



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

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Metin ERBİLEN**

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

Hatay-2014



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

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Metin ERBİLEN**

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

Hatay-2014

ONAY

METİN ERBİLEN tarafından hazırlanan “**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA 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.

08.07.2014

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

Metin ERBİLEN tarafından hazırlanan “**Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Halil DEMİRER

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Yazma becerisi dil öğretimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu önemli dil becerisi üzerinde son yıllarda yapılan araştırmalarla öğrencilerin yazma yeterlilik ve tutumları ölçülerek değerlendirilmiş, ortaya çıkan sorunlar ele alınmış, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Ancak her ne kadar bu çalışmalar yazma becerisini geliştirmeyi hedeflese de yazma becerisinin istenilen düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Özellikle öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede uygulanan merkezî sınavların, öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmeden uzak olması, yazmaya gerekli önemin verilmemesi yazılı anlatım becerilerinin hedeflenen düzeyde olmamasının sebepleri arasında gösterilebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bu yaklaşımda, öğrenci başarısını değerlendirmede ürüne değil sürece bakılması gerektiği vurgulanmıştır. Amaç ürün ortaya koymak değil, ürünü ortaya çıkarmadaki süreçleri doğru işletmek ve doğru sonuca ulaşmaktır. Bu düşünceden hareketle yazma eğitiminde bir atasözü, deyim veya vecizeyi açıklayan bir kompozisyon yazdırmak; ortaya çıkan yazıyı yalnızca biçim, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve içerik yönünden değerlendirmek gibi geleneksel yazma çalışmaları bir kenara bırakılmıştır. Yazma eğitiminde hazırlık, taslak, yazma, değerlendirme, yayınlama gibi süreçler üzerinde durularak öğrenci yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmaya başlanmıştır. Çalışmamızda bu aşamalardan planlama üzerinde durulacaktır.

“Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmamızla öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde planlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımda planlama ile ilgili bilgi ve uygulama düzeyleri ölçeklerle ve yazma uygulamalarıyla, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüş ve uygulamaları ölçeklerle tespit edilerek ortaya konmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatımda planlama becerilerinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre de anlamlı farklılıklarının olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yazılı anlatımda planlama ile görüş ve uygulamaları ise öğretmenlerin

cinsiyet, kıdem ve mezuniyet bağımsız değişkenlerine göre incelenerek sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur.

Çalışmamın ortaya çıkışından bu hâle gelişine kadar birikimi ve bilgisiyle her zaman yanımda olan, tez süresince her zaman bana güvenip sabırla, alçakgönüllülükle destekleyen danışmanım Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN'a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ölçek geliştirme sürecinde görüşlerinden yararlandığım değerli uzmanlar Doç. Dr. Eyyup COŞKUN, Doç. Dr. Bilginer ONAN, Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya ve öğrenim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime; yüksek lisans öğrenimim için bana her türlü motivasyon desteği sağlayan ev arkadaşım, meslektaşım Mustafa ÇETİZ'e ve diğer tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimi, benim bu yaşlara gelmemi sağlayan başta ANNEM ve tez yazma sürecinde kaybettiğim BABAM olmak üzere sevgili aileme armağan ediyorum.

Metin ERBİLEN

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Metin ERBİLEN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Temizkan

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmektir. Bununla birlikte ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini tespit etmek, öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabildiğini saptamak, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini öğrenmek ve yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulama düzeylerini belirlemek de amaçlanmıştır.

Araştırma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Şahinbey ile Şehitkâmil ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda eğitim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise 180 Türkçe öğretmeni ve farklı okullardan 370 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği”, “Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği” ve “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı”dır.

Araştırmada veriler başlık, konu, ana dūřünce ve yardımcı dūřünceler, anlatım biçimleri ve dūřünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç boyutları açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir boyutta ‐yetersiz‐ ve ‐çok yetersiz‐ düzeylerin toplamda %50'nin üzerine çıktığı saptanarak öğrencilerin, yazılı anlatımı planlamada yeterli bir başarı göstermedikleri sonucuna varılmıştır. En başarılı olunan boyut ‐konu‐, en başarısız olunan boyut ‐sonuç‐ şeklinde saptanmıştır. Öėrencilerin yazılı anlatımda planlama becerileri sosyo-ekonomik düzeye göre incelendiğinde ise alt-orta-üst düzeyler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yazılı anlatımda planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve mezuniyet bağımsız değişkenine göre incelenmiş ve bütün boyutlarda bu değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Yazılı anlatımda planlama öğretmen görüş ve uygulamaları ölçeğinin verilerine bakıldığında öğretmenler, yazılı anlatım çalışmalarında, planlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yüksek oranda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı anlatımda planlama öğrenci görüşleri ölçeğinden elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin, yazılı anlatımda planlama becerilerini uygulayabildikleri yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER

Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Planlama, 8. Sınıf Öğrencileri, Türkçe Öğretmenleri Gaziantep İl Merkezi.

EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL 8th GRADE STUDENTS' PLANNING SKILLS IN WRITTEN EXPRESSIONS

Metin ERBİLEN

The Department of Turkish Education, Master's Thesis, 2014

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Temizkan

ABSTRACT

Purpose of this research is to evaluate secondary school 8th grade students' planning skills in written expression. In addition this paper aims to determine secondary school 8th grade students' opinions about planning in written expression; to determine at what level can the student apply the planning in their written expression activities; to learn Turkish teachers's opinions about planning in written expressions and to determine application levels for planning of the writing in written expression activities.

This study is a descriptive work, where both quantitative and qualitative analysis methods were used. The universe of this study is consisted of Turkish Language teachers and 8th grade students, who work/study in schools in Gaziantep City, Şahinbey and Şehitkâmil Cityquarters. Sample is consisted of 180 Turkish language teachers and 370 8th grade students from different schools.

Three different data gathering instrument were used in this study. These are; "Scale For Student Opinions of Planning in Written Expressions", "Scale For Teachers' Opinions and Applications About Planning in Written Expression" and "Analytic Grading Key For Planning Stage in Written Expression".

All the data were examined separately from the aspect of title, subject, main idea and sub-ideas, expression styles and ways of developing a thought, introduction,

body and conclusion. At each dimension “sufficient” and “insufficient” levels were determined if they exceed 50% or not, and thus a conclusion was made whether the students have shown a sufficient success or not. The most successful topic was identified as “subject”; while most unsuccessful topic was “conclusion”. As students’ planning skills in written expression was examined in the light of their socio-economical situation, a significant variance was spotted among lower-mid-top classes.

Teachers’ opinions about planning applications in written expressions were examined in terms of independent variables of gender, seniority and graduation; none of these variables were found to have created a significant variance. As we look upon the data of scale for teachers’ opinions and applications about planning in written expression, teachers have stated that they mostly give place to applications focusing the improvement of the planning skills in written expression. As we look upon scale for student opinions of planning in written expressions, it is seen that the students have expressed opinions that they can apply their planning skills in written expression.

KEY WORDS

Turkish Education, Writing Skills, Planning, 8th Grade Students, Turkish Language Teachers, Gaziantep City Center.

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---------------------------|---------------------|
| ÖN SÖZ | i |
| ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER | iii |
| ABSTRACT AND KEYWORDS | v |
| EKLER | xvii |
| TABLolar LİSTESİ | xviii |
| RESİMLER LİSTESİ | xxii |
| KISALTMALAR | xxiii |

GİRİŞ **1****BİRİNCİ BÖLÜM**
PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ

| | |
|--------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu | 3 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 6 |
| 1.2.1 Alt Problemler | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3.1. Alt Amaçları | 7 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 8 |
| 1.6. İlgili Araştırmalar | 8 |

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|--|----|
| 2.1. Yazma (Yazılı Anlatım, Kompozisyon) | 18 |
| 2.1.1. Yazılı Anlatımda Başarılı Olmanın Yolları | 20 |
| 2.1.1.1 Okumak | 20 |
| 2.1.1.2. Düşünme Gücü | 21 |
| 2.1.1.3. Görüş-Fikir Üretme Gücü | 22 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1.4. Gözlem-Deney ve Tecrübeler | 23 |
| 2.1.1.5. Dili Kurallarına Uygun Olarak Kullanma | 24 |
| 2.1.2. Yazılı Anlatımın Unsurları | 25 |
| 2.1.2.1. Yazılı Anlatımda Konu | 25 |
| 2.1.2.2. Yazılı Anlatımda Başlık | 31 |
| 2.1.2.3. Yazılı Anlatımda Kelime | 32 |
| 2.1.2.4. Yazılı Anlatımda Cümle | 34 |
| 2.1.2.5. Yazılı Anlatımda Paragraf | 38 |
| 2.1.2.6. Yazılı Anlatımda Metin | 40 |
| 2.1.3. Anlatım Biçimleri | 42 |
| 2.1.3.1. Açıklayıcı Anlatım Biçimi | 44 |
| 2.1.3.2. Tartışmacı Anlatım Biçimi | 46 |
| 2.1.3.3. Betimleyici Anlatım Biçimi | 47 |
| 2.1.3.4. Öyküleyici Anlatım Biçimi | 49 |
| 2.1.4. Düşünceyi Geliştirme Yolları | 52 |
| 2.1.4.1. Tanımlama | 53 |
| 2.1.4.2. Benzetme | 55 |
| 2.1.4.3. Karşılaştırma | 55 |
| 2.1.4.4. Örneklendirme | 57 |
| 2.1.4.5. Tanık Gösterme | 57 |
| 2.1.4.6. Sayısal Verilerden Yararlanma | 58 |
| 2.1.5. Bakış Açısı | 59 |
| 2.1.5.1. Somut (Nesnel) Bakış Açısı | 60 |
| 2.1.5.2. Soyut (Öznel) Bakış Açısı | 60 |
| 2.1.5.3. Duygusal Bakış Açısı | 61 |
| 2.1.6. Düzeltme ve Değerlendirme | 61 |
| 2.1.7. Yazılı Anlatımda Planlama | 65 |
| 2.1.7.1. Planlama | 65 |
| 2.1.7.2. Planlamanın Önemi ve Yararları | 68 |
| 2.1.7.3. Plan Türleri | 70 |
| 2.1.7.3.1. Hareket Ağırlıklı Plan (Olay Planı) | 70 |
| 2.1.7.3.2. Duygu Ağırlıklı Plan (Tasvir ve Tahlil) | 70 |

| | |
|---|----|
| 2.1.7.3.3. Fikir Ağırlıklı Plan (İddia ve İspat Yoluyla İfadeler) | 71 |
| 2.1.7.4. Plan Oluşturma Yöntemleri | 71 |
| 2.1.7.4.1. Düşüncelerin Dökümü | 73 |
| 2.1.7.4.2. Düşüncelerin Ayrılması | 74 |
| 2.1.7.4.3. Düşüncelerin Kümelenendirilmesi | 75 |
| 2.1.7.9. Planın Bölümleri | 76 |
| 2.1.7.9.1. Giriş | 77 |
| 2.1.7.9.2. Gelişme | 78 |
| 2.1.7.9.3. Sonuç | 80 |
| 2.1.8. Yazma Yaklaşımları ve Yazılı Anlatımda Planlama | 81 |
| 2.1.9. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında Planlama | 85 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 92 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 92 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 92 |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Güvenirlik Çalışması | 93 |
| 3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması | 94 |
| 3.6. Veri Çözümleme Teknikleri | 94 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

| | |
|---|----|
| 4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular | 96 |
| 4.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular | 96 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular | 96 |
| 4.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara İlişkin Bulgular | 97 |
| 4.2. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Boyutlarına İlişkin Bulgular | 97 |
| 4.2.1. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular | 97 |
| 4.2.2. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Bulgular | 101 |
| 4.2.3. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular | 104 |
| 4.2.4. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular | 107 |
| 4.2.5. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular | 110 |
| 4.2.6. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutuna İlişkin Bulgular | 113 |
| 4.2.7. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular | 116 |
| 4.3. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarı Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 119 |
| 4.3.1. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 119 |
| 4.3.2. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 119 |
| 4.3.3. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 120 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimi ve Düşünceleri Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 121 |
| 4.3.5. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 121 |
| 4.3.6 Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 122 |
| 4.3.7. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 122 |
| 4.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular | 123 |
| 4.4.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular | 123 |
| 4.4.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Konu Boyutuna İlişkin Bulgular | 124 |
| 4.4.3. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular | 125 |
| 4.4.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular | 126 |
| 4.4.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Düşünceleri Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular | 127 |
| 4.4.6. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular | 128 |
| 4.4.7. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Gelişme Boyutuna İlişkin Bulgular | 129 |
| 4.4.8. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular | 130 |

| | |
|--|-----|
| 4.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğine İlişkin Bulgular | 131 |
| 4.5.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Genel Görüşler Boyutuna İlişkin Bulgular | 131 |
| 4.5.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Bulgular | 132 |
| 4.5.2.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular | 132 |
| 4.5.2.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Konu Boyutuna İlişkin Bulgular | 134 |
| 4.5.2.3. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular | 135 |
| 4.5.2.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular | 136 |
| 4.5.2.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular | 137 |
| 4.5.2.6. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular | 137 |
| 4.5.2.7. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Gelişme Boyutuna İlişkin Bulgular | 138 |
| 4.5.2.8. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular | 139 |

| | |
|--|-----|
| 4.5.3. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 140 |
| 4.5.3.1. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 141 |
| 4.5.3.2. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 141 |
| 4.5.3.3. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 141 |
| 4.5.3.4. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 142 |
| 4.5.3.5. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 143 |
| 4.5.3.6. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 143 |
| 4.5.3.7. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 143 |
| 4.5.3.8. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 144 |
| 4.5.4. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 144 |
| 4.5.4.1. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 144 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.4.2. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 145 |
| 4.5.4.3. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 145 |
| 4.5.4.4. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 146 |
| 4.5.4.5. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 146 |
| 4.5.4.6. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 147 |
| 4.5.4.7. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 147 |
| 4.5.4.8. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 148 |
| 4.5.5. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 148 |
| 4.5.5.1. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 148 |
| 4.5.5.2. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 149 |
| 4.5.5.3. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 149 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.5.4. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 150 |
| 4.5.5.5. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 150 |
| 4.5.5.6. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 151 |
| 4.5.5.7. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 151 |
| 4.5.5.8. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular | 152 |

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---|-----|
| 1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç | 153 |
| 1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Başlık Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 153 |
| 1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Konu Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 155 |
| 1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 158 |
| 1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 159 |
| 1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Giriş Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 161 |

| | |
|---|------------|
| 1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Gelişme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 162 |
| 1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Sonuç Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç | 162 |
| 2. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Üzerindeki Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç | 164 |
| 3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Planlamaya Yönelik Görüşleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç | 166 |
| 4. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarıyla İlgili Tartışma ve Sonuç | 167 |
| 5. Öneriler | 170 |
| 5.1. Öğretmenlere Getirilen Öneriler | 171 |
| 5.2. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler | 171 |
| 5.3. Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler | 171 |
| 5.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 172 |
| KAYNAKÇA | 173 |

EKLER

| | |
|--|-----|
| Ek-1: Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı | 183 |
| Ek-2: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği | 185 |
| Ek-3: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği | 187 |
| Ek-4: Yazılı Anlatımda Öğretmen / Öğrenci Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Gaziantep İli Merkez İlçelerinde Uygulanmasına Dair İzin Talebi | 189 |
| Ek-5: Yazılı Anlatımda Öğretmen / Öğrenci Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Gaziantep İli Merkez İlçelerinde Uygulanmasına Dair Valilik Oluru | 190 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 96 |
| Tablo 2: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 96 |
| Tablo 3: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 97 |
| Tablo 4: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 97 |
| Tablo 5: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 101 |
| Tablo 6: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 104 |
| Tablo 7: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 107 |
| Tablo 8: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 110 |
| Tablo 9: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 113 |
| Tablo 10: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 116 |
| Tablo 11: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 119 |
| Tablo 12: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 119 |
| Tablo 13: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 120 |
| Tablo 14: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 121 |
| Tablo 15: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 16: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 122 |
| Tablo 17: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 123 |
| Tablo 18: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 123 |
| Tablo 19: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 124 |
| Tablo 20: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 125 |
| Tablo 21: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 126 |
| Tablo 22: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 127 |
| Tablo 23: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 128 |
| Tablo 24: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 129 |
| Tablo 25: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 130 |
| Tablo 26: Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 131 |
| Tablo 27: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 132 |
| Tablo 28: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 134 |
| Tablo 29: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 135 |
| Tablo 30: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 31: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 137 |
| Tablo 32: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 137 |
| Tablo 33: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 138 |
| Tablo 34: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 139 |
| Tablo 35: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 140 |
| Tablo 36: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 141 |
| Tablo 37: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 141 |
| Tablo 38: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 142 |
| Tablo 39: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 142 |
| Tablo 40: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 143 |
| Tablo 41: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 143 |
| Tablo 42: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 144 |
| Tablo 43: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 144 |
| Tablo 44: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 145 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 45: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 145 |
| Tablo 46: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 146 |
| Tablo 47: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 146 |
| Tablo 48: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 147 |
| Tablo 49: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 147 |
| Tablo 50: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 148 |
| Tablo 51: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 148 |
| Tablo 52: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 149 |
| Tablo 53: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 149 |
| Tablo 54: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 150 |
| Tablo 55: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 150 |
| Tablo 56: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 151 |
| Tablo 57: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 151 |
| Tablo 58: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları..... | 152 |

RESİMLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Resim 1: Başlık Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği... | 98 |
| Resim 2: Başlık Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 99 |
| Resim 3: Başlık Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 100 |
| Resim 4: Konu Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği... | 101 |
| Resim 5: Konu Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 102 |
| Resim 6: Konu Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 103 |
| Resim 7: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 104 |
| Resim 8: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 105 |
| Resim 9: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 106 |
| Resim 10: Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 107 |
| Resim 11: Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 108 |
| Resim 12: Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 109 |
| Resim 13: Giriş Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği.. | 110 |
| Resim 14: Giriş Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 111 |
| Resim 15: Giriş Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 112 |
| Resim 16: Gelişme Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği | |
| Resim 17: Gelişme Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 114 |
| Resim 18: Gelişme Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 115 |
| Resim 19: Sonuç Boyutuna İlişkin Çok-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği.... | 116 |
| Resim 20: Sonuç Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 117 |
| Resim 21: Sonuç Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği..... | 118 |

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

| | |
|-----------|---|
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| SPSS | Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı |
| \bar{X} | Aritmetik Ortalama |
| p | Anlamlılık Değeri |
| % | Yüzde |
| ss | Standart Sapma |
| f | Frekans |
| vb. | Ve Benzeri |
| Yay. | Yayınları |
| TÜBAR | Türklük Bilimi Araştırmaları |
| TDK | Türk Dil Kurumu |
| Vd. | Ve Diğerleri |

GİRİŞ

Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsan zekâsının bir ürünü olan internet hayatın içine girmiş, zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırmıştır. İnsanların her yerde ve her an birbirleriyle iletişim içinde olma gereksinimlerini karşılama amacıyla teknoloji, hızla kendini geliştirme ve yenileme yoluna gitmiştir. Sosyal bir varlık olan insan, teknolojinin gelişimindeki bu hızdan faydalanmakta, daima iletişim hâlinde kalabilerek sosyalliğin gereksinimini en iyi şekilde sağlamaktadır. Bu iletişimin de temel malzemesi dildir. Başka bir deyişle iletişim ancak dil ile gerçekleşir.

İletişimin en temel unsuru olan dilin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Duygu ve düşüncelerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan dil, topluma millet olma şuurunu kazandıran önemli bir etkidir. Kültürel değerlerin gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin doğru ve kusursuz kullanılması gerekir. Bu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili iyi ve doğru kullanmak, onun bütün özelliklerini, inceliklerini ve kullanım alanlarını bilmekle mümkündür. İletişimin sağlıklı olması, kişinin aldığı dil eğitimine; bunun sonucu olarak da dili kullanma becerisine bağlıdır.

Dil kuralları ve sözcükler belli bir yaşa gelene kadar farkında olmadan insanın zihnine işlenir. Böylece oluşan ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dildir. Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini, duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendini ifade edebilmesini sağlar.

Ana dilini geliştirmek için insanın bir eğitime tabi olması şarttır. Ana dili eğitimi daha kişi doğmadan başlamakta, planlı ve düzenli bir ana dili eğitimi ise kurumlaşmış yapılar içinde verilmektedir. Ülkemizde ana dili eğitimi ve öğretimi Türkçe dersleri bünyesinde yürütülmektedir. Bugüne kadar uygulanmış ana dili eğitimi programlarında bu dersin bilgi değil, bir ifade ve beceri dersi olduğu ısrarla belirtilmiştir.

Dil eğitiminin amacı, kişiye; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmaktır. Türkçe dersi, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama için; konuşma ve yazma ise anlatma için gereklidir.

İnsanın önemli özelliklerinden biri düşünme ise diğeri de buna bağlı olarak anlatmadır. Hepimiz her gün yaşadıklarımızı, gördüklerimizi, tanık olduklarımızı, isteklerimizi, duygularımızı, düşüncelerimizi, beklentilerimizi ve hayallerimizi sözlü veya yazılı olarak anlatırız. Ancak sözlü anlatımdaki dil kullanma pratiğiyle yazılı anlatımdaki birbirinden farklıdır. Sözlü anlatımda kişi daha rahattır; ancak yazılı anlatımda rahatlığın yerini sorumluluk alır. Yazılı anlatım, dili bütün incelikleriyle güçlü bir biçimde kullanma becerisini ve belli bir birikimi gerektirir. Bu beceri ve birikimi kazandırma da Türkçe dersinin genel amaçları arasındadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006: 4) bu amaçlar: “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri ve Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları.” şeklinde belirtilmiştir.

Yazma becerisi, insanlara bilgilerini düzenleme, zenginleştirme; düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için çok önemli bir dil becerisidir. Konuşmayla birlikte kendini ifade etme yollarından biri olan yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim becerilerindedir. Yazılı iletişim, çağlar boyunca toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmiştir.

Yazma becerisini kazanmak; bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimini sürdürmesi, hayatında başarılı olması, anlama ve anlatma yeteneğini yükselterek insanları anlayan, seven ve insanlar tarafından anlaşılan sevilen biri olmasının yanında kendi öz dilinin edebî eserlerinden tat alabilmesi için de gereklidir.

Yukarıdaki ifadelerden yazma becerisinin birey ve toplum açısından ne kadar gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yazılı anlatım becerisinin iyi derecede öğrenilmesi, kavranması ve kullanılması için yapılan çalışmalar önem arz etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler; araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi ve sınırlılıkları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğu günden bu zamana kadar tek başına yaşamamış, toplum içinde varlığını sürdürmüştür. İnsan, birey olarak bir grubun üyesi olmuş ve kültürü oluşturmuştur. Gerek kültürü oluşturmasında gerek de kendisinden sonra gelen kuşaklara bu kültürü aktarmasında elbette en önemli rolü iletişim oynamıştır. İletişim, insanlar arasındaki duygu, düşünce, bilgi, tecrübe ve hayallerin değişik kanallarla başkalarına bildirilmesidir. Bireyle birey ve bireyle toplum arasındaki bağı oluşturmada iletişim çok önemlidir.

İnsanların konuşmaları, yazışmaları sanatsal faaliyetleri (çizgi, müzik gibi) tartışma ve bağrışmaları, tebessüm ve öfkeleri, tokalaşma ve kucaklaşmaları birer iletişim şeklidir. İletişimde en az iki taraf vardır: Gönderici ve alıcı. Gönderilen ileti (mesaj), iletinin ulaştırılma yolu ya da şekli, kanal (söz, yazı, resim, hareket gibi) iletişimin olduğu ortam, mekân iletişimin temel öğeleridir.

Mesajlar sözlü, sözsüz ve yazılı olabilir. Yazının insanlar arasında bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanmasından sonra, sözlü anlatıma paralel, ancak birçok yönüyle farklı, yazılı anlatım ortaya çıkmıştır. Konuşmak nasıl bir iletişim aracı ise yazmak da konuşmaktan daha kalıcı ve etkili bir iletişim aracıdır. “Söz uçar yazı kalır, kaydetmeyen kaybeder.” gibi sözleri de rehber edinerek dünyada kalıcı olmak isteyen kişiler, öldükten sonra da anılmak düşüncesindeki insanlar yazıyı kullanırlar.

Bugün, hayatın her alanında çok önemli bir yere sahip olan yazma etkinliği, eğitim sürecinde de üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur. Yazma; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir.

Gündüz'e (2003: 15) göre yazmak, gizlerin çözümlenmesidir; yaşamın özünü kavramak için çıkılan yoldur; dünyada bir şeylerin değişmesi için gösterilen çabadır. Yazmak, yaşamı keşfetmektir; başka insanların evrenini tanımaya çalışmaktır. Bunun yanında yazmanın önemini anlatmak için Ağca (2006: 108), yazmanın; hayatı anlamak, anladıklarımız üzerinde düşünmek, başkalarını düşündürmek, işlenen konu üzerinde derinleşmek, yeni boyutları keşfetmek, bütün bunları sahip olunan dile hâkimiyet ölçüsünde planlı bir biçimde ifade etmek gibi çok yönlü imkânları olduğunu vurgulamıştır.

Yazmanın, kişisel olduğu kadar, meslekî bir ihtiyaç da olduğunu belirten Kantemir (1997: 106) yalnız yazarların değil, türlü iş dallarında çalışanların da yazmak zorunda olduğu üzerinde durmuştur. Bir âlim, buluşlarını yazıya dökerek anlatacaktır. Böyle olunca yazma, toplumsal bir sorumluluğu da yükleniyor demektir.

Yazma; en son ve en zor kazanılan, eserleri diğer dil becerilerinden daha geniş bir zamana yayılan ve daha fazla bireye ulaşan, dilin özelliklerini diğer dil becerilerine göre daha kalıcı hâle getiren temel bir dil becerisidir.

Yazmanın önemi ve bir ihtiyaç olduğu üzerinde bu kadar durulması, yazma eğitiminin de aynı öneme sahip olması gerektiğinin bir göstergesidir. Bunun için topluma yazılı anlatım becerisi kazandırılmalı, bireylerin yazılı anlatım ile duygu, düşünce ve durumlarını doğru, duru, açık ve net olarak ifade edebilmesi sağlanmalıdır.

Yazma; okuma, dinleme-izleme ve konuşma gibi dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir. Bu yüzden öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Bu durumun sebepleri arasında yazılı anlatım becerisinin

zor olmasının yanında eğitim sırasındaki bazı yanlış uygulamalar olduğu da bir gerçektir.

Karatay'a (2011: 22) göre öğretim sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yazılı anlatım, kompozisyon gibi derslerdeki uygulamalarda öğrencilere dönüt verme, öğrencilerin düşüncelerini düzenleme ve yanlışlarını düzeltme, yazma çalışmaları boyunca onları izleme, değerlendirme süreçlerinin iyi yönetilememesi gibi uygulama ve değerlendirme yetersizlikleri bu becerinin gelişimini etkilemektedir. Geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma becerilerini geliştirmek için yazılı anlatım çalışmalarını aşamalı bir yazma ve değerlendirme etkinlikleri ile izlemezler. Bunun yerine; öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları yazılı metinlerdeki dil bilgisi kurallarını, özellikle noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama yeterliliklerini, yazılarının okunaklılığını ve kâğıt üzerinde konumlandırma biçimlerini değerlendirmektedirler. Bu da, yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları, zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak anlatmanın, yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu gibi hatalı algıya ve yazmaya karşı olumsuz tutuma neden olabilmektedir.

Kısacası yazmanın bir süreç olduğu düşüncesinden yola çıkarak yazma uygulamalarında süreç üzerinde durulması, yazma becerisini geliştirmede ve öğrencide yazma isteği uyandırmada etkili olacaktır. Karatay (2011: 22-23) yazılı anlatıma dayalı bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarma işlemindeki bu süreçleri hazırlık (tanımlama, gözlem, okuma, araştırma), planlama, sınırlama, sıralama, ilişki kurma, düzenleme, düzeltme ve sunma (yazılı metin) şeklinde sıralamıştır. Bu süreçler, aynı zamanda anlatmaya dayalı yazılı ve sözlü anlam bütünlüğü olan tutarlı metin oluşturma evreleridir. Yazılı anlatımda karmaşık gibi görünen bu süreçlerle ilgili ne yapacağını farkında olan öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında bunları daha etkili ve bilinçli işleteceklerinden başarılı bir yazma ürünü ortaya koyacaklardır.

Bu araştırmada, yazılı anlatım etkinliklerinde izlenmesi gereken sürecin öneminden hareketle, sürecin önemli aşamalarından planlama üzerinde durulacaktır.

Bu çalışmayla öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını planlayabilme ve bu planı uygulayabilme düzeyleri, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmaları çerçevesinde planlama ile ilgili görüş ve uygulamaları ile ilgili bulgular ortaya konularak eksik görülen noktalarda öneriler getirilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını planlayabilme ve planladıklarını uygulayabilme düzeyleri ne durumdadır?

1.2.1 Alt Problemler

- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının planlamasına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencileri yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabiliyor?
- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerileri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşleri nedir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulamaları ne düzeydedir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili uygulamaları cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili uygulamaları kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili uygulamaları mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında planlama becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.3.1. Alt Amaçlar

- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini tespit etmek.
- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabildiğini saptamak.
- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencileri bir yazının başlık, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç boyutlarını uygulamada başarı düzeyini tespit etmek.
- ✓ Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak.
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini öğrenmek.
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin, yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulama düzeylerini saptamak.
- ✓ Yazılı anlatımda planlama becerilerini geliştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmek.

1.4. Araştırmanın Önemi

Her alanda olduğu gibi yazma çalışmalarında da ön hazırlık yapılması gerekir. Bir yazının içeriğinin belirli bir düzen içinde sıralanması zorunludur. Duygularımızı, düşüncelerimizi, hayal, gözlem ve tecrübelerimizi gelişigüzel anlatamayız. Yazmada bu sıralama işine planlama adını vermekteyiz. Yazılı anlatımda planlama olmazsa yazının bütünlüğü bozulur, yazımız amacından uzaklaşır, yazmayı tasarladıklarımız arasındaki bağlantı kopar, yazımızdaki düşünsel denge bozulur.

Bir yazının planlanmasıyla konu dağınıklığı ortadan kalkar, yazıda birlik sağlanır. Yazılı anlatımda plan anlatılacakların kapsanmasını sağlar, gereksizleri atar, düşünce ve sözün yinelenmesini önler. Planlamayla düşünce akışı hızlanır, yazının dengesi ve ahengi sağlanır.

Her şeyden önce plan, konunun bir düzen içerisinde açıklanmasını sağlar. Birlik ve bütünlüğü sağlayan plan böylece duygu, düşünce ve hayallerin bir düzen içerisinde sıralanmasına olanak verir. Plan, anlatımın içeriğini geliştirmede başlıca yol göstericidir. Planın hazırlanması yazının ana düşüncesine bağlı olmak üzere, bunu destekleyecek yardımcı düşüncelerle birlikte geliştirilir.

Bu çalışmayla yazılı anlatımda hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemli bir süreç olan planlama konusuna dikkat çekilecektir. Ürün odaklı yazma çalışmalarının bir kenara bırakılıp süreç odaklı etkinliklerin ön plana çıktığı modern öğretim programlarıyla birlikte, yazmada planlama gibi süreçler daha da önem kazanmıştır. Daha önce üzerinde çalışılan yazma ile ilgili araştırmalara da baktığımızda genel itibarıyla yazılı anlatım becerileri üzerinde durulup özelde planlama üzerinde durulmadığının saptanması çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri Şehitkâmil ve Şahinbey'deki 6 okuldaki 370 öğrenci ve bu ilçelerin tüm okullarındaki 180 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazılı anlatım becerisi ve yazılı anlatımda planlama ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları hakkında bilgiler verilmiştir.

Yapılan taramada ilk, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ölçebilmek için pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yine de yazılı anlatımda planlamayı hedef alan çalışma sayısının diğer alanlara nazaran daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (1993), “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi” adlı doktora tezinde, tam öğrenme kuramına dayalı olarak dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi konu alanlarının amaçları yapılandırılarak, bu

amaçları gerçekleştirebilecek bir altıncı sınıf öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışmada geleneksel öğrenme yaklaşımıyla Tam Öğrenme Yaklaşımı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Tam Öğrenme Kuramı'na dayalı olarak hazırlanan programın geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmiş ve test türü imtihanların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını incelemiştir. Araştırma grubunu, Ankara il merkezindeki 15 okulun 515 öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım bilgisi testindeki başarı oranı %64'tür. Çoktan seçmeli testlerin bazı kolaylıkları dikkate alındığında bu oranın hiç de yüksek olmadığı anlaşılır. Kompozisyon kağıtlarının okunup puanlanması neticesinde genel başarı oranının %48,73 olduğu görülmüştür. İncelenen kompozisyonlara göre, öğrencilerin en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, araştırma sahasına giren okullarda Türkçe öğretiminin son derece yetersiz olduğu tespit edilmiş ve şu önerilerde bulunulmuştur: Haftalık ders saatlerinden en az birinin yazma çalışmalarına ayrılması, sık sık yazma ödevi verilmesi, öğrencilerin beceri gelişiminin daha iyi takibi için öğretmenlerin ders yükünün azaltılması, dil bilgisinin yazılı anlatımı destekleyecek şekilde işlenmesi.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans tezinde, köy ve kent okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri seviyelerinin tespitini, köy ve kent yaşamının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini, iç ve dış faktörlerin öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, köy ve kent okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında büyük farklılıklar ulaşılmıştır ve bu farkların nedeni olarak da köy ve kent yaşamının birbirinden farklı özellikler göstermesi, sosyal çevrenin farklılaşması gösterilmiştir.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora tezinde, ön hazırlık çalışmalarının yazma becerisine katkısını ölçmeye çalışmıştır. Tekşan, yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından ön hazırlık yapılırsa, öğrencilerin yazılı anlatımının gelişeceği düşüncesinden hareketle geliştirdiği ön hazırlık çalışmalarını Çanakkale merkez ilköğretim okullarından birinde seçtiği deney grubuna uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yazma çalışmalarından önce belirlenen konuya uygun olarak düzenlenmiş ön hazırlık çalışmalarının mutlaka yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Doğan (2002), “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Gazi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakülteleri’nin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerine 45’er soruluk Türkçe ve genel kültür testi ile yazılı anlatım düzeyini belirlemek amacıyla kompozisyon uygulaması yapmıştır. Araştırma sonunda, yaptırılan uygulamalarda birtakım aksaklıklar tespit edilmiş ve bu aksaklıkların giderilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları ve uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu değerlendirmiştir. Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki 21 ilköğretim okulunun 7. sınıflarını okutan 60 öğretmene 43 soruluk bir anket uygulanmış daha sonra bu öğretmenler arasından rastgele seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kağıdı değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin belirttikleri uygulamaların genellikle ideal uygulamalar olduğu ancak öğrencilerin kompozisyon kağıtlarından elde edilen sonuçların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Uça (2003), “İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul il merkezinde bulunan üç okuldan seçilen 181 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırarak yazılı anlatım düzeylerini tespit etmeye

çalışmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen anlatım bozuklukları tespit edilmiş ve bu bozuklukların giderilmesi için çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Koçak (2005), “Bolu İli Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, ikisi Bolu il merkezinde biri de ilçe merkezinde olmak üzere üç okulun beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine yazılı anlatım uygulaması yaptırmış ve çeşitli değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin ilgi duydukları ve iç içe buldukları konularda yazı yazarken daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf sınıf öğrencileri arasında, yazılı anlatım yönünden belirgin bir fark olmadığı da tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerde bulunmuştur.

Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmektedir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma stratejileri bir arada kullanılmıştır. Balıkesir ili örneğinde yapılan çalışma, Balıkesir ili merkez ilçesindeki tüm resmi ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile bu okulların 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada nicel sonuçlar olarak; Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıya yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları olarak da; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Erzurum il merkezinden farklı sosyoekonomik ve farklı eğitim bölgelerinden seçilen altı ilköğretim okulunun tüm sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama

kurallarının uygulanması ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden I. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Avcı (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, Muğla il merkezinde bulunan on ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileri arasından random yöntemle seçilen 100 öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarını, gözlenebilir otuz bir maddelik davranış ve oluşturulan ölçütlere göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre farklılık olan on bir davranışın hepsinde, kız öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Diğer yirmi davranışta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Akbayır (2006), “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” adlı yüksek lisans tezinde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 20 öğrenciye 10 haftalık süreçte 80 metin yazdırmış ve bu metinleri yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri bağlamında değerlendirmiştir. Araştırma sonunda, yeterli donanıma sahip bir öğretmen adayı öğrencinin, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildikleri saptanmıştır.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Erzurum merkezde yer alan 14 ilköğretim okulunun 6. sınıflarının birer şubesinden yirmişer yazılı sınav kağıdı almış ve toplamda 280 kağıt üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışlar, bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma yazma alışkanlığının yetersiz oluşu olduğu tespit edilmiştir.

Bağcı (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden “random” yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanmadıklarını bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istemektedir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınırken Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları %76 olarak tespit edilmiştir. Adaylarının %76’lık yazılı anlatım bilgi düzeyi “başarı” olarak kabul edilse bile, yazılı anlatım yeterliliği için edinilen bilginin beceriye dönüştürülememesi bir anlam ifade etmeyecektir. Bunun için araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükikiz (2007), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerilerini, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 11 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kullandıkları cümle yapıları ve yaptıkları anlatım bozuklukları incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin 1360 cümle kullandığı

ve bu cümlelerin %76'sı (1041) basit, %9'u (135) birleşik, %5'i (69) sıralı, %8'i (115) bağlı cümle kullandığı belirlenmiştir.

Sallabaş (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde, Ankara il merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 3 ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerine, ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırmış, öğrenci kağıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlardan 12'sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10'una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazma lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yılmaz (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” adlı yüksek lisans tezinde, Çorum il merkezinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı 3 ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencilerine öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için onlara öyküleyici metin yazdırmış, öğrenci kağıtlarını öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Özdemir (2008), “Ortaöğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, 2006 Ortaöğretim Seçme Sınavında 400 ve üzeri puan alan ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili merkez Anadolu liselerinin 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, öğrencilere kompozisyon yazdırarak ve kompozisyon değerlendirme ölçeği kullanarak ölçmüştür. Araştırmanın sonunda, öğrencilere ilköğretim ikinci

kademede yeterli düzeyde yazma alışkanlığı ve becerisinin kazandırılmadığı anlaşılmış ve bunun geliştirilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kuvañ (2008), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2007-2008 öğretim yılı 2. Döneminde İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu’na devam eden öğrenciler katılmış, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)’den aldıkları son test puanları ile geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Şentürk (2009), “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan Piripaşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Piripaşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri arasında yapılan ön test sonucunda, bilgilendirici metin yazma becerileri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube, 35’i deney ve 35’i kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerisini ölçmek 25 maddelik bir Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan deney grubu ile kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin konuyla ilgili puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi” adlı araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişime etkisi kavramsal olarak incelemiştir. Araştırmanın problem cümlesi, “Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaratıcı yazma yaklaşımının etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Problemin çözümü için tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, yazma öğretiminde kullanılan klasik tekniklere uygun hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlik örnekleri oluşturmaktadır. Örnekler karşılaştırılarak, klasik tekniklerle yaratıcı yazma teknikleri arasındaki farklar tespit edilmiş ve sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinliklerle yazma becerilerinin gelişiminin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.

Zorbaz (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı ilişkiyel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 450 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Kaygısı Ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2012), “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasında

yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilindeki üç ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde, Deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve Deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamaların başında ve sonunda yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları, ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca deney gruplarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında ise Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yazma (Yazılı Anlatım, Kompozisyon)

Yazma araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla karşılanmıştır. Bunlar yazma, yazılı anlatım, kompozisyon gibi kavramlardır. Bu bölümde yazma ile ilgili tanımlar kompozisyon ve yazılı anlatım kavramları çerçevesinde incelenecektir.

Yazmayı konuşma gibi sosyal bir gereksinim olarak gören Bülbül'e (2000: 2) göre yazılı anlatım bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün ya da bir olayın anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmektir.

Herhangi bir konuda duygu, düşünce ve izlenimlerin, o konuyla ilgili görüşlerin belli kurallara uygun olarak yazıyla anlatılmasına yazılı anlatım denir (Özkırımlı, 2002: 265).

Aktaş ve Gündüz'e (2002: 61) göre yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araçtır.

Yazılı anlatımın belirleyici özelliği düşünmektir. Sözlü anlatımdaki anlatım hızı, düşünmeyi zaman zaman ikinci planda bırakır; önemli bazı ayrıntıların görülmesini engelleyebilir; sorunun tek taraflı değerlendirilmesine yol açabilir (Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2004: 36). Konuşmanın da kolay olmadığını biliyoruz. Ama o türden anlatımlarda yapılan hataları anında düzeltme şansı olduğu için biraz rahatlığı vardır. Ancak bu rahatlık, sözlü anlatımı hiçbir zaman gelişigüzel bir ifade edişle dönüştürmemelidir (Ağca, 2006: 108).

Düzen fikri kompozisyonla ilişkili olduğu için kompozisyon kavramı üzerinde durulmalı ve yazılı anlatımın yapısı ve kuralları kompozisyon konusu etrafında değerlendirilmelidir.

Dilimize Fransızcadan geçmiş bir sözcük olan kompozisyon (composition) genel anlamda, parçaların bir bütün içinde, bir düzen gösterecek şekilde bir araya getirilmesi demektir. Genel olarak, bir konunun çeşitli bölümlerini bir araya getirmek, çatısını kurmak şeklinde de tanımlanmıştır. Bir terim olarak ise şöyle tanımlanabilir: Kompozisyon; olayların, durumların, isteklerin, duygu, düşünce ve hayallerin bir mesaj içerecek ve iletecek şekilde, bir konu etrafında bütünlük düşüncesi gözetilerek düzenlenmesidir (Yakıcı vd., 2004: 36-37).

Kompozisyon; düzenleme (tertip), meydana getirme, oluşturma, terkip demektir. Bütün sanat kollarında (resim, müzik, mimarî vb.) kullanılan bu sözcük, edebiyatta, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri, cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir. Sanat açısından tanımlanınca, ahenkli bir biçimde bir bütün yaratma anlamını da kapsıyor. Sözcüğün Latince karşılığı; (compositio), yani yan yana koyma, birleştirme, meydana getirme, hazırlama, edebî yazı-eser yazma, eritmedir (Kantemir, 1997: 106).

Kompozisyon, edebiyat, resim, müzik, heykeltıraşlık, mimarlık gibi bütün sanat dallarında kullanılan bir terimdir. Bir edebiyat terimi olarak kompozisyon, okullarda yazı yazma alışkanlığını kazandırmak için öğrencilere verilen yazı ödevi, kalem alıştırmaları, daha geniş manada ise düşüncelerin, duyguların, olayların, tasarımların uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde sözle veya yazı ile anlatılmasıdır (Korkmaz, Ercilasun, Zülfikar, Akalın, Gülensoy, Parlatır ve Birinci, 1990: 183).

Kompozisyon, fikir ve görüşlerin, amaç ve isteklerin, duygu ve düşüncelerin güzel ve ahenkli bir şekilde, kıvrak, canlı, akıcı bir üslupla ifadesi demektir; kelimelerle bir dünyanın kurulması, bir mükemmelin yaratılması sanatıdır (Emir, t.y.: 7).

Yazma, yazılı anlatım ve kompozisyonla ilgili açıklamalara baktığımızda kompozisyon kavramının, bütün sanat dallarında kullanıldığından daha geniş bir anlama sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kompozisyonun tanımında üzerinde durulan

en önemli özellik bütünlüktür. Ayrıca kompozisyon, diğer disiplinlere oranla hem kaynaklarda hem yazma öğretiminde en çok tercih edilen kavram olarak karşımıza çıkar.

İncelenen kaynaklarda ve çalışmalarda her ne kadar yazılı anlatım kavramı çok kullanılsa da yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi olduğundan bu çalışmada yazma kavramı yazılı anlatım olarak düşünülmüştür.

2.1.1. Yazılı Anlatımda Başarılı Olmanın Yolları

Yazmanın; hayatı anlamak, anladıklarımız üzerinde düşünmek, başkalarını düşündürmek, işlenen konu üzerinde derinleşmek, yeni boyutları keşfetmek, bütün bunları sahip olunan dile hâkimiyet ölçüsünde planlı bir biçimde ifade etmek gibi çok yönlü imkânları vardır. Yazılı anlatımı; düşünce gücüne sahip olanların; görüş, fikir ve duygularıyla, gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemi diye tanımlamak mümkündür (Ağca, 2006: 108). Bu tanıma tahlil edersek yazılı anlatımın oluşmasında şu ana unsurların önemli olduğu ortaya çıkar:

2.1.1.1. Okumak

Yazılı anlatımda başarılı olmak için öncelikle bol bol okumak gereklidir ki okullarda da öğrencilere en çok tavsiye edilen kitap okumaktır. Bu konuda da haksız olunmadığı, okumanın insana birçok katkısı olduğu bilinen bir gerçektir.

Aktaş ve Gündüz (2002: 64)'e göre okumak, bilgi edinmek demektir. Okuduğunuz her yazı, farkında olmadan sizde bir iz bırakır. Gözlem yoluyla elde ettiklerinizi pekiştirir ve onları kalıcı kılar.

Çok okuyan birisiyle daha az okuyan birisinin düşünce yönünden eşit olması mümkün değildir. Okumak, kişide pek çok düşünce uyandırdığı gibi, düşünceler arasında anlam ilgileri kurulmasını da sağlar. Böylece, düşünceler arasında bağlantılar kurma yeteneği geliştiği için kişi, hızlı düşünme davranışı da kazanmış

olur. Okuma, kişiliğin gelişmesine yön verdiği için iç gözlem yapma gücünü artırır. Ayrıca dışarıya karşı ilgi yönünden de bir bakış açısı oluşturur. Dışarıda olup bitenler arasında seçimler yapmayı ve seçilenlerin yorumlanmasını hazırlar (Yakıcı vd., 2004: 41-42).

Korkmaz vd. (1990: 184)'e göre ise insanoğlunun bilgi, duygu ve hayal gücü okumakla zenginleşir. Okuyan kişi medenîdir; yöresini, ülkesini ve dünyayı tanır; iyiyi kötüden ayırıp değerlendirme yapmasını bilir. Okumayan kişi ise donmuş, fosilleşmiştir. Okumayan kişinin bilgisiz, güçsüz ve yetersiz sıfatlarıyla anıldığı veya tanıtıldığı unutulmamalıdır. Ayrıca konuşmada ve yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok okumak, kültürlü olmak gerekir. Kültür, bir milletin manevi varlığını ve düşünce birliğini meydana getiren fikir ve sanat mahsullerinin, ananelerin bütünü olduğuna göre, kültürlü olmak, bütün bu özelliklere sahip olmak demektir.

2.1.1.2. Düşünme Gücü

Yazılı anlatımda başarılı olmak için bilinen bir etken de düşünme gücüdür. Okullarda öğrencilerden en çok istenen durum düşünceleri, düşündüklerini yorumlamaları ve muhakeme gücü kazanmalarıdır. Hedeflenen bu kazanımın elbette onların yazma becerilerine de bir etkisi olacaktır.

Aktaş ve Gündüz (2002: 64)'e göre insan okuyarak elde ettiği verileri zihninde depo eder. Bu birikim, insanın düşünce ufkunu genişlettiği gibi yazma ve konuşma sırasında kolaylık sağlar. Düşünmekle zihinsel faaliyetlerimizi geliştirir; iyiyi, doğruyu ve güzeli yakalama imkânı elde ederiz. Zihinsel faaliyetler yazımın alt yapısını oluşturur. Düşünmeyen insan üretken olamaz, verimsiz durumdan kendini kurtaramaz.

Ağca (2006: 110)'ya göre ise dille ilgili her çeşit bilgi ve becerinin, her şeyden önce insanın zihnî yeterliliğine bağlı olduğu bilinmektedir. Ancak; düşünme yeteneğine yeterli düzeyde sahip olanlar; dili, genel kurallarına ve kendilerine mahsus bir üslup ile kullanabilirler. "Bilgi kişiye iyi yazma gücü verir." diyen filozof; burada, sağlıklı bilgilerin ancak seviyeli bir zekânın ürünü olan tahlileci düşünce ile elde edilebileceğinin bilincindedir.

Düşünmek, olaylar, durumlar ve nesnelere arasında ilişkiler kurularak gerçekleştirilen zihinsel bir eylemdir. Bilgi de ancak böyle kazanılır. Farklı düşüncelerin üretilebilmesi için zihinde ilişki kurulabilecek pek çok bilginin bulunması gerekir. Çocuklar nasıl sadece gördükleriyle yetinirlerse; kişiliğini geliştirmiş yetişkinler de düşünerek kendilerini konuşma ve yazıda ifade ederler. Bu yüzden çocukların hayatı ve bakışı, daha çok yaşadıkları, yaptıkları ve gözdükleriyle sınırlıdır. Yetişkinler ise hayatı sadece bedenleriyle değil zihinleriyle de yaşarlar; sorunlar karşısında düşünerek çözüm üretirler (Yakıcı vd., 2004: 40).

2.1.1.3. Görüş-Fikir Üretme Gücü

İnsanlardan aynı durumlara farklı yorumlar, değişik görüşler gelmesi doğal bir süreçtir. Bu farklılığı yazılı anlatım etkinliklerinde de görebiliriz. Yazılı anlatımın özgün olabilmesi için birincil koşul, farklı bakış açıları oluşturmak, farklı düşünmek ve yeni fikirler üretmektir. Bir yazıyı diğerlerinden ayıran en önemli özellik özgün düşünce ve üsluba sahip olmasıdır.

Ağca (2006: 110), bir düşünürün: "Bu insanlar dünyaya aynı pencereden bakar fakat farklı şeyler görürler." dediğini belirtmiştir. Bir konuda kendine özgü görüş sahibi olmak, zannedildiği kadar kolay ulaşılabilecek bir seviye değildir. Çok kere bu böyledir diye direndiğimiz kararlar; konuya çok farklı yaklaşan, değişik fikirler üreten söz ya da yazı sahipleriyle kurulan kısa süreli bir iletişimden sonra yeniden gözden geçirilir. Bu nedenle yazılı anlatımın seviye kazanmasında, konuyla ilgili özgün görüş sahibi olmak özel bir önem taşır.

Ağca (2006: 110) da özgün görüşlere tarihteki önemli kişilerin yaşadıkları ve söylediklerinden hareketle örnekler vermiştir:

Eski çağların ünlü filozofu, bilimsel doğruları ifade ettiği için ölüme mahkûm edildiğini kendisine bildirenlere şu cevabı veriyor:

- Tanrı da onları.

İşte, farklı ve geçerli olan tipik bir görüş örneği.

Başka bir örnek:

Atatürk'ü ziyarete gelen eski Yugoslav Kralı Alexandra:

- Gazi Hazretleri, Milli Mücadelenin başında, büyük ülkeler Anadolu'ya asker çıkarma işini, Yunanistan'dan önce, bana (o dönemde kraldır) teklif etmişlerdi. Fakat size olan hayranlığımdan dolayı kabul etmedim deyince, Atatürk:

- *Öyle ise Kral Hazretlerine geçmiş olsun cevabını verir. Halbuki sıradan bir insanın bu durumda vereceği cevap:*
 - *Ya öyle mi! Teşekkür ederim, şeklinde olurdu.*

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de öğrencilerde farklı görüşler, farklı yorumlar oluşacaktır. Bu farklılığı törpülememek, ortadan kaldırmamak için okullarda öğrencilerin yaratıcılıkları yok edilmemeli; aksine farklı görüşler, yaratıcı fikirler sunmaları için cesaretlendirilmeli, onların yeni düşünceler üretmesi teşvik edilmelidir. Yazılı metin oluşturmada da aynı doğrultuda hareket edilerek öğrencinin farkını ortaya koymasına sağlanmalıdır.

2.1.1.4. Gözlem-Deney ve Tecrübeler

İnsan, hayatı boyunca gözlemlerde bulunur, karşılaştığı kimi sorunları deneme-yanılmalar yaparak ortadan kaldırmaya çalışır ve yaptığı bu deneme-yanılmalar sonucunda zamanla deneyimler elde eder. Bu gözlem, deney ve tecrübeler yazılı anlatımın da belirli bir ölçüde kaynağını oluşturur.

Gözlemin, bir süreci izlemek olduğunu söyleyen Yakıcı vd. (2004: 40)'e göre insan günlük hayatta pek çok olay ve durum görür. Gördükleri arasında ilgisini çekenleri ayırarak hafızasına alır. İnsan hafızası böylece pek çok manzara ve izlenimle dolar. Bir yazıda, konuyla ilgili olanlar yeri geldikçe seçilerek kullanılır.

Ağca (2006: 111)'ya göre yazılı anlatımın beslendiği diğer verimli bir kaynak hayatımızı dolduran olay, olgu ve durumlardır. Hayatı gerekli olduğu zaman ve mekân içinde, gerçek yönüyle gözlemlenmek, onu geçmişteki tecrübelerimizle karşılaştırmak, imkânlar ölçüsünde deney konusu yaparak geleceğe ışık tutmak için kalıcı hâle getirmek... Bütün bunlar, yazılı anlatımın temel malzemesini oluşturur.

İnsan beyninin öğrendiği her bilgiyi, tabiattan ve hayattan aldığı her malzemeyi yeri ve zamanı geldikçe kuşanmak üzere depo ettiğini belirten Aktaş ve Gündüz (2002: 64)'e göre çevreyi ve olayları incelerken ayrıntılara dikkat etmek, onlar üzerinde düşünmek, zihinde çeşitli cephelerden canlandırmak gerekir. Bunun için çevreyi görmek yerine onlara dikkatlice bakmak yeterli olacaktır. Zira bakmak, görülen şey üzerinde bilinçli olarak düşündürmektir. Yazılı ve sözlü anlatımda

yararlanacağımız kaynakların başında gözlem sonucu elde ettiğimiz birikimler/veriler gelmektedir.

Deneyim, bir işte ustalaşma olarak bilinir. Deneyim, kişinin daha anlayışlı olmasını hazırlar. Bu da bir yazıda heyecana kapılmadan konu bütünlüğünün korunmasına yardımcı olur. Ayrıca, bir konunun açılım kazanması için ilişki kurulabilecek farklı noktaların görülmesi yönünden de deneyimin yönlendirici bir etkisi vardır. Deneyimsiz insanlar, bir konuyu pek çok açıdan değerlendirme becerisinden yoksun olur. Bu da metnin ufkunun daralmasına yol açar (Yakıcı vd., 2004: 40).

2.1.1.5. Dili Kurallarına Uygun Olarak Kullanma

Yazılı anlatımda başarılı olmak için sadece okumak, düşünmek, gözlemlenmek, tecrübe edinmek, fikir üretmek yeterli olmaz. Bunları yazıda daha etkili sunabilmek için dilin kurallarını iyi bilmeli ve dili kurallarına uygun kullanabilmeliyiz.

Aktaş ve Gündüz (2002: 62) iyi bir yazı elde etmek için malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesinin yanında her şeyden önce bir dil ögesi olan sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sözcükleri doğru ve yerinde kullanmak da dilin inceliklerini bilmekten geçmektedir.

Başarılı bir konuşma veya yazıda anlatımın işlek, açık ve tesirli olması için, kişinin ana dilini çok iyi kullanması gerektiğini belirten Korkmaz vd. (1990: 184)'ne göre de dil bilgisi kurallarını iyi bilmek şarttır. Ana dili eğitimi sabırla, inançla ve şuurla yapılabileceği için, ana dilini kusursuz ve yetkiyle kullanabilmek de bir anda oluverecek şey değildir. Bu doğrultuda dil bilgisi eğitiminin önemi vurgulanmakta ve bu eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğu üzerinde durulmaktadır.

Doğru, kurallı, zengin ve akıcı, sade bir dilin yazılı anlatımın temel taşı olduğunu söyleyen Ağca (2006: 111)'ya göre dili kurallarına uygun olarak kullanma konusu kompozisyonun eğitimle kazanılacak boyutudur. Bu görüş; yazılı anlatımın diğer unsurlarına sahip olmak için bilgiye, gayret göstermeye ihtiyaç olmadığı

anlamına gelmez. Her faaliyetin seviye kazanması şüphesiz bilimsel araştırmaya, sağlıklı gözlem ve metotlu deneyler yapmaya, bütün bunlardan alınan sonuçları tarafsız yorumlamaya bağlıdır. Ancak bu sonuçları niçin yazıyoruz diye sorulduğunda verilecek bir tek cevap vardır: Anlaşılmasını sağlamak. Bu da ancak doğru anlatmamızla mümkün olur.

2.1.2. Yazılı Anlatımın Unsurları

İlköğretimin temel hedefi, bireyin yaşamda ihtiyaç duyacağı temel bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktır. Yazılı anlatım açısından düşünüldüğünde, Türkçe derslerinde kişiye, hayatta ihtiyaç duyacağı temel yazma bilgi ve becerileri kazandırılmalıdır. Bu sebeple, eğitim sürecinde geliştirilmek istenen yazılı anlatım becerisi birçok unsuru ile ele alınmalıdır. Burada ele alacağımız yazılı anlatım unsurları konu, başlık, kelime, cümle, paragraf ve metindir.

2.1.2.1. Yazılı Anlatımda Konu

Hayatımız boyunca bir şeyler okur, yazar, dinler ve konuşuruz. Bütün bu eylemlerimizin ele aldığı ve işlediği bir konusu vardır. Türü ve yazılış amacı ne olursa olsun her yazı da bir konu üzerine kurulur. Çünkü konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığı duygu, düşünce ya da olaydır. Konu hakkında incelenen çalışmalarda genel olarak aynı noktalar üzerinde durulsa da tanımlarda farklılıklar göze çarpmaktadır.

Kantemir (1997: 128), konuyu; üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem (sorun) ya da bir olay şeklinde tanımlarken kompozisyonun, birbirine bağlı belirli bir sıra içinde geliştiğini söyleyen Paçacıoğlu (t.y.,: 178), bu sıralamanın ilk basamağı gördüğü konu unsurunun kompozisyonda, üzerinde söz söyleyeceğimiz bir olay, duygu veya düşünce olduğunu belirtir.

Konuyu, heykeltıraşın çamuru; yazıyı da çamurdan çıkarılan heykele benzeten Yıldız (2010: 266) konuyu, yazan kişinin yazmaya değer gördüğü düşünce, sorun vs. her şey olarak görür. Konu, yazıyı belirleyici bir ham madde gibidir ve her yazı bir konuya sahiptir.

Yazılı anlatımın oluşması için üzerinde yazılabilecek bir düşüncenin, dilek ya da tasarımın gerekliliğinden bahseden Bayramıçlılar vd. (1990: 10) üzerinde yazı yazılan bu olgunun o yazının konusu ve başka bir deyişle bunun iletilmek istenenlerin genel adı olduğunu söyler.

Eski dilde "mevzu" denildiğine değinen Korkmaz vd.'ne (1990: 185) göre konu, "kendisinden bahsolunan, kararlaştırılmış şey" demektir. Her yapının bir temeli, her fikrin bir dayanağı varsa, her yazının da mutlaka bir konusu vardır. Başboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz yazı olmaz. Yazı yazmaya karar veren kişi için her varlık, her olay, her düşünce, her mesele, velhasıl her şey bir kompozisyon konusu olabilir.

Genel olarak tanımlarda; yazıda bir düşüncenin, duygunun, olayın bulunmasını ve bunların da yazının konusunu teşkil ettiğini görmekteyiz. Ayrıca akla gelebilecek her şeyin bir yazının konusu olabileceği vurgulanmaktadır. Her yazının bir konusu olmalı diyen Oğuzkan (2001: 175) yazmaya ve konuşmaya değer her şeyin bir kompozisyon konusu olabileceğini söyleyerek konunun yazmaya ve konuşmaya değer olması gerektiğine dikkat çeker. Bunun yanında yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük veya sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadelerin konuyu oluşturduğunu belirtir. Yazıda konuyu oluşturan söz ve sözcüklerden bahsederek de yazıda anahtar kelimeler ile konu arasındaki ilgiye dikkat çekmektedir.

Konunun, yazı yazarken ilk hareket noktamız olduğunu söyleyen Emir'e göre (t.y.: 15) ise konu bize yazma sebebi veren şeydir. Kompozisyonlarda başarı, ahenk, düzen konunun iyi anlaşılmasına bağlıdır. Konuyu iyi anlamak demek, özü yakalamak, özü işlemek, özü derinleştirmek: dolayısıyla, gereksiz düşünce ve fikirlere, açıklamalara yer vermemek demektir.

Yazılı anlatımda yazının hareket noktası, ilk basamağı, ilk aşaması olarak görülen konu, yazıda ele alınmaya değer görülen ve üzerinde söz söylenen bir düşünce, bir duygu, olay, problem, nesne, kavram vb. her şeydir.

Ne demek olduğunun yanında bir yazının konusunun ne olabileceğini, nelerin bir yazının konusu olarak ele alınabileceğini de irdelemek gerekmektedir. Babacan

(2007: 33-34) dünyadaki olaylar, olgular, insanlığın çeşitli durumları, insan ilişkileri, çevremizdeki her şeyin, tabiattaki değişme ve gelişmeler vs. her şeyin yazılı ve sözlü anlatımda konu olarak ele alınabileceğini belirtmektedir.

Konuların sadece maddesel değil ruhsal da olabileceğine dikkat çeken Kantemir (1991: 139), uzayda yer tutan bütün cisimler, duyu organlarımız üzerinde tesiri olan etmenler, var olduklarını aklımızla kavradığımız görünmez varlıklar birer konu olabildiğini dile getirmektedir. "Eşya ve olay" gibi yaşadığımız çevre ile "duygu ve fikir" gibi iç âlemimizle ilgili unsurlar, bizde birtakım düşünceler yaratır. İşte bunlardan herhangi biri yazıya konu olabilir.

Konu seçimi, yazının ilk hareket noktası olmasıyla birlikte bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelen en zor aşamadır. Okuyucuların ilgisini çeken bir konu üzerinde yazmak, ilgi çekebilecek bir konuyu ilgi çekebilecek nitelikte yazmak yazıyı başarıya götüren önemli unsurların başında gelir.

"İyi bir konunun özellikleri neler olmalıdır?" sorusuna cevap olarak şunlar sıralanabilir:

İyi bir yazının, şahsi tecrübe ve müşahede neticesinde elde edilen malzemeye muhtaç olduğunu ve bunun konuya tesir kazandıracığını belirten Tansel, (1978: 5)'e göre seçilen konu, her şeyden önce kendimiz ve okuyucumuz için ilginç olmalıdır.

Sececeğimiz konu açık, zorlanmadan geliştirilmeye müsait olmalıdır. Sececeğimiz konunun doğruluğuna kendimizin inanmış olması da önemlidir. Çünkü doğruluğuna önceden kendimizin inanmadığı bir konuda yazacaklarımızın ne derece etkili ve inandırıcı olacağı ortadadır. Yazımızın başarılı olmasının şartlarından biri ve en önemlisi, konun anlaşılır olmasıdır. Konu ister kendi yaşantımızla, ister toplumla ilgili; ister soyut, ister somut özellikte; isterse inceleme ve araştırma yapmamıza dayalı olsun, başarılı bir yazı için konuyu öncelikle anlamamız şarttır. Konuyu anlamadan yazmaya başlamanın bizleri başarısızlığa götüreceği açıktır (Paçacıoğlu, t.y.: 178).

Konu seçiminde yazarın durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Yazar, konu seçimini kendi yaşantıları ve düşünceleriyle şekillendirecektir. Ağca (1999: 129) yazarın bilgi ve tecrübe birikimi, konuyla ilgili kaynaklara hâkimiyeti ve ulaşma imkânı, buluş yeteneği, gözlem, deney sonuçları, hatıraları, olay, durum ve olguları yorum gücü; yazılı, sesli, görüntülü arşivindeki belgeler, canlı kaynaklarla görüşme imkânları konu seçimini etkilemektedir diyerek yazarın konu seçimindeki konumuna dikkat çekmektedir.

Kendi hoşumuza giden ve zevkimize uygun olanı seçerken, aynı durumun okuyucu ve dinleyici üzerinde de yaratılması gerektiğini söyleyen Kantemir (1997: 128), okuyucu ve dinleyici faktörünü de ön planda tutmaktadır. Konunun kendi açımızdan ilgi çekici olmasının yanında yazının sunulacağı kitle de göz önünde bulundurularak konu seçimi ona göre şekillendirilmelidir.

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken en temel nokta yazıyı oluşturacak kişinin ilgili alanlarıdır. İnsan ilgi duymadığı, hissetmediği bir konuda yazı yazmaktan hoşlanmadığı gibi yazdıklarıyla ne kendisini ne de okuyucuyu tatmin edebilir. Önemli olan, ele alınacak konuyla insanın ilgilenmesi, o konuyu düşünmesi, o konu hakkında bilgi sahibi olması ve konuyu hissetmesidir. Çünkü insanın ilgilendiği ve hakkında yeterli seviyede bilgi sahibi olduğu konularda yazı yazması başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

Konunun hangi açıdan ele alınacağını belirlemek de yazıyı oluşturmada önemli bir noktadır. Buna genel olarak konunun sınırlandırılması diyoruz. Konuyu sınırlandırma, yazmada başarıyı sağlayan temel öğelerden biridir. Binyazar ve Özdemir (1998: 32)'e göre konu sınırlandırılmazsa, ortaya konmaya çalışılan düşünceler görünürlük kazanmaz, söylenenler genel olmaktan öteye gitmez. Ayrıca yazıda bütünlük sağlanamaz, konudan sapmalar olur. Kısacası yazı yoğunlaşmaz, bölük pörçük olur.

Neyi ele alacak ve neyi anlatacağız? Üzerinde duracağımız olay, olgu, durum, sorun nedir? Yazmaya başlamadan önce bunu belirlememiz gerektiğini belirten Yıldız (2010: 266) konuyu sınırlandırmanın genel hatlarını çizmekte ve konuyu sınırlandırmak için ne gibi sorulara cevap aramamız gerektiğini vurgulamaktadır.

Konunun nasıl seçileceğini somut örneklerle açıklayan Kantemir (1997: 128) “okul, ev, kitap vb. gibi” ifadelerin genel fikir bildirdiklerinden ve konu alanlarının çok geniş olduğundan yazılmasının zor olduğunu ve “evimiz, okulda en sevdiğim kitap vb. gibi” şekillerde konuların ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Konu seçiminde, genel ve geniş bir hacmi olan ifadelerden kaçınılması gerektiğine dikkat çeken Aktaş ve Gündüz (2002: 72)’e göre bazı konular genel, bazı konular ise kısaca işlenmeye uygundur. Genel konuları alt bölümlere ayırmakla konuyu sınırlamış oluruz. Zira bir kitap hacmi içine sığdırılabilecek bir konuyu 300-350 sözcük ile sınırlandırmak konunun etkisini zayıflatır. Meselâ büyük bir araştırmayı ve hacimli bir anlatımı gerektiren *Türk şiiri* genel başlığı altında kısa bir yazı yazmak yerine "*Divan Şiirinde Mahallî Unsurlar*", "*Tanpınar'ın Şiirlerinde Zaman ve Zamanın Kullanılışı*" vb. gibi konular az sözcükle işlenilmeye uygundur.

Bir konuyu sınırlamadaki amacın, konunun okuyucu tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak olduğunu belirten Yıldız (2010: 267)’a göre sınırlandırılmış konularda yazmak zor değildir. Çünkü; neyi, nerede, nasıl söyleyeceğimize çok rahat karar verebiliriz. Ayrıca konuyu sınırlandırmanın bir bütünün içerisinde benzer ya da farklı özellikleri taşıyan parçaları görebilmek olduğunu söyleyen Yıldız (2010: 267), problemin sınırlarını belirlemenin bilgilerimizi disiplin altına almamıza yardımcı olacağını, daha düzenli ve mantıklı düşünmemize imkân vereceğini vurgulamaktadır.

Her konunun, problemin belirli boyutları vardır. Bir konuyu, problemi bütün boyutlarıyla ele almak zordur. Konuyu sınırlayıp özelleştirdiğimizde, anlatım ve yazma daha başarılı olabilir. Konu daha özele indirgenmiş ifadelerle ele alınmalı veya genel bir konuda yazı yazmaya başlamadan önce o konunun sadece bir yönü göz önünde bulundurularak yazıda konunun sınırlandırılması sağlanmalıdır.

Binyazar ve Özdemir (1998: 33)’e göre konuyu sınırlandırırken şunlara dikkat edilmelidir:

- a- Okuyucumuz kimdir? Yaşı, ilgileri, kültür düzeyi, toplumsal durumu nedir?
- b- Yazımızın uzunluğu ne kadar olacak?
- c- Konunun hangi yönü üzerinde bilgi, görgü ve yaşantımız vardır?

d- Konuyu geliştirmek için gerekli kaynakları bulabilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz?

Ayrıca yazının okuyucusu olan hedef kitlenin özelliklerinin de yazar tarafından bilinmesi gerekir. Çünkü hedef kitle ve amaç, bir yazının içeriğini etkileyecek önemli unsurlardır. Sosyal ve psikolojik özellikleri olan kişinin ilgi alanları da farklıdır. Bu yüzden isteğe bağlı olarak yapılan yazma eğitimi çalışmalarında konu tespiti yazan kişiye bırakılmalıdır. Öğretmen, öğrencilere yazma konusunda mümkün olduğunca daha çok konu seçme şansı tanınmalıdır. Ancak ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmenler genelde ders kitaplarının yönlendirdiği şekilde konu seçimini öğrenciye bırakmamaktadırlar.

Hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği ve konuların yaşantılar doğrultusunda olması da yazma isteği uyandırmada olumlu etki yapacaktır. Hayatında hiç deniz görmemiş öğrenciye, denizi konu alan bir yazı yazdırmak öğrencinin yazma başarısını olumsuz etkileyecektir. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarında zaman zaman konu seçimini öğrenciye bırakarak onların ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanabilir.

Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu artıracak gibi cesaret duygusunu da geliştirecek, ortaya konulacak ürünün benimsenmesine her şeyden önemlisi de öğrencilerde var olan fakat gizli kalmış yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak konu; yazıda ele alınan duygu, düşünce, olay, problem vs. her şeydir. Konu yazının ilk hareket noktası, ilk basamağıdır. Yazıda ele alınacak konu her şeyden önce geliştirilmeye açık, ilgi çekici ve anlaşılır olmalıdır. Konu, yazarın ilgi alanlarını dikkate alır nitelikte, yaşantı ve gözlemleriyle ilgili; aynı zamanda okuyucu ve dinleyici kitlesine uygun, onların seveceği, ilgi duyabileceği bir biçimde seçilmelidir. Konu seçiminin doğru ve isabetli yapılmasından sonra konunun sınırlandırılmasını da sağlamak gerekir. Yazıda konu sadece belirli bir boyutuyla ve genel ifadelerden çok, daha özele indirgenmiş ifadelerle ele alınmalıdır. Konunun sınırlandırılması sağlanamazsa yazıda bütünlük olmaz ve konudan sapmalar başlar.

2.1.2.2. Yazılı Anlatımda Başlık

Konunun belirlenmesinden sonra yazılı anlatımda bir diğer aşama başlık seçimidir. “Her yeni doğan insana nasıl bir isim konuluyorsa her yeni oluşturulan yazının da bir ismi olmalıdır.” şeklinde her yazıda bulunması gerektiği anlatılan başlık, yazılı anlatım unsurlarından biridir.

Yazıya başlık seçmenin çok önemli olduğunu belirten Babacan’a (2007: 46) göre iyi seçilmiş bir başlık, aynı zamanda, yazının içeriği hakkında bilgi de verir. Ayrıca başlık, işlenen fikre uygun olduğu takdirde yazı daha anlamlı ve etkili olur. Bu bakımdan başlık kısa, çarpıcı ve içerikle bağlantılı olmalıdır. Başlık abartılı ve yanıltıcı olmamalıdır.

Yazıya konacak başlık, yazıda işlenecek fikrin izlerini taşır. Yazanın konudan uzaklaşmamasını, okuyanın o şeyi daha iyi kavramasını sağlar. Bu sebepten yazıya başlık konurken, işlenecek konu göz önüne alınmalıdır. Yazıya konan başlık işlenen fikre uygun olursa, o yazının bütünü daha etkili, anlamlı hâle gelir (Paçacıoğlu, t.y.: 182).

Aktaş ve Gündüz (2002: 69-70) iyi bir başlıkta bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

Başlıklar ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdır. Okuyucu yazının ilk kez başlığı ile karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda okuma merakı ve isteği uyandırır.

Başlık, kısa ve öz olmalıdır. Bilimsel yazılar ve bu yazıların alt başlıkları dışındaki sanat yazılarında uzun başlıklardan mümkün olduğu kadar kaçınmak lazımdır. Uzun başlıklar daha işin başında yazının etkisini azaltır. Roman, öykü, şiir, tiyatro vb. itibari (kurmaca) metinlerin başlıkları incelendiğinde hepsinin bir, iki yahut en çok üç sözcükten oluştuğunu görülecektir.

Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır. Başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları kapsamalıdır.

Başlık kim, ne, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmeli. Başlıklar olumlu biçimde düzenlenmelidir. Olumsuz ifade eden başlıklar okuyucu üzerindeki etkisi az olur. Özellikle hiç, yok gibi olumsuzluk ifade eden başlıklardan kaçınmalıdır.

Ayrıca başlıklarda mastar fiil, soyut ifadeler kullanmaktan, edilgen yapı başlıklardan kaçınmalıdır. Tasvirici başlıklar, okurda hayret uyandıracak tarzda düzenlenmiş başlıklar ve aliterasyonlar yazıya canlılık katarlar.

Yazılacak yazıya başlık bazen yazı bittikten sonra ve bazen de yazıya başlamadan önce konur. Eğer başlık yazıya başlamadan önce konursa konu dışına çıkma olasılığı azalır. Ama başlık yazı tamamlandıktan sonra konursa yazıya konu çerçevesinde orijinal bir başlık bulmak da mümkündür. Önerdiğimiz tarz ise ikisinin

birleşimi, yani konu dışına çıkmamak için yazıya başlamadan önce bir başlık koyarız ve sonra başlığı daha orijinal hâle getirmek için başlık üzerinde düşünüp gerekirse değiştirebiliriz (Yıldız, 2010: 271).

Bütün bu özelliklerden hareketle yazının başlığı öncelikle ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Başlığın kısa, öz, anlamlı ve orijinal olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca unutulmamalıdır ki başlık, konu değildir. Başlıkla konunun eşdeğer görülmesi genellikle hataya düşülen bir noktadır. Konu kelimesinin anlamı başlığa göre daha geniştir.

2.1.2.3. Yazılı Anlatımda Kelime

Herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayalleri sözlü veya yazılı olarak aktarırken en küçük anlamlı birim olan kelimelerden faydalanılır. Çünkü kelime, bir dilin ve bir ifadenin aslî unsurudur. Bu aslî unsur için, "Kendi başına bir manası olan yahut cümlede aldığı vazife ile mana kazanan, ses veya sesler topluluğu." ifadesi kullanılmaktadır (Korkmaz, 1987: 83; Karaalioğlu, 1987: 23, Tansel, 1985: 17).

Dildeki yapı taşları olan kelimeler temelde bir gösterge özelliğine sahiptir. Buna göre gösterge, kendisinden başka bir şeyin yerine geçerek onu belirten veya gösteren bir birimdir. Kavramlar insan beyninde oluştuklarından bunların şu veya bu biçimde dışa vurulmaları ve aktarılmaları gerekir. Bunun için insan türünün gelişmesi sürecinde en uygun yol sözlü göstergeler olan sözcükler olmuştur (Akt: Yıldız (2010); Başkan, 1988: 108).

Kelimeler, canlı cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hâllerini karşılar. Ana diline hâkim olmak demek, aslında kelimelere hâkim olmak demektir. Çünkü fikir, duygu ve hayallerle bunlara ait bütün özellikler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır hatta düşünceyi tamamlar (Aksan, 1978: 23).

Sözlü ve yazılı anlatımda duygu, düşünce ve hayallerin karşılığı olan kelimeleri seçerken titiz davranmak ve seçilen kelimeleri taşıdıkları anlamlara uygun biçimde kullanmak çok önemlidir. Çünkü sözlü anlatımlarda bilhassa da yazılı anlatımlarda yapılan dil yanlışlıklarının büyük bir kısmı, kelimelerin, deyimlerin ve

diğer kelime gruplarının taşıdıkları anlamlara ve vazifelerine dikkat edilmeden rastgele kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bunun için kelime seçiminde gösterilecek titiz davranışlar ifadelere ve üsluba belirli bir seviye kazandıracaktır.

Binyazar ve Özdemir (1998: 36) de "Yazılarımızın somutluğu, düşüncelerimizin görünürlük kazanması, kullanılan kelimelerin seçimiyle mümkündür." ifadeleriyle kelime seçiminin önemini ortaya koymaktadır. Kelimelere verdiği önem ve kullandığı kelimeleri seçerken gösterdiği titizlikle abideleşmiş ünlü şair Yahya Kemal Beyatlı da "Kelime benim namusumdur." diyerek yazar ve şairlerin eserlerini ortaya koyarken seçecekleri kelimelere çok dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Babacan'a (2007: 55) göre kelime seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan en önemlisi, anlatılmak istenene anlamca uygun kelimenin seçilip kullanılmasıdır. Bu ise kelimelerin anlam derecelerini, hangi kavram ve durum için kullanıldıklarını gözetmeyi gerektirir. Örneğin, "korkmak" kelimesi, yeri ve durumuna göre, "korku duymak, çekinmek, kaygı duymak, kuruntuya kapılmak" anlamlarına gelebilir. Eğer bu kelimeyi "korku duymak" anlamında kullanacak bir durumu belirteceksek, duyulan korkunun derecesini de anlatmamız gerekir. Bu konuda "korkudan ödü patlamak, korkudan titremek, korkudan dili tutulmak" gibi deyimlerden de yararlanabiliriz.

Bunun yanında kelime seçiminde Babacan (2007: 55) dikkat edilecek temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- a) *Kelimelerin, temel, yan ve mecaz anlamlarını göz önünde bulundurmalıyız,*
- b) *Eşanlamlı kelimeleri gerekmedikçe aynı cümlede art arda kullanmalıyız,*
- c) *Argo, kaba söz ve sövgüden kaçınmalıyız, (Öykü, roman, tiyatro ve denemede olabilir.)*
- d) *Zorunlu kalmadıkça yabancı kelime kullanmamalıyız. (Makalede yabancı kökenli terimler kullanılabilir)*
- e) *Kelimelerin yazımında ortak kültür diline uyulmalıdır. Şüpheye düştüğümüzde imlâ kılavuzuna bakmalıyız. (Öykü, roman ve tiyatro da yerel konuşmalar olabileceğinden bu zorunluluk yoktur.)*
- f) *Kelimeleri seçerken okur ve dinleyici kitlesini göz önünde bulundurmalı; yazımın ne tür bir yayın organında yer alacağına veya konuşmamızı hangi dinleyici grubuna hitaben yapılacağına dikkat etmeliyiz.*

Sözlü ve yazılı anlatımda kelimelere hâkim olmak, dil bilgisi bakımından onların mana, yapı, kullanılış ve vazifelerini bilmek; ortaya konulacak ürünlerde bu

özellikleri en ince ayrıntısına kadar uygulayabilmekle mümkündür. Bu yüzden iletişim aracı olan dilin en önemli unsuru kelimeler ve kelime hazinesinin zenginliğidir.

Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli bir kelime hazinesine sahip olunması gerekir. Kelime hazinesinin zenginliği, çok kelime bilmek ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmekle mümkündür. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek, konferans, açık oturum ve tiyatrolara gitmek faydalı olacaktır.

Sözcük hazinesinin zenginliği, öğrencilerin okuduklarını kolay ve doğru anlamalarını, konuşma ve yazma çalışmalarında sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak yazma becerisi kazanmalarını; eşanlı sözcükleri tanımalarını, doğru yazılış ve yapılarını öğrenmelerini, sözlük ve yazım kılavuzundan yeterli ölçüde yararlanmalarını sağlar. Dili yeni öğrenen yabancılar yahut ana diline hâkim olmayanlar, düşüncelerini çok az bir sözcük ile dile getirirler. Dile hâkim olanlar ise tasvir yetenekli fiil, sıfat, zarf gibi farklı dil öğeleri kullanarak fikirlerine zenginlik ve güç katarlar (Aktaş ve Gündüz, 2002: 79-80).

2.1.2.4. Yazılı Anlatımda Cümle

Kelimelerin değişik anlamlarının olması bir düşünceyi tam olarak anlatmaya yetmemektedir. Kelimelerin bütünleşmesi gerekmektedir. Kelimelerin bütünleşmesiyle yazıda anlatmak istediğimiz duygu ve düşünceye ulaşmamız sağlanacaktır. Planlı ve anlamlı olan bu bütünleşme cümleyi meydana getirir. Cümle, birbirini anlam bakımından tamamlayan kelime veya kelime grubu dizini olarak karşımıza çıkar.

Cümle, bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatan sözcük dizisi olarak tanımlanabilir (Güneş, 2003: 40). Cümle, bir fikri, bir yargıyı, bir dileği yahut isteği bildiren sözcüklerden meydana gelmiş söz öbekleridir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 84). Korkmaz (1988: 102)'a göre bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir olayı, bir hayali vb'ni bir hüküm hâlinde tam olarak anlatmaya yarayan kelime topluluğudur.

Karahan (2004: 9) ise cümle için "Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi." ifadelerini kullanırken Cemiloğlu (1994: 478) da cümleyi söz diziminin en olgun şekli olarak tanımlamaktadır. Cümle için, tam bir yargının belirtildiği en küçük anlatım birimi ifadesi kullanılabilir. Cümle en kısa tanımıyla yargı bildiren kelime topluluğudur.

Bu tanımlardan yola çıkarak en genel tanımıyla cümleye; bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir isteği, bir hayali veya bir durumu hüküm hâlinde yani yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime diziminin en olgun şeklidir diyebiliriz. Ayrıca cümle için yazıda iki nokta arasındaki anlamlı kelime ve kelime grupları topluluğu tanımı da yapılabilir.

Düşünce, duyu ve isteklerimizi eksiksiz olarak ancak cümle ile anlatabiliriz. Çünkü dil birlikleri içinde anlatımı tam olan cümledir. Cümle, konuşma ve okumanın da doğal dil birimidir. Bu nedenle öğretimde cümlelerin kısa, net ve basit olmasına; tam ve tek anlam ifade etmesine dikkat edilmelidir (Güneş, 2003: 40; Babacan, 2007: 55).

Cümle rastgele dizilmiş kelimeler değil, anlamlı bir kelimeler topluluğudur (Gökşen, 1977: 50). Bir anlamda etkili bir cümle kurmak, kelimelerin iyi seçilmesine ve yerli yerinde kullanılmasına dayanır.

Cümle kurmada üç önemli özellik bulunmaktadır. Bunlar: Anlam, sıralama ve çeşitliliktir. Bir cümlenin temeli anlamdır. Bazı cümleler dil bilgisi yönünden doğru bile olsalar bir anlam taşımayabilirler. Bu nedenle cümleler anlamlı olmalıdır. Sıralama ise sözcüklerin özne-tümleç-yüklem ya da devrik gibi çeşitli biçimlerde sıralanması durumudur. Öğretimde daha çok kurallı cümlelere ağırlık verilmelidir (Güneş, 2003: 40).

Sağlam bir cümlenin nitelikleri ise dil bilgisi kurallarına uygunluk, mantıksal düzenleme, duruluk, ahenk-akıcılık, yalnlık (sadelik), açıklık ve çeşitliliktir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 85-87; Binyazar ve Özdemir, 1998: 139-150; Korkmaz, 1988: 111; Bağcı, 2011: 104).

a- Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk (Doğruluk): Fikirlerin tesirli olması için, öncelikle cümleler dil bilgisi bakımından doğru; fikir bakımından sağlam, açık ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca sözcüklerin seçimi ve yerinde kullanılması, cümle öğelerinin birbirleriyle doğru ilişkili ve uyum içinde olması gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 85).

Doğru bir cümle, öğelerinin yerli yerinde kullanılması ve öğeler arasındaki anlama dayalı bağlantının sağlanmasıyla kurulur. Doğru bir cümlede muhakkak özne ve yüklem bulunmalıdır. Yüklem cümlenin sonunda bulunur. Ayrıca cümlede özne, nesne, tümleç ve yüklem yerli yerinde; cümle içindeki kelime gruplarının da gramer kaidelerine uygun olarak kurulması gerekir (Bağcı, 2011: 104).

b- Mantıksal Düzenleme: İyi bir cümle için, cümlenin sadece dil bilgisi bakımından doğru olması yetmez; cümlede ifade edilen fikrin mantık bakımından da doğru olması gerekir. Uzun bir yazının başlangıç bölümlerinde söylenenleri unutup birkaç paragraf sonra tekrarlamak yahut daha önce söylenmiş bir önermenin birkaç paragraf sonra zıddını söylemek sıklıkla görülen mantık yanlışlarındandır. Mantık yanlışlığı, olaylara objektif bakmamaktan; olayları geniş bir perspektiften yansıtmak yerine tek yanlı görmekten ve iyi bir gözlem yapamamaktan kaynaklanır. Bunun önüne geçmek için yazı önceden tespit edilen plana göre yazılmalı, yazıldıktan sonra ise birkaç kez okunmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 86).

c- Duruluk: Duygu ve düşüncelerin en az kelimeyle ve net olarak anlatılmasıdır. Cümleden bir sözcük çıkarıldığında anlamda bir daralma, anlam gücünde bir zayıflama olmamalıdır. Eş anlamlı sözcükleri ve “olmak, etmek, eylemek, kılmak” gibi yardımcı fiilleri yerli yersiz sıklıkla kullanmak cümlenin duruluğunu bozmaktadır (Binyazar ve Özdemir, 1998: 142). Duru cümle kurmak için tekrarlardan ve tek kelimeyle ifade edilebilecek duygu ve düşünceleri birkaç kelimeyle ifade etmekten kaçınılmalı, mümkün olduğunca da kısa cümleler kurmaya çalışılmalıdır.

d- Açıklık: Bir yazının açık ve anlaşılır olması; yazıda gereksiz sözcük, söz ve ibarelere yer vermemekle gerçekleşir. Cümle, okuyanlar tarafından doğru anlaşılmalıdır. Cümlenin bildirdiği yargı, başka anlamlara gelecek şekilde esneklik

göstermiyor, okuyucu tarafından kolayca anlaşılıyorsa o cümle açık demektir. Açık cümleden herkes aynı anlamı çıkarır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 86).

e- Yalnlık (Sadelik): Cümle içinde mümkün olduğunca kelimelerin gerçek anlamlarının kullanılması, mecazlı kullanımlardan ve anlamı net olarak bilinmeyen kelimelerin kullanılmasından kaçınılmasıdır. Yazının doğallığını bozacak ölçüde aşırı süslü, lafı gereksiz yere uzatan, verilen önermeyi dolaylı yollarla anlatan, çeşitli yönlerle çekilebilir nitelikteki cümlelerden kaçınılmalıdır. Cümle ne kadar doğal, süssüz, ne kadar içten ve samimi olursa o kadar etkili olur (Bağcı, 2011: 104).

f- Ahenk ve Akıcılık: Ahenk, cümleyi tesirli kılan öteki uygulamalar gibi cümleyi güzelleştiren hususlardandır. Bunda arka arkaya sert ve yumuşak hecelerden meydana gelmiş sözcükleri kullanmaktan kaçınmak lazımdır. Ayrıca aynı ve benzeri seslerin tekrarı da yazıda ahenk meydana getirir. Bu hususta aliterasyon ve asonanslardan yararlanılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 86).

Akıcılık, cümlelerde kullanılan kelimelerin seçilmesi ve cümlelerin bir ahenk oluşturarak akıcı bir üsluba zemin hazırlayacak tarzda kurulmasıdır. Bu tür cümlelerle oluşturulan metinlerin okuyucuda olumlu bir istek duygusu uyandırması kaçınılmazdır (Bağcı, 2011: 104).

g- Çeşitlilik: Çeşitlilik, cümlelerin yapısı, uzunluğu, etken-edilgen olması gibi durumları içermektedir (Güneş, 2003: 40). Cümlelerin hem yapı olarak hem de kuruluş itibarıyla anlamında farklılıklar oluşturmayacak şekilde çeşitlilikler göstermesidir. Bunun için üst üste aynı kipli, aynı yapı, aynı uzunlukta ve aynı anlamlı cümleler kullanılmamalıdır (Bağcı, 2011: 104).

Kısacası yazılı anlatımda cümle; yalın, sade, anlaşılır, akıcı, ahenkli, dil bilgisi kurallarına uygun ve kurgusu sağlam olmalıdır. Bu özelliklerin sağlanmasıyla birlikte cümleler, yazıda verilmek istenen düşünce ve duyguyu anlatmada daha etkili olacaktır.

2.1.2.5. Yazılı Anlatımda Paragraf

Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri de paragraftır. Yazı, belirli bir ana düşünce çerçevesinde yazılır ve bu ana düşünceye bağlı, ana düşünceyi destekleyici farklı yardımcı fikirler ortaya atılır. Yazıdaki her yardımcı düşünce farklı bölümlerde ele alınarak düzenlenir. Yazıdaki bu bölümler, hem yazının rahat okunmasını sağlar hem de bir fikirden başka bir fikre geçtiğimizi gösterir. Bu bölümlerin her biri paragraftır.

Paragraf bir fikri, bir düşünceyi, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 87). Bir yazıdaki duygu, düşünce ve olayla ilgili cümle veya cümleler topluluğuna paragraf diyoruz (Yaman ve Köstekçi, 1998: 135). Paragraf, bir yazının iki satır başı arasındaki kısmına, daha geniş anlamda bir yardımcı düşünceyi işleyip geliştiren cümleye veya cümle grubuna denir. Bir nesir, bir zincirin halkaları gibi, paragrafların birbirine bağlanmalarıyla meydana gelir (Korkmaz vd.,1990: 186). Paragrafı düşünce birimi olarak gören Tansel (1985: 27) onu bir konunun belli bir bölümü veya bir konuyu ifade eden cümle topluluğu olarak tanımlar. Kantemir (1997: 147) ise buna ek olarak paragrafı, bir fikri anlatan cümleler topluluğu, ana fikirle bağlantılı cümleler kümesi olarak ifade etmektedir. Karaalioğlu (1992: 25) paragrafa biçimsel yönüyle bakarak paragrafı, herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan bölümü diye tanımlar. Paragrafın biçimsel bir birim olduğundan hareketle yapılan bu tanımla birlikte paragrafın aynı zamanda anlamsal bir birim olduğuna da dikkat çeken Yakıcı vd. (2004: 44) ise paragrafı; duygu, düşünce ve hayallerin bir konu etrafında toparlandığı anlamsal birer birimdir şeklinde tanımlar. Cemiloğlu'na (2001: 10) göre ise paragraf, düzyazının anlatım birimidir. Çünkü belirli bir düşünce birliğinin, bir olay ayrıntısının veya herhangi bir varlığın bütünlük taşıyacak bir tarzda anlatılması, paragraf anlayışının temel şartı kabul edildiğinden; paragraf, anlatım birliği birimi şeklinde de tanımlanabilir.

Paragraflar, yazılı anlatımda okuma ve anlama kolaylığı yaratır. Karmaşık fikirleri, olayları ilk bakışta birbirinden ayırmaya yarar. Her paragraf bir ana fikir etrafında çeşitli tümcelerden oluşur. Ancak paragraflar bir bütünün parçaları olması

nedeniyle anlam ve anlatım bakımından diğer paragraflarla uyum içinde olmalıdır (Bayramıçlılar vd., 1990: 15).

İyi bir paragraf okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa, taşıdığı fikri açıklayacak kadar uzun olmalıdır (Binyazar ve Özdemir, 1998: 131). Paragraf bazen bir tek cümle olabileceği gibi birkaç cümle de olabilir. Önemli olan paragrafın bir tek düşünce, olay veya duyguyu ifade etmesidir (Tekşan, 2001: 44-45).

Yazılı anlatımdaki paragraflar fikir veya olayları birbirinden ayıran bir zincirin halkaları gibidir. Her paragraf kendi içinde bir bütün, aynı zamanda da bütünün anlamlı bir parçasıdır. İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir (Erkul, 2004: 141). Bu düşünceden hareketle paragrafın, yazının gelişigüzel olarak bölümlere ayrılmasından ibaret olduğu düşünülmemelidir. Yazının okunabilir nitelikte olması iyi cümleler kurmak yanında fikirlerin ve paragrafların iyi düzenlenmesiyle de yakından ilgilidir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 87).

Paragrafta anlatılan duygu, düşünce veya olay bir bütün olarak yer alır. Bu bakımdan paragraf yapmak, okuyucuya bir düşüncenin bittiğini hissettirir (Yaman ve Köstekçi, 1998: 135). Paragraflar, bir ağacın ana kolları, cümleler ise bu kollara bağlı dallar gibidir. Bu kollar ve dallar birleşerek koca bir gövdeyi meydana getirirler. Onun için paragrafların birbirlerine manaca bağlı olmaları, bir düşünce birliği içinde bulunmaları gerekir. Bu düşünceler de planlı olarak sıralanmalıdır. Sonucun ne olacağı daha ilk paragrafta belli oluyorsa, okuyucu yazının bütününe okumaya ihtiyaç duymaz (Korkmaz vd.,1990: 186).

Sağlam bir paragrafın özelliklerini Bağcı (2011: 113-114) şöyle özetlemiştir:

Paragraflar rastgele cümlelerin oluşturduğu bir yığın değildir. Paragrafi oluşturan cümleler, bir fikri açıklamak için özenle ve bilinçli olarak seçilmelidir. Bu bakımdan cümleler arasında anlam bütünlüğünün bulunması, paragrafın vazgeçilmez bir ilkesidir. Paragrafi oluşturan cümlelerin fikirce sağlam ve zengin, gramer kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun olması gerekir. Ayrıca paragraf içinde birbirine bağlanmayan cümleler bir şey ifade etmez. Bir düşünce birimi olan paragrafi oluşturan cümleler arasında anlam bütünlüğü olmalıdır. Paragrafları oluşturan cümleler arasında olmasını istediğimiz anlam bütünlüğünün, paragraflar arasında da olması metin için ilk koşuldur. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünüş, anlam birliği sağlanmalıdır. İyi bir yazı aynı zamanda paragraflar arasında kurulan sağlam bir ilişkiye bağlıdır.

Bir paragraf da bir kompozisyon gibi belli bir plan dâhilinde yazılır. Her paragrafın giriş, gelişme ve sonuç bölümü vardır. Üzerinde durulan düşüncenin, vermek istediğimiz mesajın bir cümle ile ortaya konulduğu bölüme giriş; ana düşüncenin açıklandığı, örneklerle, tasvirlerle zenginleştirildiği bölüme gelişme; genelde paragrafta vermek istediğimiz mesajın bir özeti durumunda olan bölüme paragrafın sonuç bölümü diyebiliriz. Bu plana uymak ve cümleleri bu plan etrafında seçmek paragrafta anlatılmak istenen düşünceyi aktarmada etkililiği ve anlaşılabilirliği artırır.

Bunların yanında iyi bir yazı için paragraflar arası geçişler önemlidir. Sert ve keskin geçişlerden kaçınılmalıdır. Bu, yazının bütününe daha ahenkli olmasını sağlar ve okuyucuda ilgiyi kalıcı kılar. Yazının yönünü değiştiren bir paragrafta bile başlanmış olsa önceki paragraflara ait düşünce kırıntılarını barındırması bütünlüğü korumada daha etkili olur.

2.1.2.6. Yazılı Anlatımda Metin

Yazma, temelde bir metin oluşturma süreci olduğundan metin bilgisiyle doğrudan ilişkili bir beceridir. Başka bir deyişle yazılı anlatım, belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Bu nedenle bu bölümde yazılı anlatım unsurlarından biri olarak metin kavramı üzerinde durulacaktır.

Metin sözcüğünün Fransızcadaki (texte) ya da İngilizcedeki (text) karşılıklarının kökenine baktığımızda, bunların Latince "kumaş" anlamına gelen textus sözcüğünden geldiğini görmekteyiz. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan öğelerin birbirlerine aşama aşama eklenmesiyle, bir "dokuma" süreci sonucunda ortaya çıkar (Onursal, 2003: 121).

Onursal (2003: 124), öğelerinin iplik gibi dokunması sürecine benzettiği metin kavramını "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün" olarak tanımlamaktadır.

Metni, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlayan Günay (2003: 35)'a göre metin duygusal ya da düşünsel bir amaçla oluşturulan, belli bir anlam ve biçim bütünlüğü bulunan dil parçasıdır. Ayrıca metin birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan cümleler dizisidir.

Akyol (2006: 203)'a göre metin kelimesi; bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır.

Duygu veya düşünce bildiren metin, belli bir anlam ve biçim bütünlüğü olması gereken bir dil parçasıdır. Bütünlüğün sağlanması metnin belli bir konuda belirli bir ana fikre bağlı kalmasıyla olabilir. Yazılı veya sözlü olarak karşımıza çıkabilen metin, paragrafların birbiriyle bağlantılı olarak dizilmesiyle ortaya çıkar ve başı ile sonu kesin çizgilerle belirlenir.

Metni tanımlamanın yanında metnin nasıl olması gerektiği üzerinde de durulmalıdır. Çeçen (2011: 135-138)'e göre metin, öncelikle okuyucuya daha önce bilmediği yeni bilgiler sunmalıdır. Hiç kimse, kendisine yeni bir şey sunmayacak metni okumak istemez. Bununla birlikte metinle, kullanılan ortam arasında bir uyum olmalıdır. Bu uyumun öğeleri arasında metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve türü sayılabilir. Ayrıca bir metin daha önce yazılan başka bir metinle ilişkilidir. Her yazınsal metin daha önce yazılmış metinlerden ayrı olarak yazılamaz, her metin açık ya da kapalı bir biçimde önceki metinlerden izler taşır.

Ana dili eğitimi sürecinde yürütülen çalışmaların hepsi metin temellidir. Ana dili etkinliklerini yerine getirirken metinlerden en üst düzeyde yararlanmak için farklı metin türleri üzerinde nasıl çalışılması gerektiğini bilmek gerekir. Göğüş, (1978: 4-5-6) ana dili eğitiminde metin kullanımının amaçlarını genel olarak "Çeşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı okuyup doğru ve eksiksiz anlayabilmek, Türkçede kullanılan sözcükleri çeşitli anlamlarıyla öğrenerek geniş bir sözcük dağarcığı edinmek, doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, okuma alışkanlığı, ilgi ve merakını artırmak, yapıtlar

yoluyla ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanımak." şeklinde açıklamaktadır (Akt: Temizkan, 2009: 133).

Yazma çalışmalarında metin türlerine göre çalışma yapmaya ayrı bir önem vermek uygun olur. Anı, biyografi, gezi yazısı, eleştiri, hikaye, roman vb. metinlerin, türünü yansıtan özellikleri incelendiğinde her birinin yazılış amacının, ana fikri ifade ediş biçiminin farklı olduğu görülür. Kimi bir olaya bağlı olarak yazılıyorken kimi bir düşünce etrafında kimi ise tamamen bilgi verme amaçlı yazılır. Türler arasındaki bu farkların, yazarı nasıl bir üslup ve hangi anlatım biçimlerini kullanmaya sevk ettiği dikkate alınarak metin oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

Özetle metin, yazılı anlatımın daha önce incelediğimiz unsurlardan kelime, cümle ve paragrafların birlik ve bütünlük içinde anlamlı bir bütün oluşturmasıyla farklı türlerde farklı şekillerde düzenlenerek ortaya çıkan dil birimidir. Başka bir deyişle metin diğer yazılı anlatım unsurlarının tamamını kapsayan unsurdur. Ayrıca yazılı anlatım unsuru olmasının yanında okuma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede en yaygın biçimde kullanılan araç olarak da karşımıza çıkar.

2.1.3. Anlatım Biçimleri

Yazılı anlatımda karşımıza çıkan önemli unsurlardan biri de anlatım biçimleridir. Binyazar ve Özdemir'e (1980: 91) göre söyleyeceklerimizi yazıya dönüştürmede ilk adım, anlatım biçimlerini tanıma ve bunları yerine göre seçip uygulamadır.

Anlatım biçimleri farklı kaynaklarda "anlatım şekilleri, tarzları, anlatım yolları, teknikleri ve yöntemleri" gibi kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada yaygın olarak karşılaşılan anlatım biçimleri kavramı kullanılacaktır.

Her yazılı metin belirli bir ana fikir çerçevesinde, belli bir amaç doğrultusunda yazılır. Amaçla biçim arasında doğal bir ilişkinin varlığından ve yazının amaç ve kapsamının anlatım biçimlerini oluşturduğundan bahseden Akbayır (2006: 13-14)'a göre yazar, açık olduğu evrenin verilerine göre algı alanları

oluşturur. Yazarın algıladıkları doğrultusunda oluşturduğu verileri bir bildirim olarak üretime dönüştürmesi, bir iletişim olgusudur. Bu bildirim sanatsal anlamdaki özelliği, yapısı, anlatım biçimleri adı altında ele alınmaktadır. Sözlü ya da yazılı, duygu ve düşüncelerini iletmeye çalışan kişi, metnin alıcısı üzerinde bazı etkiler bırakmak ister; iletisini bu istek, bu amaç doğrultusunda biçimlendirir.

Yazma, konuşmadan farklı olarak, bir öngörme sürecini de içine almaktadır. Her yazının okunmak gibi mutlak bir amacı olduğu dikkate alındığında, yazı yoluyla aktarılan anlamların okurun zihninde tam olarak oluşması, öngörme sürecinin ne kadar başarıyla gerçekleştirildiğine bağlıdır. Aktarılabilecek içeriğin özelliklerine uygun olarak, anlatım tarzının seçimi de öngörme sürecinin bir parçasıdır (Karadağ, 2011: 147).

Anlatım biçimi, konunun ele alınış ve işleniş tarzıdır. En basit söyleyişle, nasıl anlatacağız, sorusunun cevabıdır. Anlatım biçimini belirleyen en önemli unsur anlatıcının amacıdır. Yazılı anlatım çalışması yapan kişi amacına uygun olarak bir tarz belirlemek durumundadır.

Yazılı anlatımın planlanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkan dört temel anlatım tarzı vardır. Bunlar; Açıklama, Tartışma, Betimleme, Hikâye / Öyküleme'dir. Bazı kaynaklar bu anlatım biçimlerinin dışında konuşma yoluyla anlatımı da anlatım biçimlerinden biri olarak ele almaktadır (Karadağ, 2003: 80). Ancak, genel yargı, konuşmanın (diyalog) bir anlatım biçimi olmayıp, anlatım biçimini destekleyen bir teknik olduğu yönündedir.

Yazılı anlatım çalışmalarında, duygu, düşünce, his ve hayallerin anlatılması söz konusudur. Anlatım yaparken kimi zaman gözlemlerden ve olaylardan kimi zaman da bilgilerden yararlanırız. Bu da anlatım biçimlerinin farklı olmasına neden olur. (Yılmaz, 2008: 31). Bununla birlikte dört anlatım biçiminin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek olanaksızdır. Bir metin, anlatım biçimlerinin tümünden de yararlanabilir. Ancak, metnin yazılış amacı neyin ağırlığını taşıyorsa metnin anlatım biçimi de o açıdan adlandırılır (Akbayır, 2006: 13-14).

Yerine göre her yazıda değişik anlatma biçimleri kullanılır. Fıkra, makale, deneme, eleştiri, gezi, röportaj vb. yazılarda çoğu kez konu aynı olmasına karşılık,

konuyu ele alış ve işleyiş tarzları farklıdır. Anlatım biçimi yazı yazmaktaki amacımıza göre değişiklik gösterir. Okuyucuyu herhangi bir konuda bilgilendirmek için *açıklayıcı anlatım biçimini*, verdiğimiz bilgilere okuyucuyu inandırmak için *tartışmacı anlatım biçimini*, okurun düş dünyasını harekete geçirmek ve anlattıklarımızı göz önünde canlandırmak için *betimleyici anlatım biçimini*, okuyucuyu heyecanlandırmak için *öyküleyici anlatım biçimini* seçeriz. Buna göre anlatım biçimlerini *açıklayıcı anlatım*, *tartışmacı anlatım*, *betimleyici anlatım*, *öyküleyici anlatım* olmak üzere dört temel başlık altında toplamak mümkündür (Aktaş ve Gündüz, 2002: 91).

2.1.3.1. Açıklayıcı Anlatım Biçimi

Açıklama hayatımızın her alanında en çok başvurduğumuz yoldur. Biri bize adres sorar, gideceği yeri açıklarız; ders çalışırken arkadaşımızın bir sorusu olur, sorunun çözümünü açıklayarak anlatırız; öğretmenimiz bize bir soru yöneltir, cevabı verirken açıklama yoluna gideriz. Yaşamın her anında başvurduğumuz bu yolu yazılı anlatımda da sık sık kullanırız. Binyazar ve Özdemir (1980: 91)'e göre anlattıklarımızı nedenlere bağlama, bizim, açıklama yoluna başvurmamızı gerektirir.

Açıklayıcı anlatımın, herhangi bir konuda bilgi vermek ya da bir şey öğretilmek istendiğinde kullanılan bir anlatım tarzı olduğunu vurgulayan Karadağ (2003: 82)'a göre bu anlatım biçiminde amaç, anlatılacak konu hakkında bilgi vermek ve o konuda okuyucuyu aydınlatmaktır.

Amacın bilgi vermek ve okuru aydınlatmak olduğu noktasında aynı düşünceyi paylaşan Aktaş ve Gündüz (2002: 91) ise anlatılacak durum, varlık, konu, nesnenin tanımlama ve açıklama yoluyla anlatıldığını; bu tarz anlatımlarda fikirlerin mantıkî bir tarzda iyi planlanmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

Açıklayıcı anlatım biçimi anlaşılmayı amaçlar, anlatılan konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışır. Bu tarzda yazılmış metin, bir karşıtlığa çözüm getiren, ortada olan belli bir sorunu irdelleyen metindir. Çoğunlukla "niçin" ve "nasıl" sorularının yanıtları verilir. Açıklayıcı metinlerde çoğunlukla geniş zaman kullanılır.

Kuşkusuz şimdiki zaman ya da bağlama göre gelecek zaman da kullanılabilir (Akbayır, 2006: 21).

Açıklayıcı anlatımla yazılan metinlerde nesnellik ağır basar. Bilgi vermek ve bir şeyler öğretmek amacıyla kullanılan bu anlatım biçiminde, kişisel görüş ve düşünceler arka plana atılır. Açıklayıcı anlatımın nesnel olmasının yanında yalın bir dille ele alındığını söyleyen Bilgin (2002: 548)'e göre bu anlatım biçiminde düşünceler; tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma gibi yollarla geliştirilir. Ayrıca ansiklopedilerde, sözlüklerde, ders kitaplarında, bilimsel yapıtlarda ve nesnellığın yeğlendiği anlatımlarda açıklama biçimi kullanılır.

Açıklayıcı metinlerde dilsel ve/ya da dil dışı bildiriler (grafik, plan, şema, tablo, vb.) kullanılabilir. Bunları anlayabilmek için okurun belli bir bilgi birikimine gereksinmesi olacaktır. Grafik, şekil ya da tabloyu okuyabilme, dil dışı göstergelerin toplumsal ya da metnin hedef olarak seçtiği alıcı kitle tarafından bilinen terimleri, dil dışı göstergelerin anlamını bilme gibi özel çabalardan da söz edilebilir. Yine bilgileri anlayabilmek için bir sözlük ve ansiklopedi kullanmak gerekebilir (Günay, 2001: 267).

Açıklama anlatım tarzı bilgi vermeye dayalı olduğundan bilgi eksikliği bu anlatım tarzını başarısız kılar. Dilekçe, telgraf, davetiye, ilan vb. metinler ağırlıklı olarak açıklama anlatım tarzı ile oluşturulur. Öğrencilerin sıkça başvurduğu ders kitapları ya da günlük hayatta karşılaştıkları ahlak kitapları, dini metinler vb. çoğunlukla açıklama anlatım tarzı ile kaleme alınmaktadır (Karadağ, 2003: 83-84).

Kısacası, açıklayıcı anlatım, yazılı anlatımda en çok kullandığımız anlatım biçimidir. Bu anlatımın amacı okura bilgi vermek, bir şeyler öğretmek ve okuru bir konuda aydınlatmaktır. Bu amaca ulaşmak için tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, şema, tablo ve grafikler kullanma gibi yollara başvurabiliriz. Açıklayıcı anlatım biçiminde öznellikten çok nesnellik ön plandadır. Ansiklopediler, ders kitapları, sözlükler, bilimsel yapıtlar bu anlatım biçiminin kullanıldığı yerlerin başında gelirken makale, fıkra, biyografi, telgraf, dilekçe gibi metin türlerinin yazımında başvurulan başlıca anlatım biçimidir.

Açıklayıcı anlatım biçimini kısa bir paragrafla örnekleylim:

*Çok tanrıci dinlerde güneşe karşı uyumak, yatmak saygısızlık, suç sayılırdı. Güneş için kralların yönettiği törenler, şöenler düzenlenir, eli ayağı tutanlar bu toplantılara katılırdı. Güneşe kurbanlar kesilir, adaklar sunulur, saçılar saçılırdı. Bu gibi inançlar zamanla değiştirdi. Onlardan yalnız güneş çarpmasının ilkel nedeni, ilkel yorumu kaldı. Anadolu'da güneş üstüne ant içme geleneği vardır. Birtakımları, özellikle çocuklar, **güneş çarpsın** diye ant içerdiler boyuna.*

(İsmet Zeki Eyuboğlu, *Anadolu İnançları*, s.61)

2.1.3.2. Tartışmacı Anlatım Biçimi

Tartışmacı anlatım, açıklayıcı anlatım gibi genellikle düşünceye dayalı metinlerde kullanılan bir anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminde amaç bir yargıyı, bir fikri değiştirmek; savunulan düşünceyi kanıtlamaktır. Tartışmacı anlatımda ileri sürülen bir düşünce, başka bir fikre karşı savunulur.

Tartışma sözcüğü, tartmak eyleminden türemiştir. Tartışma kelimesinin, söylenen bir sözü ölçüp biçmek anlamındaki “tart-“ eylem kökü ve karşılıklı yapılan bir eylemin varlığını gösteren, eylem çatılarında işteşlik görevi üstlenen “-ış” eki ile meydana geldiğini görmekteyiz. Akbayır (2006: 23)’a göre antitez ve tez, bu işteşlikteki karşılıklılığı anlatan kavramlardır. Tartışmacı anlatımda da bir düşünce üzerinde antitez ileri sürülerek tez çürütülmeye çalışılır.

Tartışmanın, kendisi gibi düşünmeyenlerin kanılarını değiştirme amacı taşıdığını belirten Bilgin (2002: 549)’e göre bir anlatıma tartışmacı anlatım diyebilmemiz için, önce ortada karşı çıkılan bir düşüncenin olması gerekir. Tartışmayı yeğleyen anlatıcı, karşısındakini kendi düşünce düzlemine çekebilmek için bilgilendirme yoluna gidecek, ona açıklamalarda bulunacaktır.

Tartışmacı anlatımın kanıtlama amacına dikkat çeken ve bu anlatımı kanıtlayıcı anlatım olarak ele alan Aktaş ve Gündüz (2002: 91) bu anlatım biçimini ortaya atılan bir öneriyi, bir düşünceyi, bir yargıyı değiştirmek, desteklemek yahut yanlışlığını kanıtlamak için başvuru olan biçim olarak görür. Ona göre tartışmacı anlatım, bir bakıma okuyucunun herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini değiştirmeyi hedefler. Akbayır (2006: 23)’a göre de tartışmayla kanıtlama iç içededir.

Bir bakıma tartışmanın olduğu her yerde kanıtlamadan da söz etmek mümkündür. Ona göre tartışmayı bir anlatım biçimi, kanıtlamayı da tartışmadaki düşüncüyü destekleyen, geliştiren bir anlatım tekniği olarak değerlendirmek gerekir.

Genel olarak tartışmacı anlatım herhangi bir düşüncüyü, yargıyı veya teklifi çürütmek, değiştirmek amacıyla kullanılan anlatım biçimi olarak tanımlanmıştır. Kısacası, bu anlatımın amacı seslendiği kişiyi ikna etmektir. Okurun yerleşmiş kanılarını değiştirmek ya da herhangi bir konuda bizim gibi düşünmesini sağlamak gerektiğinde bu anlatım tarzının kullanılabileceği ifade edilmiştir. Başka bir deyişle tartışma, karşısındakinin ortak edilmesine çalışılan bir düşüncüyü, belli bir bakış açısını desteklemekten başka bir şey değildir.

Tartışma, yazma etkinliklerinde çeşitli kazanımları olan bir anlatım biçimidir. Tartışmacı anlatım, karşıdaki kişinin fikrini değiştirmeyi hedeflediğinden analitik düşünmeye sevk edebilen bir yapıya sahiptir. Ayrıca muhakeme gücünün geliştirilmesini, düşünme yetisi ve alışkanlığının kazandırılmasını sağlayabilecek bir anlatım biçimidir.

Kısa bir paragrafla tartışmacı anlatım biçimini örnekleyelim:

"Yaşayan dil" diye bir kavram dilbilimin sözlüğünde yoktur. Böyle bir varsayı; dili, "canlı bir organizma" sayan donmuş bir anlayışın ürünüdür. Dil olaylarını nedenleriyle kavrayamayan, bunlar arasında bir bütünsellik kuramayanların bir yakıştırmacasıdır. Timurtaş da bu yakıştırmacılardan biri. Şöyle ki, kendisinin ya da çevresindekilerin kullandıkları sözcükleri ölçü olarak alıyor, yaşayan dil diyor buna. Bunun gibi, kendi söz dağarcıklarının dışında kalan sözcüklere de uydurma dil adını takıyor.

(Emin Özdemir, Dil ve Yazar, s. 274)

2.1.3.3. Betimlemeyici Anlatım Biçimi

Düşünce yazılarından çok olaya dayalı metinlerde kullanılan bir anlatım biçimidir. Özellikle roman, hikâye, masal gibi türlerin kahraman ve mekân unsurlarını okuyucuya tanıtmak ve bunları okurun zihninde canlandırmak için kullanılan bir anlatım biçimidir. Ayrıca gezi, biyografi gibi bilgilendirici içerikli metinlerde de nesne, kişi ve yerleri açıklayıcı bir biçimde sunmak için kullanılır.

Yaman ve Köstekçi (1998: 146), betimleme anlatım tarzını, nesne ve mekânların çeşitli özellikleriyle göz önünde canlandırılması, kelimelerle resim çizme sanatı olarak tanımlamışlardır. Kantemir (1991: 224), betimlemenin belli bir konuda izlenim kazandırmak için istediğimiz zaman kullanabileceğimiz bir teknik olduğunu söylemiş; betimleme anlatım biçimini varlıkların durumlarını, özelliklerini, sözcüklerle resim çizer gibi anlatma ve okuyucunun gözleri önünde görüyormuşçasına canlandırma olarak tanımlamıştır. Betimleyici anlatımı tasvirici anlatım olarak ele alan Aktaş ve Gündüz (2002: 94), bu anlatım biçimini bir nesnenin, yerin görünüşü, hareketleri, kişide uyandırdığı intibaları anlatmayı ve zihinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatım tarzı olarak ifade etmişlerdir.

Akbayır (2006: 35)'a göre betimleyici anlatımla yazar, dış dünyadan duyu organlarıyla edindiği izlenimleri kendi yarattığı evrende canlandırır ve dil aracılığıyla okura sunar. Okur, görmediği bu evrenin içine girer ve onunla aynileşir; bu evrenin kendine özgü gerçekliğine katılır.

Betimlemede yazarın metinde sunmak istediklerini okurun zihninde canlandırmak ön plandadır. Bu anlatım biçimi en kısa tabirle kelimelerle resim çizmedir. Bunu sağlamak için uzun tasvirler, benzetmeler ve nesnenin, kişinin, mekânın niteliklerini anlatacak sıfatlar kullanılır. Bu tasvirler yalnızca dış görünüşe dair olmaz, kişi unsurunun ruhsal niteliklerine yönelik de olabilir.

Olayların akışının yavaşladığı veya durduğu yerde tasvirin başladığını ve bunun öyküye canlılık kattığını belirten Aktaş ve Gündüz (2002: 94)'e göre tasvir sadece itibarî metinlerde değil, bilgi amaçlı yazılarda da kullanılır. Çok ciddi bir tür olan ansiklopedi maddelerinin yazımında bile yeri geldikçe tasvirden yararlanılır. Bilgi ve fikir vermek amacıyla yapılan tasvirlerde tam ve kesin bir ifade kullanılır. Kişisel yorumlara sapsaksızın objektif bir dikkatle tasvir yapılır. Bu tür tasvirlerde hayaller ve bilgiler gerçeğe uygundur.

Bilgin (2002: 552-553), betimlemeyi izlenimsel ve açıklayıcı betimleme olmak üzere iki grupta inceler. İzlenimsel betimlemede, betimlenen varlıkların

duyularımız üzerindeki etkilerini canlandırma, görünür kılma amacı vardır. Daha çok, sanatsal kaygının öne çıktığı öykü, roman gibi türlerde başvurulur ve bu türlere uygun düşen sanatsal öykülemeyle birlikte kullanılır:

Güz yaprakları sararmıştı, uçsuz bucaksız ormanın üstünden turuncu, sarı, altın ışıltısında ışıklar geçiyor, ormana ılık güz güneşi düşüyordu. Pembe, mor orman laleleri, otları kurumuş, çatlamış toprağı yarmışlar, bir kayayı çatlatırcasına dışarıya çıkmışlardı. ...
(Yaşar Kemal, *İnce Memed 4*, s. 241)

Açıklayıcı betimleme ise varlıkları tanıtmaya yönelik betimlemedir. Bilgilendirme amacı güttüğü için nesneliliği gerektirir. Aşağıdaki paragrafta, bir türbenin tanıtılması, okuyucunun bu türbe hakkında bilgilenmesi amacıyla yapılan bir betimleme söz konusudur:

Nahçıvan'daki Mü'mine Hatun Türbesi, çok köşeli Selçuklu türbe tipinin ve tuğla işçiliğinin en güzel örneklerindedir. Dıştan on köşeli, içten silindirik biçimli bir yapısı vardır. Saçak kısmında üç mukarnas sırası ve bir kufi yazı şeridi gövdeyi sarar. Bu Çini harfli şeridin altından on kenar, silmelerle birbirlerinden ayrılır. Tuğla mozaik yazıların süslediği silmeler, her biri değişik kompozisyonlar taşıyan panolar biçimindeki yüzeyleri sınırlandırır. Sivri kemerli kapının üstüne, eseri yapan Nahçıvanlı Usta Acem-i ibn Ebu Bekr 'in imza kitabesi konmuştur. Daha yukarıdaki bir kitabeden de yapının 1187'de tamamlandığı okunur.
(Suut Kemal Yetkin, *İslam Ülkelerinde Sanat*, s. 72.)

Betimlemede ayrıntıların seçimine özellikle dikkat edilmesi gerekir. Anlatılacak olay, mekân, nesne ya da durum hakkındaki bütün ayrıntıların betimlenmesi okuyucuyu sıkabilir. Bu sebeple betimleme yapılacak unsurlar dikkatle seçilmelidir. Seçimde okuyucunun seviyesi de göz önünde tutulmalıdır.

2.1.3.4. Öyküleyici Anlatım Biçimi

Hikâye, diğer adıyla öykü; gerçek ya da gerçekleşmesi mümkün olabilen olayları anlatma esasına dayanan edebî bir türdür. Olayla birlikte hikâyenin kahramanlar, mekân ve zaman gibi temel unsurları bulunmaktadır. Öyküleyici anlatım bir olayı; yer, zaman ve kişi öğelerini belirterek anlatmaktır.

Yaman ve Köstekçi (1998: 146) öyküleme anlatım tarzını herhangi bir olayın belli bir akış içerisinde anlatılması, olayların belli bir düzene göre; zaman, yer ve oluş sıraları esas alınarak anlatılması olarak açıklamıştır. Kantemir (1991: 217), okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacı güdüldüğü zaman

kullanılabilecek bir tarz olduğunu ifade etmiştir. Aktaş ve Gündüz (2002: 99) bu anlatım tarzını hikâye etme yoluyla anlatım olarak adlandırmışlar ve başlı başına bir olayın anlatılması, okuru düşündürmekten çok, olay vasıtasıyla heyecanlandırma için kullanılabilecek bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir. Öyküleyici anlatım biçiminde okuyucu eylemin içine çekilir, serüvene ortak edilir. Her eylemin belirli bir zaman ve mekânda bir başlangıcı, gelişmesi ve sonu vardır. Öykü yoluyla anlatmada bu sıra dikkate alınır.

Öyküleyici anlatım biçimiyle ilgili olarak kaynakların bulunduğu temel nokta olay anlatımıdır. Öyküleme anlatım tarzının temelini olay oluşturur. Yazar fikirlerini olaylar yardımıyla ifade eder ve okur olaylar vasıtasıyla bilgilendirilmeye çalışılır. Öykülemede eylem önemli bir yer tutar. Öyküleyici anlatım bir anlamda eylemler dizisidir. Bu eylemler durum ve oluştan çok iş, hareket bildiren eylemlerdir. Olayın başlayışı ve gelişmesi bu hareket unsuru ile sağlanmış olur.

Öyküde anlatılan yalnızca olay unsuru değildir. Öykülemede kişiler, zaman ve yer öğeleri de ele alınır. Binyazar ve Özdemir (1979: 118)'e göre zaman başlangıcı ve bitişi olan bir kesittir. Bir durumdan başka bir duruma geçiş belirli bir zaman diliminde gerçekleşir. Zaman diliminin bir bütünlüğü olmalıdır. Olaylar başlangıç ve sonuç arasında doğar, gelişir ve oluşur. Yazarın tercihinine bağlı olarak zaman çizgisinin değiştiği görülebilmektedir. Örneğin yazar, olayın başlama noktası yerini daha ilerideki ama daha dramatik bir noktadan başlayıp, daha sonra olayın başladığı noktaya dönerek olayı aktarabilir ya da bunun tam tersi bir yol izleyebilir.

Yer ise olayın gerçekleştiği ortamdır ve ne kadar iyi tanıtılırsa anlatımın okuyucu üzerinde bırakacağı etki de o denli büyük olur. Öykülemenin esasını oluşturan olayları kişiler yaşar. Bu yüzden öykülemede kişiler ayrıntılı olarak tanıtılmalıdır (Karadağ, 2003: 87).

Öyküleyici metinler, bir anlamda 5N 1K kuralına uygun yazılmış gibidir. Bu tür metinler, belirli bir zaman dilimi içinde gelişen olayları ve anlatı süresince oluşan durumları, dönüşümleri belirtir. Yazarın anlatı yapısı ile ilgili değişik yaklaşımları olabilir. Sözelimi; bir yazar olay örgüsünü ve yaşanılan çevreyi anlatımın odağına

koyarak anlatısını yapar, dramatik yapıya öncelik verir ya da düş ve gözlem gücü ile betimleyici ögeyi öne çıkarır. Eylemler dizisini geliştiren anlatı kişilerinin eylemlerini merkeze koyma gibi değişik durumlara bağlı olarak anlatısını geliştirebilir (Akbayır, 2006: 51). Bütün bu öğeleri yazının odağına yerleştirmek ve ön plana çıkarmak öyküleyici anlatımın temelini oluşturur.

Öyküleyici anlatımda olayın aktarıldığı bir anlatıcı bakış açısı vardır. Olayın anlatıcısı ya birinci ya da üçüncü tekil şahıstır. Birinci tekil şahıs olduğunda olay, öyküyü yazan kişi veya öyküdeki kahramanlardan birinin ağzından anlatılır. Üçüncü tekil şahıs olduğunda da yazar kendisini gizler; olayların gözlemcisi veya dışarıdan her şeyi bilen hâkim bir anlatıcı durumundadır.

Öykü yoluyla anlatımdan sadece itibarî metinlerde değil, her tür yazıda yararlanılabilir. Bilgilendirme amacıyla, açıklama ve tartışmalarda anlatılanları desteklemek için yahut kanıt göstermek için araya fıkra, kısa bir anı, kurgulanmış bir olay sokuşturulabilir. Bu tarz öyküler yazıyı canlı ve etkili kılar ve metin içinde yardımcı unsur olarak kullanılır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 99).

Bilgin (2002: 550-551) anlatılan olayların niteliğine göre öykülemeyi sanatsal ve açıklayıcı öyküleme şeklinde ikiye ayırır. Sanatsal öykülemede okuyucuyu olay içinde yaşatma ve onun yaşantısını zenginleştirme amacı vardır. Bu nedenle sanatsal öykülemede, olaylar, canlı bir akış içinde ve etkileyici bir dille verilir. Sanatsal öyküleme, çoğu zaman, betimleyici anlatımla birlikte kullanılır.

Sanatsal öykülemeyi bir öyküden yapacağımız alıntıyla örnekleyelim:

Bir şey söyleyecektim. Cigaralı elini kaldırdı. Sus işareti verdi. Sustum. Oltaya asıldı. Yakaladığı beş altı kiloluk bir kırlangıçtı. En azından bir onluğu vardır diye düşündüğümü sanıyordum. Kepçeyi vurdu, balığı kıça doğru fırlattı. Yemi tazeledi. Konuş bakalım, der gibi bana baktı.

-Ey -dedim-, ne diyecektim... Yoksa topal martının mı matemini tutuyorsun?

Önce kafasını gösterdi:

-Kafa dediğin eskir, ihtiyarlar, olur bile insan ölmeden! -dedi.

Sonra kalbini gösterdi.

-Eskimeyen, eksilmeyen şey buradadır.

Sustu. Koca adam, barut gibi adam, köyde kimsenin sevmediği, hoşlanmadığı adam:

-Ölüsünü burada bulunca ağladım -dedi-. Sen hani geçen balığa gelişimizde hastalanmıştın, ben de öyle hastalandım. Balık tutmadan döndüm. Her tarafım kıyılıyordu. Eve gittim yattım. Sabahleyin ağzım zehir gibi uyandım. Dolapları karıştırdım, bir ilaç aramış gibi. Bu tülü buldum, taktım.

*Çengel gibi parmaklarıyla siyah bezi yakasından söktü. Denize attı.
-Bu da deliliğimizin bir başka türü! -dedi. Deniz mi bizi böyle eder, nedir? Aç şu şişeyi.
Fincanın içine rakıyı koyduk, (tözünden bir damla yaş düştü berrak, keskin kokulu suya. Göğsüne vurdu.
-Bu yürek, bizim yüreğimiz, bir tahtası eksiklerin yüreğidir-dedi.*

(Sait Faik, Mahalle Kahvesi-Havada Bulut. s. 106-107.)

Açıklayıcı öyküleme ise bilgilendirme, öğretme amacıyla yapılan öykülemedir. Örneğin, deneyin nasıl yapılacağını, bir aracın nasıl kullanılacağını, bir dersin nasıl işleneceğini anlatıyorsak, açıklayıcı öyküleme yapmış oluruz. Bir kitabın tanıtımı olarak sunulan aşağıdaki yazıda, açıklayıcı öykülemeye başvurulmuştur:

25 Haziran 1792 günü iki astronom, Jean Baptiste Delambre ve Pierre Mechain, Paris'ten yola çıkarlar. Yasama Meclisi'nce evrensel bir uzunluk ölçüsü birimi saptamakla görevlendirilmişlerdir Condorcet bu birimi "Bütün Halklara Bütün Zamanlara" adamak niyetindedir. İki astronomdan biri Dunquerque'e öteki Barselona'ya gider. Bu iki kent arasındaki boylamı bir karış sektirmeden ölçeceklerdir. Ama devrim ateşiyle yanan Fransa'da bu hiç de kolay olmayacak tır. İki bilgini bir çan kulesinden bir hisar burcuna, bir şatodan bir dağ doruğuna sürükleyecek olan bu bilim seferi, acıklıya gülüncün bir araya geldiği yedi yıllık şaşkırtıcı bir destana dönüşür.

(Cumhuriyet- Kitap)

Öyküleyici anlatım biçimi genelde olayı esas alan metinlerde kullanılan bir anlatım tarzıdır. Bu anlatımda bir olay, eylemler dizisi şeklinde anlatılır. Öyküleyici anlatımda olay unsurunun yanı sıra kişi, mekân ve zaman da ele alınır. Bu anlatım tarzında okuyucuyu heyecanlandırma amacı güdülür. Olaya dayalı metinlerin yanında bilgilendirici metinlerde de anlatılan düşünceyi destekleyebilecek anı, fıkra gibi kurgulanmış metinlerle öyküleyici anlatım biçimi kullanılabilir.

2.1.4. Düşünceyi Geliştirme Yolları

Yazı, düşünce ve duygularımızı aktardığımız bir araçtır. Bir yazıda düşüncelerimiz ve duygularımız çerçevesinde ne anlattığımız önemlidir ancak başarılı bir yazı yazabilmek için yalnızca bu yeterli değildir. Söyleyeceklerimizi daha etkili ve daha anlaşılır hâle getirmemiz için geliştirmemiz gerekir. Anlatımda, düşünceyi sağlam temellere yaslayabilmek; inandırıcı kılabilmek için birtakım yollardan yararlanırız. Anlatımı kurabilmek, anlatımın amacına ulaşmasını sağlayabilmek için başvurulan bu yollara düşünceyi geliştirme yolları denir.

Düşünceyi geliştirme yolları, düşüncenin çeşitli yollarla ayrıntılandırılmasına, genişletilmesine ve böylelikle bir düşünce dokusu oluşturulmasına yardımcı yollardır. Bu yollar yardımıyla düşünce, tutarlı bir şekilde yapılandırılarak kolayca anlaması için okuyucuya sunulur (Can, 2012: 104). Başlıca düşünceyi geliştirme yolları tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanmadır.

2.1.4.1. Tanımlama

Düşünceyi geliştirmenin en yalın yollarından biri tanımlamadır. Çünkü öne sürdüğümüz bir düşüncenin bir yönünü açıklığa kavuşturmak, belirginleştirmek isteriz. Böyle durumlarda, o yönü karşılayan kavramı tanımlarız. Tanımlama, bir kavramı bütün öğeleriyle eksiksiz anlatmak, özel ve temelli niteliklerini sayarak bir şeyi tanıtmaktır (Binyazar ve Özdemir, 1980: 132-133).

Tanımlama, bir kavramın çerçevesinin, başka bir deyişle sınırlarının çizilerek kendine özgü belirgin niteliklerinin ortaya konulmasıdır. Tanımlama yapılırken “Bu nedir?” sorusuna cevap aranır. Örneğin “Cümle, dilin yargı bildiren unsurudur.” tanımından cümle nedir sorusuna yanıt alınabilir. Tanımlama yapmak, tanımlayacağımız şey hakkında belirli bir bilgi birikimi gerektirir. Bu düşünceyi geliştirme tekniği, daha çok tartışmacı ve açıklayıcı anlatım türlerinde kullanılır.

Tanımlama bir belirleme işlevi görür. Bir paragrafta genellikle bir iki cümleden oluşur ve paragrafın başında veya sonunda yer alır. Tanımlama cümleleri “denir” sözcüğü ile veya yüklem durumundaki sözcüğe “-dır” eki getirilerek yapılır. Eğer olumsuz tanım yapılıyorsa yüklemden sonra “değildir” sözcüğü getirilir (Yakıcı vd., 2004: 55).

Paragrafta, ihtiyaç duyulan yerlerde tanımlar yapılmalı, bu tanımlar, konuya ve anlatımın amacına uygun olmalı, tutarlılığı bozmamalıdır.

İki tür tanımlama vardır:

a) Nesnel tanımlama: Bir varlığın herkes için geçerli ve gerçek özelliklerinin ortaya konulmasıyla yapılır.

"Üçgen, uç uca gelmiş üç doğru parçasının oluşturduğu, üç tepe noktası ve üç açısı olan geometrik biçimdir."

(Ali Püsküllüoğlu, **Türkçe Sözlük**, s. 1556.)

b) Öznel tanımlama: Kişiden kişiye değişen, göreceliğin hâkim olduğu tanımlardır (Can, 2012: 105).

"Samimilik bence, bir insanın bir iş üzerine iyice düşündükten sonra, canı pahasına da olsa savunmayı göze alarak ortaya çıkardığı kanıdır. "

(Nurullah Ataç, **Sözden Söze-Ararken**, s. 163-164.)

İlk tanımlamada nesnellik-bilimsellik, ikincide ise görecelik vardır.

Tanım, gelişigüzel yapılmamalıdır. Tanım yapmanın bazı kuralları vardır. İyi bir tanım öncelikle temel özellikleriyle yapılmalıdır. Geçici özelliklerle tanım yapılmaz. Çok uzun yahut çok kısa olmamasına özen gösterilmelidir. Bir şey kendisinden daha açık olmayan başka bir şeyle tanımlanmamalıdır: "Medeniyet uygarlıktır." demek gibi. Tanımda kısır döngü bulunmamalıdır. Tanım duygusal terimlerle değil tarafsız terimlerle yapılmalıdır. (Filizok, ege-edebiyat.org., 2011; Akt: Can, 2012: 106). Ayrıca tanımlamanın amacı, bir kavramı belirginleştirmek, bu kavramın öteki kavramlardan ayrılan yönlerini belirtmektir. Bu nedenle tanımlama anlaşılır bir anlatımı gerektirir (Bilgin, 2002: 554).

Tanımlama, düşünce ve duyguyu geliştirmeye yaradığı gibi, anlatıma da yoğunluk kazandırır, bizi, yazıda gereksiz söz kullanmaktan korur (Binyazar ve Özdemir, 1980: 134).

Tanımlama, bilgi ve düşünce aktaran yazılarla bilimsel yazılarda çokça kullanılır. Tanım, bir kavramın, terimin veya sorunun sınırlarını belirlediği için etimolojiyi, sözcüğün ve sözcük gruplarının yazarın zamanındaki anlamını ve kendisine göre nasıl yorumlandığını bilmek gerekir (Yakıcı vd., 2004: 55).

2.1.4.2. Benzetme

Benzetme, aralarında özellikleri bakımından ortaklık bulunan iki kavramdan birinin ortak özelliğinin diğerine aktarılmasıdır. Benzetme yapılarak paragrafta estetik güzellik kazandırılır. Söz, daha etkili ve güçlü biçimde ifade edilmiş olur (Can, 2012: 110).

Aşağıdaki paragrafta yazar, paragrafın son cümlesinde benzetme tekniğini kullanarak sözünü daha etkili biçimde ifade etmiştir.

Örnek:

İnsan gençliğinde daha cesaretli oluyor, okuduğu romanın kötü çıkacağından korkmuyor; çirkinden güzele daha bir umutla koşuyor. Ama yaşlandıkça daha mı tedbirli oluyor nedir? Ben okumadığım romanlara çoğu zaman korku ile bakıyorum. Ya okuyup da umduğumu bulamazsam! Ne çıkar, başkasını okursun diyeceksiniz. Olmuyor işte. Salık verilen bir roman beni aldatırsa aziz bir dost tarafından aldatılmış gibi olurum.

(Suut Kemal Yetkin, Denemeler, s. 54)

2.1.4.3. Karşılaştırma

Düşünceleri geliştirmenin bir yolu da karşılaştırmadır. Bu yola günlük yaşamımızda da sık sık başvururuz. Günlük konuşmalarımızda karşılaştırmalara başvurduğumuz gibi yazılı anlatımda da karşılaştırmalara sık sık yer veririz. Çünkü karşılaştırma iki varlık, iki kavram ya da iki şey arasındaki benzerlikleri bulup göstermedir (Binyazar ve Özdemir, 1980: 138-139).

Ele alınan sorun hakkında çeşitli görüşlerin bir arada sunulduğu düşünceyi geliştirme yoludur. Bu düşünceyi geliştirme yolu farklı görüşlerin sergilenmesini sağladığı için ikna edici bir özelliğe sahiptir. Ayrıca pek çok görüşün bir arada verilmesiyle okuyucunun ufkunun genişlemesine katkı sağlar (Yakıcı vd., 2004: 57).

Düşünceyi geliştirmek için yapılan karşılaştırmalar farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Bunlardan biri, ortak özelliklere (benzerliğe) dayalı karşılaştırmalardır. Bu karşılaştırma örnekleme de içerir; ele alınan ögeyle verilen örnek arasında bir koşutluk, bir ilişki kurulur. Bu tür karşılaştırmalar, daha çok, öne sürülen düşünceyi inandırıcı kılmak amacıyla yapılır (Bilgin, 2002: 556-557).

Benzerliğe dayalı karşılaştırmaya bir örnek:

Yunus nasıl Arapça ve Farsçaya karşı Türk halkının dilini yüceltmişse, Villon da Latince ve Yunancaya karşı Fransız halkının dilini yüceltmıştır. Dante'nin Shakespeare'in, Cervantes'in yaptığı da aynı şeydir aslında: Halkın diliyle söylenemez sanılan yüksek duygu ve düşünceleri halkın diliyle bal gibi söylemek.

(Sabahattin Eyuboğlu, Yunus Emre, s. 7.)

Diğer bir karşılaştırma ise karşıtlığa dayalı karşılaştırmalardır. Bu karşılaştırmalarda öğelerden biri, karşıtından üstün tutulur. Bu karşılaştırmalar da kavramı, düşünceyi belirginleştirmek ve savunulan düşünceyi desteklemek için yapılır.

Aşağıdaki örnekte, modern ve modernist romanla halk edebiyatı ürünlerinin karşıtlığa dayalı karşılaştırılması söz konusudur:

Eyleme değil, karaktere ağırlık veren modern ve modernist romanda biliyoruz ki roman kişilerinin psikolojisi, iç dünyası, bilinci ve bilinçaltı yazarın dikkatle çözmeye çalıştığı, ilginç sorunları içerir. Bundan ötürü önemli bir yönünü oluşturur romanın. Ama gene biliyoruz ki halk edebiyatı ürünlerinde önemli olan, kişinin iç dünyası deyî tersine, eylemdir. Masallarda, Dede Korkut, Battal Gazi gibi kahramanlık hikâyelerinde kahraman ve diğer kişiler eylem için gerekli araçlar olmaktan öteye gitmezler ki iç dünyaları önemli olsun ve psikolojilerine ilgi duyulsun.

(Berna Moran, Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3, s. 78)

Konunun aydınlanması, düşüncenin belirginleşmesi için, benzeyen ve ayrılan yönlerin birlikte verildiği karşılaştırmalar da yapılır:

Her iki roman da çerçeve öykü içine yerleştirilmiş öykülerle kurgulanmış; her ikisinde de romanın baş kişisi aldığı küçük bir not sonucu arama serüvenine başlıyor; Turgut da Galip de sonunda aradığı ile özdeşleşiyor ve yine her ikisi de yazmaya başlıyor. Bu ortak noktaları metinler arası bir ilişkiye işaret etmek için belirtmiyorum; belirtmek istediğim, tersine, iki romanı ayıran bir özellik. Tutunamayanlar'ın kültür bağlamı Balı'nın yazınsal bağlamıdır. Metinde anlatılan, gönderme yapılan yapılar Batı dünyasının yapılarıdır ve karakterleri Batı yazarlarına hayran kişilerdir. Selim de Turgut da biraz İsa, biraz Hamlet, biraz Don Kişot 'turlar. Kara Kitap'ta Batılı yazarlara gönderme yapılmaz değil, ama yazınsal bağlamı oluşturan Doğu kültürünün yapılarıdır. Celâl ve Galip Batılı kişilerle değil Mevlana ve Şeyh Galip ile ilintili karakterler olarak çizilmişlerdir.

(Berna Moran, Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3, s. 103-104)

2.1.4.4. Örneklendirme

Yazılarda belirtmek istediğimiz duygu ve düşünceleri geliştirmek için seçtiğimiz yollardan biri de örneklemedir. Örnekleme, söylemek istediklerimizi görünür kılar, doğrudan ortaya koyar. Böylece anlatmak istediklerimiz somutluk kazanır. Yerinde verilmiş kısa bir örnek, kimi durumlarda sayfalar dolusu açıklamalardan daha etkili olur (Binyazar ve Özdemir, 1980: 135-136).

Can (2012: 106) ve Bilgin (2002: 558) de örneklendirmenin amacının anlatıma somutluk kazandırmak ve düşüncenin daha açık ve net bir şekilde ortaya konulması olduğunu belirtmiştir. Paragrafta kullanılan örneklerin, üzerinde durulan konuyla ilgili olmasına ve yerinde verilmesine dikkat edilmelidir.

Kısacası, düşünceyi geliştirmek, desteklemek için verilen örnekler ana düşünceyi ve yardımcı fikirleri destekleyici, ele alınan konuyu anlamlı hâle getiren, mümkün olduğu kadar özele indirgenmiş olmalıdır. Ayrıca örnek verilirken okura dürüst olunmalı, örnekler etkili bir şekilde ifade edilmeli ve seçilen örnekler kusursuz olmalıdır.

2.1.4.5. Tanık Gösterme

Bir konuda yetkinliği ya da uzmanlığı kanıtlanmış kişi ya da kurumların tanıklığına başvurmadır. Tanıklığa alıntılamayla başvurulur. Bu yönüyle bu düşünceyi geliştirme yoluna alıntı yapma da denilir. Yapılan alıntı, savunulan düşünceyi desteklemek ya da karşı çıkılan düşünceyi çürütmek amacına yöneliktir. Bu nedenle, tanık gösterme, daha çok, "tartışma" ve "açıklama" biçimlerine uygun düşer (Bilgin, 2002: 555).

Paragraflarda tanık göstermenin iki yolla gerçekleştiği görülmektedir. İlkinde yazar önce kendi düşüncelerini anlatır, daha sonra tanık gösterme yoluna başvurur. Bir diğer yol ise yazarın önce tanık göstermeye başvurması, sonra kendi düşüncelerini açıklamasıdır (Can, 2012: 109). Tanık gösterme atasözleriyle de yapılır.

Binyazar ve Özdemir'e (1980: 142) göre tanık göstermede göz önünde bulundurmanız gereken bazı noktalar vardır. Öncelikle, öne sürdüğümüz düşünceyle, tanık gösterdiğimiz kişinin düşünceleri arasında sıkı bir bağlantı kurmalıyız. Daha açıkçası, alıntıladığımız söz yazımızda bir yama gibi kalmamalıdır. Düşüncemizin içine sinmeli, öne sürdüğümüz görüşleri pekiştirmelidir. Bunun yanı sıra, hangi konuda yazı yazıyorsak, tanıklığından yararlanacağımız kişi, o alanda çok tanınmış olmalıdır.

Örnek metin:

Bir toplumun dünya görüşünü belirleyen ana güçlerden biridir dil. Dilinde devrimsel bir dönüşüm yapmadan o toplumun, dünya görüşünü, düşünüş ve yaşayış biçimini değiştirmesi olanaksızdır. Bunu, bir söylevinde Atatürk de belirtir: "... Uygarlık yolunda başarı, yenilikleri kavrayıp uygulamaya, yenileşmeye bağlıdır. Toplumsal yaşayışta, ekonomik yaşayışta, ilim ve fen alanında, başarılı olmak için biricik ilerleme ve gelişme yolu budur. Yaşamayı ve geçinmeyi sağlayan hükümlerin zamanla değişmesi, gelişmesi, yenileşmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Uygarlığın yeni buluşları, bilimin olağanüstü başarıları, dünyayı değişmeden değiştirmeye sürükleyip durduğu bir dönemde, yüzyılların eskittiği köhne davranış ve düşünüşlerle, geçmişe saplanıp tapmakla, varlığımızı korumamız mümkün değildir. " (1924, Dumlupınar)

(Emin Özdemir, Dil ve Yazar, s. 242)

2.1.4.6. Sayısal Verilerden Yararlanma

Düşünceyi inandırıcı kılmamanın yollarından biri de sayısal verilerden yararlanmadır. Paragrafta ele alınan düşünceyi, okuyucuya ispatlamak ve verilen bilginin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla sayılardan yararlanılabilir. Sayıları kullanmak, insanları ikna etmede en etkili yollardan biridir; ancak sayısal veriler yerinde ve okuyucuyu sıkmadan kullanılmalıdır (Can, 2012: 110).

Kaynağı güvenilir bir kişi ya da kurum olan sayısal veriler, anlatımda düşünceyi inandırıcı kılan önemli bir etmendir. Bilimsel yazılarda bu yola çok başvurulur (Bilgin, 2002: 559). İnsanlar okuduklarının sayılarla desteklendiğini görürlerse yazıyı daha da inandırıcı bulurlar.

Örnek metin:

...Böylece edebiyatımız ne Tanzimat, ne Servetifünun, ne de Milli edebiyat döneminde halkçı bir nitelik kazanamamıştır. Oysa bu durum 1923'ten sonra değişmeye başlamıştır. Okulların açılması, Köy Enstitülerinin kurulmasıyla birlikte toplumun her katından insanların yetişmesi, sanala ve edebiyata yönelmesi olanakları doğmuştur, Örneğin Tanzimat döneminde yazar ve ozanlarımızın %79,5'u İstanbul'da %7,1'i Anadolu'da doğmuştur. Servetifünun döneminde ise İstanbul doğumluların oranı %73, Anadolu

doğumluların oranı ise %11,7'dir. Cumhuriyetten yani 1923'ten sonra ise bu oranlarda büyük bir değişim ortaya çıkmış, İstanbul doğumluların oranı %29, Anadolu doğumluların oranı ise %67 olmuştur. (Bugünkü sınırlar dışında doğanların oranı: Tanzimat döneminde %13,4; Servetifünun döneminde %11,7; Cumhuriyet döneminde %4 'tür.)

(Emin Özdemir, Türk ve Dünya Edebiyatı, s. 170-171.)

Bu düşünceyi geliştirme yollarının yanında **yineleme, sorulardan yararlanma, eşleme, karşıtlama, özetleme, bölümlenme, halk söyleminden yararlanma, tanıtma, konuşurma, soyutlama ve somutlama** gibi yollara da başvurulabilir.

2.1.5. Bakış Açısı

Kişinin, yaşadığı kültür ortamına ve edindiği bilgi birikimine bağlı olarak, dünyaya bakışı, olayları ve duyguları değerlendirişine erişilebilir. Buna dünya görüşü denir. İnsan düşüncesinin evrimine bağlı olarak, çağlar boyu farklı dünya görüşleri, felsefi birer sistem olarak ortaya çıkmıştır: Akılcılık, sofizm, fatalizm, bilimsel dünya görüşü gibi. Kişinin bağlı olduğu dünya görüşü elbette insan düşüncesinin ürünü olan bütün yazılı metinlere de yansımıştır (Bayramıçlılar vd., 1990: 10). İnsanların yazıya yansıyan bu dünya görüşü yazının bakış açısıdır. Hangi türde yazılmış olursa olsun bütün metinlerde bir konu bulunur. Konu, yazarın üzerinde söz söylediği her şeydir. Bakış açısı ise yazarın metinde işlediği konuyu ele alış biçimi, konuya karşı takındığı tutumdur (Temizkan, 2009: 185).

Bakış açısını konunun görüş noktası olarak ele alan Kantemir'e (1997: 129) göre bakış açısı konunun gelişigüzel işlenmesini önleyen, konuyu sınırlandıran, maddeyi içine alıp çevreleyen yöndür. Buna göre bakış açısı, yazının sınırlarının belirlenmesinde en önemli öğedir. Bakış açısının belirlenmesi bizi gereksiz ayrıntılardan ve örtülü anlatımlardan kurtarır. Genel bir konu özel bir bakış açısıyla sınırlandırılmalıdır. Bakış açısı, bildiğimiz, farkına vardığımız varlık veya oluşlar hakkındaki izlenimlerimizden ibaret bir ilk fikirdir. Ana fikir bütün hâlindeki anlatımın özü olurken bakış açısı ise bizim o an için düşündüklerimizdir. Bir konuyu insanın iç ve akıl güzelliği ile sınırsız biçimde zenginleştirmesinde, özgün bir anlatım yaratmasında bakış açısı çok önemlidir (Yıldız, 2010: 268). Ayrıca yazılı anlatımın hazırlık aşamasında bakış açısının belirlenmemesi, yazarın düşünmeden yazıya başlaması yazılı anlatımda yapılan hatalar arasında gösterilir (Alkan, 2007: 30).

Konu aynı olmasına rağmen her yazarın o konuyu ele alış tarzı aynı olmaz, kimi olumlu olarak bakarken kimi olumsuz bir yaklaşım içine girebilir. Kimi konuya duygusal bir tonla kimi duygularını katmadan ve kendisini konunun dışında tutarak yaklaşır. Konuyu millî yahut evrensel ölçütlere göre ele almak da bakış açısı ile ilgilidir. Bu itibarla ilkin bakış açısının tespiti gerekir. Ayrıca yazarın dil ve anlatım biçimini tespit etmede de bakış açısı önemli rol oynar. Meselâ geceyi konu olarak seçen yazarlardan kimileri iyimser bir dikkatle, birtakım çirkinlikleri gizlemesi bakımından, gecenin romantizminden; kimileri ise gecenin her türlü tehlikeyi çağrıştırdığından söz ederler (Aktaş ve Gündüz, 2002: 223-224).

Bilgi ve düşünce aktaran metinlerde bakış açısı genel olarak somut (nesnel), soyut (öznel) ve duygusal bakış açısı olmak üzere üç başlıkta incelenir (Yıldız, 2010: 268-269; Kantemir, 1997: 129).

2.1.5.1. Somut (Nesnel) Bakış Açısı

Bilimsel dünya görüşüne dayanır. Bilgi birikiminin aktarımında tarafsız ve gerçekçi olunması, deney ve kanıtlara dayandırılması önem taşır. Herkesin kabul edebileceği genel doğrulara yer verilmelidir. Bu bakış açısına uygun olan anlatım nesnel anlatımdır. Bilimsel yapıtlar bu bakış açısıyla yazılmalıdır. Raporlar, kongre ve seminer bildirimleri, ders kitapları vb. Bununla birlikte ispatında zorluk yaşanmayan konularda belli veriler ışığında ortaya konan bakış açısıdır. Beş duyumuz da hareket hâlinindedir.

2.1.5.2. Soyut (Öznel) Bakış Açısı

Bireyin kültürüne, eğitim düzeyine, deneyimlerine, gözlemlerine dayanan bakış açısıdır. Kişisel duygu ve değerlendirmeler söz konusudur.

Konu akıl ve mantık süzgecinden geçirilir. Bakışımızda bu ikisi ele alınacak konunun dengesini oluşturur. Burada kişisel ve öznel bir bakış açısı ortaya konur. Bizi yargılamaya, düşünmeye, zihin yoluyla açıklama yapmaya götürür. Örneğin, ahlak konusundaki bir söyleşi öznel bakış açısını yansıtır.

2.1.5.3. Duygusal Bakış Açısı

Konuya duygularımızın istikametinde gönül penceresinden bakılır. Duygusal bakış açısı bütün duygulanmaların özellikle yer aldığı şiir, mektup gibi türlerde kullanılır.

Bakış açısı ana fikrin akıl, gönül ve duygularımızca kavranması durumu ve bu durumun tarafımızdan görünen kısmı demektir. Bakış açısı yazılan tür ve seçilen anlatım türlerine göre değişiklik arz eder.

Düşünce yazılarında bu bakış açılarının yanı sıra yazarın ele aldığı konuya ilişkin daha farklı bakış açıları geliştirebilir. Yazar konuyu olumlu bir biçimde ele alabileceği gibi olumsuz, eleştirel, alaycı, ağır başlı vb. biçimde ele alabilir. Hatta aynı konuyu işleyen iki yazardan biri konuyu olumlu, ağır başlı bir biçimde ele alırken, diğer bir yazar ise olumsuz ya da eleştirel bir yaklaşım tarzıyla işleyebilir (Temizkan, 2009: 185).

2.1.6. Düzeltme ve Değerlendirme

Yazılı anlatım işi, gerçekte bir alışkanlık, bir beceri işidir. Buraya değin söylediğimiz kuralları, anlatım sürecini çok iyi bellesek bile hemen başarılı bir yazı yazacağımızı söyleyemeyiz. Çünkü iyi, doğru, güzel ve etkili yazmaya giden yol denemelerden geçer; alıştırmalardan geçer. Yazdıklarımızı gözden geçirme, eksiklerimizi giderme için bir zorunluluktur. Ayrıca yazılı anlatım bilgilerini bilgi olmaktan çıkarıp alışkanlığa dönüştürme için de gereklidir bu. Her yazı başlangıçta bir taslaktır, bir ön çalışmadır. Bu taslağı geliştirme, onu yazılı anlatımın temel basamaklarına ve bilgilerine göre değerlendirmeye olur (Özdemir, 2005: 287-288). Buradan hareketle bir yazının bitmesi için mutlaka bir düzeltme ve değerlendirme sürecinden geçmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Burada yazının son aşamalarından biri olan düzeltme ve değerlendirme kavramları üzerinde duracağız.

Karatay (2011: 29) planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma sürecinin; hazırlık, yazma taslağı oluşturma, yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme-geliştirme, yazıyı düzeltme ve yazıyı ortaya koyma-yayımlama olmak üzere beş

aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalardan düzeltme aşamasında, yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir. Bu çalışma sonunda tespit edilen hatalar giderilerek yazıdaki anlam bütünlüğü sağlanlaştırılır, yazıdaki anlam açık ve anlaşılır kılınır.

Temizkan'a (2003: 29) göre düzeltme, yazılı anlatımın vazgeçilmez bir unsurudur. Öğrenci, yazdığı şeyin önemli olduğunu ancak başkalarının da önemsemesiyle anlar. Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde başkaları ile anlatılmak istenen sınıf içindeki öğretmen ve diğer öğrenciler olmaktadır. Başkalarının önem vermesi de öğrencinin yazdığı yazıyı önce kendisinin düzeltmesi ve değerlendirmesiyle mümkün olur.

Öğrencilerin kompozisyon çalışmalarında başarılı olabilmeleri için "düzeltmeleri" gerekli gören Kantemir'e (1997: 102) göre ise düzeltme, bir yazıyı yanlışlardan kurtarıp düzgün bir duruma getirmektir. Kompozisyonların amacı; öğrencinin eksik, yanlış ve zayıf yönlerini göstermek ve onu başarıya götürecek temel ilkeleri vermektir. Düzeltmenin amacı; öğrencinin eksikliklerini ve yetersizliklerini giderebilmek için, onu, doğruya yöneltmek ve sonra da kompozisyonlarında başarılı olmasına çalışmaktır.

Düzeltmenin aynı zamanda bir eleştiri sayılabileceğini söyleyen Yıldız (2010: 233)'a göre düzeltme çalışmalarında maksat öğrenciye yanlış göstermek değil, öğrencinin doğruyu öğrenmesini sağlamaktır.

Düzeltme, yayımlama (paylaşma) aşamasından önce gelen bu aşama, metnin son hâlinin verildiği aşamadır. Saddler ve Andrade, (2004: 49) bu aşamayı "bitirilmiş yazının cilalanması işlemi" olarak tanımlar (Akt: Arı, 2008: 36).

Düzeltme aşamasında üç tür etkinliğe yer verilir (Akyol, 2006: 100):

- Yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etmek.
- Düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek.

- Yanlışları düzeltmek.

Ayrıca Arı'ya (2008: 36) göre düzeltmelerle metin; dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uygun hâle getirilmeye çalışılır. Bu aşamada öğretmen, sonuç metnini görmeden önce de düzeltmeler yapabilir. Ancak bu düzeltmeler, doğru noktalama işaretlerini yerleştirme ya da dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulama biçiminde değildir. Sadece dikkati çeken hataların altı çizilir, düzeltmeyi öğrencinin yapması istenir. Son düzeltmelerin yapılmasıyla metin, paylaşılmaya hazır hâle getirilmiş olur.

Yazmada olduğu gibi düzeltmede de sadece ürüne değil sürece de dikkat çeken Arı'ya (2008: 36) göre düzeltme aşaması, tündengelimci bir anlayışla yapılabilir. Önce paragraf bütünlüklerine göre paragraflar arası bağlantılar sağlanırlştırılır. Cümleler arasında bağlantılara dikkat edilir. Cümle yapıları sağlanırlştırılabilir. Cümle içinde özne-yüklem uygunluğunu bozan bir unsur varsa bunlar düzeltilir. Yanlış yazılmış sözcükler düzeltilir, yazımında şüphe edilen sözcük varsa yazım kılavuzundan yararlanılır. Son olarak noktalama işaretleri gözden geçilerek düzeltme tamamlanır.

Düzeltilme yaparken yazıdaki yanlışları tespit edip düzeltmek, eksikleri gidermek için bir yazıda olması gerekenleri düşünerek kompozisyonla ilgili bazı sorular yöneltiriz. Bu sorular Kantemir'e (1997: 102-103) göre iç yapı ve dış yapı ile ilgili olmak üzere iki grupta incelenir:

Bir kompozisyon kâğıdında, önce dış güzelliğine (biçimine) bakarak dış yapı ile ilgili sorular sorarız. Bunlar:

- Kompozisyon kâğıdının düzeni demek olan; kenar boşlukları, tarih ve ad köşeleri, başlık - konu yeri, satırlar arası, paragraf başlıkları yerli yerinde yazılmış mıdır?*
- Yazı güzel, okunaklı ve düzgün müdür?*
- Noktalama işaretleri doğru olarak yazıda değerlendirilmiş midir?*
- Yazım doğru mudur, büyük harfler, özel adlar, yazıma uygun, yazılmış mıdır? Yazı, genellikle yazım kurallarına göre yazılmış mıdır? Yazım kuralları doğru uygulanmış mıdır?*
- Kâğıt temiz, yazı bitiminde lekesiz ve kusursuz bir görüntüde midir?*

Sonra kompozisyonun iç güzelliğine (özüne) yönelerek iç yapı ile ilgili şu sorulara cevaplar ararız:

- Konu, kavranmış ve iyi anlatılmış mıdır?*
- Konu, paragraflara bölünerek işlenebildi mi?*
- Konuyu oluşturacak fikirler içinde konu dışı olanlarına yer verildi mi, yoksa gereksiz fikirlerden kaçınıldı mı?*

- d- Anlatım düzgün ve sürükleyici midir, dil bilgisi kurallarına uygun olarak cümle - sözcükler yerli yerinde midir?
- e- Yazının planı yapılmış mıdır? Ana fikir, yardımcı fikirler, duygular, plana göre değerlendirilmiş midir? Birlik ve bütünlük sağlanmış mı, fikirler birbirini tamamlıyor mu?
- f- Yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirli midir? Giriş kuvvetli gelişme anlamlı ve sonuç bölümü güçlü ve etkili yazılmış mıdır?
- g- Fikirler açık, kuvvetli, aydınlık olup, içtenlikle yazılabilmiş midir?
- h- Kısa, öz, yalın cümlelerle yazılmış mıdır?
- i- Sözcük ve fikir tekrarlarından kaçınılmış mıdır?

Yıldız (2010: 233-234) araştırmacılar tarafından kabul edilmiş düzeltme çalışmalarını aşağıdaki gibi sıralayarak gerekli açıklamalar yapmıştır (2010: 233-234):

Öğretmenin Düzeltmesi: Öğretmen kendisi için belirlediği ya da sunulmuş düzeltme sembollerini kullanarak yazılan ödevleri düzeltir. Zaman ve hız açısından bu önemlidir. Öğretmen, biçimi ilgilendiren bu düzeltme sembollerinin yanında anlatımı da ilgilendiren semboller üretebilir.

Karşılıklı Düzeltme: Öğretmen ve öğrencinin yüz yüze gelerek yaptığı düzeltmedir ki içlerinde en yararlısı budur. Eksiklerin ve kusurların kolaylıkla ve açıklıkla ortaya konduğu bir düzeltmedir. Her öğrenci ile tek tek ilgilenmek imkânı olmadığından pek kullanılmamaktadır. Ancak yıllık ödev gibi özel ödevlerde kullanılabilir.

Kendi Kendine Düzeltme: Öğrencinin yazma ödevlerini aradan belli bir süre geçtikten sonra gözden geçirmesi ve fark ettiği hatalarını düzeltmesidir. Öğrenci yaptığı bir çalışma ya da yazdığı bir yazının yanlışlarını bazen sonradan da bulabilir. Her ne kadar yapılması iyi olsa da yararı sınırlı bir düzeltme denebilir.

Sınıfta Düzeltme: Belirli sayıdaki birkaç sınav ya da ödev kâğıdının örnek teşkil edecek şekilde sınıfta öğretmen tarafından düzeltilmesidir. Düzeltme için seçilen kâğıtlar farklı notlardan, farklı kişilerden olmalı.

Değiş-Tokuş Yaparak Düzeltme: İki öğrencinin ya da iki ayrı sınıfın kâğıtlarının karşılıklı olarak değiştirilerek öğretmen önderliğinde düzeltilmesidir. Bu düzeltme türünde "sen bana ben de sana" gibi olumsuz davranışların oluşmaması için isimlerin görülmemesine dikkat etmek gerekir.

Değerlendirmeye, TDK Türkçe Sözlük'te (2005) ilk anlam olarak "Değerlendirmek işi, kıymetlendirme" anlamı verilmiştir. Değerlendirmek ise "Bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek."olarak tanımlanmıştır. Bu tanım eğitimde kullanılan değerlendirme kavramının temelini oluşturmaktadır. Örneğin; bir öğrenci yazısı değerlendirmeye alındığında, "bu yazının içeriği nedir, önemi nedir, neden bahsetmektedir?" gibi sorulara cevaplar alınmaya çalışılır. Bu sorulara verilen cevaplarda yazıyı bir anlamda tahlil etmek; yazının niteliğini, niceliğini belirlemektir (Arı, 2008: 72).

Değerlendirme etkinliği, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve

kazanımlara ulaşıp ulaşamadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir (Göçer, 2011a: 74).

Öğretmenlerin gerek sınıfta öğrencilerle birlikte yapılan düzeltme çalışmalarından sonra gerekse doğrudan kendilerinin yaptığı değerlendirme ve düzeltmelerden sonra geribildirimde bulunmaları gerekir. Bu uygulama öğrencilerin oluşturdukları yazma çalışmalarının niteliğini doğrudan artırır. Çünkü öğrenci bir önceki çalışmadaki noksanlarını gördüğü zaman sonraki çalışmalarında aynı hataya düşmemeye özen gösterir. Bunun için yazma çalışmalarında değerlendirme, düzeltme, dönüt verme ya da geribildirimde bulunma etkinliklerinden hiçbiri atlanmamalıdır (Göçer, 2011b: 213).

2.1.7. Yazılı Anlatımda Planlama

2.1.7.1. Planlama

İnsanın, hayatını daha güzel ve daha etkili yaşaması için plan yapması gerekir. Her günün, her işin bir planının olması başarıda istenilen seviyeye ulaşmak için öncelikli koşullardan biridir. Planlama, yazılı anlatımda da önemi vurgulanan bir özelliktir. Yazılı anlatımın belirli bir plan dâhilinde yapılmasının önemine ve faydalarına değinmeden önce planlama ile ilgili tanımlara göz atmakta yarar vardır.

Yazılı anlatımda planlama; plan, düşünsel düzen, tertip, düzen gibi farklı kavramlarla açıklanmaktadır. Tanımlarda da göreceğimiz bu kavramlar yazılı anlatımda aynı kavramı karşılamaktadır.

Yazılı anlatımda planlama için öncelikli olarak düşünsel düzen kavramını kullanan Özdemir'e (2005: 136) göre yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceleri, duyguları, gözlem ve yaşantıları kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatamayız. Gelişigüzel söyleyip yazamayız. Bunları aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayırıp sıralamamız gerekir. Bu sıralama işine anlatımın düşünsel düzeni (planı) diyoruz.

Düşünsel düzen, söyleyeceklerimizi zihinsel bir denetimden geçirme, aralarındaki bağlantıya göre sıralama ve biçimlendirmedir. Buna yazma (kompozisyon) terimi olarak plan da denir. Düşünsel düzenin uygulamada iki biçimi vardır: Yazılı, yazısız. Uzun soluklu bir yazı yazacaksa, zihnimize beliren düşünsel düzeni bir kâğıda dökeriz. Kısa yazılarda, böyle bir döküme genellikle gerek yoktur. Ancak yazmaya yeni başlayanlar kısa soluklu yazılar da yazsalar, bu alanda ustalık kazanıncaya değin, söyleyeceklerinin düşünsel düzenini yazılı biçimde saptamalıdır (Binyazar ve Özdemir, 2006: 55).

Çok iyi bildiğimiz bir konuda yazı yazacak, konuşacaksa, bunlar da kısa olacaksa, planımızı zihnimize yaparız. Neleri nerede, hangi sırayla anlatacağımızı çok iyi bilmeliyiz. Bunu bilmezsek, söyleyeceklerimiz karışık, dağınık, birlik ve bütünlükten yoksun olur. Plan, yazımızı yazarken bize kılavuzluk eder. Söze hangi düşünceyle başlayacağımızı, düşünceleri nasıl geliştireceğimizi, bunlar arasında nasıl geçiş ve bağlantılar sağlayacağımızı bize plan gösterir (Özdemir, 2005: 136-137).

Plan, zihinde meydana gelen fikirlere düzen vermek, gereksiz ayrıntıları temizlemek amacıyla yapılır. Birçok düşünce zihnimize bir anda uyanmaz, yer yer fikirler canlanır bu yüzden düzen olmaz ve tesirli olması beklenemez. Bir düzen sağlamak amacıyla konuyla ilgili zihnimize gelen düşünceler önce gelişigüzel not edilir, sonra da neyin, nerede yer alacağına karar verilir. Plan, yazıya başlamadan önce tasarlanır ve yazının gelişme seyrine göre bazı ekleme veya çıkartmalar yapılır. Daha sonra yazı temize çekilir. Bu tasarıdan sonra ana düşüncemizi belirleyip, aşağıdaki soruların ışığında düşüncelerimizi düzene sokarız:

- Düşünceler arasında nasıl bağlantı kurabilirim?
- Düşüncelerimi belirli bölümlerde kümelendirebilir miyim?
- Düşüncelerin sıralanışında hangi yolu izleyebilirim (Babacan, 2007: 45)?

Ağca (2006: 111-113)'ya göre konuşma-yazma konusunun seçiminden başlanarak ilgili olan malzemenin hazırlanması, bunların belirlenen türün ilkelerine uygun olarak konuya yakınlık derecesine göre sıralanması, ana fikir ve bunu destekleyecek yardımcı fikirlerin tayini ve nihayet konuşmanın/yazının boyutunun

tespiti gibi unsurların tamamının irdelenip sunulacak hâle getirilmesi için yapılacak çalışmalar planlama işlemini oluşturur.

Plan, bir eserde veya yazıda neyin, nerede, ne ölçüde söyleneceğinin önceden tespit edilmesi ve bunun sıraya konulmasıdır. Plan bir yazının omurgasıdır. Plansız bir yazı karmakarışık olur (Yavuz, Yetiş, Birinci, 1998: 304).

Plan, herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların, mantıklı olarak düzenlenmesidir. Önce, konu seçilir, sınırlanır, sonra bir ana fikre bağlanır. Bu ana fikre göre bilgi toplanır. Daha sonra, bu fikirler, birlik ve bütünlük sağlanacak biçimde düzenlenir. Yazıya, ancak planlamadan sonra başlayabiliriz. Yazının çatısı, iskeleti olan plan, bize yol gösteren bir araçtır.

Plan yapmakla, buluşu gerçekleştirmek için gereken yolu bulmuş, konumuzu çeşitli yönleriyle ele almış, yazacağımız fikirleri belli kalıplara dökmüş oluruz.

Dr. R. C. Davis'in tanımına göre plan:

- Ne yapılacaktır?
- Niçin yapılacaktır?
- Nasıl yapılacaktır?
- Nerede yapılacaktır?
- Ne zaman yapılacaktır?
- Kim tarafından yapılacaktır? hususlarının tespitidir (Akt: Kantemir, 1997: 140).

Plan; bazı engelleri aşmak ve bazı amaçlara ulaşmak için girişilen teşebbüsler serisi; konu işlenirken, buluşun sıraya konulmasıdır. Nasıl bir edebiyat eseri, bir söylev buluşlara göre değer kazanırsa, kompozisyon için de böyledir. Buluştan sonra, buluşu gerçekleştirmek için tutulması gerekli yol; olayların, fikirlerin ve duyguların mantıklı bir düzenle yazıda bulunmasını sağlayan plandır (Karaalioglu, 1987: 161).

Düzen, düşünsel düzen, tertip gibi isimlerle adlandırılan yazılı anlatımda planlama; yazıya geçireceğimiz düşüncelerimizin dağınık, karışık, birlik ve bütünlükten yoksun olmamasını sağlayan bir süreçtir. Yazıya hangi düşünceyle başlayacağımızı, düşünceleri nasıl geliştireceğimizi, bunlar arasında nasıl geçiş ve

bağlantılar sağlayacağımızı bize plan gösterir. Plan gereksiz ayrıntıları temizlemek için yapılır. Yazıya başlamadan önce tasarlanır, planlamadan önce konuyla ilgili akla gelen bilgiler düzensizce bir kâğıda not edilir ve yazının gelişimine, seyrine göre eklemeler, çıkarmalarla bir düzenleme yapılır.

2.1.7.2. Planlamanın Önemi ve Yararları

Hayatımız dağınık gibi görünüyorsa da aslında, planlanmış zaman dilimleri içinde geçer. Bu planı biz yapar ve uygularız. Ortaya koyduğumuz eserleri de bir plana göre gerçekleştiririz. Ressam önce taslaklar çizer, sonra bu taslakları geliştirir ve boyar. Mimar önce taslak yapar, sonra plan çıkarır. Heykeltıraş, taşı yontmaya başlamadan ölçüleri belirler. Müzik de böyledir. Çevremizi planlı bir varlık âlemi kuşatmıştır.

Yazılar da planlanarak yazılır. Mektup, rapor, konferans, fıkra, makale, hikâye, roman ve daha başkaları, hepsi önceden yapılan planlar üzerine kaleme alınırlar. Yazıya geçiriliş sırasında yapılan değişiklikler esasa etki etmez.

Plansız bir yazı veya eserde söylenmek istenenlerin yeri ve sırası önceden belirlenmediği için yazıda verilmek istenen fikirler belli bir düzende olmaz. En önemli noktalar gözden kaçırılabilir. Yazının başı ortası ve sonu arasında kopukluklar hatta zıtlıklar ortaya çıkabilir. Bazı hususlar çok belirtildiği hâlde, bazı hususlar kapalı ve işlenmemiş olabilir. Plansız bir bina yapılamayacağı gibi plansız bir eser veya yazı da olmaz. Önceden yapılan bir planla fikir, anlatılmak istenen belirli bir sıra ve ölçüde muntazam bir şekilde gelişir. Bunun için başarılı bir kompozisyonda plan son derece önemlidir (Yavuz vd.,1998: 305).

Herhangi bir metni okuduktan sonra "Kafam karıştı, hiçbir şey anlayamadım.", hatta "Okuduğuma değmedi." şeklinde düşüncelere kapılıyorsak; bu, metnin iyi bir plan yapılmadan kaleme alındığını gösterir. Bununla beraber, başka unsurların da bizi böyle düşüncelere sevk etmesi söz konusudur; ancak bir metnin amacına ulaşmasında planlamanın çok önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Yazıda planın yapılması, anlatılanların düzenli olmasını, daha da önemlisi, verilmek istenen mesajın etkili bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Böylece yazı, bir bütünlük

arz ederek, düşünceleri yeterli ve doğru olarak okuyucuya aktaracaktır (Yaman ve Köstekçi, 1998: 132).

Toplanan malzemelerin yeterli olmayışı veya bunların düzenlenmeden akla gelenin yazılışı, ana fikrin tespit edilmeyişi ortaya çıkan yazının okunmaya değmez, gelişi güzel cümleler yığını olmasına sebep teşkil eder. İşte bundan dolayıdır ki; yapıda, heykelde, hikâyede, romanda vb. eserlerde olduğu gibi, yazıda da planın yapılması gereklidir.

Yazıya başlamadan bir planın hazırlanması, konu ile ilgili düşüncelerimizin düzenli ve etkili bir şekilde açıklanmasını sağlar. Böylece yazıda birlik ve bütünlük ilkeleri gerçekleşmiş, duygu ve düşünceler etkili bir şekilde ifade imkânı bulmuş olur. Böyle bir planı gerçekleştirmiş kişi için artık yazmak, zihindeki bilgi ağacının meyvesini toplamak kadar zevkli ve kolay bir iş olacaktır (Paçacıoğlu, t.y.: 174)

Plan yazıyı dağınıklıktan kurtarır; yazılanlara anlaşılır, inandırıcı ve etkileyici olma nitelikleri kazandırır. Böylece yazıda düşünce birliği sağlanmış olur. Böyle bir yazıyı okuyan kişi yavaş yavaş konunun içine girecek ve yazanın düşüncelerini kavrayarak yazıda verilmek istenilenler doğrultusunda düşünecektir (Bayramıçlılar, Tosun ve Ak, 1990: 11).

Kantemir (1997: 140-141) yazılı anlatımda planlamanın yararlarını şu şekilde sıralar:

- a) Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden ve bizi, konu dışına çıkmaktan kurtarır,
- b) Yazarken, fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar,
- c) Düşünce, duygu ve hayallerimizi, ölçülü biçimde anlatmaya yarar,
- d) Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır,
- e) Konuda birliği kurar,
- f) Duygu, hayal ve fikirler, en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılır.

Konu ve ana fikirle ilgili bilgileri, ya okuma, araştırma ve kaynaklardan ya da kendi yaşantılarımızdan elde ederiz. Fakat yazıya başlarken hangi fikri seçecek, fikirleri nasıl geliştirecek, nasıl sonuçlandıracağız. İşte, bunu bize plan gösterecektir.

2.1.7.3. Plan Türleri

Kantemir'e göre (1997: 143) plan, konunun durum ve işleyiş biçimine göre üç türdür:

- a) Harekî Plan: Olaya dayanan yazılarda (öykü, roman, tiyatro, tasvir ve seyahat eserlerinde) devinsel plan uygulanır.
- b) Hissî Plan: Sevinç, şaşkınlık, heyecan, sevgi ve korkularımızı anlatan yazılarda (şiir, mensur şiir vb.) duygusal plan uygulanır.
- c) Fikrî Plan: Fikir yazılarında (fikra, makale, konferans, sohbet) düşünsel plan uygulanır.

Kantemir'e benzer bir sınıflandırma yapan Yavuz vd. (1998: 306-307) ise planın, anlatılmak istenene, anlatım şekline ve türe göre şekillendiğini belirterek şöyle bir sınıflandırma yapmışlardır:

2.1.7.3.1. Hareket Ağırlıklı Plan (Olay Planı)

Eğer bir hikâye veya roman söz konusu ise, olayı sebep sonuç ilişkisine göre belli bir sırada vermek gerekir. Bu gezi ve hatıra için de geçerlidir. Ayrıca herhangi bir kavram veya problemi anlatırken de olaylardan faydalanmak isteyebiliriz. O zaman da aynı şekilde yazımızda olay ağırlıklı bir plana ihtiyaç vardır. Burada önemli olan olayın bir sıra takip etmesi ve geliştirilmesi, bir sonuca bağlanmasıdır. Olayda kopukluklar olmamalı, olay ile fikir iyice kaynaşmalı ve birbirini tamamlamalıdır. Olay, düşüncenin içinde yama gibi kalmamalıdır. Ayrıca olaya heyecan ve akıcılık da getirilmelidir.

2.1.7.3.2. Duygu Ağırlıklı Plan (Tasvir ve Tahlil)

Tasvir ve tahlile bağlı anlatımda planımıza hâkim olan duygudur. Düşünce ve olayların bizde oluşturduğu duygular yine sebep sonuç ilişkisine bağlı olarak gelişmeli, tasvir ve tahliller bu duygunun akışını ve gelişmesini verecek nitelikte olmalıdır. Duygu belirli bir dozda yoğunlaşarak gelişmeli ve okuyucuyu istenilen noktaya getirebilmelidir. Duymak yeterli değildir, duyguların aynı canlılıkla ve

okuyucuyu kısıktırak saracak ve kendine çekecek şekilde gelişmesi ve bunun verilmesi gerekir. Bunun için de heyecan, his ve hayaller harekete geçirilmelidir.

2.1.7.3.3. Fikir Ağırlıklı Plan (İddia ve İspat Yoluyla İfadeler)

Fikir ağırlıklı planın anlatılmak ve varılmak istenen hedefe göre şekillenmesi en kestirme yoldur. Burada olay ve duygu yani heyecan unsurundan çok bir düşüncenin ortaya konulması söz konusudur. Bir görüşün, bir iddianın, bir problemin belirli bir noktadan müdafaa edilmesi daha sistemli olmayı gerektirir. Adalet genel bir kavramdır, ama bunun ele alınması maksada göre değişecektir. Plan da ona göre olacaktır. Fikir ağırlıklı planda tüme varım, tümünden gelim gibi belli bir yönden öbür yöne doğru bir seyir takip etmek gerekir. Fikrin ana unsurları, nitelikleri önceden belirlenip buna göre bir plan yapılabilir. Yazının hangi noktalardan oluşacağı, bunların hangi sırada verileceği planda gösterilmelidir.

2.1.7.4. Plan Oluşturma Yöntemleri

Bir yazı genellikle üç bölüme ayrılır: Giriş, gelişme ve sonuç. Planımızı yaparken bu üç noktayı da göz önünde bulundurmalıyız. Özellikle giriş bölümünde okuyucunun ilgisini çekmeyi düşünmeliyiz. Bu yönden konuyu topluca, dağıtmadan ortaya koymalı ve hemen ana düşüncüyü geliştirecek düşünce ve ayrıntılara geçmeliyiz. Düşünceleri geliştirdikten sonra da sonuç bölümünde okuyucumuzun zihninde belirmiş olan soruları yanıtlamış olmalıyız.

Yazıda ele alınan konunun özelliği; yazımızın planını, giriş, gelişme, sonuç bölümünün nasıl düzenleneceğini etkiler. Genellikle konuların özelliğine göre, düşüncelerimizi düzenleyip sıralamada kimi noktaları göz önünde bulundurmalıyız. Bu noktalar nelerdir?

***Zamana Göre Düzenleme:** Bir olayın öykülenmesinde, işlerin yapılışında, anlatmada zaman temel öge olarak alınır. Söyleyeceklerimizi oluş ve zaman sırasına göre veririz. Diyelim ki bize, «Yakup Kadri Karaosmanoğlu kimdir?» konusunda bir yazma çalışması veriliyor. Böyle bir konu zamansırasal bir anlatımı gerektirmektedir. Konumuzu genel çizgileriyle şöyle planlayabiliriz:*

Yakup Kadri Karaosmanoğlu

a) *Tanıma: Yakup Kadri Karaosmanoğlu kimdir?*

- b) Çocukluğu
- c) Gençliği
- d) Erginlik yılları
- e) Başarıları: Başlıca yapıtları ve Türk yazınına katkıları
- f) Yaşlılık yılları
- g) Türk yazınındaki önemi

Neden-Sonuç İlişisine Göre Düzenleme: Kimi konular da neden-sonuç ilişkisine göre planlamayı gerektirir. Diyelim ki Kurtuluş Savaşımız üzerine bir yazı yazacak ya da konuşacağız. Planımız şöyle bir sırayı izleyebilir:

Kurtuluş Savaşımız

- a) Savaşın nedenleri
- b) Yapılan muharebeler
- c) Sonuçlar

Kolaydan Güce Göre Düzenleme: Kolaydan güce göre söyleyeceklerimizi düzenleme, gerçekte okuyucumuzun ya da dinleyicimizin bildiği şeylerden yola çıkmadır. Sözelimi, «Suyun insan yaşamındaki önemi» üzerine bir yazı yazacağımızı varsayalım. Çıkış noktası olarak, bilinen bir gerçeği alırsak: «Suyun yaşayışımızı etkileyen ana öğelerden biri oluşturu.» Buradan konumuzu planlamaya geçebiliriz:

Su ve Yaşam

- a) İçtiğimiz su
- b) Temizlik aracı olarak su
- c) Enerji kaynağı olarak su
- d) Uygarlığın kaynağı olarak su

Yer Sırasına Göre Düzenleme: Bazı konularda, özellikle bir yeri tanıtmaya, betimleme ile ilgili konularda ayrıntı ve düşünceleri yer sırasına göre düzenleriz. Sözelimi, belli bir noktadan hareket ederek öbür noktaları ya da yakından uzağa göre görülenleri sıralarız. Örneğin, «Evimiz»i tanıtmaya olsak, planımız şöyle olabilir:

Evimiz

- a) Dıştan görünüşü
- b) Evin girişi
- c) İçerisi (Özdemir, 2005: 139-141)

Bilhassa tasvirlerde bu düzenlemeye yer verilir. Tasvir edilecek bir yerin veya kişinin yazana göre durumu, bu düzenlemede esas teşkil eder. (Uzaktan yakına, içten dışa, soldan sağa, yukarıdan aşağıya vb.). Bütün bunlar yapıldıktan sonra artık yazana düşen görev, fikirleri açıklayan, duyguları dile getiren ve hissettiren cümleleri birbirine zevk duyarak bağlamaktan başka bir şey değildir (Paçacıoğlu, t.y.: 177).

Binyazar ve Özdemir (2006: 56-57) plan oluşturabilmek için üç aşamadan geçilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu aşamalar; düşüncelerin dökümü, ayrımı ve kümelendirilmesidir.

Bu aşamaları tasarlanmış bir örnek üzerinde görelim. Sözcüğü: "*Dil devrimini gerektiren nedenler üzerinde bir yazı*" yazacağız. Bu konunun düşünsel düzenini çıkarmak için şöyle bir sıra izleriz:

2.1.7.4.1. Düşüncelerin Dökümü

İlk iş, bu konuyla ilgili olarak yaşantılarımızdan, gözlemlerimizden, okuma ve araştırmalarımızdan edindiğimiz ve topladığımız bilgilerin, düşüncelerin tümünü sıralamaktır. Ortaya, şöyle bir düşünce dizisinin çıktığını varsayalım:

- Toplumsal hayattaki değişme dilde de etkisini gösterir.
- Dille düşünce arasında sıkı bir bağlantı vardır.
- Diller doğal olarak kendi kendilerine değişir ve gelişirler.
- Eski dille de başarılı sanat eserleri yaratılmıştır.
- Osmanlıca, eski dil, Batı uygarlığıyla gelen yeni kavramları karşılayamıyordu.
- Dille ulusal duygu arasında kopmaz bir bağlantı vardır.
- Dil devrimi, toplumun her kesiminde tutunmuştur.
- Dil devrimi, dilimizi, ulusal ve öz benliğine kavuşturma düşüncesine dayanır.
- Dil devrimi kolay olmamıştır.
- İnsanlar tek bir dille, kendi anadilleriyle düşünürler.
- Osmanlıca döneminde aydınlarla halk arasında bir dil ve düşünce uçurumu doğmuştur.
- Dillerini kuran uluslar, ulusal birliklerini de kurarlar.
- Konuşma diliyle yazı dili arasında büyük bir kültürel uçurum açılmıştır.
- Ulusal dilden yoksun toplumlarda düşünce etkileşimi kurulamaz.
- Kültür değişimleri dilde de etkisini gösterir.
- Dil topluma ve insana bağlı bir kültür kurumudur.
- Dil devrimi, babalarla çocuklar arasındaki anlaşma bağına koparmıştır.
- Dil devriminin ereği, Türkçeyi, kendisiyle bilim, felsefe, edebiyat yapılan bir dil hâline getirmektir.

Bu düşünceler, yazımızın hammaddesidir. Bunları bir değerlendirmeden ve ayırmadan geçirmemiz gerekir (Binyazar ve Özdemir, 2006: 56-57).

2.1.7.4.2. Düşüncelerin Ayrılması

İlk adım, düşüncelerin, ana düşünceyle olan ilgisini araştırmak olacaktır. Bunun için de listemizde yer alan düşünceleri, yani cümleleri ana düşünceyle karşılaştıracak, onunla ilgili olmayanları ayıracağız. Böyle bir ayırma, planlı bir yazıda bulunması gereken temel niteliklerden birini, *birlik*'i sağlayacaktır (Özdemir, 2005: 138).

Değişik kaynaklardan yararlanarak ortaya koyduğumuz bu düşünceler dizisini, zihinsel bir denetimden geçirmek için konumuz ve amacımız açısından ele almalıyız. Amacımız nedir? Bunu, şöylece saptadığımızı düşünelim: "Dil devrimi toplumsal yanımızdaki değişikliğin, ulusal duygu ve bilincin; ayrıca yeni bir kültürel ortama girişin ürünüdür. " Bu yargı, yazımızın "zembereği" olacak, yazımız bunun üzerine kurulacaktır. Bu bakımdan yukarıdaki düşüncelerin her birinin, dolaylı, ya da doğrudan, ana düşünceyle ilgili olması gerekir. Bu ilgiyi araştırma, düşünceleri, ana düşünceyle bağdaşırılığı yönünde değerlendirme demektir.

Yukarıdaki düşünceleri tek tek ele alırsak:

- Diller, doğal olarak kendi kendilerine değişir ve gelişirler.
- Eski dille de başarılı sanat eserleri yaratılmıştır.
- Dil devrimi, toplumun her kesiminde tutunmuştur.
- Dil devrimi kolay olmamıştır.
- Osmanlıca; Türkçe, Farsça ve Arapçanın karışımından oluşmuş zengin bir dildir, gibi düşüncelerin konu ve amacımızla ilgili olmadığını görürüz. Çünkü birinci düşüncede "*dilin kendi kendine değişirliği*", ikinci ve beşinci düşüncede "*eski dilin anlatım gücü ve yapısı*", üçüncü ve dördüncü düşüncelerde ise "*dil devriminin oluşuyla*" ilgili noktalara değiniliyor. Amacımızsa "*dil devrimini gerektiren nedenler*" i bulup ortaya çıkarmaktır. Bu yönden, amacımızla ilgili' olmayan bu beş yargıyı atmak zorunluluğunu duyarız. Bu zorunluluğa uymazsak yazımızın "*birlik*"i bozulur.

2.1.7.4.3. Düşüncelerin Kümelenmesi

Yazımızın birliğini engelleyen düşüncelerin atılması da yetmez. Gerçi geride kalan düşünceler, birbirleriyle ilgilidir. Bunları yazıya döktüğümüzde söyleyeceklerimizin tümü konuyla ilgili olacaktır. Bu kez başka bir sakınca çıkacaktır ortaya. Aynı düşünceleri yineleme, öncelikle söylenilmesi gereken bir düşünceyi sonda söyleme gibi. Bunu gidermek için de düşünceleri, aralarındaki benzerlik-karşıtlık, neden-sonuç ilişkisine göre kümeleniriz. Bu kümelenme, yazımızda bulunması gereken bir başka niteliği, "*bütünlük*"ü sağlar (Binyazar ve Özdemir, 2006: 57-58).

Sözlü ve yazılı anlatımda bütünlük, düşünceler arasında zincirleme bir bağlantının kurulmasıdır. Bu bağlantıyı kurma, anlatımda başarıyı sağlamanın ana koşullarından biridir. Öncelikle anlattıklarımızın kolayca okunmasını, kavranmasını sağlar. Yazılarımızda bütünlük iki yoldan sağlanır: Birisi, düşünceler arasında ilgi ve bağlantı kurmakla, yani yazmaya başlamadan yazıyı düzenleyip planlarken. İkincisiyse, yazma sırasında cümleler arasında dil ve düşünce bağlantısı sağlamakla (Özdemir, 2005: 138).

Konu dışı yargıları attıktan sonra kalanları şu üç ana kümede toplayabiliriz:

A. Dil devriminin ereği:

- Dil devrimi, dilimizi, ulusal ve öz benliğine kavuşturma düşüncesine dayanır.
- Konuşma diliyle yazı dili arasında büyük bir kültürel uçurum açılmıştı.
- Dil devrimini ereği, Türkçeyi, kendisiyle bilim, felsefe, edebiyat yapılan bir dil hâline getirmektir.

B. Toplumsal hayatla dil arasındaki ilişki:

- Toplumsal hayattaki değişme, dilde de etkisini gösterir.
- Osmanlıca, eski dil, Batı uygarlığıyla gelen yeni kavramları karşılayamıyordu.

- Osmanlıca döneminde aydınlarla halk arasında bir dil ve düşünce uçurumu doğmuştur.
- Kültür değişimleri dilde de etkisini gösterir.
- Dil topluma ve insana bağlı bir kültür kurumudur.

C. Düşünce, ulusal duygu ve dil ilişkisi:

- Dille düşünce arasında sıkı bir bağlantı vardır.
- Dille ulusal duygu arasında kopmaz bir bağlantı vardır.
- İnsanlar tek bir dille, kendi anadilleriyle düşünürler.
- Dillerini kuran uluslar, ulusal birliklerini de kurarlar.
- Ulusal dilden yoksun toplumlarda düşünce etkileşimi kurulamaz.

Ulaşılan sonuç "plan"dır. Gerektiğinde planımızın ana maddelerinin de sırasını değiştirebiliriz. Bu sıralama, genellikle nedenden sonuca, bilinenden bilinmeyene, özelden genele gidiş gibi düşünüş ve işleyiş ilişkilerine göre olur.

Düşünsel düzene, her zaman sıkı sıkıya da bağlı kalınmaz. Yazarken de birtakım çağrışımların etkisiyle bazı değişiklikler yaparız. Ama bu, planın gereksizliği anlamına gelmemelidir. Çünkü o, yani plan yazımız için bir amaç değil, bir araçtır. Dilediğimiz biçimde kullanabiliriz onu (Binyazar ve Özdemir, 2006: 57-59).

2.1.7.9. Planın Bölümleri

Yazıda planlamayı dış planlama ve iç planlama olmak üzere iki yönüyle ele alırız. Dış planlama yazılı anlatımda kullanılacak kâğıdın, birinci sayfasından son sayfasına kadar dış görünüşünün düzenlenmesidir. Dış planlama; kâğıt düzeni (kâğıdın alt-üst ve kenar boşlukları ve birbirlerine göre oranları, başlığın nerede ve nasıl yazılması gerektiği, yazının güzelliği ve düzeni), imlâ ve noktalama, dil bilgisi kurallarına uygunluk, plan ve malzemenin kullanılışıyla ilgili hazırlık çalışmalarını kapsar. Bu görünüş düzenlemesi; zaman, malzeme ve enerjiden tasarruf sağladığı gibi, yazıda yer alacak temel öğelerin bulunduğu bölümlere de bir benzerlik, yaygın kullanımına birliktelik getireceği için okuma ve doğru anlamaya da kolaylık sağlar.

İç planlama ise yazılı metinleri oluşturacak unsurların neler olduğunu ve bunların metnin neresinde hangi boyutlarda yer alacağına ilişkin düzenlemeyi ifade eder. İçerik yönünden planlama olarak da bilinen iç planlamada giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölüm bulunur.

2.1.7.9.1. Giriş

Giriş bölümü, konunun bir tür takdimi sayılır. Genellikle birkaç cümlelik bir yahut birkaç paragraftan oluşur. Yazının okunabilirliği ve ilgi çekiciliği bakımından giriş bölümünün çok büyük bir önemi haizdir. Bu bölümde yazıda neler anlatılacağına ipuçları verilir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 74). Giriş bölümünde konu tanıtılır. Temel düşüncenin ne olduğu, yazının hangi amaçla yazıldığı belirtilir (Bayramıçlılar vd., 1990: 12).

Giriş bölümü genelde bir ya da en fazla üç orta uzunlukta (9-14 kelimelik) cümleden oluşur. Dilin sade, ifadenin açık, kolay anlaşılır olmasına, buna karşılık içeriğinin ürkütücü, itici olmamasına dikkat edilir (Ağca, 2006: 133).

Yazıda giriş bölümünün en önemli özelliklerinden biri, okuyucunun ilgisini çekebilecek nitelikte olmasıdır. Bu sebeple konuya nasıl başlanacağı, iyice düşünülerek tespit edilmelidir. Kompozisyonda yazıya başlamak, yazıyı bitirmek demektir (Paçacıoğlu, t.y.: 182). Giriş bölümünde konu hemen ortaya konulmalı ve ana düşüncüyü geliştirecek düşünce ve ayrıntılara geçilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 74).

Giriş bölümü basmakalıp olmamalıdır. Değişik bir giriş yazıya canlılık, etkileycilik katar. Giriş bölümünde bir tez ortaya atılacağına ve gelişme bölümünde bu tez ispatlanacağına göre, ileri sürülecek tez iyiden iyiye hesaplanmalıdır. Gelişme bölümünde hangi örnekler verilecekse, giriş bölümünde buna göre bir tez ortaya atmak gereklidir (Arslan, 1985: 102).

Başlangıç veya giriş bölümünde öğrencilerin büyük bölümü kompozisyona nasıl başlayacaklarını kestirememektedir. Oysa kompozisyona başlamanın hemen her konuya uygulanabilen belirli yöntemleri vardır. Aktaş ve Gündüz'e (2006: 74) göre

bir yazıya çeşitli girişler yapılabilir. Bunlardan en yaygın olanlarını şöyle sıralamak mümkündür:

Konuya doğrudan girmek: Konunun ana düşüncesinden başlayarak konuyu açmaktır. Yazma deneyimi olanlar zaman zaman bu yönteme başvururlar. Bu tür giriş tarzı tesirli olmakla birlikte o kadar kolay değildir.

Tasvir yaparak konuya girmek: Konuyla ilgili eşya, kişiler, olay ve yer tasvirleri ile yapılan bir giriş tarzıdır. Çok yaygın olarak kullanılan bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus, uzun cümlelerden olabildiğince sakınmak ve böylece okuru yazının başında sıkmamaktır.

Öykü yoluyla giriş: Yazıya konu ile ilgili küçük bir öykü anlatarak girmek, okurun serüven dinleme zevkine hitap ettiği ve olayı göz önünde canlandırdığı için oldukça tesirlidir.

Yazıya bir özdeyiş, bir atasözü yahut veciz bir cümle ile başlamak da ilgi çekmek bakımından yazıyı tesirli kılan bir başlangıç tarzıdır?

Yazıya soru sorarak başlamak da yazıyı canlı ve tesirli kılan hususlardandır. Kimi zaman bu dört farklı giriş tarzından ikisi, yahut üçü bir arada da kullanılabilir.

Bunların yanında Paçacıoğlu'na (t.y.: 182) göre konuya genel bir tanımla, konuya uygun düşen canlı bir örnekle, savunacağımız fikre aykırı düşen bir fikirle veya ilk cümle ile ilgi çekecek bir tartışma konusu ortaya atılarak da başlanabilir. Daha önce geçmiş bir olayla, bir fıkra anlatarak, konunun genel bir özeti ile başlangıç yapılabilir. Bunların yanında iyi bilinen tarihî bir olay da giriş olabilir.

2.1.7.9.2. Gelişme

Giriş paragrafını takip eden ve birkaç paragraftan meydana gelen bölüm olup, sonuç bölümünden önce bulunur. Bu sebepten gelişme paragraflarına giriş ile sonuç arasındaki paragraflardır diyebiliriz. Bu paragrafta konu, türlü yönleriyle açıklanır, tartışılır, olgunlaştırılır (Korkmaz vd., 1990: 163).

Karaalioğlu'na (1987: 163) göre gelişme, açılıp ilerlemek, inkişaf etmek anlamındadır. Gelişme, kompozisyonda, kelimelerle paragrafları içerisine alan zincirleme bağımlılık niteliğidir. Giriş bölümü kendinden önce bir açıklama istemediği hâlde, gelişme bölümü gerek kendinden önce, gerek kendinden sonra anlatım ister. Çünkü bu bölüm konunun gövdesi sayılır. Okuyucunun merakı bu bölümde kamçılanır; okuyucuyu doyuracak örnekler, görüşler, konunun düğüm noktaları bu bölümde verilir.

Gelişme bölümü yazılı anlatımın; sınırı yazarı tarafından iç planlamanın yapılışı sırasında istenilen ölçüye göre belirlenen bölümüdür. Konu, ana fikir,

malzeme ve anlatım türüne göre kısa ya da çok uzun yazılan bu bölüm, yazarın konuyla ilgili olarak yazmak istediği her şeyi içerir. Yazar hazırladığı, önem sırasına koyduğu malzemenin tamamını, kendi belirlediği dil ve üslup niteliğine göre bu bölümde kullanır. Birkaç paragraftan başlayıp sayfalar/ciltler dolduracak kadar uzayan bu bölümün; yazarın bilgi, tecrübe, gözlem, deney ve benzeri yollarla ulaştığı seviyenin, dili kullanma becerisi ölçüsünde açık, anlaşılır, ilgiyi sürekli uyanık tutan bir anlatım gücüyle yazıldığı bilinmektedir (Ağca, 2006: 135).

Yazının bu bölümü, önceden yapılan planlamaya ve ölçüye göre düzenlenir. Bu bölüm bir bakıma yazının omurgası sayılabilir. Yazı, konunun özelliğine, ana düşüncesine, türüne ve kullanılacak malzemeye göre kısa yahut uzun olabilir. Buna göre yazının hacmi, birkaç paragrafla sınırlandırılabilen gibi sayfalar, ciltler dolduracak kadar genişletilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 75).

Aktaş ve Gündüz'e (2002: 75) göre konunun açılımında şu hususlar da gözden uzak tutulmamalıdır:

Yazıda okuyucu faktörünü dikkate almak: Her yazı bir amacı, bir olayı, bir dileği ortaya koymaktadır. Yazının hedefi ise okur kitesidir. Amaç, okuru kıskartmak, etkilemek olduğuna göre, istenilen etkiyi sağlamanın yolu yazarın kendisini okurun yerine koyarak yazmasıdır.

Aslında konuyu okur açısından ele alıp işlemek sanıldığı kadar kolay değildir. Ancak önceden belirlenen ilkeler işi biraz olsun kolaylaştırabilir. Buna göre okurun yaşı, eğitim düzeyi, ilgi alanı iyi tespit edilip ona göre yazılması çözüm yollarından sadece birkaçıdır.

Yazı anlaşılır olmalıdır: Yazı okuyucu tarafından kolayca anlaşılmalıdır. Bunu sağlamak için çetrefilli ifadelerden kaçınmak, yazıyı mantıkî bir plan içinde sürdürmek gerekir. Sözcükler yerli yerinde kullanılmalı, hitap edilen kitlenin bilgi ve kavrama düzeyine uygun sözcükler seçilmelidir. Sözcüklerin anlam zenginliğine dikkat etmeli, tekrarlardan kaçınmalı, yerine göre deyimler ve atasözleri ile desteklenmelidir. Metnin yazıldığı dönemin dili kullanılmalıdır. Çünkü yazar kendi döneminin dil göstergeleriyle düşünür, hisseder, kısacası yaşar. Türkçeyi Türkçeye tercüme etmek düşünmeye, hissetmeye engeldir.

İyi cümle mantığını kavramak: Yazılı anlatımın temel birimi cümle olduğuna göre yazı yazma faaliyetinde bulunanlar önce oluşturacakları cümle üzerinde düşünmeleri gerekir.

Bir cümle için öncelikle dil bilgisi kurallarına uymak lazımdır. Cümle öğelerinin birbirini tamamlaması; eklerin, zamirlerin ve fiil zamanlarının birbiriyle uyumlu olması gerekir. Aksi durumda cümle düşüklükleriyle ve anlam bozukluklarıyla karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır.

İfade edilen fikirler, mantık ve bilgi yönünden doğru olmalı; çelişkili ifadelerden kaçınılmalıdır. İfade bozuklukları, kişiler arasındaki mantıkî bağının yahut çelişkinin bilinmemesinden kaynaklanır. Ayrıca anlamın açık, kolayca anlaşılır olması da gerekir. Yazan kişi ne kastettiğini açık bir şekilde anlatmalıdır. Yine ifade rahat ve tabii; okuyanları duygulandıracak, heyecandıracak nitelikte olmalıdır. Ancak sanatlı ifade kullanayım derken ölçü kaçırılmamalı, aşırı süsten kaçınılmalıdır.

Yazı mantık bir bütünlük içinde olmalıdır: Seçilen sözcükler ve bu sözcüklerin oluşturduğu cümleler bir mantık sırası içinde birbirini takip etmeli, cümleler ve paragraflar arasındaki kopukluklar bağlantı sözcükleri ve geçiş paragrafları ile birbirine bağlanmalı; olayların ve fikirlerin sıralanışı ahenkli bir tarzda düzenlenmelidir.

Yazı kısa ve öz olmalıdır: Burada kısa sözcüğüyle gereksiz ifadelerden kaçınmayı kastediyoruz. Yani yazıda kullanılan gereksiz sözcük ve ifadeler okuyucunun dikkatini dağıtır ve yazının okunabilirliğini azaltır. Türü ne olursa olsun her yazının asgari ölçüde belirlenmiş bir hacmi vardır. Bir paragrafık ya da yarım sahifelik öğrenci yazılarının inceleme ve değerlendirme için yetersiz olduğunu burada hatırlatmalıyız.

Yazı anlamlı olmalıdır: İlk konu okurun ilgisini çekmeli, yani inandırıcı ve anlaşılır olmalıdır. Verilen sonuçlar okurun ahlâki değerlerine ters düşmemelidir.

Yazı amacını açıkça ortaya koymalıdır: Bunda yazının türünün de etkisi vardır. Ama yine de yazar yazısını niçin ve nasıl yazdığını belirtmelidir. Bu konudaki tereddütler, yazının değerini düşürür ve beklenen etkiyi sağlayamazlar.

Bireysellik: Bir konu hakkında yazılan yazıyı okunabilir ve benzerlerinden farklı kılan hususlardan biri de bireyselliktir. Bireysellik yazanın yaratıcılığından ve orijinalliğinden kaynaklanır.

2.1.7.9.3. Sonuç

Yazılı anlatımın son bölümüdür. Yazıyı sona erdiren paragraf veya paragraflardır. Bu bölümde konu derli toplu birkaç cümle ile özetlenir. Konuyla ilgili bir hüküm verilmek isteniyorsa, bu paragrafta ifade edilir. Sonuç bölümü her tür için söz konusudur. Kısa olmak şartıyla iki, üç cümle ile de yazıyı sonuçlandırmak mümkündür.

Karaaliolu'na (1987: 163) göre konu ortaya konulup geliştirilerek sonuç bölümünde yargısı yapılır. Olayların düğümü çözülür; açıklamayı gerektiren yazılar bu bölümde sonuca bağlanır. Kendinden sonra anlatım istemeyen, kendinden önceki gelişmeye sıkı sıkıya bağlı bulunan duyguların, düşüncelerin, görüşlerin, olayların toparlandığı üçüncü bölümdür. Okuyanın etkilenmesi için, sonucun gelişme ve giriş bölümlerine aykırı düşmemesi; her paragrafın yerli yerinde bulunması; yeni bir fikir ileri sürmekten çok önce söylenenlerin kuvvetlendirilmesi; kapalı, şüpheli olmaması gerekir.

Aktaş ve Gündüz'e (2002: 75) göre bir yazının giriş bölümü gibi sonuç bölümü de okuyucuda tesir uyandırması bakımından oldukça önemlidir. Yazının temel düşüncesi kimi zaman bu bölümde yer alır. Okuyucunun zihninde beliren sorular burada cevaplandırılır. Sonuç bölümünde de birkaç yol denenebilir. Kimileri

gelişme bölümünde anlatılanları bir cümle ile ve ana düşünce çevresinde özetlerken, kimileri gelişme bölümünde anlatılanlara paralel olarak yazarın konu hakkında kesin hükmünü verdiği çarpıcı ve vurgulu bir cümle ile tamamlar. Kimileri ise kesin bir yargıya ulaşmak yerine, kararı okuyucuya bırakır.

En iyi sonuç bölümü uzatılmadan kesilenidir. Çünkü bu bölüm bir yargıya varma ya da karar verme bölümüdür. Kısa, öz ve etkili olmalıdır. Önemli olan giriş bölümünde ortaya atılan tezin gelişme bölümünde kanıtlanması ve sonuç bölümünde bir karara bağlanmasıdır (Arslan, 1985: 111-112).

Kısaca belirtirsek; giriş bölümünde konu tanıtılır. Temel düşüncenin ne olduğu, yazının hangi amaçla yazıldığı belirtilir. Gelişme bölümünde temel düşüncenin açıkça anlaşılmasını sağlayan yan düşünceler planda uygun görülen sıra içinde işlenir. Yan düşüncelerin her biri ayrı paragraflarda verilmeli, birbirini açıklayıcı ve tamamlayıcı bir sıra izlemelidir. Bu şekilde düşüncelerin önem sırasına göre düzenlenmesi yazıda birliği sağlar. Düşüncelerin açıklanması ya da pekiştirilmesi gereği duyulduğunda karşılaştırma, betimleme, örnekleme gibi anlatım yollarına başvurulabilir. Sonuç bölümünde; anlatılanların tümünden çıkarılan yargılar belirtilir. Bu yargılar, yazının amacı olan temel düşünceyi vurgulamalıdır. Böylece yazı boyunca zihinlerde doğan sorular cevaplanmış olur (Bayramçılılar vd., 1990: 12).

2.1.8. Yazma Yaklaşımları ve Yazılı Anlatımda Planlama

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir. Anadili eğitimi, hangi düzeyde olursa olsun, bilimsel olarak dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme (dinlediğini anlama), konuşma, okuma (okuduğunu anlama) ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması sürecidir. Çakır'a (2003: 32) göre bu becerilerin her biri ana dilinin yetkin kullanımı açısından birbirleriyle ilintilidir. Birey, gerçek yaşamdaki iletişim sürecinde karşısındakini dinleyecek ve anlayacak; kendi görüşlerini dile getirecek; dinleyecek ve not tutacak yani yazacak; okuyacak ve anlayacak, ondan sonra özet çıkaracak; iyi bir okuyucu olacak, dünya bilgisini

zenginleştirecek ki iyi bir yazar (duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak amacı doğrultusunda yetkin biçimde dile getirebilen kimse) olabilsin.

Yazma temel dil becerisi, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel okuryazarlık becerilerinden biri olmakla birlikte, öğrenim sürecinin her aşamasında etkin kullanılabilmesi için de kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerle sürekli olarak geliştirilmeye çalışılır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için bilişsel ve devinişsel bakımdan olgunlaşmaları yeterli olmayabilir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu, sürekli yazma çalışmaları, deneyimleri yap(tır)maktır (Karatay, 2011: 21).

Ülkemizde Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, geleneksel olarak, öğretmenin verdiği bir konuda (genellikle bir özdeyiş, bir atasözü veya bir deyim), kısıtlı bir süre içinde öğrencilerin yazılı bir metin üretmeleri beklenir ve metnin okuyucusu da öğretmen olur. Öğrenci ise metnini üretirken, okurunun öğretmen olacağını, öğretmenin hata düzeltmek ve değerlendirme yapmak amaçlı bir okuma yapacağını bilir. Böylesi bir yaklaşımda hem öğretmen hem de öğrenci için yazma süreci değil, ürün ön plana çıkar (Çakır, 2003: 33).

Ürünün ön plana çıktığı bu yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerinin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma becerilerini geliştirmek için yazılı anlatım çalışmalarını aşamalı yazma ve değerlendirme etkinlikleri ile izlemezler. Bunun yerine; öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları metinlerinde öncelikle kâğıt üzerindeki düzenine, yazı güzelliğine, yazılarının okunaklığına, özellikle noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama yeterliliklerine, dil bilgisi kurallarını uygulayabilme düzeylerine dikkat etmektedirler.

Okullarda yapılan yazma etkinliklerinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket edilerek onların gözlem yapma; kendi yaşamları ile başkalarının yaşamları, deneyimleri arasında ilişki kurma, benzer ve farklılıkları belirleyebilme becerileri geliştirilmeye çalışılır. Başka bir deyişle onların bakma ile görme arasındaki farkı algılama becerileri geliştirilir. Fakat bu becerileri edinmek, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmelerinde veya yazma kuralları ile ilgili belli bir bilgi

birikimine ulaşmalarında yeterli değildir. Bunların yanında öğrencilerin sistemli ve yaratıcı düşünmeleri, düşündüklerini planlı anlatma becerilerini geliştirmeleri amaçlanır. Bunun için de öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yeterli yazma çalışmaları yapması, onlara yazdıkları ile ilgili dönüt vermesi ve öğrencilerin yazılarını sınıfta birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan etkinliklere yer vermesi gereklidir (Karatay, 2011: 24).

Karatay'a (2011: 22) göre öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları, zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak anlatmanın, yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu gibi hatalı algıya ve yazmaya karşı olumsuz tutuma neden olabilmektedir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına kadarki süreçte benimsenen davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşımın almasıyla birlikte yazma becerisini geliştirmede ve yazma etkinliklerinde geleneksel bir yaklaşım olan ve ürün odaklı yazma yaklaşımı diye adlandırılan bu anlayışın yerine süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımı yazmayı bir ürün olarak değil, süreç olarak ele almaktadır. Diğer bir deyişle, bu yeni yaklaşım 'ne' yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine 'nasıl' yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008: 41).

Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Öğretmen, öğrencinin yazısını, dil bilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundadır (Maltepe, 2006: 30-31).

Bu yaklaşımda ağırlık noktasını şu görüş oluşturur: Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirse, kısacası ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık

verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencinin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991; Richards,1990; Akt: Çakır, 2003: 33).

Bu yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dayanan bu yaklaşımda öğrencilerin metin oluşturana kadar geçirdikleri sürede ortaya koydukları beceriler dikkate alınmaktadır. Önemli olan metin değil metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır. Bu sebeple değerlendirmeler sürece dayalı olarak yapılmaktadır. Öğrenci bu yaklaşımda aktif bir role sahiptir. Süreç boyunca öğrenci kısıtlamalara maruz kalmadığı için bilgiyi yansıtarak değil yapılandırarak, hayal gücünü kullanarak ve düşüncelerini açıkça ortaya koyarak metnini oluşturur (Tabak ve Göçer, 2013: 150-151).

Öğretmen öğrenciye rehberlik eden, onunla süreci yaşayan kişidir. Çünkü öğretmenin öğrenciyi güdülemesi yeterli görülmemekte, öğretmen de bir öğrenci gibi bu süreci yazarak yaşamaktadır. Süreç merkezli yaklaşımda, öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta çırak ilişkisini andırır, usta çırağa öğretir; ama kendisi de sanatındaki eserleri tanır ve yeni eserler yaratır (Oral, 2008: 25).

Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etme ve destek vermekle yükümlüdür (Maltepe, 2006: 32).

Süreç odaklı öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen yazma modellerinde, araştırmacıların önerdiği birbirinden farklı yazma aşamaları vardır. Bu yaklaşımdaki temel süreçler öğrenci ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümlenme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama olarak

karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere bu aşamalardan biri ve öncelikli olanı da çalışmamızın konusu olan planlamadır.

Karatay (2011: 28) da yazılı anlatım çalışmalarında fikirlerin özgünlüğü, farklı bir tarzda söylenmesi, duygu ve düşüncelerin anlaşılabilirliği için başlangıç aşamasında yazının iyi bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü yazılı anlatım ürünü olan metin, planlı bir anlatım göstermezse okuyucu yazıdaki duygu ve düşünceleri okurken anlamlandırmakta güçlük çeker. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler mantıklı ve çekici bir anlatım akışı içinde verilmezse okur, yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir yazılı anlatım ürünü, yazarın söyleyeceklerini başlangıçta planlamasına; yazma taslağı oluşturmasına, yazma durumuna göre bu taslağı düzenlemesine bağlı olarak nitelikli hâle gelir.

2.1.9. İlköğretim 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında Yazma Eğitimi ve Planlama

Okulda verilen eğitim sistematik olarak gerçekleşir ve bu sistemin önemli ayaklarından biri de öğretim programlarıdır. Öğretim programı, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri öngörerek, bunları belirli sürelerde öğrencilere kazandırmayı hedefler. Program içeriğinin çağın gereklerini yerine getirebilmede yetersiz kalması ve/veya uygulamaya ilişkin yapılan gözlemlerde karşılaşılan olumsuz sonuçlar, öğretim programlarının güncellenmesini ya da tümünden değiştirilmesini zorunlu kılabilir. Türkiye’de de benzer gerekçelerle 2004 yılından itibaren program yenileme çalışmaları başlamış, 2005 yılında ilköğretim birinci kademedeki Türkçe dersi için “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)”, 2006 yılında ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe dersi için “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)” yürürlüğe girmiştir (Güzel ve Karadağ, 2013: 46).

Cumhuriyetten bugüne sekizinci Türkçe programı olan bu çalışma, kendinden öncekilere oranla kapsamlı ve değişiklikler gösteren bir örnektir. Türk millî eğitiminin genel amaçları ile başlayan programın giriş bölümünde, programın temel

yaklaşımı, yapısı, amaçları ve öğrenme alanları (temel dil becerileri) vb. hususlarda bilgiler verilmiştir (Baş, 2012: 272).

Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan müfredatlar birbirinin devamı ya da gelişmiş hâlleri olurken 2006'da oluşturulan son müfredat, yapılandırmacı yaklaşıma göre, ana dili öğretimini uygulayarak-yaşayarak gerçekleştirmeyi amaçlamıştır.

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıflarda, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren de 8. sınıflarda uygulanmaya başlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmen ve öğrencilerin rollerini tamamen değiştirmiştir. Daha önceki programlarda verici-alıcı ilişkisi içerisinde değerlendirilen öğretmen ve öğrenciler bu program ve yaklaşımla birlikte yol gösterici- bulucu ve uygulayıcı rollerine girmişlerdir. Programla birçok yenilik getirilmiş, klasik öğretme metodu olan sunuş yoluyla öğretim tekniği yerini buluş yoluyla öğrenme tekniğine bırakmıştır. Başlıca amacı öğrencileri daha aktif hâle getirmek olan bu program, Cumhuriyet döneminden günümüze değin yapılan bütün programlardan amaçlar bakımından farklıdır. Diğer programlara göre daha geliştirilmiş şekildedir.” (Üner, 2010: 6; Akt: Özçakmak, 2011: 32).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2005: 3).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğunu benimsemiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir” (MEB, 2005: 3).

“Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.” (MEB, 2005: 7)

Programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi becerisine yer verilmiştir. Programda okuma becerisiyle ilgili 5 amaç / 52 kazanım, yazma becerisiyle ilgili 6 amaç / 42 kazanım, konuşma becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dinleme/izleme becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dil bilgisiyle ilgili olarak üç sınıf (6, 7 ve 8) seviyesinde 10 amaç / 53 kazanım olmak üzere toplam 31 amaç ve 231 kazanıma yer verilmiştir. Bu becerilerin programda Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alma oranları dinleme/izleme için %15, konuşma için %20, okuma için %30, yazma için %20 ve dil bilgisi için ise %15 olarak belirlenmiştir.

“Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi

etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2005: 7).

a. Yazma Kazanımları

“Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır” (MEB, 2006: 8). Yazma kazanımları ise, öğrencilerin yazma becerisine sahip olabilmeleri için süreç boyunca ulaşmaları gereken aşamaları oluşturur.

İlköğretim 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yazma becerisinin kazanılabilmesi için gerekli olan genel yazma kazanımları şu şekilde ifade edilmiştir: yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama. Genel yazma kazanımlarının alt kazanımları ise şöyledir:

1. Yazma Kurallarını Uygulama

- 1.1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- 1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
- 1.3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.

- 1.4. Standart Türkçe ile yazar.
- 1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- 1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- 1.7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak yazar.
- 1.8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- 1.9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- 1.10. Tekrara düşmeden yazar.
- 1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı Yazma

- 2.1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
- 2.2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
- 2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- 2.4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- 2.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- 2.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- 2.7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
- 2.8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
- 2.9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- 2.10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- 2.11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
- 2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı Türlerde Metinler Yazma

- 3.1. Olay yazıları yazar.
- 3.2. Düşünce yazıları yazar.
- 3.3. Bildirme yazıları yazar.
- 3.4. Şiir yazar.

4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

- 4.1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
- 4.2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- 4.3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

- 5.1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- 5.2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
- 5.3. İlgi alanına göre yazar.
- 5.4. Şiir defteri tutar.
- 5.5. Günlük tutar.
- 5.6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
- 5.7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
- 5.8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
- 5.9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
- 5.10. Yazma yarışmalarına katılır.

6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

- 6.1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- 6.2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

İlköğretim 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı kazanımlarına baktığımızda araştırmamız ile ilgili ilk dikkati çeken ‘Yazma Kurallarını Uygulama’ başlığı altındaki ‘Olayları ve bilgileri sıraya koyarak yazar.’ kazanımıdır. Bu kazanım yazının planlanması ile hedeflenen bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca aynı başlık altında amaç-sonuç ve sebep-sonuç ilişkilerinin kurulabilmesi; yazının tekrara düşülmeden yazılması da yazılı anlatımda planlamanın gerçekleştirilmesi ile elde edilebilecek kazanımlardır.

“Planlı Yazma” başlığı altındaki kazanımlar ise bu çalışmada ayrıntılarıyla irdelenen ve çalışmamızın çerçevesini çizen kazanımlardır. ‘Yazma konusu hakkında araştırma yapar.’ ‘Yazacaklarının taslağını oluşturur.’ alt kazanımları yazılı anlatımda planlamanın ön hazırlık safhasını oluşturur. Yazının ana fikir etrafında planlanması, bu ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklenmesi, konunun özelliğine uygun yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması yazının planlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca yazılı anlatımda planlama; yazının konusuna ve türüne uygun bir giriş yapılmasıyla, gelişme bölümünde atasözü, deyim ve özlü sözlerle anlatımın zenginleştirilmesiyle, yazının etkileyici bir sonuçla bağlanmasıyla ve bu yazıya dikkat çekici bir başlığın konulmasıyla gerçekleşen kazanımlar bütünüdür. Bu kazanımlara da Türkçe Dersi Öğretim Programında “Planlı Yazma” kazanımı başlığı altında yer verildiğini görmekteyiz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi gibi başlıklarda bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modelleri iki şekilde sınıflandırılabilir. Bunlar, genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2009: 77-79). Bu özelliğinden dolayı bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının 8. sınıf öğrencileri ve bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya bu evren içinden Gaziantep merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzeylere ait ortaokullardan 370 öğrenci ile merkez ilçelerde görev yapmakta olan 180 Türkçe öğretmeni dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma süresince veri toplamaya yönelik olarak üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı, Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği, Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği”dir.

Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında planlama becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 7 boyut (başlık, konu, ana ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç) ve 5 derecelendirme aralığından (çok iyi, iyi, orta, yetersiz, çok yetersiz) oluşmaktadır.

Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının planlama aşamasına ilişkin uygulamalar hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 7 boyut (başlık, konu, ana ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç) ve 3 derecelendirme aralığından (her zaman, bazen, hiçbir zaman) oluşmaktadır.

Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği, 8. sınıf Türkçe derslerini okutan öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarının planlama aşaması hakkındaki genel görüşleri ile uygulamalara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 3 boyuttan (Bağımsız Değişkenler, Genel Görüşler ve Uygulamaya İlişkin Görüşler) oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olan 4 öğretim elemanı tarafından değerlendirilen ölçme araçları yine bu öğretim elemanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği ile Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla güvenilirlik analizi (reliability analysis) yapılmış ve maddeler Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ile sınanmıştır. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 ve Yazılı Anlatımda Planlama

Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma boyunca geliştirilen ölçeklerin uygulanabilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerine yazılı anlatım çalışması yaptırabilmek için yazma konularına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yazma konuları alanlarında uzman olan 4 Türkçe eğitimcisi öğretim üyesinin toplam 8 konuya 8. sınıf öğrencilerine uygunluk açısından vermiş oldukları puanların hesaplanmasından sonra karar verilmiştir. Bu puanlama sonrasında öğrencilere yazdırılması için belirlenen konular aşağıdaki gibidir:

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçme araçları öğretmenlere ve öğrencilere 14 Mart 2012 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ölçme araçları öğretmen ve öğrencilere araştırmacı tarafından ulaştırılmış, gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusundaki sorulara cevaplar verilmiştir. Böylece anlaşılmayan noktaların ölçme araçlarının dağıtım sırasında giderilmesi amaçlanmıştır. Uygulama 13 Mayıs 2012 tarihinde sona ermiştir.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı doğrultusunda

değerlendirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiş; son aşamada ise Türkçe öğretmenlerinin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar değerlendirilerek ortaya çıkan veriler SPSS 15 istatistik paket programına aktarılmıştır. Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı yoluyla elde edilen veriler üzerinde yüzde, frekans ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin elde edilen veriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturma durumunu ortaya koyma amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde yüzde ve frekans analizleri; Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği yoluyla elde edilen veriler üzerinde ise yüzde, frekans, cinsiyet bağımsız değişkeninin elde edilen veriler üzerindeki anlamlılık ilişkisine yönelik bağımsız değişkenler t testi, kıdem ve mezun olunan kurum bağımsız değişkenlerinin veriler üzerindeki anlamlılık ilişkisine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | |
|----------|----------------|------|-------|------|--------|-----|
| | Kadın | | Erkek | | TOPLAM | |
| Cinsiyet | f | % | f | % | f | % |
| | 87 | 48,3 | 93 | 51,7 | 180 | 100 |

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,3'ü kadın, %51,7'si erkektir.

4.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|-------|----------------|------|----------|------|-----------|------|-----------|-----|------------|-----|--------|-------|
| | 1-5 Yıl | | 6-10 Yıl | | 11-15 Yıl | | 16-20 Yıl | | 21+... Yıl | | TOPLAM | |
| Kıdem | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % | f | % |
| | 61 | 33,9 | 55 | 30,6 | 43 | 23,9 | 9 | 5,0 | 12 | 6,7 | 180 | 100,0 |

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,9'u 1-5 yıllık; %30,6'sı 6-10 yıllık; %23,9'u 11-15 yıllık; %5'i 16-20 yıllık ve %6,7'si 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiptir.

4.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara İlişkin Bulgular

Tablo 3: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | |
|-----------|----------------|------|-------------------|------|--------------|-----|-------|-----|--------|-------|
| | Eğitim Fak. | | Fen-Edebiyat Fak. | | Eğitim Enst. | | Diğer | | TOPLAM | |
| Mezuniyet | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 149 | 82,8 | 24 | 13,3 | 6 | 3,3 | 1 | 0,6 | 180 | 100,0 |

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,8'i eğitim fakültesi; %13,3'ü fen-edebiyat fakültesi; %3,3'ü eğitim enstitüsünden; %0,6 oranındaki öğretmen de bu kurumların dışında bir okuldan mezun olmuştur.

4.2. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Boyutlarına İlişkin Bulgular

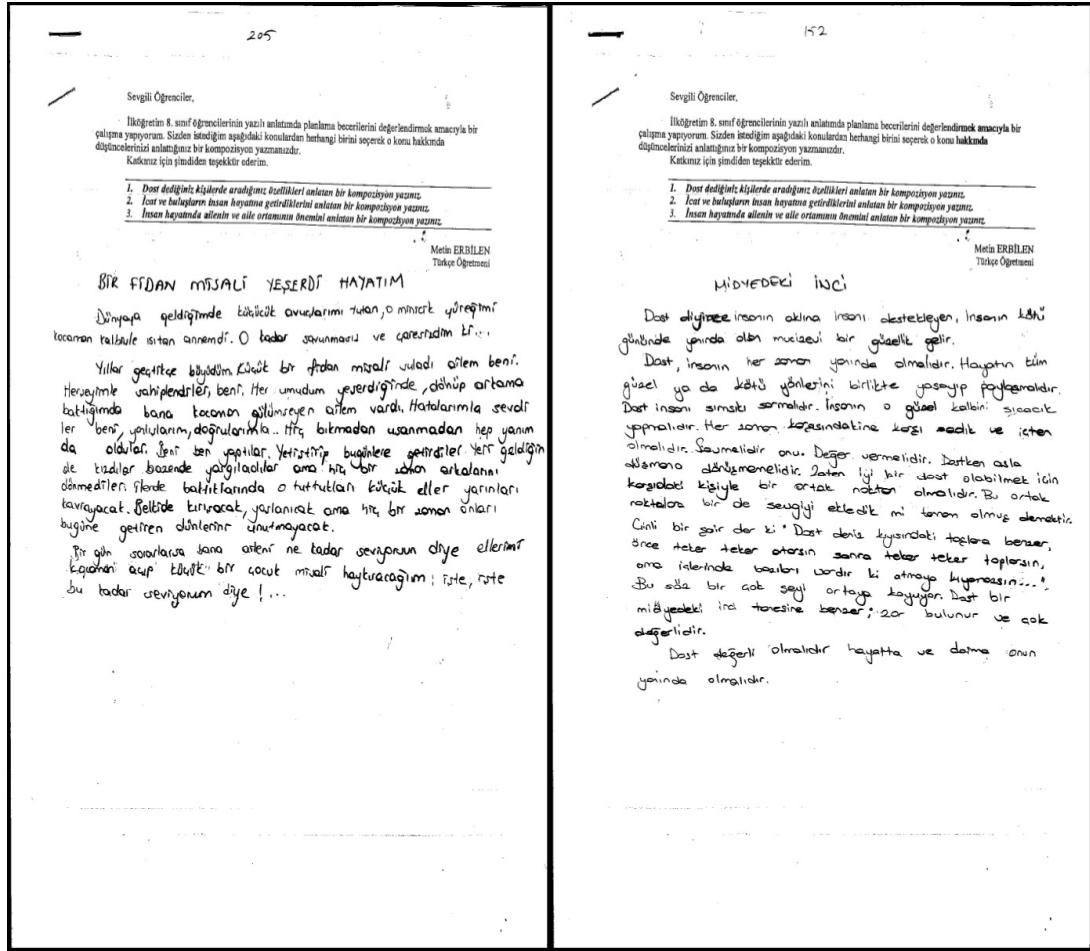
4.2.1. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|--------|----------------|------|----------|------|------|------|-----|------|---------|-----|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Başlık | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 51 | 13,8 | 82 | 22,2 | 175 | 47,3 | 58 | 15,7 | 4 | 1,1 | 370 | 100 |

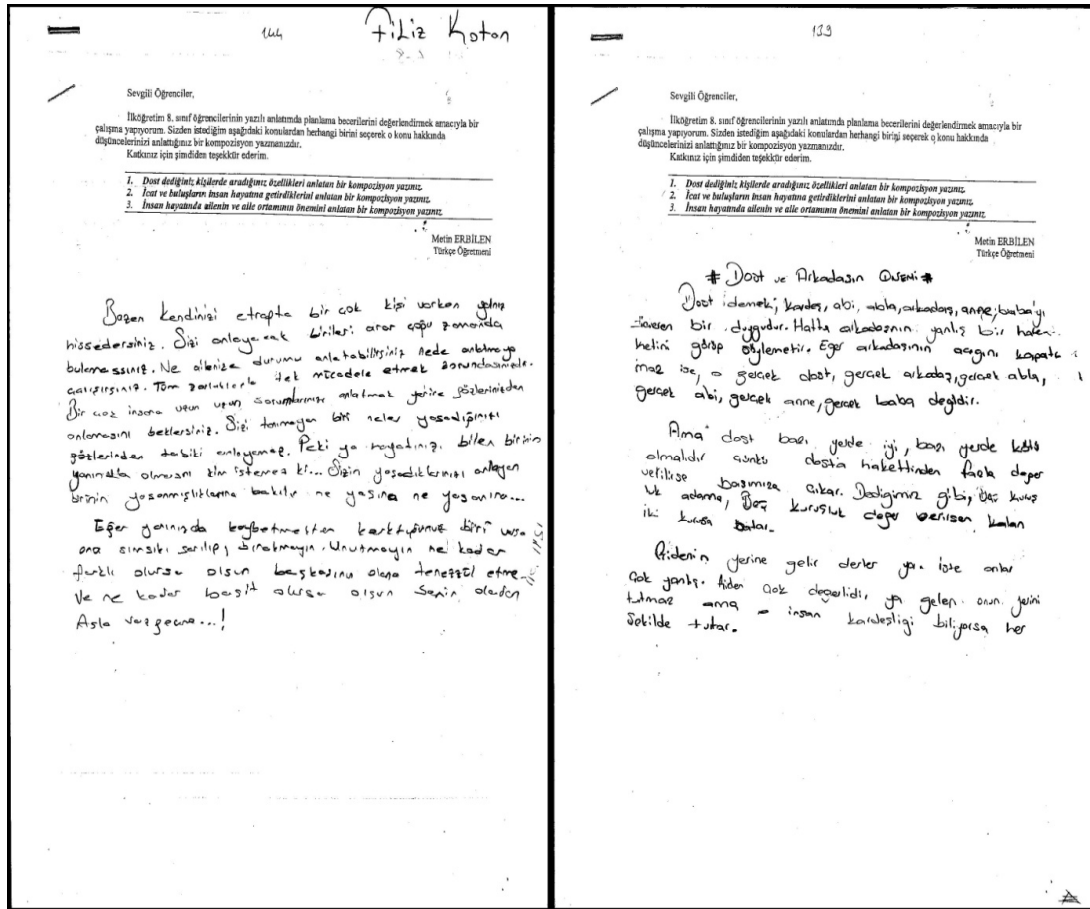
Tablo 4'e göre çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunda öğrencilerin %13,8'i çok yetersiz, %22,2'si yetersiz, %47,3'ü orta, %15,7'si iyi ve %1,1'i çok iyi düzeyindedir.

Resim 1: Başlık Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Her iki kompozisyonda da başlık kullanılmıştır. Başlıklar okuyucuya yazının konusu hakkında bilgi vermektedir. “Bir Fidan Misali Yeşerdi Hayatım” başlıklı kompozisyonda, ailenin önemi konusu ele alınmış, yazar, ailesiyle birlikte nasıl büyüdüğünden bahsetmiş ve başlıkla ilişkilendirmiştir. “Midyedeki İnci” başlıklı kompozisyon ise dostluk konusu üzerine yazılmış ve yazar, dostu bir inciye benzeterek bu doğrultuda bir başlık kullanmıştır. Her iki başlık da okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekecek niteliktedir. Kısa, öz ve yazarın kendine has üslubunu yansıtacak ölçüde orijinaldir. Ayrıca başlıklar yazının ana düşüncesine uygun olarak seçilmiştir ve yazıda anlatılanları tam olarak kapsamaktadır.

Resim 3: Başlık Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Birinci yazıda başlık kullanılmazken ikinci yazıda kullanılmış ancak başlık okuyucuya yazının konusu hakkında bilgi vermemektedir. “Dost ve Önemi” başlıklı yazıda başlıkla ilişkili olarak dostun önemli olduğundan neredeyse hiç bahsedilmemiştir. Başlık okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekecek nitelikte değildir. Kısadır ancak öz ve orijinal değildir. Özellikle öğrencilerin en büyük yanılgısı olan yazının konusunu doğrudan başlık olarak yazmak da bu yazıda görülmektedir. Ayrıca başlık yazının ana düşüncesine uygun seçilmemiş ve yazıda anlatılanları kapsamamaktadır.

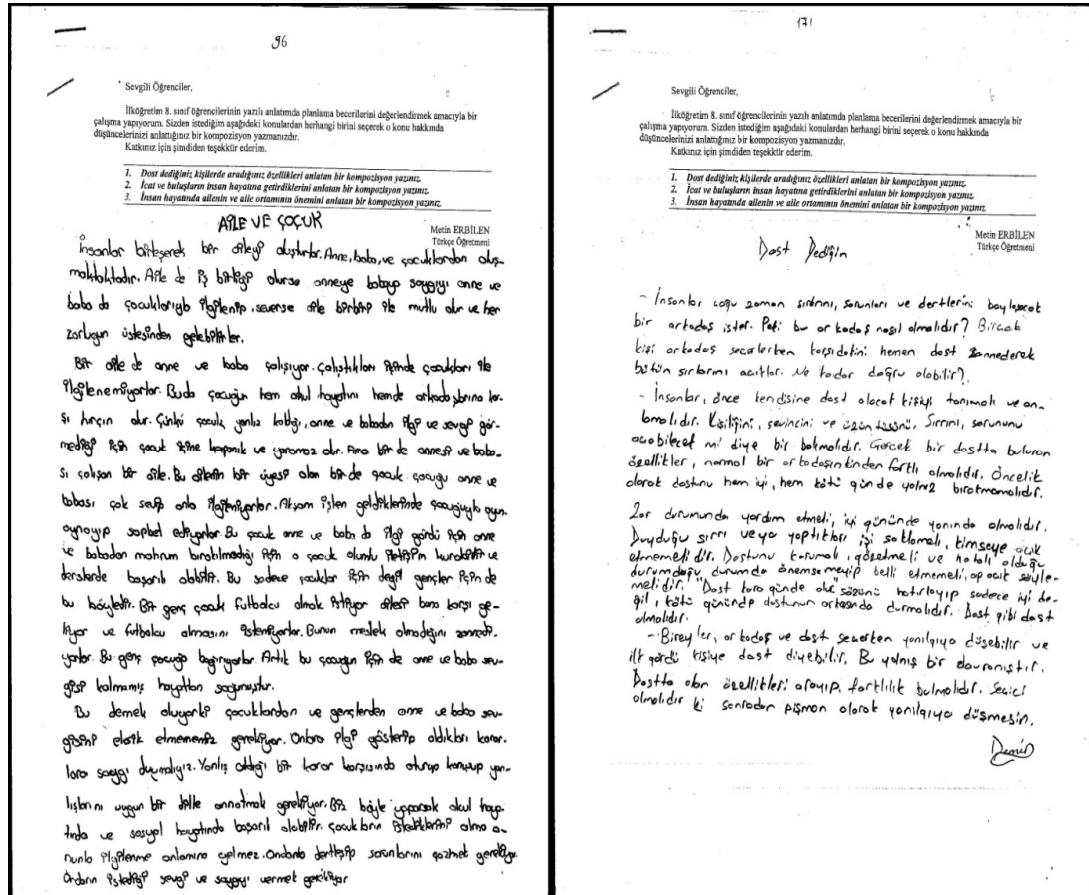
4.2.2. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 5: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|-------|----------------|------|----------|------|------|------|-----|------|---------|-----|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Konu | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 50 | 13,5 | 149 | 40,3 | 99 | 26,8 | 59 | 15,9 | 13 | 3,5 | 370 | 100 |

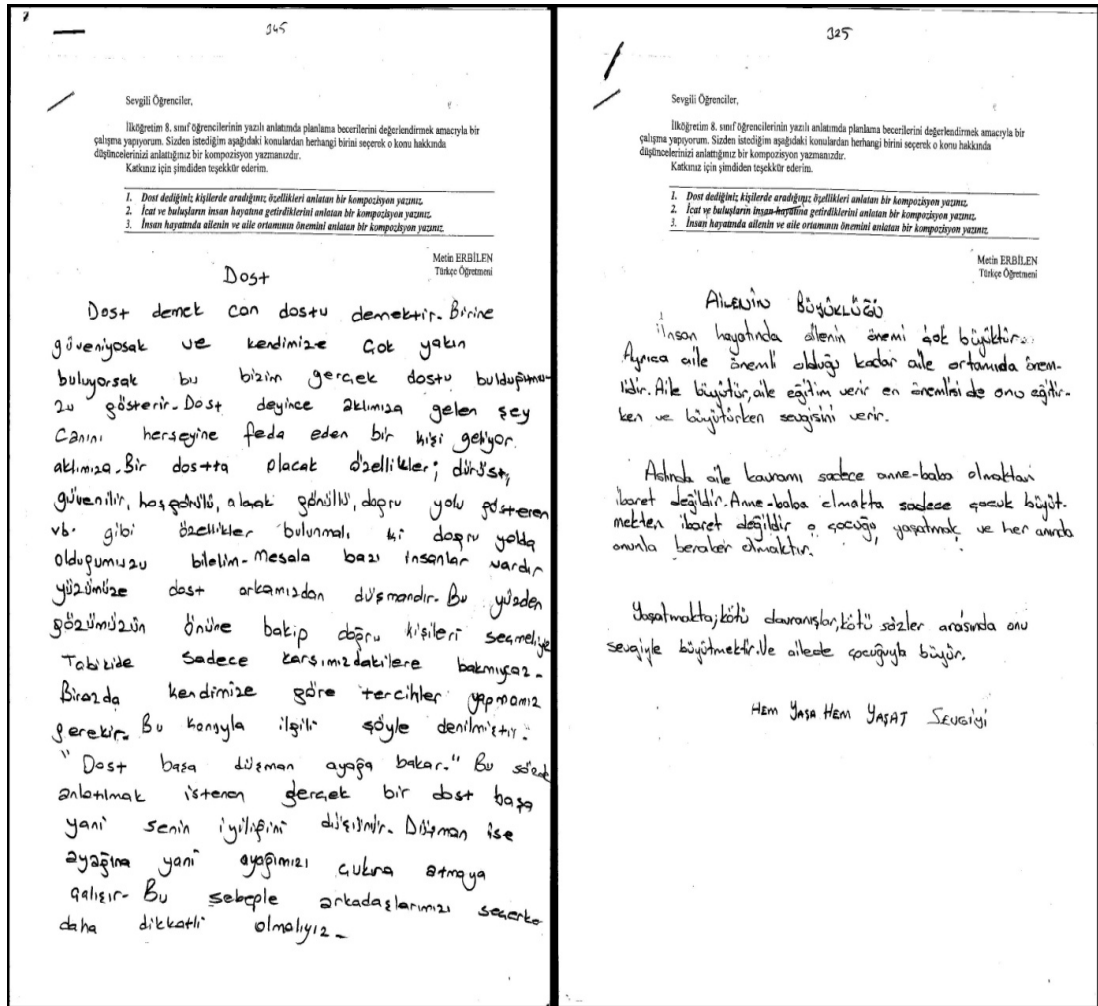
Tablo 5'e göre çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda öğrencilerin %13,5'i çok yetersiz, %40,3'ü yetersiz, %26,8'i orta, %15,9'u iyi ve %3,5'i çok iyi düzeyindedir.

Resim 4: Konu Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Yazıda konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya konulmuştur. “Aile ve Çocuk” başlıklı yazıda ailenin ve aile ortamının önemi esas alınmış ve bu çerçevede ailenin çocuklar üzerindeki etkileri yeterli ölçüde aktarılmıştır. Her iki yazıda da konunun sınırlandırılması sağlanmış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmiştir. Örneğin; “Dost Dedğin” adlı yazıda ‘Dost nasıl olmalı?’ sorusu ele alınmış ve konu sadece bu soru etrafında sınırlandırılmıştır. Ayrıca bu kompozisyonlarda konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmuş ve yazıda anahtar kelimeler belirgin bir biçimde vurgulanmıştır.

Resim 5: Konu Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Yazılarda konunun sınırlandırılması tam anlamıyla sağlanmamış ve konunun hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmemiştir. “Dost” başlıklı yazıda konu ‘dostun nasıl olması gerektiği’ ile ‘gerçek dostumuzu nasıl seçmeliyiz’ konuları arasında gidip gelmiştir. Konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya konulmamıştır. “Ailenin

Büyüküğü” başlıklı yazıda ailenin önemli olduğundan tekrarlara düşülerek bahsedilirken ailenin neden önemli olduğu noktasında yeterli ölçüde bilgi verilmemiştir. Bunun yanında her iki yazıda da konu tam anlamıyla seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmamıştır ve yazılarda anahtar kelimeler belirgin değildir.

Resim 6: Konu Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

358

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir değerlendirme amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatığınız bir kompozisyon yazmamızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

İCAT

İcat insan hayatını kolaylaştırır. Örneğin buluş makinesi? İnsanların hayatını çok kolaylaştırır. Eğer buluş makinesi olmasaydı insanlar kışın günün ellerini suya vurmaya korkuyardı. Çünkü insan misafire geldiği zaman buluş makinesini kullanır. Örneğin camaz makinesi? Bu makinede insanların hayatını yine çok kolaylaştırır. Örneğin camaz makinesi yokmuş ya insanların camazları ellerinde yıkıyorlarmış.

Arabalar da aynı şekilde insanın hayatını kolaylaştırır. Çünkü insanlar araba yokken insanlar bir yerden bir yere gitmek zorlanıyorlardı değil mi? İse arabalar var insanları kolaylıkla bir yerden bir yere gitmek zorlanıyorlar.

330

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir değerlendirme amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatığınız bir kompozisyon yazmamızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

⇒ AİLENİN ÖNEMİ

İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemi ailedeki büyük kişilere karşı saygılı, birde küçük olanlara ise sevgili davranmalıdır. Eğer biz saygı ve sevgi göstermesek onlara bize ayırsın yaparlar.

Biz ailenize karşı ilgi gösterirsek, onlarda bize ilgi gösterirler. Örneğin; ailenize karşı saygılı olursanız onlarda bize saygı göstermezler.

Ayrıca sevgi ve saygı olmayan yerde mutluluk vb. gibi şeyler olmaz. Sevgi saygı gösterirsek karşısındaki kişi tarafından hem sevilir hemde sayılırız.

Yazılarda konunun sınırlandırılması sağlanmamış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmemiştir. Her iki yazıda da konu ile ilgili verilen bilgiler çok sığ ve yetersizdir. “İcat” başlıklı yazıda icatların insan hayatına etkisi anlatılmaya çalışılmış ancak yalnızca iki teknolojik icat üzerinden yola çıkılarak icatların insan üzerindeki genel etkilerine hiç yer verilmemiştir. Metinlerde konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmamıştır. Özellikle “Ailenin Önemi” adlı yazıda ailenin önemi mi yoksa sevgi ve saygı mı konu olarak ele alınmış belli değildir. Ayrıca yazıda anahtar kelimeler de belirgin değildir.

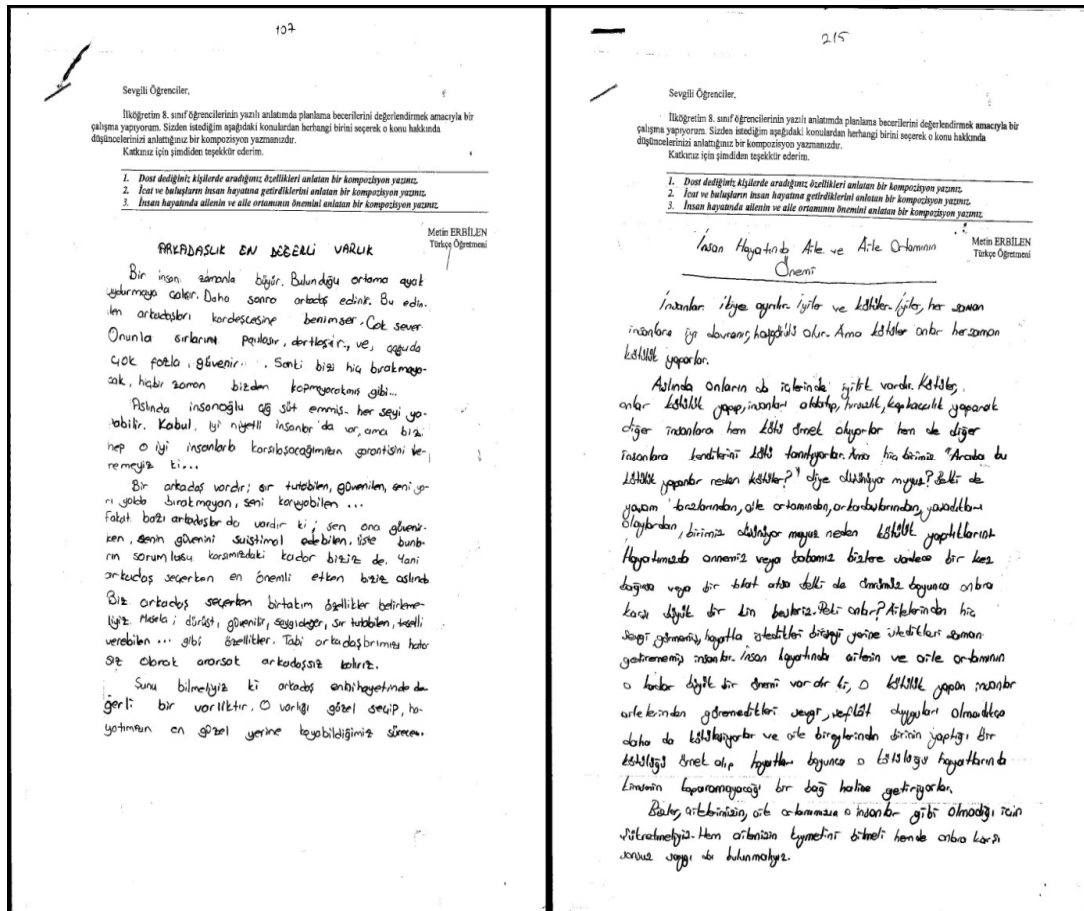
4.2.3. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 6: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|------|----------|------|------|------|-----|------|---------|-----|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 50 | 13,5 | 164 | 44,3 | 95 | 25,7 | 51 | 13,8 | 10 | 2,7 | 370 | 100 |

Tablo 6'ya göre çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda öğrencilerin %13,5'i çok yetersiz, %44,3'ü yetersiz, %25,7'si orta, %13,8'i iyi ve %2,7'si çok iyi düzeyindedir.

Resim 7: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Yazılarda ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Hatta her iki yazıda da ana düşünce cümleleri son bölümde belirgin bir biçimde vurgulanmıştır. Ayrıca bu metinlerde yardımcı fikirler arasında bağlantı sağlanarak yazıda bütünlük gerçekleştirilmiştir. Özellikle “İnsan Hayatında Ailenin ve Aile Ortamının Önemi” başlıklı yazıda yazının başlangıcından sonuna kadar ‘Aile, insanların hayatının olumlu yönde şekillenmesi için önemlidir.’ ana düşüncesi farklı yardımcı düşüncelerle desteklenerek aktarılmıştır.

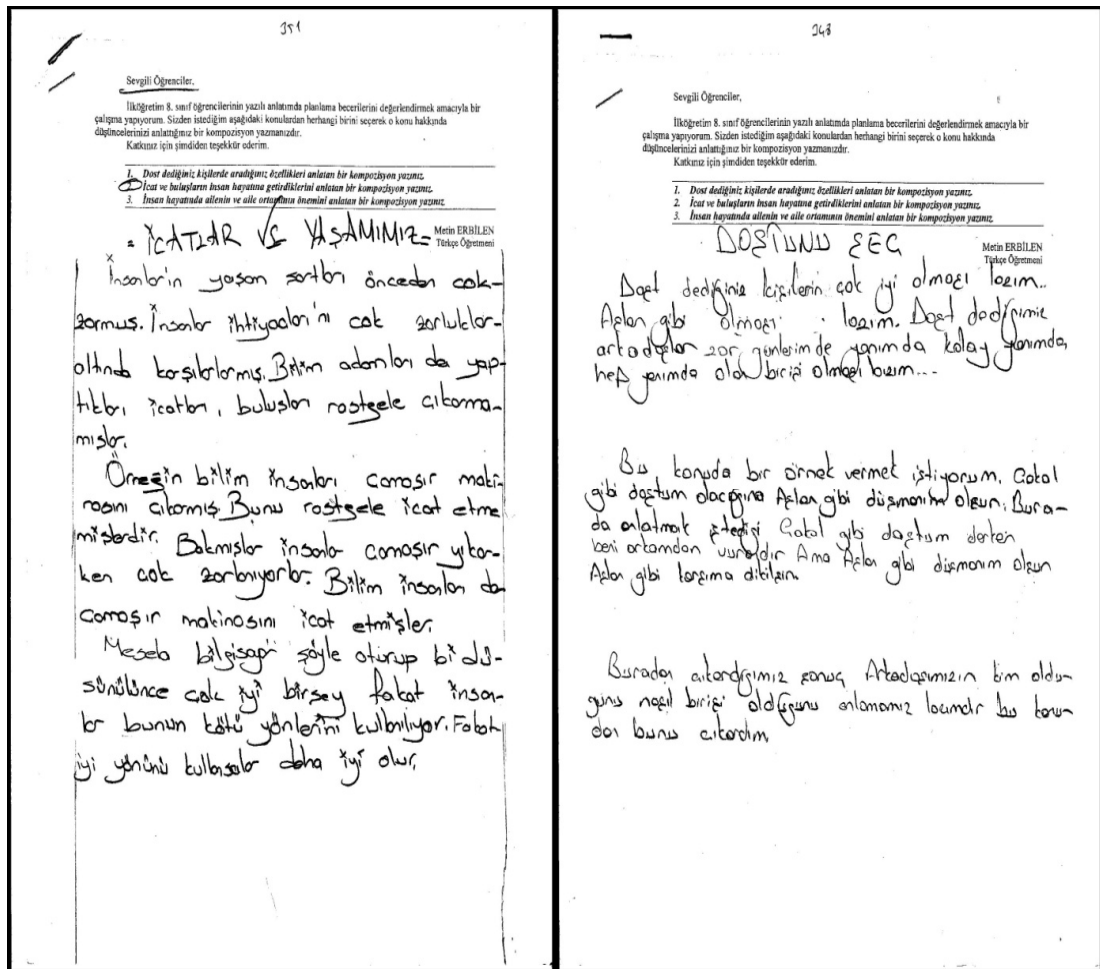
Resim 8: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">398</p> <p>Sevgili Öğrenciler,</p> <p>İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazmanızdır.</p> <p>Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Dost dediğini kişilerde aradığını; özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> 2. <i>İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> 3. <i>İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> <p style="text-align: right;">Metin ERBİLEN Türkçe Öğretmeni</p> <p style="text-align: center;">GEREKELİ DOSTLUK</p> <p>Dost; bir insanın iyi gününde de kötü gününde de yanında olup sevdiğini, zaman zaman paylaşılan kızılları denir. Dostlar sadece iyi gününde değil kötü gününde de yardım olmaya gelir. Onu iyileştirmek için çaba göstermelidir.</p> <p>Bir insan karşısındaki dost ise dostluk görevlerini yerine getirmesi gerektirir. Gerçek dost karşısındaki kişiye yardım eder, üzzerse de gününü almaya yardım eder. Mutluluk verir, huzur verir, bir araya gelince sevgi kolları getirir dostlar birbirlerinin yaşamı kolaylaştırır.</p> <p>Örneğin; abimiziz "Dost kara ağızda belli olur" diyerek dostluğu en asgari bir şekilde belirtmiştir. Eğer bir dost iyi gününde yanında olup kötü gününde yanında değilse o kişiden uzaklaşmalıyız. Gerçek dostlar birbirlerinden kızılları paylaşırlar, sıkıntıları giderirler, birbirlerini bilip dünyaya sevdirirler diye. Bana çok hatırlanıyor. Bu yüzden bilip dünyaya sevdirirler diye. Gerçek dostlar birbirlerinin her şeyinden haberdar olurlar.</p> | <p style="text-align: center;">251</p> <p style="text-align: right;">LEMAN GERER 81A 1092</p> <p>Sevgili Öğrenciler,</p> <p>İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazmanızdır.</p> <p>Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Dost dediğini kişilerde aradığını; özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> 2. <i>İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> 3. <i>İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.</i> <p style="text-align: right;">Metin ERBİLEN Türkçe Öğretmeni</p> <p style="text-align: center;">İCAT VE BULUŞLARIN İNSAN HAYATINA GETİRDİKLERİ</p> <p style="text-align: center;">HAYATININ KOLAYLAŞTIRILMASI</p> <p>İcatler ve buluşlar insan hayatına elbetteki çok şey getirdi ve insan hayatını çok kolaylaştırdı.</p> <p>İcatlerin ke bulunması insanların hayatında hem olumlu şeyler, hem de olumsuz şeyler getirmiştir. Örneğin olumlu olarak insanların hayatlarını çok kolaylaştırdı. İnsanlara çok bilgi verdi. Birbirleriyle iletişimleri sağladı. Haberleşme imkanı sağladı. İnsanların hayatını çok etkiledi. Olumsuz yönlere ise insanlar netten istediği gibi kullanıyor ama insanlarda yararlılığı konuşmayı sohbet etmeyi unuttukları icatları. İnsanlar arabaları sayesinde marabete giderken daha rahatlıkla gidirler. Araba kullanmayı tercih etmediler. Her yerde spor yapmayı olurlar.</p> <p>Bence insanlara icatlar hem olumlu yönlere sağladı hem de olumsuz yönlere sağladı. İnsanlar gün geçtikçe icatlar ve buluşlar sayesinde daha çok rahatlaştı.</p> |
|--|---|

Her iki yazıda ana düşünce ve yardımcı düşünceler yeterli düzeyde belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmamıştır. “İcat ve Buluşların İnsan Hayatına Getirdikleri” başlıklı yazıda ‘İcat ve buluşların insan hayatına olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur.’ ana düşüncesi yeteri kadar yardımcı düşüncelerle

desteklenmemiştir. Yazılarda yardımcı fikirler arasında bağlantı tam anlamıyla sağlanamamış ve yazıda bütünlük tam anlamıyla gerçekleştirilmemiştir. “Gerçek Dostluk” yazısına baktığımızda ‘Dostlar kötü günde de birbirlerinin yanında olur.’ düşüncesi ile ‘Dostlar birbirlerinin yaşam kaynağıdır.’ düşüncesi arasındaki bağlantı ve geçişler yeterli düzeyde sağlanamamıştır.

Resim 9: Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Her iki yazı da belirli bir ana düşünce çerçevesinde ele alınmamıştır. Her iki yazıda da ana düşünce belirgin değildir. Yardımcı düşünceler çok yetersizdir ve yardımcı düşünceler arasında hiçbir bağlantı bulunmamaktadır. Yazılarda, birbirini desteklemeyen yardımcı düşüncelerin art arda dağınık bir biçimde sıralanmasından öteye gidilmemiştir. Bu yüzden yazıda bütünlük sağlanamamıştır.

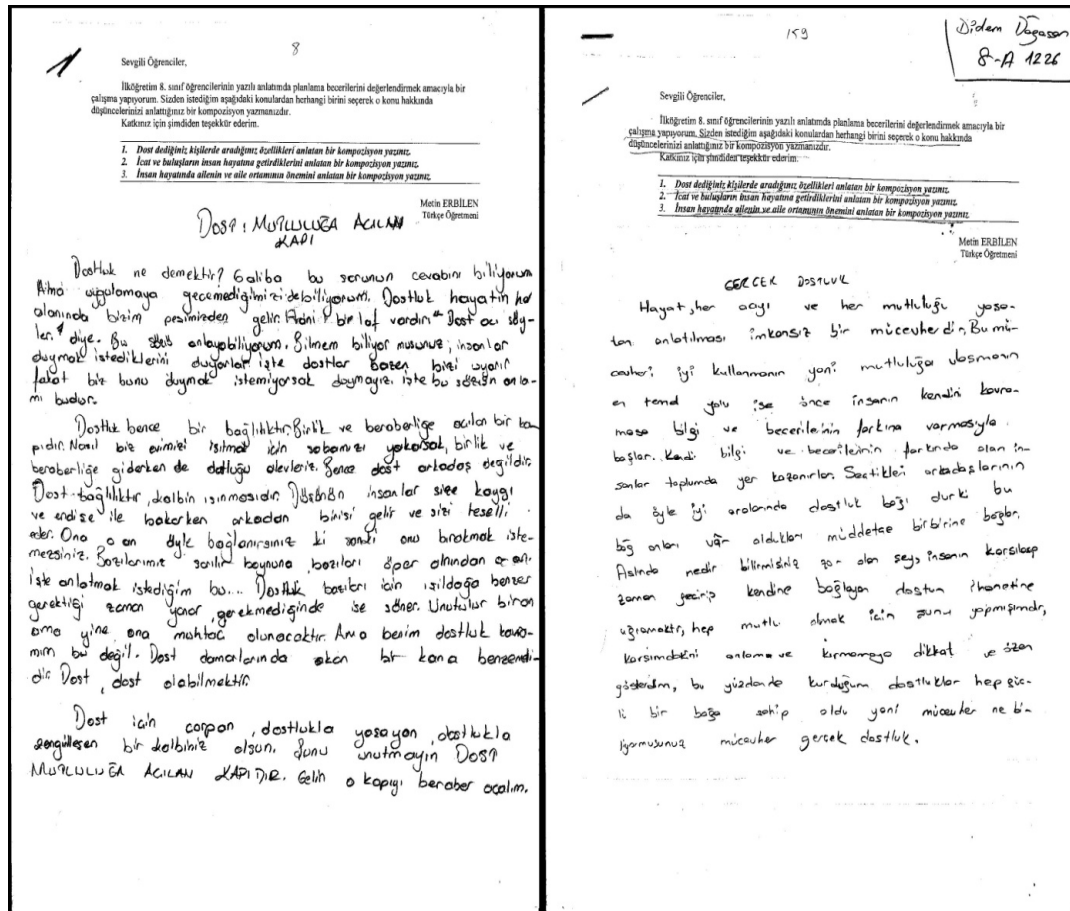
4.2.4. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 7: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|------|----------|------|------|------|-----|------|---------|-----|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 58 | 15,7 | 177 | 47,8 | 80 | 21,6 | 48 | 13,0 | 7 | 1,9 | 370 | 100 |

Tablo 7'ye göre çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları boyutunda öğrencilerin %15,7'si çok yetersiz, %47,8'i yetersiz, %21,6'sı orta, %13'ü iyi ve %1,9'u çok iyi düzeyindedir.

Resim 10: Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Her iki yazı, yazının amacına en uygun doğrultuda açıklayıcı anlatım biçimiyle yazılmıştır ve bu anlatım biçimi de belirgin bir şekilde kullanılmıştır. Yazılarda farklı türden düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur. Özellikle “Dost: Mutluluğa Açılan Kapı” başlıklı yazıda tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örneklendirme gibi farklı düşünceyi geliştirme yolları kullanılmıştır. Ayrıca yazılarda düşünceyi geliştirme yolları ustalıkla kullanılmıştır.

Resim 11: Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

214

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatığınız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

Bazı insanlar çok iyi dost olurlar. Ama bazı insanlar. Bazıları ise dost gibi görünür ama sizin bildiğiniz gibi isteyen karşıvardırlar.

Dost dediğimiz kişiler bizim yaptığımız ister. Bizim dostlarımız sadece iyi günler değil kötü günlerimizde de yanımızda olmalıdır. Mesela çok iyi iyi dost vardır. Bir gün bizim birşey olur. Ama diğerinin umurunda bile olmaz. Çünkü o iyi bir dost değildir. Aklında bizim birşey olurca yanımızda olabilecek çok iyi arkadaşlarımız var. Ama bize bunun farkında değiliz.

Belli farkında olabiriz ama belli de değildir. Çünkü biz bu yaşamayacak kadar iyi olabiriz...

Kıssaca bizim ihtiyacımız olan bizim için değerli, birbirimiz için sevinçlerimiz, birbirimizin mutluluğunu isteyecek bir dost sahip olmak.

125

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatığınız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İcat ve buluşların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

DOSTUM

Bazı insanlarla iyi olmak, ortak özelliklerimizin dinen kişi mutlu eder. Bu arkadaşlara. Daha candan arkadaşlık için dostum dedi.

Bir insanın iyi bir dostu her zaman ihtiyacı vardır. Dosta konuşmak, tartışmak kadar güzel bir duygunun olmasının olduğunu ve bu duygudur. Dostum dediğimiz kişilerin bir tutan, her zaman, kötü günlerde de iyi gününde de bizim yanımızda olması gerekir. Bizi sadece dostum dediğimiz kişilerin bir tutması gerekmez. Bizimde onun için birşeyler yapmamız gerekir. Her zaman yanında olmamız ve ona güvenmemiz gerekir. Arkadaşın uzun sürmesi, kol, kağıt kâğıtların tutulması önce birbirimize güven, düşünme göstermemiz gerekir.

Her toplumuzda kişiye dostum demek yeterli. O insanla ilgili düşüncelerimiz bizim için dostum dediğimiz kişiye iyi sevmektir.

Yazılarda, yazının amacına uygun olarak açıklayıcı anlatım biçimi kullanılmıştır. Ancak bu anlatım biçimi yazılarda yeterli düzeyde belirgin değildir. Yazılar, dil açısından, açıklayıcı anlatım biçimine yeterli düzeyde uygunluk taşımamaktadır. Yazıda başvuru düşünceyi geliştirme yolları tam anlamıyla yeterli değildir. Özellikle ilk yazıda örneklendirmeye başvurulmak düşüncesiyle

4.2.5. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 8: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|-------|----------------|------|----------|------|------|------|-----|-----|---------|-----|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Giriş | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 95 | 25,7 | 160 | 43,2 | 78 | 21,1 | 29 | 7,8 | 8 | 2,2 | 370 | 100 |

Tablo 8'e göre çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunda öğrencilerin %25,7'si çok yetersiz, %43,2'si yetersiz, %21,1'i orta, %7,8'i iyi ve %2,2'si çok iyi düzeyindedir.

Resim 13: Giriş Boyutuna İlişkin Çok İyi-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

111

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizi den istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost değişikliği kişilerde yaşadığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İnsan ve bulguların insan hayatına getirdikleri anlamları bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının öneminin anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

"DOST" DEĞİŞİKLİĞİ İNSAN..

Çocu insan dedim, ahlaktam, hüsnükalim, mühlügünün şayir olmak istediği birisini ya da birilerini anar. Bu insanlar güllerinde, şağırkında birlikte olmayı ister. İnsan insanın vandır ki gahınlığı sever, kasıyca sevici anlattır. Ama bilers ki "Dostu" anlatmayan, derman bulamaz." Her insan, herkeşe anlattır. Bunu bilmeyen veya farkında olmayan insana ne yazık... Her insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir.

Bütün çağların en güzelinde yaşadım. Bir insanın destanı, arşadep neyse, o insanda aynı. Aynı gibi davranır, aynı duygularında hayata devam etmeye başlar. Gecedeki insanın duvarları, yataklarında da aynı bulundurmaya gelir. "DOST" dediğimiz insan en başta görünür değildir. Eğer bir insanı görmeyebiliriz, işte o insan işi bir arkadaşımız, dostumuz olmak için seçer. "DOST" dediğimiz insanda gülmekle birlikte aynı düşünür almaya dikkat ederiz. "DOST" insan her ne olursa olsun, karşısındakine davranışta aynıdır. Bir insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir. Her insanın duygusu insan kıymetidir.

İyi bir "DOST" için sadece karınlarımızın insanın hüneri duvarları değildir. Akıllımızda iyi huylu olmalıyız. Ne kadar karınlarımızı biliyorsak o kadar iyi olmaya çalışmalıyız. İlla ki birer arkadaşımıza olacak diye bir şey yoktur. İyi bir arkadaşımız olur, varsa olsun yeter.

112

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyorum. Sizi den istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost değişikliği kişilerde yaşadığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İnsan ve bulguların insan hayatına getirdikleri anlamları bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının öneminin anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

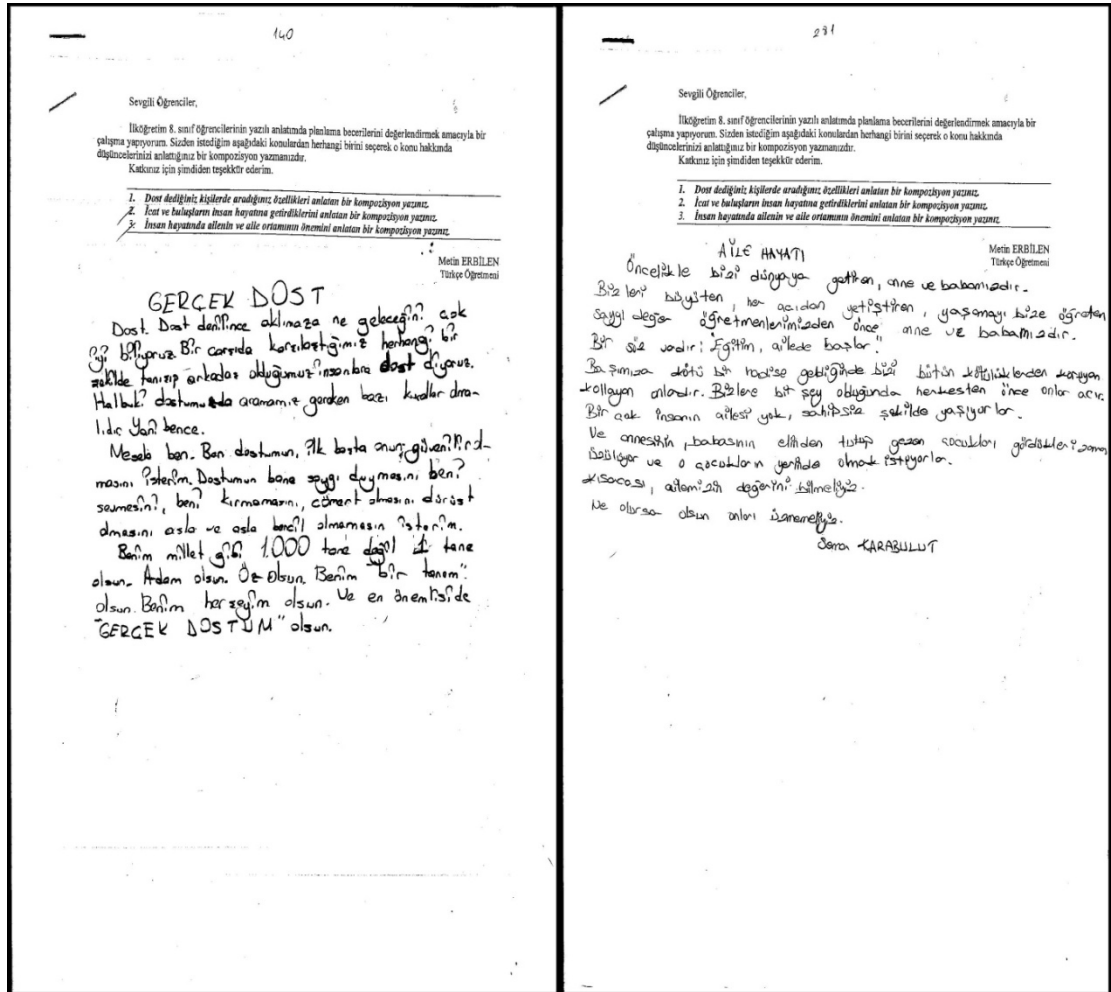
AILEMİN ÖNCEMİ

"İlk eğitim ailede başlar. Bir çocuk hayata geçerken, mühtlülük ve insanlığı ilk ailede öğrenir. Bir insanın geleceğinin potansiyel olarak iyi bir eğitim almaya gerektir ve güzel bir eğitim alınması için aile ve aile ortamının iyi olması gerekir. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemi çok büyüktür. Çocukta, sağlığı, bilincini ve nezdin bir ailede yetişen bir birey olarak ailenin faydalı bir vatandaş olarak ihtiyat daha fazladır. Çocuk ve bilimsel bir ailede yetişen bir birey ise ailenin faydalı vatandaş olarak ihtiyat daha fazladır.

Aile ortamında olursanız, o ailede yetişen bir kişi olarak olursanız bir şekilde iyi olur. Aile içinde olursanız ailenin yararlı olarak, başta, sağlığı, bilincini, ailenin faydalı olarak yetişen olursanız ailenin yararlı olarak yetişen insan hayatında ailenin ve aile ortamının önemi çok büyüktür.

Her iki yazıda da giriş bölümü bulunmaktadır. Yazılarda giriş bölümleri okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek niteliktedir ve metnin bütününe dair bir fikir vermektedir. “Dost Dediyim İnsan” başlıklı yazıda, yazının gelişme ve sonuç bölümlerinde dostluktan bahsedileceği, içinde ‘dost’ kelimesinin geçmediği ilk cümlelerle anlaşılmaktadır. Ayrıca metinlerde konuya doğrudan giriş yapılmamıştır.

Resim 14: Giriş Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Yazılarda giriş bölümü bulunmaktadır ancak her iki yazının da giriş bölümleri okuyucunun ilgi ve dikkatini çekmede yeterli düzeyde değildir. Giriş bölümleri, metnin bütününe dair az da olsa bir fikir verebilmektedir. Örneğin; “Aile Hayatı” başlıklı yazının giriş bölümünde metnin, aile ile mi ilgili yoksa eğitim ile mi ilgili olduğu tam anlamıyla belli değildir. Her iki yazının giriş bölümünde konuya doğrudan giriş yapılmıştır.

Resim 15: Giriş Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

356

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir biçimde değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğimiz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğiniz insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

ARKADAŞTAN BEKLENTİLERİM

İnsanlar kendilerine yakın oldukları arkadaşlarında en çok güvenirliliği ve dürüstlüğü severler. Çünkü iyi bir dost her zaman için güvenilir ve dürüst olmalıdır. Fakat bu özellikleri arkadaşlarımızda ararken bizlerde aynı özellikleri taşımamız gerekir.

İnsanlara güvenimizi sağlamalıyız ki onlarda aynı davranışları bize karşı sergileyebilsinler. Hayatta doğru insan arkadaşlarının dürüst, güvenilir ve sevecan olması gibi özellikler onlar için arkadaşların da istedikleri özellikleridir. Yani arkadaşlarına karşı uygulamıyorsa arkadaşından da o davranışla istemesinden veya beklemesinden kendi sapımında hiç haklı bulmuyorum. Bu yüzden önce kendin uygulayıp sonra karşıdan beklenmesi gerekir.--

359

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir biçimde değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğimiz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğiniz insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

GÜRCEK DOSTUM

Konu: 'Dost dediğiniz kişilerde aradığım özellikler.'

Dost dediğiniz kişilerde sevgi ve sevgi önemlidir. Dostlukta sağıl olmasa o dostluk gerçek dost değildir. Gerçek dost aynı zamanda güvenlidir, dürüst olmalıdır. Dostluk olması için o kişiye güvenimizin fazla olması gerekir. Dostlukta güven ne kadar fazla olursa o dostluk sonuna kadar devam eder.

Bence gerçek dost insanı savunabilen dosttur. İyi davranan ve dostuna gerçekten sahip çıkan dosttur. Eğer bir kişi bunları yapmıyorsa ise o dost gerçek dost değil ve o dost gerçekten yalancı, güvenilir olmayan dosttur.

Bizde gerçek dost olmak istiyorsak gerçekse, güvenli bir dost olmalıyız. Karşımıza çıkan kişi haklıysa onu savunmalıyız ona destek olmalıyız ki dostluğumuz belli edelim. Dostluk her zaman sak önemli gerçek dostlarımızın kıymetini bilmeliyiz.

Her iki yazının giriş bölümü bulunmamaktadır. 'Dost dediğiniz kişilerde aradığımız özellikler nedir?' konusunu ele alan iki yazı da konuya doğrudan gelişme bölümünden başlayarak bir dostta bulunması gereken özellikleri anlatmaya başlamıştır.

gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmemiştir ve sözcük tekrarı yapılmamıştır. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmuştur ve bilgi yanlış yapılmamıştır. Cümleler arası uygun bağlantı unsurları kullanılmıştır ve ifadeler okurun ilgisini çekecek niteliktedir. Yazar amacını açıkça ortaya koymuştur, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında orijinallik sağlanmıştır.

Resim 17: Gelişme Boyutuna İlişkin Orta Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

112

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizin istediğiniz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde analiziyle özelliklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğiniz konuları insan hayatına getiren fikirleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

-MAKİNELEŞME-

Bazı insanları anlayamıyorum. Bu insanlar kendisine bir ef dost seçmekle zengin başına sadece kendilerini ve sevdiklerini değerli kılarlar. Onlar için bir dost bir can yoldaşı hatta bir sırdaş yoldaştır. Sadece aileleri ve kendi çıkarlarını savunurlar. Aslında amacını onları suçlamak değil. İnsanlar modern yaşamı geçtikçe sosyal canlılar olmaya başlamışlardır. Bunun asıl sebebi ise tabii makineleşme.

İnsanlar hayatlarında her zaman daha basit ve daha kısa yolları tercih etmişlerdir. Makineleşmede insanların bu isteklerini ki neyi karşılayabiliriz. Örneğin say makineleri; say istemek isteyen kişi aslında yeni say siparişine kadar ve saatlerce beklemesini beklerler. Sineki ise günün pat diye geldi gelip düşünmeye basmamız bile bu makineleşme karpışlar. Makineleşme hayatımızın pat çok alanında etkili olmuştur. Otomobiller, bilgisayarlar... İnsanlar bu kadar tembel olmasaydı makineler bu kadar sık olmazdı. Bundan iki gün önce televizyonda bir belgesel izledim. Bu belgeselde ise günümüzde kullandığımız elektrikli eşyaların çoğunu bilim insanları -bilgisayarlı analizleriyle- bilgisayarlı bir an için ortaya çıkardılar. Ne kadar zorluklarla bilgisayarlı işleri, makinelerle biz 2 dakikadan daha az sürede yapıyoruz. Bunun böyle olmasa onların zamanı sadece dakikalarla seçeriz belki hiç bulamazdık bile.

Sonuç olarak makineleşmenin insan hayatına yararları kadar zararları da bulunmaktadır. Bizlerin ise yapması gereken bu kadar tembellik yerine hareketli olmamızdır.

127

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizin istediğiniz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğiniz kişilerde analiziyle özelliklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğiniz konuları insan hayatına getiren fikirleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

Dost

Dost dediğince akb ne gelir. Kafanda ne fikirler uyarır. Ah ah! İşte dost dediğimize insanlar gerçekten ne gerçekten dostumuz olca. Hıç dostumuzmuş bir dostta neketi analiziyle... insanın istediği şeyler diyeceği ama keke afete dostumuz hep keke düşünme. Dost dostlarımız, sor- gularımızdır. Bazı insanlar dostlarına düşünün, düşünürken dost obblige.

Bun gerçekten dostumuz gerçek bir dost olması istediğimiz şeylerden uzakta olmaması, benimle olmaları, düşünmeyle dost olmamak. Dostun gerçekliği zamanla dost korumasını, bana sahip çıkmasını ve hakaretleri susturmasını bir dost istemem. Bazen düşünürken bir gün dostum bildiğim kadar düşünürken beni gerçekten etkisizden vuracağını, yada benim hakkı olduğum zamanlarda hakaretleri tarafı savun- rucakları, çok acıdır bir şekilde merak ediyordum. Bu anda bu yazıyı yazarken birle düşünürken dostuma yazık yapı- lıymı oldu mu, benze olmadı ve o bana yazık yazma zsa benze ora yazık yapıyorum, benim bir dostum var ve birleştirilmez arkadaşım. Birleştirilmez arkadaşım.

Birer sınıfta bir dostumuz yada dost sevmekte deki bir edim. Gerçekten bir dostta olacak özellikler gelecekteki sınıfta olamazdan uzakta olacak, hakaretleri gele- jime olacak ve böyle yazılar

Yazılarda gelişme bölümü bulunmaktadır. Gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi yetersizdir ve yazılar tam anlamıyla anlaşılır değildir. Özellikle "Dost" başlıklı yazının gelişme bölümünde dost ile ilgili söylenenler düzensiz bir şekilde sıralanmıştır ve aktarılanları anlamakta zorluk çekilmektedir. Her iki yazıda da yer yer düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmüştür ve gelişme bölümleri, ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurmada yetersiz kalmıştır. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip olmada

yetersizdir. Yazar amacını açıkça ortaya koymada yetersizdir. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir orijinallik sağlanmamıştır.

Resim 18: Gelişme Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

280

Nisa Nure
Telenet
S.A. 1988.!!

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğimiz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır. Kadencede için yarımden teşekkür ederim.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğimiz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İca ve bulguların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

DOSTLARIM

Herkezin dost dediği insan vardır. Benim için dostluk çok önemli birşeydir. Dostluk dünyada paha biçilemez bir şeydir. Ben dostum Hepsi'ne benim denim çünkü onlarda o güvni sağlımışlardır.

Bacılıklımda yeni dostlarımda en çok istediğim şey birbirimize tuttuğumuz başımak saygı, sevgi, hoşgörü dırak üzere daha birşey. Ben sınıfımda çok sevdiğim arkadaşlarımın her zor zamanında hep yanımda durur. Odabentim. Ben arkadaşlarımın hiç böyle değil. Ama benim bacılıklımda gibi değil. Bıa birbirimize saygılı, yardımlaşmayı bilen insanlardır. Bu yüzden dostumu bu şekilde seçerim.

Benim Arkadaşlarımla asla bir birini kırma hep saygılı oluruz. En çok da istediğim şey hiç kaza etmeyip hep beraber dırak ve ben bu arkadaşlarımda bulurum. Hepsi birbirinden dürüst ve saygılı insanlardır. Bu yüzden onları çok seviyorum.

Nisa Nure

367

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğimiz aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır. Kadencede için yarımden teşekkür ederim.

1. Dost dediğimiz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İca ve bulguların insan hayatına getirdiklerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

DOSTLUK

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

- Dost dediğimizde ahlımıza ilk gelen şey bir arkadaş oluyor.

- Dostluk dediğimizde ahlımıza ilk gelen bir arkadaş oluyor ama o dostta da aradığımız özelliklerde oluyor. Mesela ben bir dostta şu özellikleri ararım. Birincisi iyi günde kötü günde yanımda olmalı. İkincisi sınıımı tutmalı. Dürüst olmalı, güvenilir olmalı, yalan söylememeli, en önemlisi de birbirimizi sevmemeliyiz. lazım.

- İnsanlar her zaman dost kalmalıdır. Birbirlerini kırmamalarını birbirlerini sevmelerini isterim.

Yazılarda gelişme bölümü bulunmaktadır; ancak düşünceler belli bir sıralamaya göre düzenlenmemiştir. Sık sık düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmüştür. Örneğin; “Dostluk” başlıklı yazıda giriş bölümünde yazılan cümle aynı şekilde gelişme bölümünün başında tekrarlanmıştır. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmamış; cümleler arası bağlantı unsurları yanlış kullanılmıştır. Mesela; “Dostlarımla” adlı yazının gelişme bölümünün sonundaki ‘Biz birbirimize saygılı, yardımlaşmayı bilen insanlarız. Bu yüzden dostumu bu şekilde seçerim.’ cümleleri arasındaki bağlantı ifadesi yersiz kullanılmıştır. Metinlerde yazar amacını açıkça ortaya koymamıştır. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir sıradanlık vardır.

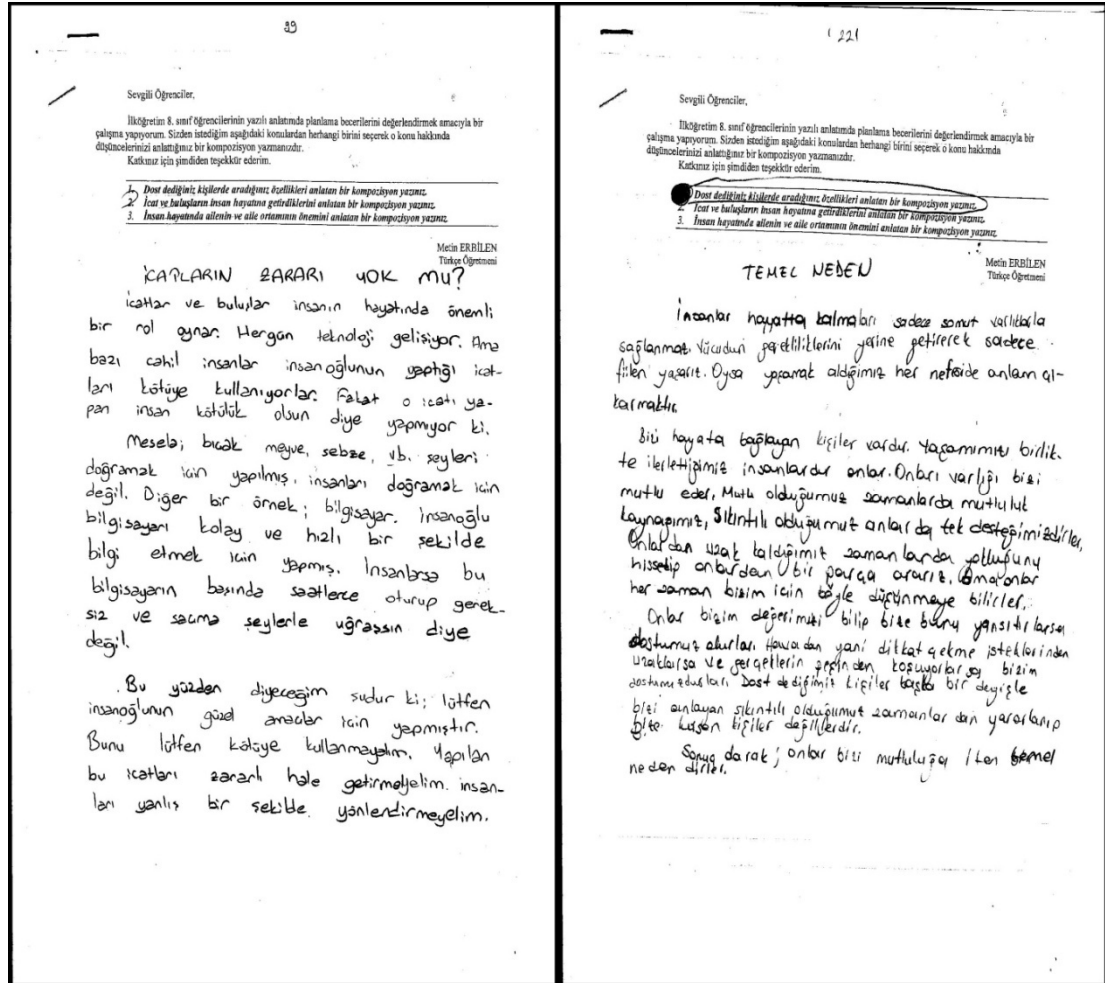
4.2.7. Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 10: Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Madde | Derecelendirme | | | | | | | | | | | |
|-------|----------------|-----|----------|-----|------|----|------|----|---------|---|--------|-----|
| | Çok Yetersiz | | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | TOPLAM | |
| Sonuç | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | | 131 | 35,4 | 132 | 35,7 | 74 | 20,0 | 29 | 7,8 | 4 | 1,1 | 370 |

Tablo 10'a göre çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunda öğrencilerin %35,4'ü çok yetersiz, %35,7'si yetersiz, %20'si orta, %7,8'i iyi ve %1,1'i çok iyi düzeyindedir.

Resim 19: Sonuç Boyutuna İlişkin Çok-İyi Düzeyde İki Kompozisyon Örneği



Resim 21: Sonuç Boyutuna İlişkin Yetersiz-Çok Yetersiz Düzeyde İki Kompozisyon Örneği

235

Meryem AYDIN
8/A - 2153

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir değerlendirme amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.
Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğimiz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğimiz insan hayatına geçirdikleri anlamlı bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

"DOST" KARA GÜNDE BELLİ OLUYOR!

Dost dediğimiz kişilerde olması gereken özellikler nelerdir? Dostlar neden kara günde belli olur? Bu ve bunun gibi soruların cevaplarını bu kompozisyonunda ele alalım.

Dost dediğimiz kişi öncelikle güvenilir olmalı. Onunla paylaştığımız sırlarımızı, sorunlarımızı saklamalıdır. Kara günde belli olması ise, kötü günlerimizde, yardıma ihtiyacımız olduğu zamanlarda yanımızda olup, bizlere destek olmalıdır.

Benim en çok sevmediğim bir konu ise "yalan söylemek". Bir insan ne yaparsa yapsın, bir sorunun içinden her ne kadar çıkmasada kesinlikle yalan söylememeli, dürüst olmalıdır.

Dürüst, güvenilir, yalan söylemeyen her insan benim dostum olabilir. Sadece dostluk için değil, gerektiğinde bu özellikler, her insanda olmalıdır!...

(Signature)

235

Hülya AYDIN
8-A

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlı bir değerlendirme amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Sizden istediğim aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek o konu hakkında düşüncelerinizi anlatmanız bir kompozisyon yazmanızdır.
Katkınıza için şimdiden teşekkür ederim.

1. Dost dediğimiz kişilerde aradığımız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. İstediğimiz insan hayatına geçirdikleri anlamlı bir kompozisyon yazınız.
3. İnsan hayatında ailenin ve aile ortamının önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Metin ERBİLEN
Türkçe Öğretmeni

AİLE BİR BÜTÜNDÜR!

İnsanların hayatında bir aile çok önemli bir etkidir. Aile, çocukları eğitirken onları güvende tutar, besler ve korur. Bu yüzden insanlar hep farklıdır. Zaten bütün aileler çocuklarına hep aynı şekilde davranırdı, hepsi aynı ortamda yetişirdi insanlar farklı olmazdı.

Bazı aileler çocuklarına iyi davranırken bazıları kötü davranır. Böyle iki tür çeyiz olur. Sadece ailemiz değil, tüm ailelerimiz. Sadece ailemiz değil, tüm ailelerimiz. Sadece ailemiz değil, tüm ailelerimiz. Sadece ailemiz değil, tüm ailelerimiz.

Ailemiz bize iyi davranıyor diye "Ailem bana iyi davranıyor" diyoruz. Babamıza bize kötü davranıyor diye "Ailem bana kötü davranıyor" diyoruz. Aile, anne, baba ve kardeşler, hatta yakın çeyizimiz olmak üzere bir bütündür. Birbirinden ayrılmaz.

Yazılarda sonuç bölümü bulunmaktadır ancak "Aile Bir Bütündür" başlıklı yazıda sonuç bölümü olarak yazılan son paragraf, sonuç bölümü özellikleri göstermekten çok gelişme bölümünde yer alan ifadelerin tekrarı niteliğindedir. Ayrıca yazıların sonuç bölümlerinde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmamıştır ve okuyucuda beliren sorulara cevap verilmemiştir. Sonuç bölümleri yazının genelinde anlatılanları özetlememektedir.

4.3. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarı Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 11: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Başlık Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 28,829 | 2 | 14,414 | 18,022 | ,000 | Alt -Orta |
| Başlık | Gruplar İçi | 293,539 | 367 | ,800 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 322,368 | 369 | | | | Üst-Orta |

Tablo 11’de görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 18,022$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin; üst düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin lehinedir.

4.3.2. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 12: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Konu Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 24,212 | 2 | 12,106 | 12,236 | ,000 | Alt -Orta |
| Konu | Gruplar İçi | 363,096 | 367 | ,989 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 387,308 | 369 | | | | |

Tablo 12’de görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 12,236$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.3.3. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 13: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler | Gruplar Arası | 21,440 | 2 | 10,720 | 11,819 | ,000 | Alt -Orta |
| | Gruplar İçi | 332,887 | 367 | ,907 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 354,327 | 369 | | | | |

Tablo 13’te görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 11,819$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.3.4. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 14: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| Anlatım Biçimi | Gruplar Arası | 31,318 | 2 | 15,659 | 18,570 | ,000 | Alt -Orta |
| | Gruplar İçi | 309,463 | 367 | ,843 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 340,781 | 369 | | | | |

Tablo 14'te görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolları boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)} = 18,570$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.3.5. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 15: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Giriş Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| Giriş | Gruplar Arası | 40,286 | 2 | 20,143 | 23,901 | ,000 | Alt -Orta |
| | Gruplar İçi | 309,295 | 367 | ,843 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 349,581 | 369 | | | | |

Tablo 15'te görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık

oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 23,901$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.3.6. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 16: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Gelişme Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 17,640 | 2 | 8,820 | 9,778 | ,000 | Alt -Orta |
| Gelişme | Gruplar İçi | 331,033 | 367 | ,902 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 348,673 | 369 | | | | |

Tablo 16'da görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 9,778$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.3.7. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 17: Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin Çözümleyici Puanlama Anahtarının Sonuç Boyutuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 21,053 | 2 | 10,526 | 11,515 | ,000 | Alt -Orta |
| Sonuç | Gruplar İçi | 335,491 | 367 | ,914 | | | Alt-Üst |
| | Toplam | 356,543 | 369 | | | | |

Tablo 17’de görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [$F_{(2-369)}= 11,515$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin; alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehinedir.

4.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

4.4.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 18: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| BAŞLIK | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|--------|--------------|------|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M1 | 5 | 1,4 | 41 | 11,1 | 324 | 87,6 | 370 | 100,0 |
| M2 | 47 | 12,7 | 134 | 36,2 | 189 | 51,1 | 370 | 100,0 |
| M3 | 2 | 0,5 | 85 | 23,0 | 283 | 76,5 | 370 | 100,0 |
| M4 | 10 | 2,7 | 134 | 36,2 | 226 | 61,1 | 370 | 100,0 |
| M5 | 12 | 3,2 | 151 | 40,8 | 207 | 55,9 | 370 | 100,0 |
| M6 | 21 | 5,7 | 145 | 39,2 | 204 | 55,1 | 370 | 100,0 |
| M7 | 7 | 1,9 | 141 | 38,1 | 222 | 60,0 | 370 | 100,0 |
| M8 | 14 | 3,8 | 117 | 31,6 | 239 | 64,6 | 370 | 100,0 |

“Yazdığım metnin bir başlığının bulunmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %1,4’ü hiçbir zaman, %11,1’i bazen ve %87,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Başlığı metni yazıp bitirdikten sonra seçerim.” maddesine öğrencilerin %12,7’si hiçbir zaman, %36,2’si bazen, %51,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metin için seçtiğim başlığın metnin konusu hakkında bilgi vermesine dikkat ederim.” maddesine %0,5’i hiçbir zaman, %23,0’ü bazen, %76,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Seçtiğim başlığın okuyucunun dikkatini çekmesine önem veririm.” maddesine öğrencilerin %2,7’si hiçbir zaman, %36,2’si bazen, %61,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Seçtiğim başlığın kısa ve öz olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,2’si hiçbir zaman, %40,8’i bazen, %55,9’u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Seçtiğim başlığın orijinal (farklı, kendime özgü) olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %5,7’si hiçbir zaman, %39,2’si bazen, %55,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Seçtiğim başlığın metinde anlattıklarımı tam olarak kapsayacak nitelikte olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %1,9’u hiçbir zaman, %38,1’i bazen, %60,0’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Seçtiğim başlığın metnin ana düşüncesine uygun olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,8’i hiçbir zaman, %31,6’sı bazen, %64,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Konu Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 19: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| KONU | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M9 | 36 | 9,7 | 162 | 43,8 | 172 | 46,5 | 370 | 100,0 |
| M10 | 17 | 4,6 | 119 | 32,2 | 234 | 63,2 | 370 | 100,0 |
| M11 | 30 | 8,1 | 164 | 44,3 | 176 | 47,6 | 370 | 100,0 |
| M12 | 29 | 7,8 | 167 | 45,1 | 174 | 47,0 | 370 | 100,0 |
| M13 | 6 | 1,6 | 87 | 23,5 | 277 | 74,9 | 370 | 100,0 |
| M14 | 14 | 3,8 | 145 | 39,2 | 211 | 57,0 | 370 | 100,0 |

“Yazmaya başlamadan önce konuyu sınırlandırırım ve konunun ana düşüncesini belirlerim.” maddesine öğrencilerin %9,7’si hiçbir zaman, %43,8’i bazen, %46,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili aklımdaki bütün düşünceleri sıralarım.” maddesine öğrencilerin %4,6’sı hiçbir zaman, %32,2’si bazen, %63,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmak için sıraladığım düşünceler arasından ana düşünceyi destekleyecek olanları ayıklarım.” maddesine öğrencilerin %8,1’i hiçbir zaman, %44,3’ü bazen, %47,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmak için ayıkladığım düşünceleri uygun başlıklar altında gruptandırırım.” maddesine öğrencilerin %7,8’i hiçbir zaman, %45,1’i bazen, %47,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Okuyucunun, yazdığım metnin konusunu kolayca anlayabilmesine dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %1,6’sı hiçbir zaman, %23,5’i bazen, %74,9’u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazdığım metinde konunun anlaşılmasını sağlayacak anahtar kelimeler kullanmaya dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,8’i hiçbir zaman, %39,2’si bazen, %57,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.3. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 20: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| ANA DÜŞÜNCE VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|--|-----------------|-----|-------|------|--------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M15 | 16 | 4,3 | 85 | 23,0 | 269 | 72,7 | 370 | 100,0 |
| M16 | 9 | 2,4 | 140 | 37,8 | 221 | 59,7 | 370 | 100,0 |
| M17 | 14 | 3,8 | 143 | 38,6 | 213 | 57,6 | 370 | 100,0 |
| M18 | 15 | 4,1 | 153 | 41,4 | 202 | 54,6 | 370 | 100,0 |
| M19 | 9 | 2,4 | 150 | 40,5 | 211 | 57,0 | 370 | 100,0 |
| M20 | 12 | 3,2 | 106 | 28,6 | 252 | 68,1 | 370 | 100,0 |

“Yazdığım metnin bir ana düşüncesi olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %4,3’ü hiçbir zaman, %23,0’ı bazen, %72,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazdığım metnin ana düşüncesinin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,4’ü hiçbir zaman, %37,8’i bazen, %59,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazdığım metinde ortaya koyulan ana düşüncenin metnin genelini içermesine dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,8’i hiçbir zaman, %38,6’sı bazen, %57,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde ele alınan ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin bulunmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %4,1’i hiçbir zaman, %41,4’ü bazen, %54,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazdığım metinde yardımcı düşüncelerin açık, belirgin bir biçimde bulunmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,4’ü hiçbir zaman, %40,5’i bazen, %57,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metindeki yardımcı düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurmaya dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,2’si hiçbir zaman, %28,6’sı bazen, %68,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 21: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| ANLATIM BİÇİMİ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|----------------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M21 | 11 | 3,0 | 97 | 26,2 | 262 | 70,8 | 370 | 100,0 |
| M22 | 8 | 2,2 | 122 | 33,0 | 240 | 64,9 | 370 | 100,0 |

“Metinde ele alınan konuya uygun anlatım biçimlerini kullanmaya dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,0’ı hiçbir zaman, %26,2’si bazen, %70,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Kullandığım anlatım biçimlerini metnin yazılış amaçlarına uygun olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,2’si hiçbir zaman, %33,0’ı bazen, %64,9’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 22: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|------------------------------------|-----------------|------|-------|------|--------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | M23 | 11 | 3,0 | 137 | 37,0 | 222 | 60,0 | 370 |
| M24 | 13 | 3,5 | 136 | 36,8 | 221 | 59,7 | 370 | 100,0 |
| M25 | 12 | 3,2 | 182 | 49,2 | 176 | 47,6 | 370 | 100,0 |
| M26 | 33 | 8,9 | 194 | 52,4 | 143 | 38,6 | 370 | 100,0 |
| M27 | 31 | 8,4 | 140 | 37,8 | 199 | 53,8 | 370 | 100,0 |
| M28 | 34 | 9,2 | 174 | 47,0 | 162 | 43,8 | 370 | 100,0 |
| M29 | 59 | 15,9 | 171 | 46,2 | 140 | 37,8 | 370 | 100,0 |

“Metinde ele alınan konuyu zenginleştirmek amacıyla düşünceyi geliştirme yollarından yararlanırım.” maddesine öğrencilerin %3,0’i hiçbir zaman, %37,0’i bazen, %60,0’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde (özellikle giriş bölümünde) ele aldığım kavramları tanımlarım.” maddesine öğrencilerin %3,5’i hiçbir zaman, %36,8’i bazen, %59,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazıda ele aldığım düşünceleri verdiğim örneklerle somutlaştırırım.” maddesine öğrencilerin %3,2’si hiçbir zaman, %49,2’si bazen, %47,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde tanınmış kişilerin düşünce ve sözlerine yer veririm.” maddesine öğrencilerin %8,9’u hiçbir zaman, %52,4’ü bazen, %38,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde düşünceleri karşılaştırarak ortaya koyarım.” maddesine öğrencilerin %8,4’ü hiçbir zaman, %37,8’i bazen, %53,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde ele aldığım soyut ifadeleri benzetme yaparak somutlaştırırım.” maddesine öğrencilerin %9,2’si hiçbir zaman, %47,0’i bazen, %43,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metinde ele aldığım düşünceleri kanıtlama amacıyla sayısal verilerden yararlanırım.” maddesine %15,9’u hiçbir zaman, %46,2’si bazen, %37,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.6. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 23: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| GİRİŞ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|-------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M30 | 8 | 2,2 | 65 | 17,6 | 297 | 80,3 | 370 | 100,0 |
| M31 | 16 | 4,3 | 101 | 27,3 | 253 | 68,4 | 370 | 100,0 |
| M32 | 14 | 3,8 | 122 | 33,0 | 234 | 63,2 | 370 | 100,0 |
| M33 | 26 | 7,0 | 131 | 35,5 | 213 | 57,6 | 370 | 100,0 |

“Metinde giriş paragrafı olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,2’si hiçbir zaman, %17,6’sı bazen, %80,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Metnin giriş bölümünde konu ile ilgili temel kavramları ortaya koyarım.” maddesine öğrencilerin %4,3’ü hiçbir zaman, %27,3’ü bazen, %68,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Giriş bölümünün metnin bütününe ilişkin fikir verecek şekilde olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,8’i hiçbir zaman, %33,0’ı bazen, %63,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konuya göre metne farklı giriş yapma yollarından yararlanırım.” maddesine öğrencilerin 7,0’ı hiçbir zaman, %35,5’i bazen, %57,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.7. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Gelişme Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 24: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| GELİŞME | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|---------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M34 | 13 | 3,5 | 81 | 21,9 | 276 | 74,6 | 370 | 100,0 |
| M35 | 10 | 2,7 | 132 | 35,7 | 228 | 61,6 | 370 | 100,0 |
| M36 | 16 | 4,3 | 130 | 35,1 | 224 | 60,5 | 370 | 100,0 |
| M37 | 20 | 5,4 | 141 | 38,1 | 209 | 56,5 | 370 | 100,0 |
| M38 | 33 | 8,9 | 166 | 44,9 | 171 | 46,2 | 370 | 100,0 |
| M39 | 8 | 2,2 | 107 | 28,9 | 255 | 68,9 | 370 | 100,0 |
| M40 | 4 | 1,1 | 106 | 28,6 | 260 | 70,3 | 370 | 100,0 |

“Metinde gelişme bölümünün olmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %3,5’i hiçbir zaman, %21,9’u bazen, %74,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Gelişme bölümünde metinde ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla anlatılmasına dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,7’si hiçbir zaman, %35,7’si bazen, %61,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Gelişme bölümünde düşüncelerimi belli bir sıraya göre anlatırım.” maddesine öğrencilerin %4,3’ü hiçbir zaman, %35,1’i bazen, %60,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Gelişme bölümünde anlattığım düşünceler arasında tekrara düşmekten kaçınırım.” maddesine öğrencilerin %5,4’ü hiçbir zaman, %38,1’i bazen, %56,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Gelişme bölümünde konuyu zenginleştirmek için yerine göre deyim, atasözü ve özdeyiş kullanırım.” maddesine öğrencilerin %8,9’u hiçbir zaman, %44,9’u bazen, %46,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Gelişme bölümünde bilgi yanlışı yapmamaya dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %2,2’si hiçbir zaman, %28,9’u bazen, %68,9’u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“*Gelişme bölümünde metnin amacını açıkça ortaya koyarım.*” maddesine öğrencilerin %1,1’i hiçbir zaman, %28,6’sı bazen, %70,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4.8. Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 25: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| SONUÇ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|-------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M41 | 10 | 2,7 | 64 | 17,3 | 296 | 80,0 | 370 | 100,0 |
| M42 | 6 | 1,6 | 103 | 27,8 | 261 | 70,5 | 370 | 100,0 |
| M43 | 13 | 3,5 | 125 | 33,8 | 232 | 62,7 | 370 | 100,0 |
| M44 | 25 | 6,8 | 147 | 39,7 | 198 | 53,5 | 370 | 100,0 |
| M45 | 12 | 3,2 | 123 | 33,2 | 235 | 63,5 | 370 | 100,0 |
| M46 | 25 | 6,8 | 104 | 28,1 | 241 | 65,1 | 370 | 100,0 |

“*Metinde bir sonuç bölümü olmasına dikkat ederim.*” maddesine öğrencilerin %2,7’si hiçbir zaman, %17,3’ü bazen, %80,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“*Sonuç bölümünde konuyu etkili bir biçimde bitiririm.*” maddesine öğrencilerin %1,6’sı hiçbir zaman, %27,8’i bazen, %70,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“*Sonuç bölümünde metnin ana düşüncesini özetleyecek ifadelere yer veririm.*” maddesine öğrencilerin %3,5’i hiçbir zaman, %33,8’i bazen, %62,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“*Sonuç bölümünde yazıda okuyucunun zihninde oluşabilecek sorulara cevap veririm.*” maddesine öğrencilerin %6,8’i hiçbir zaman, %39,7’si bazen, %53,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“*Sonuç bölümünde metnin genelinde anlattıklarımı özetlerim.*” maddesine öğrencilerin %3,2’si hiçbir zaman, %33,2’si bazen, %63,5’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Sonuç bölümünde anlattıklarımın metnin tamamında anlattıklarımla çelişmemesine dikkat ederim.” maddesine öğrencilerin %6,8’i hiçbir zaman, %28,1’i bazen, %65,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.5.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Genel Görüşler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 26: Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| GENEL GÖRÜŞLER | Hayır | | Kısmen | | Evet | | TOPLAM | |
|-------------------|-------|------|--------|------|------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M1 | 10 | 5,6 | 80 | 44,4 | 90 | 50,0 | 180 | 100,0 |
| M2 | 21 | 11,7 | 98 | 54,4 | 61 | 33,9 | 180 | 100,0 |
| M3 | 29 | 16,1 | 63 | 35,0 | 88 | 48,9 | 180 | 100,0 |
| M4 | 22 | 12,2 | 68 | 37,8 | 90 | 50,0 | 180 | 100,0 |
| M5 | 11 | 6,1 | 20 | 11,1 | 149 | 82,8 | 180 | 100,0 |
| M6 | 4 | 2,2 | 20 | 11,1 | 156 | 86,7 | 180 | 100,0 |
| M7 | 12 | 6,7 | 65 | 36,1 | 103 | 57,2 | 180 | 100,0 |
| M8 | 1 | 0,6 | 27 | 15,0 | 152 | 84,4 | 180 | 100,0 |
| M9 | 5 | 2,8 | 114 | 63,3 | 61 | 33,9 | 180 | 100,0 |

“Öğrenim hayatım boyunca yazılı anlatımda planlama ile ilgili yeterince bilgi aldım.” maddesine öğretmenlerin %5,6’sı hayır, %44,4’ü kısmen, %50,0’ı evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Türkçe ders programında yazma becerilerini geliştirmede planlama ile ilgili bölümler konusunda yeterli düzeyde bilgi verilmiştir.” maddesine öğretmenlerin %11,7’si hayır, %54,4’ü kısmen, %33,9’u evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Ders kitaplarında yazma çalışmalarının planlama aşamasına ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %16,1’i hayır, %35,0’ı kısmen, %48,9’u evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazılı anlatımda başarısızlığın en önde gelen sebeplerinden biri planlama yetersizliğidir.” maddesine öğretmenlerin %12,2’si hayır, %37,8’i kısmen, %50,0’ı evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazma çalışmalarının planlanması öğrenciyi zaman kaybindan kurtarır.” maddesine öğretmenlerin %6,1’i hayır, %11,1’i kısmen, %82,8’i evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazma çalışmalarında planlama, düşüncelerin yazıda birbiriyle bağlantılı olmasını sağlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hayır, %11,1’i kısmen, %86,7’si evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Her yazma çalışmasından önce mutlaka yazılı olarak plan yapılmalıdır.” maddesine öğretmenlerin %6,7’si hayır, %36,1’i kısmen, %57,2’si evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğretmenler, yazma çalışmalarında, planlamanın önemi ve yararlarını her fırsatta anlatmalıdır.” maddesine öğretmenlerin %0,6’sı hayır, %15,0’ı kısmen, %84,4’ü evet şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilerimle birlikte her yazma çalışmasından önce plan yaparız.” maddesine öğretmenlerin %2,8’i hayır, %63,3’ü kısmen, %33,9’u evet şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Bulgular

4.5.2.1. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Başlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 27: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Başlık Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| BAŞLIK | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|--------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M1 | 4 | 2,2 | 8 | 4,4 | 168 | 93,3 | 180 | 100,0 |
| M2 | 5 | 2,8 | 36 | 20,0 | 139 | 77,2 | 180 | 100,0 |
| M3 | 3 | 1,7 | 19 | 10,6 | 158 | 87,8 | 180 | 100,0 |
| M4 | 3 | 1,7 | 25 | 13,9 | 152 | 84,4 | 180 | 100,0 |
| M5 | 3 | 1,7 | 22 | 12,2 | 155 | 86,1 | 180 | 100,0 |
| M6 | 4 | 2,2 | 37 | 20,6 | 139 | 77,2 | 180 | 100,0 |
| M7 | 3 | 1,7 | 33 | 18,3 | 144 | 80,0 | 180 | 100,0 |
| M8 | 3 | 1,7 | 20 | 11,1 | 157 | 87,2 | 180 | 100,0 |

“Öğrencileri yazdıkları metnin bir başlığı olması gerektiği doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %4,4’ü bazen, %93,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metnin başlığını, metni yazdıktan sonra seçmeleri konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,8’i hiçbir zaman, %20,0’ı bazen, %77,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın metnin konusu hakkında bilgi vermesi gerektiği noktasında yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %10,6’sı bazen, %87,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın okuyucunun dikkatini çekebilecek nitelikte olması gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %13,9’u bazen, %84,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın kısa ve öz olması gerektiği noktasında yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %12,2’si bazen, %86,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın orijinal (kendilerine özgü) olması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %20,6’sı bazen, %77,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın metinde anlatılarının tamamını kapsamaması gerektiği noktasında bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %18,3’ü bazen, %80,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, seçtikleri başlığın metnin ana düşüncesine uygun olması gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %11,1’i bazen, %87,2’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.2. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Konu Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 28: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Konu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| KONU | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|------------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M9 | 10 | 5,6 | 90 | 50,0 | 80 | 44,4 | 180 | 100,0 |
| M10 | 10 | 5,6 | 88 | 48,9 | 82 | 45,6 | 180 | 100,0 |
| M11 | 7 | 3,9 | 71 | 39,4 | 102 | 56,7 | 180 | 100,0 |
| M12 | 11 | 6,1 | 77 | 42,8 | 92 | 51,1 | 180 | 100,0 |
| M13 | 16 | 8,9 | 122 | 67,8 | 42 | 23,3 | 180 | 100,0 |
| M14 | 2 | 1,1 | 81 | 45,0 | 97 | 53,9 | 180 | 100,0 |

“Yazmaya başlamadan önce verilen konu ile ilgili bütün düşüncelerin ortaya dökülerek bir düşünce havuzu oluşmasını sağlarım.” maddesine öğretmenlerin %5,6’sı hiçbir zaman, %50,0’ı bazen, %44,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konu ile ilgili bütün düşünceler ortaya döküldükten sonra öğrencilerle birlikte konunun sınırlandırılmasını sağlarım.” maddesine öğretmenlerin %5,6’sı hiçbir zaman, %48,9’u bazen, %45,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konunun sınırlandırılmasından sonra konunun belirli yönünün ele alınması gerektiği doğrultusunda öğrencileri bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %3,9’u hiçbir zaman, %39,4’ü bazen, %56,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmaya başlamadan önce, sıralanan düşünceler arasından ana düşüncelyi destekleyecek olanları ayıklattırırım.” maddesine öğretmenlerin %6,1’i hiçbir zaman, %42,8’i bazen, %51,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmaya başlamadan önce ayıkladığım düşünceleri öğrencilerle birlikte uygun başlıklar altında gruplandırırım.” maddesine öğretmenlerin %8,9’u hiçbir zaman, %67,8’i bazen, %23,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin, konunun anlaşılmasını sağlayacak anahtar kelimeleri (yazıda en fazla yer verecekleri kelime ve kavramları)

belirlemelerini sağlarım.” maddesine öğretmenlerin %1,1’i hiçbir zaman, %45,0’ı bazen, %53,9’u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.3. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 29: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| ANA DÜŞÜNCE VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|------------------------------------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M15 | 4 | 2,2 | 33 | 18,3 | 143 | 79,4 | 180 | 100,0 |
| M16 | 1 | 0,6 | 34 | 18,9 | 145 | 80,6 | 180 | 100,0 |
| M17 | 2 | 1,1 | 26 | 14,4 | 152 | 84,4 | 180 | 100,0 |
| M18 | 2 | 1,1 | 44 | 24,4 | 134 | 74,4 | 180 | 100,0 |
| M19 | 1 | 0,6 | 57 | 31,7 | 122 | 67,8 | 180 | 100,0 |
| M20 | 2 | 1,1 | 50 | 27,8 | 128 | 71,1 | 180 | 100,0 |

“Yazmaya başlamadan önce konunun bir ana düşünceye bağlanmasını sağlarım.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %18,3’ü bazen, %79,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metnin ana düşüncesinin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %0,6’sı hiçbir zaman, %18,9’u bazen, %80,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metnin ana düşüncesinin metnin genelini içermesi doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,1’i hiçbir zaman, %14,4’ü bazen, %84,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilerin yazdıkları metinde ele alınan ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle desteklemelerini sağlarım.” maddesine öğretmenlerin %1,1’i hiçbir zaman, %24,4’ü bazen, %74,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metinde yardımcı düşüncelerin açık, belirgin bir biçimde bulunması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %0,6’sı hiçbir zaman, %31,7’si bazen, %67,8’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilerin yazdıkları metindeki yardımcı düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurulması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,1’i hiçbir zaman, %27,8’i bazen, %71,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.4. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 30: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Anlatım Biçimi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| ANLATIM BİÇİMİ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|----------------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M21 | 7 | 3,9 | 77 | 42,8 | 96 | 53,3 | 180 | 100,0 |
| M22 | 3 | 1,7 | 67 | 37,2 | 110 | 61,1 | 180 | 100,0 |
| M23 | 5 | 2,8 | 65 | 36,1 | 110 | 61,1 | 180 | 100,0 |

“Yazmaya başlamadan önce öğrencileri metin yazmada kullanabilecekleri anlatım biçimleri konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %3,9’u hiçbir zaman, %42,8’i bazen, %53,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metinde ele aldıkları konuya uygun anlatım biçimleri kullanmaları doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %37,2’si bazen, %61,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metinlerdeki kullandıkları anlatım biçimlerinin metnin yazma amaçlarına uygun olması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,8’i hiçbir zaman, %36,1’i bazen, %61,1’i her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.5. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Düşüncüyü Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 31: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Düşüncüyü Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|------------------------------------|-----------------|-----|-------|------|--------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | M24 | 6 | 3,3 | 75 | 41,7 | 99 | 55,0 | 180 |
| M25 | 3 | 1,7 | 70 | 38,9 | 107 | 59,4 | 180 | 100,0 |

“Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin metinde kullanabilecekleri düşüncüyü geliştirme yolları hakkında bilgi veririm.” maddesine öğretmenlerin %3,3’ü hiçbir zaman, %41,7’si bazen, %55,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, yazdıkları metinlerde ele aldıkları konuyu zenginleştirme amacıyla düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmaları doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %38,9’u bazen, %59,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.6. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Giriş Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 32: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Giriş Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| GİRİŞ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|-------|-----------------|-----|-------|------|--------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | M26 | 4 | 2,2 | 11 | 6,1 | 165 | 91,7 | 180 |
| M27 | 2 | 1,1 | 17 | 9,4 | 161 | 89,4 | 180 | 100,0 |
| M28 | 4 | 2,2 | 25 | 13,9 | 151 | 83,9 | 180 | 100,0 |
| M29 | 5 | 2,8 | 64 | 35,6 | 111 | 61,7 | 180 | 100,0 |

“Öğrencilere, yazdıkları metnin bir giriş bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %6,1’i bazen, %91,7’si şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilere, giriş bölümünün, konu ile ilgili kavramların ortaya konulacağı bir bölüm olduğu konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,1’i hiçbir zaman, %9,4’ü bazen, %89,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, giriş bölümünün, yazdıkları metnin bütününe ilişkin fikir verecek şekilde olması noktasında bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %13,9’u bazen, %83’9’u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yazmaya başlamadan önce öğrencilere metne farklı giriş yollarını anlatır ve öğrencileri yazdıkları metnin giriş bölümünde konuya göre farklı yollara başvurabilecekleri konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,8’i hiçbir zaman, %35,6’sı bazen, %61,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.7. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Gelişme Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 33: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Gelişme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| GELİŞME | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|---------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M30 | 3 | 1,7 | 14 | 7,8 | 163 | 90,6 | 180 | 100,0 |
| M31 | 4 | 2,2 | 15 | 8,3 | 161 | 89,4 | 180 | 100,0 |
| M32 | 5 | 2,8 | 34 | 18,9 | 141 | 78,3 | 180 | 100,0 |
| M33 | 3 | 1,7 | 38 | 21,1 | 139 | 77,2 | 180 | 100,0 |
| M34 | 4 | 2,2 | 35 | 19,4 | 141 | 78,3 | 180 | 100,0 |
| M35 | 4 | 2,2 | 52 | 28,9 | 124 | 68,9 | 180 | 100,0 |
| M36 | 3 | 1,7 | 36 | 20,0 | 141 | 78,3 | 180 | 100,0 |

“Öğrencileri, yazdıkları metnin bir gelişme bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %7,8’i bazen, %90,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, metnin gelişme bölümünün, metinde ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla anlatıldığı bölüm olduğu hakkında bilgilendiririm.” maddesine

öğretmenlerin %2,2'si hiçbir zaman, %8,3'ü bazen, %89,4'ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıraya göre yazılması doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,8'i hiçbir zaman, %18,9'u bazen, %78,3'ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde anlatılan düşüncelerde tekrara düşmemeleri doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7'si hiçbir zaman, %21,1'i bazen, %77,2'si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde konuyu zenginleştirmek amacıyla yerine göre deyim, atasözü ve özdeyiş kullanabilecekleri konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2'si hiçbir zaman, %19,4'ü bazen, %78,3'ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde bilgi yanlışı yapmamaları doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2'si hiçbir zaman, %28,9'u bazen, %68,9'u her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilere, metnin gelişme bölümünün metnin amacının açıkça ortaya konulduğu bölüm olduğu hakkında bilgi veririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7'si hiçbir zaman, %20,0'ı bazen, %78,3'ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.2.8. Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 34: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği Öğretmen Uygulamalarının Sonuç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| SONUÇ | Hiçbir Zaman | | Bazen | | Her Zaman | | TOPLAM | |
|-------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| M37 | 3 | 1,7 | 9 | 5,0 | 168 | 93,3 | 180 | 100,0 |
| M38 | 3 | 1,7 | 21 | 11,7 | 156 | 86,7 | 180 | 100,0 |
| M39 | 5 | 2,8 | 22 | 12,2 | 153 | 85,0 | 180 | 100,0 |
| M40 | 4 | 2,2 | 51 | 28,3 | 125 | 69,4 | 180 | 100,0 |
| M41 | 4 | 2,2 | 31 | 17,2 | 145 | 80,6 | 180 | 100,0 |
| M42 | 8 | 4,4 | 34 | 18,9 | 138 | 76,7 | 180 | 100,0 |

“Öğrencileri, yazdıkları metnin bir sonuç bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %5,0’ı bazen, %93,3’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencilere, sonuç bölümünün metnin etkili bir biçimde bitirildiği bölüm olduğu hakkında bilgi veririm.” maddesine öğretmenlerin %1,7’si hiçbir zaman, %11,7’si bazen, %86,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, sonuç bölümünün metnin ana düşüncesini özetleyecek ifadelerle yer verilebilecek bölüm olduğu konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,8’i hiçbir zaman, %12,2’si bazen, %85,0’ı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, sonuç bölümünde yazının genelinde okuyucunun zihninde oluşabilecek sorulara cevap verebilecek nitelikte olması gerektiği doğrultusunda yönlendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %28,3’ü bazen, %69,4’ü her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, sonuç bölümünün metnin genelinde anlatılanların bir özeti olabileceği hakkında bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %2,2’si hiçbir zaman, %17,2’si bazen, %80,6’sı her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Öğrencileri, sonuç bölümünde metnin tamamında anlatılanlarla çelişmemesi gerektiği konusunda bilgilendiririm.” maddesine öğretmenlerin %4,4’ü hiçbir zaman, %18,9’u bazen, %76,7’si her zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

4.5.3. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

4.5.3.1. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 35: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|---------------|----------|----|-----------|------|-------|-----|------|
| Başlık | Kadın | 87 | 22,94 | 1,64 | 2,206 | 178 | ,029 |
| | Erkek | 93 | 22,23 | 2,52 | | | |

Tablo 35'e göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın başlık boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = 10,439$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.2. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 36: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|-------------|----------|----|-----------|------|------|-----|------|
| Konu | Kadın | 87 | 14,59 | 2,22 | ,854 | 178 | ,394 |
| | Erkek | 93 | 14,29 | 2,57 | | | |

Tablo 36'ya göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın konu boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = 1,396$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.3. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 37: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|---|----------|----|-----------|------|------|-----|------|
| Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler | Kadın | 87 | 16,83 | 1,58 | 2,41 | 178 | ,017 |
| | Erkek | 93 | 16,20 | 1,91 | | | |

Tablo 37'ye göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = 4,990$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.4. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 38: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|-----------------------|----------|----|-----------|------|------|-----|------|
| Anlatım Biçimi | Kadın | 87 | 7,88 | 1,32 | 2,02 | 178 | ,044 |
| | Erkek | 93 | 7,47 | 1,39 | | | |

Tablo 38'e göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın anlatım biçimi boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = 3,317$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.5. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 39: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|-------------------------------------|----------|----|-----------|-----|------|-----|------|
| Düşünceyi Geliştirme Yolları | Kadın | 87 | 5,16 | ,98 | ,876 | 178 | ,382 |
| | Erkek | 93 | 5,03 | ,98 | | | |

Tablo 39'a göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın düşünceyi geliştirme yolları boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = ,004$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.6. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 40: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|--------------|----------|----|-----------|------|------|-----|------|
| Giriş | Kadın | 87 | 11,21 | 1,32 | ,344 | 178 | ,731 |
| | Erkek | 93 | 11,15 | 1,31 | | | |

Tablo 40'a göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın giriş boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = ,012$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.7. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 41: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|----------------|----------|----|-----------|------|-------|-----|------|
| Gelişme | Kadın | 87 | 19,64 | 2,22 | 1,026 | 178 | ,306 |
| | Erkek | 93 | 19,30 | 2,24 | | | |

Tablo 41'e göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın gelişme boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = ,127$ $p \geq 0.05$].

4.5.3.8. Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 42: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | sd | p |
|-------|----------|----|-----------|------|------|-----|------|
| Sonuç | Kadın | 87 | 16,91 | 2,14 | ,957 | 178 | ,340 |
| | Erkek | 93 | 16,62 | 2,00 | | | |

Tablo 42'ye göre cinsiyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın sonuç boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(2-178)} = ,080$ $p \geq 0.05$].

4.5.4. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

4.5.4.1. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 43: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 23,604 | 4 | 5,901 | 1,262 | ,287 | --- |
| Başlık | Gruplar İçi | 818,307 | 175 | 4,676 | | | |
| | Toplam | 841,911 | 179 | | | | |

Tablo 43'e göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın başlık boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = 1,262$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.2. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 44: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 56,912 | 4 | 14,228 | 2,532 | ,042 | ___ |
| Konu | Gruplar İçi | 983,415 | 175 | 5,620 | | | |
| | Toplam | 1040,328 | 179 | | | | |

Tablo 44'e göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın konu boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = 2,532$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.3. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 45: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Ana | Gruplar Arası | 18,569 | 4 | 4,642 | 1,465 | ,215 | ___ |
| Düşünce ve Yardımcı Düşünceler | Gruplar İçi | 554,409 | 175 | 3,168 | | | |
| | Toplam | 572,978 | 179 | | | | |

Tablo 45'e göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = 1,465$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.4. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 46: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Anlatım Biçimi | Gruplar Arası | 13,311 | 4 | 3,328 | 1,795 | ,131 | ___ |
| | Gruplar İçi | 324,350 | 175 | 1,853 | | | |
| | Toplam | 337,661 | 179 | | | | |

Tablo 46'ya göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın anlatım biçimi boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = 1,795$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.5. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 47: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Düşünceyi Geliştirme Yolları | Gruplar Arası | 2,783 | 4 | ,696 | ,714 | ,584 | ___ |
| | Gruplar İçi | 170,611 | 175 | ,975 | | | |
| | Toplam | 173,394 | 179 | | | | |

Tablo 47'ye göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın düşünceyi geliştirme yolları boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = ,714$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.6. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 48: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 4,224 | 4 | 1,056 | ,602 | ,661 | ___ |
| Giriş | Gruplar İçi | 306,726 | 175 | 1,753 | | | |
| | Toplam | 310,950 | 179 | | | | |

Tablo 48'e göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın giriş boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = ,602$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.7. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 49: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 30,779 | 4 | 7,695 | 1,555 | ,188 | ___ |
| Gelişme | Gruplar İçi | 866,021 | 175 | 4,949 | | | |
| | Toplam | 896,800 | 179 | | | | |

Tablo 49'a göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın gelişme boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = 1,555$ $p \geq 0.05$].

4.5.4.8. Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 50: Kıdem Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 11,828 | 4 | 2,957 | ,684 | ,604 | ___ |
| Sonuç | Gruplar İçi | 756,372 | 175 | 4,322 | | | |
| | Toplam | 768,200 | 179 | | | | |

Tablo 50'ye göre kıdem bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın sonuç boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(4-179)} = ,684$ $p \geq 0.05$].

4.5.5. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

4.5.5.1. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 51: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Başlık Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 20,285 | 3 | 6,762 | 1,448 | ,230 | ___ |
| Başlık | Gruplar İçi | 821,626 | 176 | 4,668 | | | |
| | Toplam | 841,911 | 179 | | | | |

Tablo 51'e göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın başlık boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 1,448$, $p \geq 0.05$].

4.5.5.2. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 52: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Konu Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 56,367 | 3 | 18,789 | 3,361 | ,020 | --- |
| Konu | Gruplar İçi | 983,961 | 176 | 5,591 | | | |
| | Toplam | 1040,328 | 179 | | | | |

Tablo 52'ye göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın konu boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 3,361$, $p \geq 0.05$].

4.5.5.3. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 53: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Ana | Gruplar Arası | 10,213 | 3 | 3,404 | 1,065 | ,366 | --- |
| Düşünce ve Yardımcı Düşünceler | Gruplar İçi | 562,765 | 176 | 3,198 | | | |
| | Toplam | 572,978 | 179 | | | | |

Tablo 53'e göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 1,065$, $p \geq 0.05$].

4.5.5.4. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 54: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Anlatım Biçimi Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Anlatım Biçimi | Gruplar Arası | 17,455 | 3 | 5,818 | 3,198 | ,025 | — |
| | Gruplar İçi | 320,206 | 176 | 1,819 | | | |
| | Toplam | 337,661 | 179 | | | | |

Tablo 54'e göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın anlatım biçimi boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 3,198, p \geq 0.05$].

4.5.5.5. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 55: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Düşünceyi Geliştirme Yolları Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Düşünceyi Geliştirme Yolları | Gruplar Arası | 1,569 | 3 | ,523 | ,536 | ,658 | — |
| | Gruplar İçi | 171,825 | 176 | ,976 | | | |
| | Toplam | 173,394 | 179 | | | | |

Tablo 55'e göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın düşünceyi geliştirme yolları boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = ,536, p \geq 0.05$].

4.5.5.6. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 56: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Giriş Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 5,303 | 3 | 1,768 | 1,018 | ,386 | ___ |
| Giriş | Gruplar İçi | 305,647 | 176 | 1,737 | | | |
| | Toplam | 310,950 | 179 | | | | |

Tablo 56'ya göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın giriş boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 1,018$ $p \geq 0.05$].

4.5.5.7. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 57: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Gelişme Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 24,102 | 3 | 8,034 | 1,620 | ,186 | ___ |
| Gelişme | Gruplar İçi | 872,698 | 176 | 4,959 | | | |
| | Toplam | 896,800 | 179 | | | | |

Tablo 57'ye göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın gelişme boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 1,620$ $p \geq 0.05$].

4.5.5.8. Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutu Üzerindeki Anlamlılık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 58: Mezuniyet Bağımsız Değişkeninin Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Uygulamaları Sonuç Boyutuna Göre Analiz Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | Gruplar Arası | 18,600 | 3 | 6,200 | 1,456 | ,228 | ___ |
| Sonuç | Gruplar İçi | 749,600 | 176 | 4,259 | | | |
| | Toplam | 768,200 | 179 | | | | |

Tablo 58'e göre mezuniyet bağımsız değişkeni öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın sonuç boyutu üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamaktadır [$F_{(3-179)} = 1,456$ $p \geq 0.05$].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerileri “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu puanlama anahtarı, başlık, konu, ana düşünceler ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşüncüyü geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere toplam 7 boyuttan meydana gelmektedir. Aşağıda bu boyutların her birine ilişkin ulaşılan bulgular tartışılmaktadır.

1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Başlık Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda başlık kullanma, yazının konusu hakkında bilgi verme, kısa, öz ve orijinal olma, okuyucunun ilgi ve dikkatini çekme, yazıda iletilmek istenen ana düşünceye uygun olma gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının başlık boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,8 çok yetersiz, %22,2 yetersiz, %47,3 orta, %15,7 iyi ve %1,1 çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımda başlık unsurunu planlama becerileri açısından yaklaşık yarısı orta derecededir. Yani öğrencilerin yarısı yazılı anlatım çalışmalarında başlık kullanmaktadır. Ayrıca kullanılan bu başlık okuyucuya az da olsa yazının konusu hakkında bilgi vermekte, başlık; kısa ancak öz ve orijinal değil, okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekmekten biraz uzak ve yazının ana düşüncesine tam anlamıyla uygun değildir. Çalışmada başlık boyutunun planlanmasıyla ilgili ulaşılan ilgi çekici bir sonuç da öğrencilerin %36’sının yetersiz ve çok yetersiz düzeyde olmasıdır. Başlık kullanımında yetersiz ve çok yetersiz düzeyin yüksek oranda çıkmasının sebeplerinin başında öğrencilerin yazıya başlık yazmayı unutmaları gelmektedir. Hatta öğrencilerin kompozisyon yazma sürecinde öğretmenlere yönelttiği soruların geneli başlığın

konulup konulmaması gerektiği yönündedir. Kimi öğrenciler hatırlatma ile başlık kullanımına gitmektedir. Ayrıca öğrencilerin, başlığın yazıya başlamadan önce mi yoksa yazıyı bitirdikten sonra ortaya çıkan yazıya göre mi konulması gerektiğini bilmemesi, başlık boyutunda yetersiz kalınmasına sebep olabilmektedir. Genel görüş, başlığın, yazı tamamlandıktan sonra yazının gelişimine göre şekillenmesidir; ancak öğrenciler yazıya başlamadan başlığı belirlemektedir. Bu yanlış, kompozisyonun, başlığın ifade ettiği konudan uzaklaşmasına sebep olmakta hatta yazıyı başlıktan çok alakasız bir konuma sürükleyebilmektedir.

Başlık boyutunun planlanmasına bakıldığında “iyi” düzeyde sayılabilecek öğrencilerin oran olarak oldukça az olduğu hatta “çok iyi” düzeyde olan öğrencilerin oranının sadece %1,1’de kaldığı görülmektedir. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlamanın başlık boyutunda başarısız olduğunun bir göstergesidir. Başlığın orijinal, özgün ve ilgi çekmekten uzak olması; ele alınacak yazı için verilen konunun doğrudan başlık olarak kullanılması öğrencilerin başlık boyutunda yetersizliğinin sebepleri arasında sayılabilir. “Çok iyi” düzeyde olan öğrencilerin oranının bu derece az olmasının altında yatan sebeplerden biri de öğrencilerin başlık üzerinde yeterince düşünmeyip yaratıcılığı ve özgünlüğü başlıkta ortaya koymamasıdır.

Alkan (2007: 59), yazılı anlatım becerilerini incelerken ele aldığı “Yazıya ilgi çekici, kısa ve konunun özüne uygun başlığın konulmaması.” maddesinde öğrencilerin %83,3’ünün 0 hata puanı; %16,7’sinin 5 hata puanı aldığını saptamıştır. Buna göre verilen hata puanları sayısal değerlerinin aritmetik ortalamasının 0.83 çıktığını ve bu maddede öğrencilerin genel çoğunluğunun hata yapmadığını belirleyerek bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularla örtüşmeyen farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Çalışmamızda öğrencilerin yazılı anlatımda başlık boyutunu planlama açısından cinsiyet bağımsız değişkeni değerlendirilmemiştir. Ancak Avcı (2006: 51) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımda uygun özelliklerde başlık kullanma becerileri açısından cinsiyet değişkeninin kız ve erkek öğrencileri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada 10 okuldan seçilen öğrencilerin yazılı anlatımda konuya uygun başlık kullanma becerileri

değerlendirilmiş ve 100 puan üzerinden ortalama 72 puanlık bir başarı düzeyi tespit edilmiştir. Bu bulgu, bizim çalışmamızda ulaşılan bulgularla benzerlik göstermemektedir. Çünkü öğrencilerin yarıya yakını başlık boyutu doğrultusunda orta düzeyde; %36'lık önemli bir oranı da yetersiz ve çok yetersiz düzeyde bulunmuştur. Bu noktada öğrencilerin kendi yazılı anlatım ürünlerini düzeltme ve değerlendirme alışkanlıkları ile öğretmenin öğrencilere bu konuda verdiği geri bildirimler önem taşımaktadır.

1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Konu Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya koyma, konunun sınırlandırılmasını sağlama ile hangi açıdan ele alınacağını tespit etme, konuyu seçilebilecek bir biçimde ele alma ve yazıda anahtar kelimeleri belirgin bir biçimde ortaya koyma gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,5'i çok yetersiz, %40,3'ü yetersiz, %26,8'i orta, %15,9'u iyi ve %3,5'i çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında %40,3 ile öğrencilerin yarısına yakınının konu boyutunda yetersiz olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını yazıda konunun sınırlandırılmasını sağlamamakta, hangi açıdan ele alınacağını tespit etmemekte ve konuyu seçilebilecek bir biçimde ortaya koymamaktadır; ayrıca yazıda anahtar kelimeler belirgin değil, konu ile ilgili bilgiler de yetersizdir. Çözümleyici puanlama anahtarının konu boyutunda “yetersiz” ile “çok yetersiz” düzeyde olanlar birlikte düşünüldüğünde ortaya %53,8 gibi yüksek bir oran ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin yarısından fazlasının konu boyutundaki başarısının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. “Çok iyi” düzeyin %3,5 gibi düşük bir oranda kalması da bu durumu destekler niteliktedir.

Konu boyutunda öğrencilerin yeterli düzeyde bir başarı sağlayamamasının altında çeşitli nedenlerin olduğunu söyleyebiliriz. Yazılı anlatımda başarıyı artıran ve besleyen kaynaklar olan okumak, gözlem yapmak, düşünmek, yaşantı ve deneyim gibi etkenler yazıda konuyu destekleyici özelliktedir. Ancak genel olarak

öğrencilerde okuma ile düşünme alışkanlıklarının, gözlem yapma yeteneğinin ve yaşantılarla tecrübe edinmenin istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Okumaktan, düşünmekten, gözlem yapmaktan, farklı yaşantılarla deneyim kazanmaktan yoksunluk yazıda ele alınan konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasına sebep olmaktadır. Bilginin yetersiz olması yazının doyurucu olmaktan uzak ve sığ olmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere öncelikle okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği artık çok bilinen ve su götürmez bir gerçektir. Çelikipazu (2006: 80) 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini araştırması sonucunda okuma alışkanlığının önemine dikkat çekmiş; okuma alışkanlığı ve zevki kazanmamış öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini istedikleri gibi anlatamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Coşkun (2006: 99-100)'un çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okumuş oldukları kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre on bir ve üzerinde kitap okumuş olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile üç-beş arasında kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında on bir ve üzerinde kitap okumuş olan öğrenciler lehine, on bir ve üzerinde kitap okumuş olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile altı-on arasında kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında on bir ve üzerinde kitap okumuş olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okunan kitap sayısı değişkeni arasında fazla kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olması fazla kitap okumuş olmanın öğrencinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi bakımından; bilgi düzeyini artırmasıyla, kitap okumanın zihinsel ve mantıksal gelişimine katkısıyla, kelime haznesini geliştirmesiyle, konu ve örnek çeşitliliğini görmeleriyle, bir fikrin nasıl geliştirileceğinin ve yazının bütünündeki tutarlılığın uygulamalı olarak öğrenilmesiyle, okuma zevk ve alışkanlığını edinmiş olmakla günün belli zaman dilimlerinin planlanmasının öğrenilmesi, dolayısıyla bu planlama durumunun yazılarına yansıtılmalarıyla açıklanabilir. Planlama durumunun yazılarına yansıtılması da çalışmamızla bire bir örtüşen bir kazanımdır.

Koçak (2005: 56) da okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu katkısı olduğunu tespit etmiş ve çok kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarının, az kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarına göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin yalnızca okuması yetmez. Okuma alışkanlığının kazandırılmasının yanında öğrencilerin gözlem yapabilme yetenekleri geliştirilmeli, farklı yaşantılarla tanıştırılması, bunları yorumlayıp özümsemesi sağlanmalı ve düşünmeye sevk edecek etkinliklerle öğrencilere düşünme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Yazılı anlatımda planlamanın konu boyutunda önemle üzerinde durulması gereken noktalardan biri de konunun sınırlandırılması ve hangi açıdan ele alınacağına belirlenmesidir. Planlamada öğrenci konu ile ilgili bilgilerin tamamını ortaya döker, konunun hangi yönüyle ele alınacağını tespit eder ve bu doğrultuda yazısında kullanacağını bilgileri seçmeye başlar. Bu, konuda sınırlandırmayı sağlar; ancak öğrenci, yazıya başlamadan önce, verilen konuyu kısaca düşünür ve aklına gelen bilgileri gelişigüzel bir şekilde ortaya dökerek yazısını oluşturmaya çalışır. Bu durum; yazıda konunun dağılmasına, bir birlik ve bütünlük oluşmamasına, konudan uzaklaşılmasına, konunun tam anlamıyla ne olduğunun ortaya çıkmamasına neden olmaktadır. Bu noktada öğrencilere konunun sınırlandırılmasının nasıl sağlanacağı, konunun belli bir açıdan ne şekilde ele alınması gerektiği yazma etkinliklerinde uygulamalı olarak kavratılmalı ve bu çalışma her yazma etkinliğinde tekrarlanmalıdır. Ayrıca konuyu özetleyebilecek niteliğe sahip kelimeler belirleyip yazıyı anahtar kelimelere göre şekillendirememek de konu boyutunda yetersizliğin sebepleri arasındadır. Bunda öğrencilerin anahtar kelime kavramını yeterince kavrayamaması yatmaktadır.

Alkan (2007: 57), yazılı anlatımda konunun sınırlandırılmasını “Konunun belli görüş açılarına göre sınırlandırılmaması.” maddesine göre incelemiş ve öğrencilerin %23,4’ünün 0 hata puanı, %41,1’inin 1 hata puanı, %31,6’sının 2 hata puanı, %3,6’sının 3 hata puanı, %0,3’ünün 4 hata puanı aldığını belirlemiştir. Buna göre verilen hata puanları sayısal değerlerinin aritmetik ortalamasının 1.16 çıktığını ve bu maddede öğrencilerin genel çoğunluğunun 1 hata puanı aldığını saptamıştır. Bu bulgular öğrencilerin çoğunluğunun konunun sınırlandırılmasında hata yaptığı sonucunu çıkarır ve bu sonucun çalışmamızdaki konu boyutu bulgularıyla örtüşen nitelikte olduğu görülmektedir.

1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulması, yardımcı fikirler arasında bağlantı sağlanarak yazıda bütünlüğün gerçekleştirilmesi gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %13,5'i çok yetersiz, %44,3'ü yetersiz, %25,7'si orta, %13,8'i iyi ve %2,7'si çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin yarıya yakınının yazılı anlatımın ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Bir anlamda öğrencilerin neredeyse yarısı, yazıda ana düşünceyi belirgin, açık bir biçimde ortaya koyamamış, yardımcı düşünceleri yetersiz kullanmış, yardımcı fikirler arası bağlantıyı sağlayamamış ve yazıda bütünlüğü gerçekleştirememiştir. Bu yetersizliğin en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin yazma sürecinde yazının amacını ortaya koyacak bir ana düşünce belirlememesidir. Yazılı anlatımda yazının ana düşüncesini belirlemek ve yazıyı bu ana düşünce çerçevesinde geliştirmek önemlidir. Amaçsız bir biçimde yazıya başlamak, ana düşünceyi destekleyecek yardımcı fikirlerin gelişigüzel bir şekilde art arda sıralanmasına ve yazının iletmek istediği düşüncenin daha açık, daha belirgin olmaktan uzak kalmasına yol açar. Ayrıca yazının anlatmak istediğini destekleyen yardımcı fikirlerin arasındaki bağlantının sağlanması için kullanılması gereken bağlantı ifadelerine yeterli düzeyde yer verilmediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin ana düşünce kavramını yeterince kavrayamamış olmaları yazılı anlatımda planlama ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda yetersizliğin sebeplerindedir. Öğrencilerin ana düşünceyi tam anlamıyla bilmediklerini, okuduğunu anlama ve çözümleyebilme çalışmalarında bir yazının ana düşüncesini ifade ederken anlamaktayız. Öğrenci, yazının asıl anlatmak istediğini ifade etmekten çok yazının ne anlattığını; yani yazının konusunu söylemektedir. Ayrıca çoktan seçmeli test sınavlarının Türkçe bölümlerinde sıkça yer alan paragrafın ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirleyebilme sorularındaki başarı düzeyinin

düşüklüğü ve bu soruların zorluk derecesine öğrencilerin bakış açısı bu yetersizliğin doğrultusunda bir durum olarak dikkati çekmektedir. Kısacası ana düşünce ve yardımcı düşünce kavramlarının öğrenciye yeterince kavratılmadığı süreçte öğrencilerin yazıda ana düşünceyi belirgin ve açık bir biçimde ele almaları zor görünmektedir.

Alkan (2007: 58) “Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi.” maddesiyle inceleme yaparak ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutu üzerinde durmuş ve öğrencilerin %22,9’unun 0 hata puanı, %49,7’sinin 1 hata puanı, %22,4’ünün 2 hata puanı, %3,9’unun 3 hata puanı, %1,1’inin 4 hata puanı aldığını saptamıştır. Buna göre verilen hata puanların sayısal değerlerinin aritmetik ortalaması 1,11 çıkmış ve bu maddede öğrencilerin genel çoğunluğu 1 hata puanı almıştır. “Ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi” maddesinde yüksek oranda hata çıkması ile çalışmamızda ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda öğrencilerin çoğunun yetersiz olması birbirinin paralelinde olan bulgulardır.

1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Anlatım Biçimleri ve Düşüncüyü Geliştirme Yolları Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşüncüyü geliştirme yolları boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda anlatım biçimlerinin belirgin bir şekilde kullanılması, kullanılan anlatım biçimlerinin yazının amacına uygun olması ve dil açısından uygunluk taşıması, yazıda farklı türden düşüncüyü geliştirme yollarına başvurulması, bu düşüncüyü geliştirme yollarının ustalıkla kullanılması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının anlatım biçimleri ve düşüncüyü geliştirme yolları boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %15,7’si çok yetersiz, %47,8’i yetersiz, %21,6’sı orta, %13’ü iyi ve %1,9’u çok iyi düzeyinde tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin %47,8 ile neredeyse yarısı “yetersiz” düzeydedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını, yazıda anlatım biçimlerini kullanmış ancak bu anlatım biçimlerini yazının amacına uygun kullanmamış, anlatım biçimlerinin dil açısından uygunluğunu yetersiz bir biçimde

ele almış ve bu öğrencilerin yazıda başvurduğu düşünceyi geliştirme yolları yetersiz kalmıştır. “Çok yetersiz” ve “yetersiz” düzeylerin toplamda %63,5 gibi yüksek bir oranda olması ile öğrencilerin anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada başarısız olduğunu söyleyebiliriz. Bu boyutta başarısız olmanın temelinde öğrencilerin anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını yalnızca teorik boyutta öğrenip uygulama yapmamasının yatmakta olduğu düşünülebilir. Öğrencilere sadece örnek bir paragraf üzerinde çalışma yapılarak bu paragrafın hangi anlatım biçimiyle yazıldığı, bu paragrafta hangi düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığı gösterilmektedir. Öğrenci, paragrafın hangi anlatım biçimiyle yazıldığını nasıl anlayabileceğine ve paragrafta hangi düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını bulmaya yönelik bilgiler öğrenmekten öteye geçememektedir. Bu bilgileri kavrayan öğrenciden, belirli bir anlatım biçiminde ve bu anlatım biçimine uygun birkaç düşünceyi geliştirme yolunu da kullanarak bir paragraf yazması istendiğinde o öğrencide aynı başarıyı görememekteyiz.

Akbayır (2006: 69), araştırmasında uygulamaya katılan 20 kişilik öğretmen adayı öğrencilere, ÖSYM tarafından 1981-2005 yılları arasında sorulan 43 soru dağıtıp 45 dakika süre vermiş; öğrencilerin, konuyla ilgili test sorularında %90’ın üzerinde bir başarı sağladıklarını görmüştür. Sonuç olarak anlatım biçimleriyle ilgili test sorularını rahatlıkla çözebilen öğrencilerin, anlatım biçimlerinin kuramsal yönüyle ilgili uygulamalı sorularda oldukça zorlandığı sonucuna varmıştır.

Kısacası öğrenciler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarının ne olduğunu bilmekte ancak uygulama yapamamaktadır. Bu yüzden yazma çalışması yapılırken planlamanın bir boyutu olan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada uygulama becerisi kazanmasına yönelik çalışmalara sıklıkla yer verilmelidir. Bu boyutta bilgi ve kavrama düzeyinden çok uygulama düzeyi üzerinde durulmalıdır.

1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Giriş Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda giriş bölümünün bulunması, giriş bölümünün okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olması, metnin bütününe dair bir fikir vermesi, metne doğrudan giriş yapma yerine farklı türden bir giriş yapma yolu kullanılması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının giriş boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %25,7'si çok yetersiz, %43,2'si yetersiz, %21,1'i orta, %7,8'i iyi ve %2,2'si çok iyi düzeyindedir. Bu boyutta %43,2 ile en yüksek oran “yetersiz” düzeydedir. Başka bir deyişle öğrencilerin %43,2'sinin yazısında giriş bölümü bulunmaktadır ancak giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte değildir, metnin bütününe dair bir fikir vermemektedir ve bu öğrenciler metne doğrudan giriş yapmıştır. Bu bulgularda dikkati çeken nokta “çok yetersiz” düzeyin öğrencilerin 4'te 1'ine tekabül edecek oranda olmasıdır. Yani yazıların %25,7'sinde giriş bölümü bulunmamakta ya da giriş paragrafı yazının giriş bölümünde yer almamaktadır.

Yazılı anlatım çalışmalarında ele alınacak konunun belirlenmesinden sonra öğrenciler kısa bir düşünme sürecine girerler. Bu süreçte öğrenciler neleri yazabileceğinin yanında en çok yazıya nasıl bir giriş yapabileceğini düşünürler. Hatta öğrencilerin yazma öncesi bu düşünme sürecinde “aklıma bir şey gelmiyor” yakınmasının altında yazının başlangıcını yapmadaki çektikleri zorluk gelmektedir. Giriş boyutuna ilişkin bulgulara baktığımızda “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerin toplamda %68,9 ile yüksek bir oranda çıkması, öğrencilerin yazının giriş bölümünü oluşturmadaki bu zorlanmalarını gösterir niteliktedir.

Yazıda giriş bölümü oluşturmada karşılaşılan eksikliklerin başında bu bölümün farklı bir giriş yoluyla oluşturulup okuyucunun ilgi ve dikkatini yazıya yeterince çekememek gelmektedir. Yazının başlıktan sonraki vitrini konumunda olan giriş bölümü çoğunlukla basmakalıp söz, ifade ve tanımlarla başlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaratıcılıklarının yeterince geliştirilmediği ve kullanabileceği farklı giriş yollarının uygulamalı kavratılmadığı sonucuna varılabilir.

1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Gelişme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda gelişme bölümünün bulunması, gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi, yazının anlaşılır nitelikte olması, düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmemesi, ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağların kurulması, ifadelerin okurun ilgisini çekecek nitelikte olması, yazarın amacını açıkça ortaya koyması, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında orijinalliğin sağlanması gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının gelişme boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %15,4'ü çok yetersiz, %43,2'si yetersiz, %26,8'i orta, %12,2'si iyi ve %2,4'ü çok iyi düzeyindedir. Bu bulgulara bakıldığında en yüksek oranın %43,2 ile yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yani; bu öğrencilerin yazısında gelişme bölümü bulunmakta ancak gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi çok yetersizdir ve yazı anlaşılır değildir. Bu öğrenciler düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşmüştür, gelişme bölümünde ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurmada çok yetersizdirler, ifadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip değildir, öğrenciler amacını açıkça ortaya koymada çok yetersizdir, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir orijinallik sağlayamamışlardır.

1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Sonuç Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunda değerlendirilen planlama becerileri; yazıda sonuç bölümünün bulunması, sonuç bölümünde konunun etkili bir biçimde sonuçlandırılması, okuyucuda beliren sorulara cevap verilmesi, sonuç bölümünün yazının genelinde anlatılanları özetler nitelikte olması ve yazının tamamında anlatılanlarla çelişmemesi gibi özelliklerden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin çözümleyici puanlama anahtarının sonuç boyutunu planlama becerileri bu özellikler doğrultusunda %35,4'ü çok yetersiz, %35,7'si yetersiz, %20'si orta, %7,8'i iyi ve %1,1'i çok iyi düzeyindedir. Yazılı anlatımda planlama sonuç boyutu bulgularında ilk dikkati çeken “çok yetersiz” düzeyin %35,4 ile çok yüksek

olmasıdır. Bu, öğrencilerin %35,4'ünün yazısında sonuç bölümünün bulunmadığını ya da bulunduğunu ancak sonuç bölümünde konunun etkili bir biçimde sonuçlandırılmadığını, okuyucuda beliren sorulara cevap verilmediğini, sonuç bölümünün yazının genelinde anlatılanları özetlemediğini ve yazının tamamında anlatılanlarla çeliştiğini gösterir. Hatta “çok yetersiz” düzey ile “yetersiz” düzey birlikte ele alındığında toplamda öğrencilerin %71,1'ini oluşturduğu görülmektedir. Bu düzeylerin oranının bu derece yüksek çıkması öğrencilerin yazılı anlatımda planlama sonuç boyutunda başarısız olduğunun göstergesidir.

Kompozisyon yazma denilince öğrencilerin aklına ilk olarak giriş, gelişme ve sonuç kavramları gelir. Öğrenci yazının planlanmasını ve oluşturulmasını yalnızca bu bölümlere bağlı olarak görür. Yazının başlangıcına bir giriş paragrafının, girişten biraz daha uzun bir paragrafla gelişme bölümünün ve yazının sonunda bir satır başı daha yapıp birkaç cümle eklenerek sonuç bölümünün yazılmasıyla yazının tamamlandığını ve verilen görevin hakkıyla bitirildiğini düşünürler. Öğrenci yazıyı yalnızca bu üç boyutuyla düşünür ve planlamadaki başlık, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları gibi boyutlarını göz ardı ederler. Ancak öğrencilerin hem göz ardı ettiği bu boyutlarda hem de teorik olarak en çok bildiği giriş, gelişme, sonuç boyutlarında yeterli düzeyde bir başarı sağlamadıklarını bu bulgulardan da görebilmekteyiz.

Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere giriş, gelişme ve sonuç bölümleri uygulamalı olarak kavratılmalıdır. Bu bölümleri bir kompozisyonun bütününde görmenin yanında ayrı ayrı yazdırılarak yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yani; belirlenen bir konuda bir kompozisyon yazın demek yerine yine belirli bir konuda bir giriş bölümü yazın demek ve bunun üzerinde incelemeler yapmak, yanlışları düzeltmek daha dikkat çekici olabilir.

Elde ettiğimiz bulguları genel olarak değerlendirdiğimizde, yazılı anlatımı planlamada, 8. sınıf öğrencilerinin istenilen düzeyde bir başarı sağlayamadıklarını görebilmekteyiz. Her bir boyutta çoğunlukla “çok yetersiz” ve “yetersiz” düzeylerin toplamda %50'nin üzerinde olması –başlık boyutu hariç (%36)- ve “iyi” ile “çok iyi” düzeylerin toplamda çok düşük bir oranda kalması öğrencilerin bu konudaki yetersizliğini göstermektedir. Bulgular ışığında, öğrenciler, “iyi” ve “çok iyi”

düzeylerinin toplamda %19,4 olması ile öğrencilerin en çok konu boyutunda başarılı olduğu; “yetersiz” ve “çok yetersiz” düzeylerinin toplamda %71,1 olması ile öğrencilerin en çok sonuç boyutunda başarısız olduğu da saptanmıştır. Ayrıca başlık hariç (%47,3) bütün boyutlarda “orta” düzeyin %20 ila %26,8 oranı aralığında kalması da dikkat çeken başka bir ayrıntıdır.

2. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerileri Üzerindeki Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenine göre anlamlılık değerlerine ilişkin bulgular, “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı”nın alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullardaki öğrencilere uygulanan yazma çalışmalarıyla belirlenmiştir. Bu anlamlılık düzeyleri başlık, konu, ana düşünceler ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere toplam 7 boyut altında ele alınmıştır. Bu boyutlar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okul öğrencilerinin yazma uygulamalarında çözümleyici puanlama anahtarıyla incelenmiş; elde edilen veriler SPSS istatistik programına aktarılarak Scheffe testi sonuçlarına göre bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında bütün boyutlarda alt ile orta ve alt ile üst sosyo-ekonomik düzey okul öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın genel olarak alt düzey ile orta düzey arasında orta düzeyin, alt düzey ile üst düzey arasında üst düzeyin lehine olduğu görülmektedir. Ancak bu anlamlı farklılıkların yanında yazılı anlatımın başlık boyutunda orta düzey ile üst düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve bu anlamlı farklılığın orta düzeyin lehine olduğu görülmektedir. Beklenilenin aksine orta düzeyin üst düzeyden bir boyutta daha başarılı olması dikkate değerdir. Genel olarak baktığımızda ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatımda planlama becerilerinin orta ve üst düzeydeki öğrencilere oranla daha yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir anlamlı farklılığı ortaya çıkaran ve araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinden daha yüksek olduğunu belirleyen Coşkun (2006: 89-90)'a göre sosyo-ekonomik bakımdan üst gruba ait öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin alt gruba göre yüksek çıkması; gelişim aşamalarından itibaren çevrelerindeki eşya çeşitliliği (kelime dağarcığı bakımından), beslenme durumları (zeka gelişimi ve öğrenme hızı bakımından), boş vakitlerinde oynanan oyun, oyuncak ve oyun çeşitliliği (kelime dağarcığı, hayal gücünün gelişimi, sosyalleşme ve paylaşımın öğrenilmesi bakımından), imkanlarının alt gruba göre iyi olması (özgüven ve kişilik gelişimi bakımından), alınan sağlık ve eğitim hizmetleri (bedensel olarak sağlıklı olmaları, okul dışı ders desteği), sosyal ve kültürel etkinliklerdeki çeşitlilik (gözlem ve deneyimlerinin çeşitliliği, hayal gücünün ve kelime dağarcığının zenginleşmesi) gibi nedenlerle açıklanabilir.

Deniz (2000: 116), farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip köy ve kent çocukları arasında yaptığı yazılı anlatım becerilerini değerlendirme çalışmasında, köy ve kent çocukları arasındaki başarı ortalamasında kent öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını belirlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre yazılı anlatımda genel olarak kent öğrencilerinin %50 olan orta düzeye yakın, köy öğrencilerinin ise %40 gibi ortanın altında bir başarı gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada Deniz (2000: 121-128) “konuya uygun başlık yazabilme; giriş paragrafı yapabilme; gelişme paragrafı yapabilme; sonuç paragrafı yapabilme; ana düşünce, duygu ve olayı sunabilme; ana düşünce, duygu ve olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme; belirtilen/seçilen konuyu kavrama ve konuyla ilgili yazabilme; düşünce, duygu ve olay akışında mantık bakımından bütünlük sağlayabilme; düşünce, duygu ve olay tekrarından kaçınabilme; konu dışı düşünce, duygu ve olaylara yer vermeme” gibi yazılı anlatımda planlama becerilerini de kapsayacak bir değerlendirme yapmış ve köy ile kent çocuklarının bu becerileri uygulayabilmede anlamlı farklılığın kent öğrencileri lehine olduğu sonucuna varmıştır.

Koçak (2005: 56)'a göre yazılı anlatım becerisindeki başarıyı ya da başarısızlığı bir tek nedene bağlamak yanlıştır. Ancak bu sonuçlar gösteriyor ki bu

becerinin gelişimi; yaşanan yerle (köy-şehir), alınan eğitimle ve ailenin sosyo-kültürel durumuyla doğrudan ilgilidir.

3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Planlamaya Yönelik Görüşleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlamanın uygulamasına dair görüşleri “Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçek başlık, konu, ana düşünceler ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere toplam 8 boyuttan meydana gelmektedir. Her bir boyut altında yazılı anlatım planlama becerileri doğrultusunda öğrencilerin uygulama çalışmalarında yapması gerekenleri ifade eden maddeler yer almış ve öğrencilerden bu maddelere “her zaman, kısmen, hiçbir zaman” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Genel olarak baktığımızda öğrenciler bütün boyuttaki maddelere yüksek oranda “her zaman” şeklinde cevap vermişlerdir. Maddeler ayrı ayrı ele alındığında öğrenciler; başlık boyutundakileri %51,1 ile %87,6 oranında; konu boyutundakileri %46,5 ile %74,9 oranında, ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutundakileri %54,6 ile %72,7 oranında; anlatım biçimleri boyutundakileri %64,9 ile %70,8 oranında; düşünceyi geliştirme yolları boyutundakileri %37,8 ile %60,0 oranında; giriş boyutundakileri %57,6 ile %80,3 oranında; gelişme boyutundakileri %46,2 ile %74,6 oranında; sonuç boyutundakileri %53,5 ile %80,0 oranında “her zaman” şeklinde cevaplamışlardır. Bunun yanında “hiçbir zaman” ve “bazen” cevaplarının “her zaman” cevaplarına göre çoğunlukla daha az oranda olması öğrencilerin yazılı anlatımda planlama becerilerinde olumlu bir görüş bildirdiğinin göstergesidir. Ancak bu bulgular, öğrencilerin yazma çalışmalarını aynı doğrultuda inceleyen çözümleyici puanlama anahtarının verileriyle birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin yazılı anlatımda planlama görüşleri ile bunları uygulama becerilerinin örtüşmediği dikkate değerdir. Öğrenciler, öğrenci görüşleri ölçeğindeki yazılı anlatımı planlama becerilerine dair ifadelerle yüksek oranda “her zaman” yaparım derken diğer tarafta uygulama çalışmalarının değerlendirildiği çözümleyici puanlama anahtarına göre yine yüksek oranda “yetersiz” ve “çok yetersiz” kalmışlardır. Kısacası yazılı anlatımda planlama becerilerinde öğrencilerin söyledikleriyle yaptıkları

çelişmektedir. Bu çelişki yazılı anlatımın planlamasında öğrencilerin yeteri kadar bilinçli olmadıklarının da bir göstergesidir. Çünkü öğrenci yaptığını düşündüğünü aslında hayata geçirememekte ve bu beceriyi kazandığını zannetmektedir. Bununla birlikte “hiçbir zaman” cevabını veren düşük orandaki öğrenciler aslında ne yaptığını ve yapmadığını bilen bilinçli öğrencilerdir denilebilir.

4. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarıyla İlgili Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgileri, yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüş ve uygulamaları “Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçekte Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini uygulamalarına ilişkin görüşleri başlık, konu, ana düşünceler ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere toplam 8 boyutta ele alınmıştır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve mezuniyet bağımsız değişkenlerinin yazılı anlatımda planlama öğretmen uygulamaları üzerindeki anlamlılık değerleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,3’ü kadın, %51,7’si erkektir. Öğretmenlerin %33,9’u 1-5 yıllık; %30,6’sı 6-10 yıllık; %23,9’u 11-15 yıllık; %5’i 16-20 yıllık ve %6,7’si 21 ve daha fazla yıllık kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %82,8’i eğitim fakültesi; %13,3’ü fen-edebiyat fakültesi; %3,3’ü eğitim enstitüsünden; %0,6 oranındaki öğretmen de bu kurumların dışında bir okuldan mezun olmuştur. Bu bulgulara baktığımızda örneklem grubunu oluşturan erkek ve kadın öğretmenlerin arasında pek bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,5’inin 1-10 yıllık kıdeme sahip genç bir kadrodan meydana geldiğini söyleyebiliriz. Bunun yanında %82,8 ile öğretmenlerin çoğu eğitim fakültelerinden mezundur.

Yazılı anlatımda planlama öğretmen görüş ve uygulamaları ölçeğinin ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezuniyet gibi kişisel bilgileri alındıktan sonra ikinci bölümünde yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerine

başvurulmuştur. Bu bölüm 9 madde olup öğretmenlerden bu maddelere “evet”, “kısmen”, “hayır” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Öğretmen görüşleriyle ilgili elde edilen bulgulara baktığımızda; öğretmenlerin %50,0’sinin planlama yetersizliğini yazılı anlatımda başarısızlığın en önde gelen sebepleri arasında gördüğünü, %82,8’inin yazma çalışmalarının planlanmasının öğrenciyi zaman kaybindan kurtaracağını, %57,2’sinin her yazma çalışmasından önce mutlaka yazılı olarak plan yapılması gerektiğini, %84,4’ünün yazma çalışmalarında planlamanın önemi ve yararlarını her fırsatta anlatmanın gerek olduğunu düşünmektedir. Ancak %33,9’u her yazma öncesinde öğrencileriyle plan yapmakta olduğunu söylemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yazılı anlatımda planlamanın önemini bildiklerini ama aynı oranda uygulama çalışmalarına yansıtmadıklarını görmekteyiz.

Öğrenim hayatı boyunca yazılı anlatımda planlama ile ilgili yeterince bilgi aldığını düşünenlerin oranının %50,0 olduğu dikkat çeken bir ayrıntıdır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı bu konuda yeterli bilgi verilmediğini düşünmektedir. Aynı maddeye öğretmenlerin %44,4’ünün kısmen, yalnızca %5,6’sının hayır demesiyle ise öğretmenlerin öğrenim hayatlarında yazılı anlatımda planlamaya yeterince önem verilmediği ortaya çıkmaktadır. Öğrenim hayatlarında yeterince bilgi almadığını düşünen öğretmenlerin öğrencilerine bu konuda yeterli düzeyde bilgi verebilmesi meçhuldür. Ayrıca Türkçe ders programında yazma becerilerini geliştirmede planlama ile ilgili bölümler konusunda yeterli düzeyde bilgi verildiğini düşünenler öğretmenlerin %33,9’unu; ders kitaplarında yazma çalışmalarının planlama aşamasına ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunduğunu düşünenler ise %48,9’unu oluşturmaktadır.

Ölçekte öğretmenlerin yazılı anlatımda planlama ile ilgili genel görüşlerinden sonra yazma çalışmalarında planlama becerilerini uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Toplamda 8 boyut ve 42 maddeden oluşan bu görüşlere öğretmenlerden “hiçbir zaman”, “bazen”, “her zaman” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Genel olarak baktığımızda öğretmenlerin bütün boyuttaki maddelere yüksek oranda “her zaman” şeklinde cevap verdiğini görmekteyiz. Maddeler ayrı ayrı ele

alındığında öğretmenler; başlık boyutundakileri %77,2 ile %93,3 oranında; konu boyutundakileri %23,3 ile %56,7 oranında, ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutundakileri %67,8 ile %84,4 oranında; anlatım biçimleri boyutundakileri %53,3 ile %61,1 oranında; düşünceyi geliştirme yolları boyutundakileri %55,0 ile %59,4 oranında; giriş boyutundakileri %61,7 ile %91,7 oranında; gelişme boyutundakileri %68,9 ile %90,6 oranında; sonuç boyutundakileri %69,4 ile %93,3 oranında “her zaman” şeklinde cevaplamışlardır.

Bu bulgulara bakıldığında ilk dikkati çeken, öğretmenlerin konu boyutundaki maddelere diğer boyutlardaki maddelere oranla daha düşük düzeyde “her zaman” şeklinde cevap vermesidir. Aslında öğrenci uygulamalarını incelediğimiz çözümleyici puanlama anahtarından elde ettiğimiz bulgularda öğrencilerin diğer boyutlara göre daha başarılı olduğu boyutun konu boyutu olduğunu görmekteyiz. Bir anlamda yazılı anlatım planlama becerileri öğretmen uygulamaları görüşleri ile öğrenci uygulamalarındaki başarı düzeyi konu boyutunda tam anlamıyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşlerinde dikkati çeken madde konu boyutundaki “*Yazmaya başlamadan önce ayıkladığım düşünceleri öğrencilerle birlikte uygun başlıklar altında gruplandırırım.*” maddesine öğretmenlerin yalnızca %23,3’ünün her zaman şeklinde cevap vermesidir. Bu maddeye öğretmenlerin %8,9’u hiçbir zaman, %67,8’i bazen şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddenin öğretmenler tarafından en az uygulanan yazma planlama çalışması olarak görüldüğünü söyleyebiliriz.

Öğrenci görüşleri ölçeği ile öğretmen görüşleri ve uygulamaları ölçeğinden elde edilen bulgular birlikte ele alınıp, her iki ölçekte de “her zaman” şeklinde verilen cevapların oranları düşünüldüğünde görüşlerin birbirleriyle paralellik gösterdiğini görmekteyiz. Ancak öğretmenler, uygulamalarına yönelik ifadelerde “bazen” ifadesini öğrencilerden daha yüksek oranda cevaplayarak daha temkinli olduklarını göstermişlerdir.

Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve mezuniyet bağımsız değişkenine göre her bir boyutta ayrı ayrı incelenmiş ve bütün boyutlarda bu değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu bulgular bize, yazılı anlatımda planlamanın uygulanmasına ilişkin öğretmen

görüşlerinde öğretmenlerin ne cinsiyetinin ne görev yaptığı yıl sayısının ne de mezun olduğu okul türünün belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

5. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

5.1. Öğretmenlere Getirilen Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmenleri her yazma çalışmasından önce mutlaka yazılı olarak plan yapmak gerektiğini belirtmiş olmalarına rağmen yazılı anlatım çalışmalarında plan yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Planlamanın önemini ve yararını bilen ancak yazma çalışmalarında planlamayı göz ardı eden öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler öğrencilere yazılı anlatımda planlamanın önemini ve yararını anlatmalıdır.
2. Öğretmenler yazmayı bir süreç olarak görmeli ve yazılı anlatım sürecinin aşamalarından olan planlamayı öğrencilere kavratmalıdır.
3. Öğretmenler sık sık yazma çalışması yaptırmalı ve yazılı anlatımı planlama çalışmalarına her yazma uygulamasında yer vermelidir.
4. Öğretmenler yazılı anlatımda planlamayı yalnızca giriş, gelişme ve sonuç boyutlarından ibaret sanan öğrencilere bu boyutların yanında başlık, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları gibi boyutların da olduğunu anlatmalı ve planlamada bu boyutların nasıl ele alınacağını kavratmalıdır.
5. Öğretmenler yazılı anlatımda planlama sürecinde öğrencilerin uygulamalarını incelemeli; yanlışlarını düzeltme yönünde öğrencilere anında geri bildirim ve dönüt vermelidir.
6. Öğretmenler iyi planlanmış bir yazıyı örnek olarak göstermelidir. Ayrıca yazılı anlatımı planlama çalışmalarında kimi zaman kendisi çalışmaya bizzat

katılarak iyi planlanmış bir metin ortaya çıkarmalı ve bu şekilde öğrencilere örnek olmalıdır.

7. Öğretmenler uyguladıkları yazılı sınavlardan ayrı yapacağı bir çalışmayla planlama için yeterli zaman da vererek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmelidir.

5.2. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı öğrenim hayatları boyunca yazılı anlatımda planlama ile ilgili yeterince bilgi almadıklarını düşünmektedir. Bu doğrultuda en önemli görev eğitim fakültelerine düşmektedir. Eğitim fakültelerinin yetiştireceği Türkçe öğretmeni adayları için öğretim programlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim fakültelerinde yazma eğitimi, yazılı anlatım gibi alan eğitimi derslerinde yazılı anlatımda planlama ile ilgili bilgilere yer verilmelidir. Bu bilgiler Türkçe öğretmeni adaylarına iyice kavratılmalıdır.
2. Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmeni adayları yazılı anlatımda planlama ile ilgili yalnızca teorik bilgi edinmemeli, uygulamada da öğrencilere örnek olacak derecede kendini geliştirebilmelidir.
3. Şu an görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine yazılı anlatımda planlama ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.
4. Ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin yanı sıra öğrencinin kendini yazarak da ifade edebileceği testler geliştirilmelidir.

5.3. Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinlikleri yalnızca Türkçe çalışma kitaplarında yer almaktadır. Bu etkinliklerin nasıl yapılacağı, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkinlikte neler yapması gerektiği öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Ancak bu çalışmalarda bazı eksiklikler ve aksaklıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %48,9'u ders kitaplarında yazma çalışmalarının planlama aşamasına ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunduğunu düşünmektedir. Ders kitaplarıyla ilgili şu öneriler getirilebilir:

1. Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri yazılı anlatımda planlamayı içerecek bir biçimde düzenlenmelidir.
2. Türkçe ders kitaplarında yazılı anlatımı planlamayla ilgili teorik bilgiler yer almalıdır.
3. Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan yazma etkinliklerinde yazılı anlatımı planlamaya yönelik çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

5.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkiye'deki yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik çalışmalarda planlama üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Bu yönde şu öneriler getirilebilir:

1. Benzer bir çalışma daha geniş bir örneklem grubu ile farklı bölgelerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Daha küçük örneklem gruplarıyla çalışılıp yazılı anlatımda planlamanın boyutları ayrı ayrı incelenerek değerlendirilebilir.
3. Yazılı anlatımı planlama konusunda eğitim verilmiş bir grup öğrenci ile eğitim verilmemiş bir grup öğrencinin planlama becerilerini karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.
4. Benzer bir çalışma Türkçe öğretmen adaylarına yapılarak adayların yazılı anlatımı planlama düzeyleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abasıyanık, Sait Faik (1977). *Mahalle Kahvesi-Havada Bulut*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ağca, Hüseyin (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ağca, Hüseyin (2006). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akbayır, Sıddık (2003). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akbayır, Sıddık (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aksan, Doğan (1978). *Anlambilim ve Türk Anlambilimi*. Ankara: A.Ü.D.T.C.F Yayınları.
- Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, Zeynep Nalan (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, Gökhan (2008). *Öğrencilerin Hikaye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Sabahattin (1985). *Kompozisyon Öğretimi*. İstanbul: Esin Yayınevi 5. Baskı.
- Ataç, Nurullah (1968). *Sözden Söze-Ararken*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Avcı, Emine (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Babacan, Mahmut (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Bağcı, Hasan (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, Hasan (2011). Yazma Eğitimi. (Ed. Murat Özbay). *Yazılı Anlatım ve Unsurları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 85-126.

Baş, Bayram (2012). *İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, s. 271-290.

Bayramıçlılar, Özden, Tosun, Naciye Sarı ve Ak, Nuran (1990). *Sözlü Yazılı ve Bilimsel Anlatım Tekniği*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayın No: 31.

Bilgin, Muhittin (2002). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin (1979). *Yazma Öğretimi / Yazma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin (1980). *Yazılı Anlatım Bilgileri*. Milliyet Yayınları.

Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin (1998). *Yazma Öğretimi / Yazma Sanatı "Yaratıcı Yazma Dersleri"*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin (2006). *Yazma Öğretimi / Yazma Sanatı "Yaratıcı Yazma Dersleri"*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- Bülbül, A.Rıdvan (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükikiz, Kadir Kaan (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cemiloğlu, İsmet (1994). *Cümle Tahlili Üzerine Bazı Düşünceler*. Türk Dili Dergisi (511) TDK Yayınları. s. 29-32.
- Cemiloğlu, İsmet (2001). *Cümle Bilgisi*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Cumhuriyet-Kitap, 21 Ocak 1999, Sayı: 466.
- Çakır, Özler (2003). *Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. TÖMER Dil Dergisi, 122, 31-51.
- Çeçen, Mehmet Akif (2011). *Yazma Eğitimi*. (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 127-146.
- Çelikipazu, Esra Ekinci (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, İbrahim (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Doğan, Yusuf (2002). *Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencileri Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duran, Sema (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Edirne.

Emir, Sabahat. *Örnekleriyle Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Kurtiş Matbaası.

Erdoğan, Özge (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Erkul, Rasih (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyuboğlu, İsmet Zeki (1974). *Anadolu İnançları*. İstanbul: Koza Yayınları.

Eyuboğlu, Sabahattin (1975). *Yunus Emre*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Göçer, Ali (2011a). *Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), s. 71-97.

Göçer, Ali (2011b). *Yazma Eğitimi*. (Ed. Murat Özbay). *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 195-237.

Göğüş, Beşir (1978). *Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gökşen, Enver Naci (1977). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Yüksel Test ve Eğitim Yayınları.

Günay, V. Doğan (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, V. Doğan (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gündüz, Sevim (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu.

Güneş, Firdevs (2003). *Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi*. Ankara: TÜBAR XIII.

Güzel, Abdurrahman ve Karadağ, Özay (2013). *Anlatma Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, s. 45-52.

Kantemir, Enise (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: I. Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay.

Kantemir, Enise (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

Karaalioğlu, Seyit Kemal (1987). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Karaalioğlu, Seyit Kemal (1992). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Karadağ, Özay (2003). *Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları*. Ankara: TÜBAR XIII.

Karadağ, Özay (2011). *Yazma Eğitimi*. (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 147-175.

Karahan, Leyla (2004). *Türkçe Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Karasar, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, Halit (2011). Yazma Eğitimi. (Ed. Murat Özbay). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 21-42.
- Kemal, Yaşar (1987). *İnce Memed 4*. İstanbul: Toros Yayınları.
- Kırbaş, Abdulkadir (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Koçak, Ahmet (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Korkmaz, Alaaddin (1987). *Türkçe Kompozisyon*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Korkmaz, Alaaddin (1988). *Türkçe Kompozisyon*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep, Ercilasun, Ahmet, Zülfikar, Hamza, Akalın, Mehmet, Gülensoy, Tuncer, Parlatur, İsmail ve Birinci, Necat (1990). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- Kuvaç, Elif Burcu Kapar (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Maltepe, Sadet (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Dersindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora

Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Moran, Berna (1994). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Oğuzkan, Ali (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: MEB Yayınları.

Onursal, İrem (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dil Bilim Çalışmaları* (Yayına Hazırlayanlar: Ayşe Eziler Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları Dilbilim Dizisi. s. 121-132.

Oral, Günseli (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, Murat (1995). *Ankara Merkez İlköğretim Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özçakmak, Hüseyin (2011). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özdemir, Emin (1973). *Dil ve Yazar*. Ankara: TDK Yayınları.

Özdemir, Emin (1994). *Türk ve Dünya Edebiyatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Özdemir, Emin (2005). *Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, Songül (2008). *Ortaöğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Özkırımlı, Atilla (2002). *Türk Dili Dil ve Anlatım, Yaşayan Türkçe Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Paçacıoğlu, Burhan. *Türk Dili ve Kompozisyon*. Sivas: Çağ Kitabevi.

Püsküllüoğlu, Ali (1995). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Şentürk, Nesrin (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tabak, Gürkan ve Göçer, Ali (2013). *6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde*

Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 2, Sayfa 147-169.

Tansel, Fevziye Abdullah (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Tansel, Fevziye Abdullah (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Tekşan, Keziban (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

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

Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Uça, Mine (2003). *İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülper, Hakan (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yakıcı, Ali, Yücel Mustafa, Doğan Mehmet ve Yelok, V. Savaş (2004). *Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yaman, Ertuğrul ve Köstekçi Mehmet (1998). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Gezi Kitabevi.
- Yavuz, Kemal, Yetiş, Kazım ve Birinci, Necat (1998). *Türk Dili ve Kompozisyon*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım.
- Yetkin, Suut Kemal (1972). *Denemeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yetkin, Suut Kemal (1984). *İslam Ülkelerinde Sanat*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Yıldız, Cemal (Ed.) (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Sertan Koray (2008). *İlköğretim altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, Kemal Zeki (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1: Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı

| | ÇOK İYİ (5) | İYİ (4) | ORTA (3) | YETERSİZ (2) | ÇOK YETERSİZ (1) |
|--|---|--|--|--|--|
| BAŞLIK | Yazıda başlık kullanılmıştır. Başlık okuyucuya yazının konusu hakkında bilgi vermektedir. Okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekecek niteliktedir. Kısa, öz ve orijinaldir. Yazının ana düşüncesine uygun olarak seçilmiştir. | Yazıda başlık kullanılmıştır. Başlık okuyucuya yazının konusu hakkında bilgi vermektedir. Okuyucunun ilgisini ve dikkatini tam anlamıyla çekecek nitelikte değildir. Kısa ve özdür ancak orijinal değildir. Yazının ana düşüncesine uygun olarak seçilmiştir. | Yazıda başlık kullanılmıştır. Başlık okuyucuya az da olsa yazının konusu hakkında bilgi vermektedir. Okuyucunun ilgisini ve dikkatini tam anlamıyla çekecek nitelikte değildir. Kısa ve öz ve orijinal değildir. Yazının ana düşüncesine tam anlamıyla uygun değildir. | Yazıda başlık kullanılmıştır ancak başlık okuyucuya yazının konusu hakkında bilgi vermemektedir. Başlık okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekecek nitelikte değildir. Kısa, öz ve orijinal değildir. Yazının ana düşüncesine uygun seçilmemiştir. | Yazıda başlık kullanılmamıştır ya da kullanılmıştır ancak yazının konusu hakkında bilgi vermektan tamamen uzaktır. Başlık uzunca yazılmış, başlıkta özensizce sözcükler seçilmiş ve yazıda anlatılanlarla alakasızdır. |
| KONU | Yazıda konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya konulmuştur. Konunun sınırlandırılması sağlanmış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmiştir. Konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmuştur. Yazıda anahtar kelimeler belirgin bir biçimde ortaya konulmuştur. | Yazıda konunun sınırlandırılması sağlanmış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmiştir ancak yazıda konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya konulmamıştır. Konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmuştur. Yazıda anahtar kelimeler çok belirgin değildir. | Yazıda konunun sınırlandırılması tam anlamıyla sağlanmamış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmemiştir. Konu ile ilgili yeterince bilgi ortaya konulmamıştır. Konu tam anlamıyla seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmamıştır. Yazıda anahtar kelimeler belirgin değildir. | Yazıda konunun sınırlandırılması sağlanmamış ve hangi açıdan ele alınacağı tespit edilmemiştir. Konu ile ilgili bilgiler yetersizdir. Konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmamıştır. Yazıda anahtar kelimeler belirgin değildir. | Yazıda konunun sınırlandırılması sağlanmamış ve konu dağılmıştır. Verilen bilgiler konu ile ilgili değildir ya da konu ile ilgili verilen bilgiler çok yetersizdir. Konu seçilebilecek bir biçimde ortaya konulmamıştır ve anahtar kelime hiç belirgin değildir. |
| ANA DÜŞÜNCE VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER | Yazıda ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Yardımcı fikirler arasında bağlantı sağlanarak yazıda bütünlük gerçekleştirilmiştir. | Yazıda ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Yardımcı fikirler arasında bağlantı tam anlamıyla sağlanamamış ve yazıda bütünlük tam anlamıyla gerçekleştirilmemiştir. | Yazıda ana düşünce ve yardımcı düşünceler yeterli düzeyde belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmamıştır. Yardımcı fikirler arasında bağlantı tam anlamıyla sağlanamamış ve yazıda bütünlük tam anlamıyla gerçekleştirilmemiştir. | Yazıda ana düşünce belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmamıştır. Yardımcı düşünceler yetersizdir. Yardımcı fikirler arası bağlantı sağlanamamış ve yazıda bütünlük gerçekleştirilmemiştir. | Yazı belirli bir ana düşünce çerçevesinde ele alınmamıştır. Yardımcı düşünceler çok yetersizdir ve yardımcı düşünceler arasında hiçbir bağlantı bulunmamaktadır. Yazıda bütünlük sağlanamamıştır. |
| ANLATIM BİÇİMLERİ VE DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI | Yazıda anlatım biçimleri belirgin bir şekilde kullanılmıştır. Kullanılan anlatım biçimleri yazının amacına uygundur ve dil açısından uygunluk taşımaktadır. Yazıda farklı türden düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur. Yazıda düşünceyi geliştirme yolları ustalıkla kullanılmıştır. | Yazıda anlatım biçimleri belirgin bir şekilde kullanılmıştır. Yazıda kullanılan anlatım biçimleri yazının amacına uygundur ancak dil açısından tam anlamıyla bir uygunluk taşımamaktadır. Yazıda düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur. | Yazıda anlatım biçimleri kullanılmıştır. Yazıda kullanılan anlatım biçimleri yazının amacına tam anlamıyla uygun değildir ve dil açısından tam anlamıyla uygunluk taşımamaktadır. Yazıda başvuru düşünceyi geliştirme yolları tam anlamıyla yeterli değildir. | Yazıda anlatım biçimleri kullanılmıştır. Yazıda kullanılan anlatım biçimleri yazının amacına uygun değildir. Dil açısından uygunluğu yetersizdir. Yazıda başvuru düşünceyi geliştirme yolları yetersizdir. | Yazıda kullanılan anlatım biçimleri çok yetersizdir. Yazıda kullanılan anlatım biçimleri yazının amacına hiç uygun değildir. Dil açısından uygunluğu yoktur. Yazıda düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmamıştır ya da başvurulmuştur ancak çok yetersizdir. |

| | | | | | |
|----------------|---|---|---|--|--|
| GİRİŞ | Yazıda giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek niteliktedir. Metnin bütününe dair bir fikir vermektedir. Metne doğrudan giriş yapma yerine farklı türden bir giriş yapma yolu kullanılmıştır. | Yazıda giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek niteliktedir. Metnin bütününe dair tam anlamıyla bir fikir vermemektedir. Metne doğrudan giriş yapma yerine farklı türden bir giriş yapma yolu kullanılmıştır. | Yazıda giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekmede, metnin bütününe dair bir fikir vermede yetersizdir. Metne doğrudan giriş yapma yerine farklı türden bir giriş yapma yolu kullanılmıştır. | Yazıda giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümü okuyucunun ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte değildir. Metnin bütününe dair bir fikir vermemektedir. Metne doğrudan giriş yapılmıştır. | Yazıda giriş bölümü bulunmamaktadır ya da giriş paragrafı yazının giriş bölümünde değildir. |
| GELİŞME | Yazıda gelişme bölümü bulunmaktadır. Gelişme bölümünde düşünceler belli bir sıralamaya göre düzenlenmiştir ve yazı anlaşılır niteliktedir. Düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmemiştir. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmuştur. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip olmada yetersizdir. Yazar amacını açıkça ortaya koymuştur, geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında orijinallik sağlanmıştır. | Yazıda gelişme bölümü bulunmaktadır. Gelişme bölümünde düşünceler belli bir sıralamaya göre düzenlenmiştir ve yazı anlaşılır niteliktedir. Düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmemiştir. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmuştur. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip olmada yetersizdir. Yazar amacını açıkça ortaya koymamaktadır. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında tam anlamıyla bir orijinallik sağlanmamıştır. | Yazıda gelişme bölümü bulunmaktadır. Gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi yetersizdir ve yazı tam anlamıyla anlaşılır değildir. Yer yer düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmüştür. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmada yetersizdir. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip olmada yetersizdir. Yazar amacını açıkça ortaya koymada yetersizdir. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir orijinallik sağlanmamıştır. | Yazıda gelişme bölümü bulunmaktadır. Gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıralamaya göre düzenlenmesi çok yetersizdir ve yazı anlaşılır değildir. Düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmüştür. Gelişme bölümü ifade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmada çok yetersizdir. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip değildir. Yazar amacını açıkça ortaya koymada çok yetersizdir. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir orijinallik sağlanmamıştır. | Yazıda gelişme bölümü bulunmamaktadır ya da bulunmaktadır; ancak düşünceler belli bir sıralamaya göre düzenlenmemiştir ve yazı hiç anlaşılır değildir. Sık sık düşüncelerin gereksiz bir biçimde tekrarına düşülmüştür. İfade edilen fikirler arasında mantıklı bağlar kurulmamıştır. İfadeler okurun ilgisini çekecek niteliğe sahip değildir ve yazar amacını açıkça ortaya koymamıştır. Geliştirilen düşüncelerde ve bu düşüncelerin anlatımında bir sıradanlık vardır. |
| SONUÇ | Yazıda sonuç bölümü bulunmaktadır. Sonuç bölümünde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmıştır. Okuyucuda beliren sorulara cevap verilmiştir. Sonuç bölümü yazının genelinde anlatılanları özetler niteliktedir ve yazının tamamında anlatılanlarla çelişmemektedir. | Yazıda sonuç bölümü bulunmaktadır. Sonuç bölümünde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmıştır. Okuyucuda beliren sorulara cevap verilmiştir. Sonuç bölümü yazının tamamında anlatılanlarla çelişmemektedir. Yazının genelinde anlatılanları tam anlamıyla özetler nitelikte değildir. | Yazıda sonuç bölümü bulunmaktadır. Sonuç bölümünde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmamıştır. Okuyucuda beliren sorulara yeterli düzeyde cevap verilmemiştir. Sonuç bölümü yazının genelinde anlatılanları özetlemede tam anlamıyla yeterli değildir. Yazının tamamında anlatılanlarla çelişmemektedir. | Yazıda sonuç bölümü bulunmaktadır. Sonuç bölümünde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmamıştır. Okuyucuda beliren sorulara cevap verilmemiştir. Sonuç bölümü yazının genelinde anlatılanları özetlemede çok yetersizdir ve yazının tamamında anlatılanlarla çelişen ifadeler içermektedir. | Yazıda sonuç bölümü bulunmamaktadır ya da bulunmaktadır ancak sonuç bölümünde konu etkili bir biçimde sonuçlandırılmamıştır. Okuyucuda beliren sorulara cevap verilmemiştir. Sonuç bölümü yazının genelinde anlatılanları özetlememektedir ve yazının tamamında anlatılanlarla çelişmektedir. |

Ek-2: Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen Görüş ve Uygulamaları Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım,

Bu anket formu "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Bu form yazılı anlatımda planlama ile görüş ve uygulamalarınızı tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Sizden, bu konudaki düşüncelerinizi size uygun gelen seçenekteki ayrıçların() içine çarpı işareti (X) koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen, her ifadeye mutlaka **tek yanıt** veriniz ve **boş** bırakmayınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Metin ERBİLEN
M.K.Ü Sos.Bil.Ens. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

A KİŞİSEL BİLGİLER

Görev Yaptığı Okulun Adı :

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Kıdem : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-16 yıl () 16-20 yıl () 21+ yıl

Mezuniyet : () Eğt. Fak. () Fen-Ed. Fak. () Eğt. Ens. () Diğer-Okul Adı:.....

B

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA İLE İLGİLİ GENEL GÖRÜŞLERİ

| | EVET | KISMEN | HAYIR |
|---|------|--------|-------|
| 1 Öğrenim hayatım boyunca yazılı anlatımda planlama ile ilgili yeterince bilgi aldım. | () | () | () |
| 2 Türkçe ders programında yazma becerilerini geliştirmede planlama ile ilgili bölümler konusunda yeterli düzeyde bilgi verilmiştir. | () | () | () |
| 3 Ders kitaplarında yazma çalışmalarının planlama aşamasına ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunmaktadır. | () | () | () |
| 4 Yazılı anlatımda başarısızlığın en önde gelen sebeplerinden biri planlama yetersizliğidir. | () | () | () |
| 5 Yazma çalışmalarının planlanması öğrenciyi zaman kaybindan kurtarır. | () | () | () |
| 6 Yazma çalışmalarında planlama, düşüncelerin yazıda birbiriyle bağlantılı olmasını sağlamaktadır. | () | () | () |
| 7 Her yazma çalışmasından önce mutlaka yazılı olarak plan yapılmalıdır. | () | () | () |
| 8 Öğretmenler, yazma çalışmalarında, planlamanın önemi ve yararlarını her fırsatta anlatmalıdır. | () | () | () |
| 9 Öğrencilerimle birlikte her yazma çalışmasından önce plan yaparız. | () | () | () |

C

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI ANLATIMDA PLANLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

| BAŞLIK | HİÇBİR ZAMAN | BAZEN | HER ZAMAN |
|--|--------------|-------|-----------|
| 1 Öğrencileri, yazdıkları metnin bir başlığı olması gerektiği doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 2 Öğrencileri, yazdıkları metnin başlığını, metni yazdıktan sonra seçmeleri konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 3 Öğrencileri, seçtikleri başlığın metnin konusu hakkında bilgi vermesi gerektiği noktasında yönlendiririm. | () | () | () |
| 4 Öğrencileri, seçtikleri başlığın okuyucunun dikkatini çekebilecek nitelikte olması gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 5 Öğrencileri, seçtikleri başlığın kısa ve öz olması gerektiği noktasında yönlendiririm. | () | () | () |
| 6 Öğrencileri, seçtikleri başlığın orijinal (kendilerine özgü) olması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 7 Öğrencileri, seçtikleri başlığın metinde anlatılarının tamamını kapsaması gerektiği noktasında bilgilendiririm. | () | () | () |
| 8 Öğrencileri, seçtikleri başlığın metnin ana düşüncesine uygun olması gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| KONU | | | |
| 9 Yazmaya başlamadan önce verilen konu ile ilgili bütün düşüncelerin ortaya dökülerek bir düşünce havuzu oluşmasını sağlarım. | () | () | () |
| 10 Konu ile ilgili bütün düşünceler ortaya döküldükten sonra öğrencilerle birlikte konunun sınırlandırılmasını sağlarım. | () | () | () |
| 11 Konunun sınırlandırılmasından sonra konunun belirli yönünün ele alınması gerektiği doğrultusunda öğrencileri bilgilendiririm. | () | () | () |
| 12 Yazmaya başlamadan önce, sıralanan düşünceler arasında ana düşüncüyü destekleyecek olanları avaklatırım. | () | () | () |

| | | HİÇBİR ZAMAN | BAZEN | HER ZAMAN |
|--|--|-----------------|-------|--------------|
| 13 | Yazmaya başlamadan önce ayıkladığım düşünceleri öğrencilerle birlikte uygun başlıklar altında gruplandırırım. | () | () | () |
| 14 | Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin, konunun anlaşılmasını sağlayacak anahtar kelimeleri (yazıda en fazla yer verecekleri kelime ve kavramları) belirlemelerini sağlarım. | () | () | () |
| ANA DÜŞÜNCELER VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER | | | | |
| 15 | Yazmaya başlamadan önce konunun bir ana düşünceye bağlanmasını sağlarım. | () | () | () |
| 16 | Öğrencileri, yazdıkları metnin ana düşüncesinin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 17 | Öğrencileri, yazdıkları metnin ana düşüncesinin metnin genelini içermesi doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 18 | Öğrencilerin yazdıkları metinde ele alınan ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle desteklemelerini sağlarım. | () | () | () |
| 19 | Öğrencileri, yazdıkları metinde yardımcı düşüncelerin açık, belirgin bir biçimde bulunması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 20 | Öğrencilerin yazdıkları metindeki yardımcı düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurulması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| ANLATIM BİÇİMİ | | | | |
| 21 | Yazmaya başlamadan önce öğrencileri metin yazmada kullanabilecekleri anlatım biçimleri konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 22 | Öğrencileri, yazdıkları metinde ele aldıkları konuya uygun anlatım biçimleri kullanmalarını doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 23 | Öğrencileri, yazdıkları metinlerdeki kullandıkları anlatım biçimlerinin metnin yazma amaçlarına uygun olması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI | | | | |
| 24 | Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin metinde kullanabilecekleri düşünceyi geliştirme yolları hakkında bilgi veririm. | () | () | () |
| 25 | Öğrencileri, yazdıkları metinlerde ele aldıkları konuyu zenginleştirme amacıyla düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| YAZIYA BAŞLAMA (GİRİŞ) | | | | |
| 26 | Öğrencilere, yazdıkları metnin bir giriş bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 27 | Öğrencilere, giriş bölümünün, konu ile ilgili kavramların ortaya konulacağı bir bölüm olduğu konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 28 | Öğrencileri, giriş bölümünün, yazdıkları metnin bütününe ilişkin fikir verecek şekilde olması noktasında bilgilendiririm. | () | () | () |
| 29 | Yazmaya başlamadan önce öğrencilere metne farklı giriş yollarını anlatır ve öğrencileri yazdıkları metnin giriş bölümünde konuya göre farklı yollara başvurabilecekleri konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| KONUNUN AÇILMASI (GELİŞME) | | | | |
| 30 | Öğrencileri, yazdıkları metnin bir gelişme bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 31 | Öğrencileri, metnin gelişme bölümünün, metinde ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla anlatıldığı bölüm olduğu hakkında bilgilendiririm. | () | () | () |
| 32 | Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde düşüncelerin belli bir sıraya göre yazılması doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 33 | Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde anlatılan düşüncelerde tekrara düşmemeleri doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 34 | Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde konuyu zenginleştirmek amacıyla yerine göre deyim, atasözü ve özdeyiş kullanabilecekleri konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 35 | Öğrencileri, metnin gelişme bölümünde bilgi yanlış yapmamaları doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 36 | Öğrencilere, metnin gelişme bölümünün metnin amacının açıkça ortaya konulduğu bölüm olduğu hakkında bilgi veririm. | () | () | () |
| YAZIYI BİTİRME (SONUÇ) | | | | |
| 37 | Öğrencileri, yazdıkları metnin bir sonuç bölümü olması gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 38 | Öğrencilere, sonuç bölümünün metnin etkili bir biçimde bitirildiği bölüm olduğu hakkında bilgi veririm. | () | () | () |
| 39 | Öğrencileri, sonuç bölümünün metnin ana düşüncesini özetleyecek ifadelere yer verilebilecek bölüm olduğu konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |
| 40 | Öğrencileri, sonuç bölümünde yazının genelinde okuyucunun zihninde oluşabilecek sorulara cevap verebilecek nitelikte olması gerektiği doğrultusunda yönlendiririm. | () | () | () |
| 41 | Öğrencileri, sonuç bölümünün metnin genelinde anlatılanların bir özeti olabileceği hakkında bilgilendiririm. | () | () | () |
| 42 | Öğrencileri, sonuç bölümünde metnin tamamında anlatılanlarla çelişmemesi gerektiği konusunda bilgilendiririm. | () | () | () |

Ek-3: Yazılı Anlatımda Planlama Öğrenci Görüşleri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla Türkçe dersindeki yazılı anlatımda planlama ile uygulamalarınızı tespit etmiş olacağız.

Lütfen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup her ifadeyi uygulama sıklığını düşününüz. Sizden, bu konudaki düşüncelerinizi size uygun gelen seçenekteki araçların() içine çarpı işareti (X) koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka **tek yanıt** veriniz ve **boş** bırakmayınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Metin ERBİLEN
M.K.Ü Sos.Bil.Ens. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dahı Yüksek Lisans Öğrencisi

| A | BAŞLIK | HİÇBİR ZAMAN | BAZEN | HER ZAMAN |
|----|---|--------------|-------|-----------|
| 1 | Yazdığım metnin bir başlığının bulunmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 2 | Başlığı metni yazıp bitirdikten sonra seçerim. | () | () | () |
| 3 | Metin için seçtiğim başlığın metnin konusu hakkında bilgi vermesine dikkat ederim. | () | () | () |
| 4 | Seçtiğim başlığın okuyucunun dikkatini çekmesine önem veririm. | () | () | () |
| 5 | Seçtiğim başlığın kısa ve öz olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 6 | Seçtiğim başlığın orijinal (farklı, kendime özgü) olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 7 | Seçtiğim başlığın metinde anlatıklarımı tam olarak kapsayacak nitelikte olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 8 | Seçtiğim başlığın metnin ana düşüncesine uygun olmasına dikkat ederim.. | () | () | () |
| B | KONU | | | |
| 9 | Yazmaya başlamadan önce konuyu sınırladırım ve konunun ana düşüncesini belirlerim. | () | () | () |
| 10 | Yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili aklımdaki bütün düşünceleri sıralarım. | () | () | () |
| 11 | Yazmak için sıraladığım düşünceler arasında ana düşüncüyü destekleyecek olanları ayıklarım. | () | () | () |
| 12 | Yazmak için ayıkladığım düşünceleri uygun başlıklar altında gruplandırırım. | () | () | () |
| 13 | Okuyucunun, yazdığım metnin konusunu kolayca anlayabilmesine dikkat ederim. | () | () | () |
| 14 | Yazdığım metinde konunun anlaşılmasını sağlayacak anahtar kelimeler kullanmaya dikkat ederim. | () | () | () |
| C | ANA DÜŞÜNCELER VE YARDIMCI DÜŞÜNCELER | | | |
| 15 | Yazdığım metnin bir ana düşüncesi olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 16 | Yazdığım metnin ana düşüncesinin belirgin, açık bir biçimde ortaya konulmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 17 | Yazdığım metinde ortaya koyulan ana düşüncenin metnin genelini içermesine dikkat ederim. | () | () | () |
| 18 | Metinde ele alınan ana düşüncüyü destekleyecek yardımcı düşüncelerin bulunmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 19 | Yazdığım metinde yardımcı düşüncelerin açık, belirgin bir biçimde bulunmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 20 | Metindeki yardımcı düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurmaya dikkat ederim. | () | () | () |
| D | ANLATIM BİÇİMİ | | | |
| 21 | Metinde ele alınan konuya uygun anlatım biçimlerini kullanmaya dikkat ederim. | () | () | () |
| 22 | Kullandığım anlatım biçimlerini metnin yazılış amaçlarına uygun olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| E | DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI | | | |
| 23 | Metinde ele alınan konuyu zenginleştirmek amacıyla düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanırım. | () | () | () |
| 24 | Metinde (özellikle giriş bölümünde) ele aldığım kavramları tanımlarım. | () | () | () |

| | | HİÇBİR ZAMAN | BAZEN | HER ZAMAN |
|----------|---|-----------------|-------|--------------|
| 25 | Yazıda ele aldığım düşünceleri verdiğim örneklerle somutlaştırırım. | () | () | () |
| 26 | Metinde tanınmış kişilerin düşünce ve sözlerine yer veririm. | () | () | () |
| 27 | Metinde düşünceleri karşılaştırarak ortaya koyarım. | () | () | () |
| 28 | Metinde ele aldığım soyut ifadeleri benzetme yaparak somutlaştırırım. | () | () | () |
| 29 | Metinde ele aldığım düşünceleri kanıtama amacıyla sayısal verilerden yararlanırım. | () | () | () |
| F | YAZIYA BAŞLAMA (GİRİŞ) | | | |
| 30 | Metinde giriş paragrafı olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 31 | Metnin giriş bölümünde konu ile ilgili temel kavramları ortaya koyarım. | () | () | () |
| 32 | Giriş bölümünün metnin bütününe ilişkin fikir verecek şekilde olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 33 | Konuya göre metne farklı giriş yapma yollarından yararlanırım. | () | () | () |
| G | KONUNUN AÇILMASI (GELİŞME) | | | |
| 34 | Metinde gelişme bölümünün olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 35 | Gelişme bölümünde metinde ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla anlatılmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 36 | Gelişme bölümünde düşüncelerimi belli bir sıraya göre anlatırım. | () | () | () |
| 37 | Gelişme bölümünde anlattığım düşünceler arasında tekrara düşmekten kaçınırım. | () | () | () |
| 38 | Gelişme bölümünde konuyu zenginleştirmek için yerine göre deyim, atasözü ve özdeyiş kullanırım. | () | () | () |
| 39 | Gelişme bölümünde bilgi yanlış yapmamaya dikkat ederim. | () | () | () |
| 40 | Gelişme bölümünde metnin amacını açıkça ortaya koyarım. | () | () | () |
| H | YAZIYI BİTİRME (SONUÇ) | | | |
| 41 | Metinde bir sonuç bölümü olmasına dikkat ederim. | () | () | () |
| 42 | Sonuç bölümünde konuyu etkili bir biçimde bitiririm. | () | () | () |
| 43 | Sonuç bölümünde metnin ana düşüncesini özetleyecek ifadelere yer veririm. | () | () | () |
| 44 | Sonuç bölümünde yazıda okuyucunun zihninde oluşabilecek sorulara cevap veririm. | () | () | () |
| 45 | Sonuç bölümünde metnin genelinde anlattıklarımı özetlerim. | () | () | () |
| 46 | Sonuç bölümünde anlattıklarımın metnin tamamında anlattıklarımınla çelişmemesine dikkat ederim. | () | () | () |

**Ek-4: Yazılı Anlatımda Öğretmen / Öğrenci Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin
Gaziantep İli Merkez İlçelerinde Uygulanmasına Dair İzin Talebi**

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.09-605.01/
Konu : Araştırma İzin Talebi

23.03.2012 * 11189

VALİLİK MAKAMINA

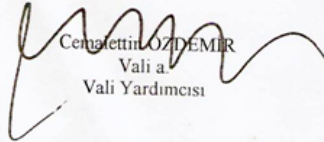
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Metin ERBİLEN tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla "Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen/Öğrenci Görüş ve Uygulamaları" konulu anketi İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Bu nedenle; İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine anket uygulanması, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5.maddesinin (o) bendi uyarınca; Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere İlgili Yönergeye göre Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Fikret ATAK
Milli Eğitim Müdürü V.

23 OLUR
.../03/2012


Cemalettin ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Müd.Yrd.Ibrahim GÜNEŞ-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Telefon : (0342) 231 10 58 - 4299 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepnemem@meh.gov.tr
Internet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr



Ek-5: Yazılı Anlatımda Öğretmen / Öğrenci Görüş ve Uygulamaları Ölçeğinin Gaziantep İli Merkez İlçelerinde Uygulanmasına Dair Valilik Oluru

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü


Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.09-605.01/ 23.03.2012* 11290
Konu : Araştırma İzin talebi

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Metin ERBİLEN tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla "Yazılı Anlatımda Planlama Öğretmen/Öğrenci Görüş ve Uygulamaları" konulu anketi İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin 23/03/2012 tarih ve 605.01/11189 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen anketin İlçenizdeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanarak en geç 10 Nisan 2012 tarihine kadar Müdürlüğümüz Ar-Ge Bölümüne gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Fikret ATAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
1-Valilik Oluru (1 Adet)
2-Anket (2 Sayfa)
3-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Adet)

DAĞITIM :
Şahinbey ve Şehitkamil İlçe
M.E.Md.lüklerine



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : MÜd.Yrd.İbrahim GÜNEŞ-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Telefon : (0342) 231 10 58 - 4299 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meb.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr

