanımının olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- b. Kitap okumanın yararlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- c. Yapmaktan en çok hoşlandığınız şeyleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
- d. Spor yapmanın faydalarını anlatan bir kompozisyon yazınız.
- e. Kan bağıışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.
- f. TV’de izleyeceğimiz programları seçerken dikkat edilmesi gerekenleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
- g. Komşuluk ve günümüzdeki komşuluk ilişkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
- h. İsteddiğiniz herhangi bir konuda bir kompozisyon yazınız.

**Ek 2. Kelime Yoğunluğunun Değerlendirilmesinde Dikkate Alınan
Vazifeli Kelimeler Listesi**

Zarflar	Edatlar	Bağlaçlar	Ünlemler
Adeta, ah+nolaydı, ancak, artık, bari, behemahal, beri, bermutat, billaki, böyle, böylece, böylesine, daha, defa, dolayı, eğer, en, gayri, haddizatında, hani, hani+ya, işte, karşı, keşke, kez, öyle, öylece, öylesine, sanki, şayet, şöyle, şöylece, ta, zaten, göre, kadar, rağmen, Ne, defalarca, yerine, hani, bu+kadar, o+kadar, ne+kadar, niye, kim, neden, genelde, iyi+ki, hâlâ, tarafından, halen, bir+güzel, gayet, hariç,	-e ait, alt, alta, altta, alttan, ancak, ara, arı, - den aşağı, aşağıda, aşağıdan, aşağıya, (gün) aşırı, (sekseni) aşkın, âsâ, -a bakarak, bakıma, bakımdan, bakımından, barada, -dan başka, -dan başlayarak, beraber, beri, beridir, berili, bigi, bigin, bile, bilgi, binaen, birle, birlikte, bola, boyunca, - dan böyle, bütün, cihetle, cihette, cihetten, cins, cinsten, çeşit, daha, dahi, dair, dapa, -dan dışarı, değil, -e değin, dek, -dek, -den, denli, ...derece, dışında, diye, -a doğru, dolayı, dolayısıyla, dolayları, emsal, esnada, -dan evvel, e+kadar, - dan gayrı, gayri, geçe, -dan geri, gibi, göre, gûnâ, hakkında, hasebiyle, ...hâlde, ibaret, için, içre, ile, ilen, -a ilişkin, - dan itibaren,	Acaba, açıkçası, adeta, aksine, aksine+olarak, aksi+halde, aksi+hâlde, aksi+taktirde, Allahtan, allah+bilir+ya, allah+vere+de, ama+(amma), amma+ki, amma+velakin, ancak, anladığım+kadarıyla, anlaşılan, anlıyorsunuz+ya, ardından, arkasından, artık, asıl, asıl+önemli+olan, aslına+bakarsan, aslında, aynı+şekilde, aynı+zamanda, ayrıca, ayrı+şekilde, az+kalsın+unutuyordum, âdeta, bahusus, bak, bakalım, bakarsın, bakın, bakıyorum, bakmış+ki, baktım+ki, baktı+ki, bana+kalırsa, bari, başka+bir+deyişle, başka+bir+deyişle+(deyimle), başka+bir+söyleyişle, başka+deyişle, bazen, bazen++bazen, bazen++bazen+(bazıkere+kimikez), bazı++bazı, belki, beklim, belki+de++belki+de, belki++belki, belki++belki+de, ben+diyeyim++sen+de, bereket+versin, beri+yandan, bermutat, besbelli, bırak, bilakis, bilâkis, bildiğim+kadarıyla, bile, bile++, bilhassa, bilindiği+gibi, bilindiği+üzere, bilirsiniz, bilmem, bilmem+ki, bilsen, binaberin, binaenaleyh, binaenaleyh, biri++öbürü, bir+bakarsın, bir+bakarsınız++bir+bakarsınız, bir+bakarsın++bir+bakarsın, bir+bakıma, bir+bakıma+ki, bir+başka+ifadeyle, bir+de, bir+de+bakarsınız, bir+de+ne+göreyim, bir+taraftan, bir+taraftan+da, bir+taraftan++bir+taraftan, bir+taraftan++bir+taraftan+da, bir+taraftan++bir+yandan+da, bir+taraftan++diğer+taraftan, bir+türlü, bir+yandan,	A, aa, aaa, abe, abo, aboo, abov, acaba, acep, aferin, ah, aha, ahoo, alimallah, allahım, allah+Allah, allah+aşkına, aman, amanın, aman+allahım, aman+aman, aman+be, amin, asla, aşk+olsun, ay, aya, ayol, ay+ay+ay, âlâ, baş+üstüne, be, be+hey, beli, bereket, bereket+versin, bereket+versin+ki, be+hey, be+yahu, billah, billahi, bravo, bre, breh+breh, bre+more, cart, çat, çat+çat, çut, da, daha, değil, deh, deha, destur, di, e, ee, eee, efendim, eh, ehheeyyyt, elbet, elbette, elhak, elhamdülillah, elveda, evet, ey, eyvah, eyvallah, fesüp+hanallah, gözünü+sevdiğim, ha, haahh, habire, hadi, hadi+vire, hah, hangi, hani, haşa, haşa+ki, hay, hayda, haydi, hayır, hay+Allah, hay+allahım, hay+hay, ha+babam, hâşâ, he, heeehh, hele, hele+bak, hey, heyhat, hey+gidi+hey, hı, hıh, hımm, hiç,

	<p>kabil, kadar, karaganda, karap, karata, -e karşı, -a karşılık, -a karşın, katış, kebek, kevek, kibin, kimi, maada, mada, -a mahsus, manend, mertebe, misali, muadil, mukabil, mukaddem, mümasil, münasebetle, naşi, nazaran, neden, nedenli, nispette, nitekim, -a oranla, ön, -dan önce, öndin, önge, öte, ötrü, ötürü, özge, özgü, rağmen, sanki, sarı, sâbık, siman, sıra, sıyak, sıyaktı, -dan sonra, suretle, şekilde, taba, ... takdirde, -den taraf, tarzda, teg, tek, türlü, üzere, üzere(üzre), üzerine, üzre, veçhile, yaka, yakın, yalı, yalnız, yan, -dan yana, yanı+sıra,</p> <p>-le+ilgili, yere, ve+benzeri, sayesinde, sırf, -den++ ziyade, -den+fazla, şimdiye, sefer, sürece, yüzünden, geriye, -dığı+halde,</p>	<p>bir+yandan+öbür+yandan+da, bir+yandan++bir+yandan, bir+yandan++bir+yandan+da, bir+yandan++öbür+yandan+da, bir+yandan++öte+yandan+da, bir+yanda++bir+yanda, bir+yönüyle, bir++bir, bir++bir+de, bittabi, bize+kalırsa, bize+öyle+geliyor+ki, böylece, böylelikle, böyle+iken, böyle+olunca, buna+ilaveten, buna+karşı, buna+karşılık, buna+rağmen, bundan+başka, bundan+dolayı, bundan+dolayıdır+ki, bundan+ötürü, bununla+başka, bununla+beraber, bununla+birlikte, bununla+birlikte+(beraber), bunun+için, bunun+içindir+ki, bunun+sonucunda, bunun+sonucu+olarak+da, bunun+üzerine, bunun+yanı+sıra, bu+demektir+ki, bu+durumda, bu+gidişle, bu+münasebetle, bu+nedenle, bu+nedenlerle, bu+sebeple, bu+takdirde, bu+yüzden, büyük+bir+ihtimalle, canım+sende, çü, çün, çünkü, çünkü, da, daha, dahası, daha+açık+bir+ifadeyle, daha+doğrusu, daha+iyisi, daha+kötüsü, dahi, da+de, da++da, da++da++da, de, dediğim+gibi, dediğine+bakılırsa, dediklerine+bakılırsa, değil, değilse, değilse(hiç+değilse), değil+mi, değil+mi+ki, değil++, demek, demek+istiyorum+ki, demek+ki, derken, de(da), diğer+tarafтан, diler++diler, diyeceğim, diyelim+ki, doğru, doğrusu, doğrusunu+istersen, doğrusunu+söylemek+gerekirse, dolayısıyla, -duğu+kadar, egerçi, eğer, eğer++, ekseriya, ekseriyetle, elbet, elbette, elbette+ki, elhak, elverir+ki, en+azından, esasen, eskiden, evet, evet+ama, evvela, evvelâ, evvelâ++sonra, fakat, filhakika, galiba, gayrı, gayri, gelelim, gel+gelelim, gel+hele, gene, genellikle, gene+de, ger, gerçekten, gerçekten+de, gerçi, gerekse, gerek+gerek, gerek++gerek,</p>	<p>hiç+de+değil, hihh, hiş, hişt, hop, hoppala, hoşt, höst, hû, imdat, inşallah, işte, iyi, kaç, kaşki, keşke, kışt, kim, küt, lan, maalesef, medet, mere, miyav, more, nah, nasıl, ne, neden, nice, of, of+be, oh, oha, ohaa, ohhoo, ohhooo, ohhoooo, oh+be, oh+vah+vah, oof, ooh, ooo, oooo, oşt, oy, oy+oy+oy, öf, öf+be, pat, pat+küt, peh+peh, peh+peh+peh, pekâlâ, peki, pekiyi, pist, pişt, pöh, puf, püf, sağ+ol, sakın, sakın+ha, sümme+hâşâ, şrak, şşt, ta, tabii, te, tövbe, tövbe+tövbe, tu, tü, tüh, uf, uff, uhh, ulan, uy, uyh, vah, vah+vah, vah+vah+vah, vallah, vallahi, var+ol, vay, vay+canına, vay+vay, vay+vay+vay, vere, vışş, vire, ya, yaa, yahu, yallah, yaşa, yaşasın, yazık, yazık+ki, yeeh, yeter, yeter+be, yok, yoo, yuf, yuh, yuha</p>
--	---	--	--

		<p> gerek++gerek(se), gibi, görelim, görelim+bakalım, görüldüğü+gibi, görünüşe+bakılacak+olursa, görüyorsunuz+ya, güya, hadi, hadi+canım+sende, hah+işte, hah++hah, hakeza, hakikaten, hakikatte, halbuki, halbuki+(oysaki), hal+böyle+iken, haniya, hasılı, hatta, haydi, haydi+bakalım, hayır, hay+canım, hazır, ha++ha, hâh+öyle, hele, hele+gel, hem, hem+de, hem++de, hem++hem, hem++hem+de, hergiz, herhalde, her+nasılsa, her+neyse, her+ne+kadar, her+ne+kadar+ki, her+ne+pahasına+olursa+olsun, her+şeyden+önce, her+şeye+rağmen, heyhat, hiç+de, hiç+değilse, hiç+olmazsa, hiç+şüphesiz, hiç+yoksa, hoş, hususiyle, hülâsa, hülâsa, ihtimal+ki, ilâ, ile, ile(-le), illa, illa+ki, illâ, illâ+ki, ille, imdi, ise, ise+de, ise(-se), isterse, ister+istememez, ister++ister, işin+aslına+bakarsan, işin+iyisi, işin+kötüsü, işte, kadar, kadar+ki, kaldı+ki, kaşki, kâh++kâh, keşke, keza, kezalik, kısaca, kısacası, ki, kim, kimi+zaman++kimi+zaman, kimi++kimi, kuşkusuz, lakin, lâkin, lik, maahaza, maalesef, maatteessüf, maazalik, madam, madamaki, madem, mademki, madem+ki, mahaza, mamafih, mâlum+ya, meğer, meğerse, meğersem, meğer+ki, mesela, mı+mu, muhakkak, mutlaka, nasıl, nasılsa, nasıl+ki, ne, nedense, neden+dersen, neden+sonra, nedir+ki, neme+lâzım, nerde, nerdeyse, nerede, neredeyse, neyse, neyse+ki, ne+acı+ki, ne+bileyim+işte, ne+çıkar+sanki, ne+demek, ne+de+olsa, ne+fayda, ne+fayda+ki, ne+gariptir+ki, ne+gelir+elden+kine+gezer, ne+ise, ne+ne, ne+var+ki, ne+yapalım, ne+yapayım+ki, ne+yazık+ki, ne+zaman+ki, ne++de, ne++ne, ne++ne+de, ne++ne++ne, niçe+ki, niçin+dersiniz, nihayet, nitekim, nite+ki, ola+ki, olmaya+ki, olsa+olsa, olsun++olsun, olur+ya, </p>	
--	--	---	--

	<p> ondan+ötürü, onun+için, onun+içindir+ki, oysa, oysa+ki, o+halde, o+nedenle, o+sebeple, o+takdirde, o+yüzden, o+zaman, önce, öncelikle, önce++sonra, önemli+olan, örneğin, öte+yandan, öyle+ya, öylesine, öylesine+ki, öyleyse, öyle+ki, öyle+olduğu+halde, özellikle, özetle, özet+olarak, peki, peki+ama, pek+güzel, -sa, sade, sadece, sahi, sakın, sakın+ola, san, sanki, sankim, senin+anlayacağın, sonra, sonuçta, sonuç+olarak, sonunda, sözüm+ona, sözün+kıyası, söz+gelimi, söz+gelişi, şayet, şimdi, şimdilik, şimdilik+şu+kadarını+söyleyelim+ki, şimdiyse, şimdi+bakınız, şöyle, şöyle+dursun, şöyle+ki, şöyle+kim, şu, şunun+için, şunu+da+söyleyeyim+ki, şurası+bir+gerçek+ki, şu+halde, şu+kadar+ki, şu+kadar+var+ki, şu+var+ki, şüphesiz, tabiatıyla, tabii, tam+aksine, tam+aksine+olarak, ta+ki, ta+kim, tek, tersine, tıpkı, tıpkı+onun+gibi, toparlarsak, tutalım+ki, tut+ki, uzatmayalım, üstelik, üstelik+de, üstüne+üslük, vakıa, varsa+da+yoksa+da, varsa+yoksa, varsa++yoksa, varsın, varsın+olsun, vatkan+ki, ve, velâkin, velev, velev+ki, velhasıl, velî, velik, veya, veyahut, veyahut+da, ya, yahut, yahut+ki, yalnız, yalnızca, yalnız+şu+var+ki, yani, yazık, yazık+ki, ya+da, ya+veya, ya+ya, ya++da, ya++veya, ya++veyahut, ya++ya, ya++yahut, ya++yahut+da, ya++ya+da, yeniden, yeter+ki, yetmemiş, yine+de, yine (gene), yok, yoksa, yok+canım, yok+eğer, yukarıda+söylendiği+gibi, zahir, zaten, zati, zinhar, zira+ki, zira+kim, ++bazen, ++belki, ++bir, ++bir+bakarsın, ++bir+taftan, ++bir+yandan, ++da, ++hâlde, </p> <p> O+kadar, ilk+önce, bir+kere+olsa+bile, bir+başka+örnek+de, örnek, bir+kere, anlayacağınız, az+da+olsa, </p>	
--	---	--

		<p>örnek+verecek+olursak, sonuca+geldiğimizde, örnek+verirsek, tam+tersine, bu+sayede, bunun+yanında, en+iyisi, bundan+ayrı+olarak, bunun+yanında, misal, hele, son+olarak, bu+sefer, başlangıç+olarak, bunun+sebebi+de, birazcık+da+olsa, bu+arada, bunun+yüzünden, hiç+olmasaydı+da, örnek+olarak, tam+tersine, - a+gelince</p>	
--	--	---	--



Ek 3. D-Level Scale (Söz Dizim İşleklığı) Ölçeği

Düzeý	İçerik
0	Basit cümleler, soru içeren basit cümleler
1	Mastar veya “-ing” eki ile tamamlanan cümleler
2	Özne konumundaki birleşik isim öbekleri içeren cümleler
3	Yan cümleciğın ana cümlelin nesnesi konumunda olduğu cümleler
4	Karşılaştırma cümleleri
5	Yan cümlecikle bağlanan cümleler
6	İsimleştirilen kısmın ana cümlelin öznesi olarak kullanılması
7	Tek yapıda birden fazla girişik cümleciğın yer aldığı cümleler

Ek 4. Akıcı Yazmanın Engellerine İlişkin Belirtke Tablosu

Boyutlar	Doğruluk				Düşüncelerin Düzenlenişi
Alt Boyutlar	Dil Bilgisi Kurallarıyla İlgili Akıcılık Engelleri	Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Akıcılık Engelleri	Noktalama İşaretleriyle İlgili Akıcılık Engelleri	Yazım Kurallarıyla İlgili Akıcılık Engelleri	Planlamayla İlgili Akıcılık Engelleri
	Yüklem yanlı yerde kullanılması	Gereksiz sözcüklerin Kullanılması	Kesme işaretinin kullanılmaması	Soru ekinin bitişik yazılması	Başlık kullanılmaması
1	Yanlı ek kullanımı	Anlamca Çelişen Sözcüklerin Kullanılması	Kesme işaretinin yanlı yerde kullanılması	Kelimelerin yanlı yazılması	Ana düşünceyi içeren başlık kullanılması
2	Cümle yapılarının doğru kurulmaması	Anlam Belirsizliği	Virgülün kullanılmaması	Bağlaç olan de, ki'nin bitişik yazılması	Dağınık bir giriş yapılması (Bir amaç veya bakış açısı içermeyen bir giriş)
3	Ek eksikliği	Özne - Yüklem Uyumsuzluğu	Virgülün yanlı yerde kullanılması	Bitişik yazılması gereken ekin ayrı yazılması	Ana düşüncenin giriş bölümünde ifade edilmesi
4	Çatı uyumsuzluğu	Öge Eksikliği	Noktanın kullanılmaması	Birleşik kelimelerin doğru yazılması	Girişin tek cümleden oluşması
5	Hecenin yanlı bölünmesi	Aynı anlama gelen kelimelerin bir arada kullanımı	Noktanın yanlı yerde kullanılması	Sayıların doğru yazılması	Gelişme paragraflarının olmaması
6	Tamlama Yanlıları	Kelimelerin doğru yer ve anlamda kullanılmaması	Tırnak işaretinin kullanılmaması	Bağlaç olan de, da'nın te ta şeklinde yazılması	Sonuç paragrafının olmaması
7	Ses eksikliği		Tırnak işaretinin yanlı yerde kullanılması	Büyük / küçük harfleri doğru kullanmama	Yazının bir sonuca ulaştırılmaması
8	Bağlaçların uygun anlamda kullanılması		Ünlem işaretinin kullanılmaması	Sözlü ifadenin yazıya aktarılması	Sonuç bölümünde ifade edilen düşüncelerin belirsizliği

9	Ekin yanlış yazılması		Ünlem işaretinin yanlış yerde kullanılması	Ayrı yazılması gereken kelimenin birleşik yazılması	Sonuç bölümüyle metnin geneli arasında çelişki bulunması
10	Bağlaç eksikliği		Üç noktanın kullanılmaması	Birleşik yazılması gereken kelimenin ayrı yazılması	Sonuç kısmına uygun olmayan ifadeyle başlanması
11	Kiplerde uyumsuzluk		Üç noktanın yanlış yerde kullanılması		Yazının tek paragraftan oluşması
12	Gereksiz bağlaç kullanımı		Noktalı virgülün kullanılmaması		Ana düşüncenin belirgin olmaması
13	Gereksiz ek kullanımı		Noktalı virgülün yanlış yerde kullanılması		Her bir paragrafta birden fazla düşünceye yer verilmesi
14	Bağlantısız iki cümlenin bir araya getirilmesi		Soru işaretinin yanlış yerde kullanılması		Gereksiz düşünce tekrarlarına yer verilmesi
15	Anlamsız cümle		Soru işaretinin kullanılmaması		Düşüncelerin konu dışına çıkması
16	Cümlenin eksik bırakılması				Yardımcı düşüncelerden yararlanılmaması
17	Cümlenin çok uzun olması				