



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLATISAL METİN
YAZMA BECERİLERİNDE EŞDİZİMSEL ÖRÜNTÜLEME
GÖRÜNÜMLERİ**

Hazırlayan:

Seher ÇİÇEK

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLATISAL METİN
YAZMA BECERİLERİNDE EŞDİZİMSEL ÖRÜNTÜLEME
GÖRÜNÜMLERİ

Hazırlayan:
Seher ÇİÇEK

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

KABUL VE ONAY

Seher ÇİÇEK tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri” başlıklı bu çalışma, 07/09/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Mehmet AYDIN

Üye: Yrd. Doç.Dr. İlknur KARAGÖZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Prof. Dr. Mehmet AYDIN

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

...../...../.....

Seher ÇİÇEK

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Seher ÇİÇEK
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ
Tezin Adı	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri

Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümleri belirlenerek öğrencilerin değişkenlere bağlı olarak kavram dünyalarındaki gelişimin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Betimsel nitelikli araştırma, ilişkisel tarama modelinde (nedensel karşılaştırma) tasarlanmıştır. Ayrıca çalışmada; Osgood (1959) tarafından bir içerik çözümleme tekniği olarak geliştirilen ve bir iletideki tek tek öğeler yerine öğeler arasındaki ilişkileri inceleyen *ilişki analizi* tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerine belli bir konu ile ilgili anlatısal metin (öykü) yazdırılmış ve Bacanlı tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik düzey (SED) ölçeği uygulanmıştır. İlişki analizinin uygulanmasında 7. sınıf öğrencilerinin yazdıkları ortak konulu anlatısal metinlerdeki sözcükler dilbilimin alanına giren eşdizimsel örüntüleme açısından çözümlenmiştir. Bu amaçla, anlatısal metinlerdeki kayıt birimler saptanmış ve bu kayıt birimler ad soylu ve eylem soylu (AS ve ES) kavram alanı, AS ve ES bağıntılı sözcükler olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Ardından anlatısal metinlerde

bu iki gruba giren sözcüklerin sayısı tespit edilmiştir ve elde edilen veriler, SPSS-11.0 paket programıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini; Kastamonu ilinde, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise Kastamonu il merkezindeki ve Seydiler ilçe merkezindeki ilköğretim okulları içerisinde yer alan sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 7 farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 225 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümleri incelendiğinde; AS ve ES kavram alanı sözcüklerini, yüksek seviyede kullanan öğrencilerin oranı % 12,4'le düşük düzeydedir. Bu örüntülemelerin genel ortalaması, % 9,63'tür ve bu ortalama çok düşüktür.

AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri incelendiğinde; AS ve ES bağıntılı sözcüklerini, yüksek seviyede kullananların oranı % 1,8'le çok düşüktür. Bu örüntülemelerin genel ortalaması, % 50,22'dir ve bu ortalama normal bir düzeydedir.

AS ve ES kavram alanı sözcükleri ile AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri arasında, pozitif ve korelasyon katsayısı $r=0,292$ ($p< .001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. AS ve ES kavram alanı sözcüklerini yüksek seviyede

kullanan öğrenciler, bağıntılı sözcükleri de yüksek seviyede kullanmıştır. Bu çıkarım, orta ve düşük seviyedeki öğrenciler için de geçerlidir.

Öğrencilerin anlatsal metinlerindeki AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümleriyle; cinsiyet, düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumu ve Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığı arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anlatsal metinlerindeki AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleriyle; cinsiyet, babanın mesleği, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumu, günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumu ve düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumu arasında anlamlı farklar vardır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, yazılı anlatım, anlatsal metin, eşdizimlilik, program.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Seher ÇİÇEK
Department's Name	The Department of Turkish Education
Name of the Supervisor	Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ
Name of the Thesis	Duality of Patterning Views in Skills of Writing Expressive Texts of 7th Grade Primary School Students

The purpose in this research is to define students' progress in terms of their world of notion and concept via determining 7th grade students' collocation patterning views on expressive text.

Descriptive research is designed in contingency analysis (causal comparison). Furthermore in this research I used contingency analysis technique which is developed as a content analysis technique by Osgood (1959) and this technique examine relevance between items and it doesn't take into consideration items one by one.

In this research 7th grade students was asked to write a story and socio-economic level (SEL) developed by Bacanlı was implemented. In implementation of contingency analysis, stories about the same subject written by students and the words in these stories were analyzed in terms of collocation patterning. With this purpose key words in expressive text were detected and these key words were classified in two groups as noun origin and verb origin (NO and VO) conception field or NO and VO relevant words.

After that I determined the number of the words in this two groups taking place in expressive texts and then these data were assessed via comparing SPSS-11.0 program. The population of this research consists of 7th grade students in 2011-2012 academic year in Kastamonu. Sample group consist of 225 students from 7 different primary schools in Kastamonu and Seydiler and these students were selected from different socio-economic levels “low, medium and high”.

The following conclusions were reached as a result of this research;

When I examine the conceptual field words’ duality of patterning views I can see that percentage of the students who are using NO and VO conception field word with high level is % 12,4 and it is low level.

General average of the conceptual field words’ duality of patterning views is % 9,63 and this average is very low.

When I examine words’ duality of patterning views, relevant with NO and VO, the percentage of students who are using the words relevant with NO and VO with high level is % 1,8 and it’s very low also. Words relevant with NO and VO used by students and general average of these words of duality of patterning view is % 50, 22 and this average is normal level.

Positive and correlation coefficient between NO and VO and their duality and patterning view is $r=0,292$ and it is a meaningful connection. Students who are using NO and VO conception field words with high levels, are using the relevant words with high level, too.

This inference is also valid for low and mid level students. Between there are meaningful differences students' duality of patterning views of NO and VO conceptual field words in expressive texts and sex, habit of reading book regularly and frequency of changing Turkish teacher.

There are also meaningful differences between students' duality of patterning views of NO and VO relevant words and sex, father's job, socio-economic status of family, whether students have bookshelf and enough book at home or not, keeping a diary or not and reading a book regularly.

Key Words: Turkish education, written expression, expressive texts, collocation, program.

ÖN SÖZ

Dil, bireyler arasındaki iletişimi sağlayan etkili bir unsurdur. Bu nedenle dile hâkimiyet ve dilin olanaklarından en iyi şekilde yararlanma her birey için vazgeçilmezdir.

İnsanlar dili sözlü ve yazılı olmak üzere iki farklı şekilde kullanırlar. Dili sözlü kullanma becerimizi içinde yaşadığımız çevrede, yazılı kullanma becerimizi ise örgün eğitim kurumlarında öğreniriz.

Türkçe, ana dil, öğretimi okullarda sistemli ve programlı olarak yürütülür. 2006 yılında yenilenip yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP), temel dil becerileri olan dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazma alanına ait kazanımlar madde madde sıralanmış, ayrıca etkinlik örnekleri verilip gerekli açıklamalar yapılmış ve eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin pek çok form da söz konusu programa eklenmiştir.

“İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri” adlı bu çalışma, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazdığı anlatısal metinlerdeki eşdizimsel örüntüleme görünümelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin kavram dünyaları belirlenmiş ve tümceleri bağlamada sözcüksel bağdaşıklığın önemli bir araç olduğu görülmüştür.

Giriş ve 4 bölümden oluşan bu çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, amaç, varsayım ve sınırlılıklar, temel kavramlar ve ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Birinci bölümde temel dil becerileri, metin kavramı ve eşdizimlilik konusuna değinilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Araştırmanın modeli çalışmanın ikinci bölümünü teşkil eden “Yöntem” başlığı altında tanıtılmıştır. Bu bölümde, çalışma evreni ve örneklem hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamaların nerede yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı ve çözümlendiği açıklanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar üçüncü bölümde “Bulgular ve Yorum” başlığı altında verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

“Sonuç ve Öneriler” ise çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmuştur. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yapılan önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar, alt problemlere göre ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Çalışmamın bütün aşamalarında; benden bilgi, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen, bana yol gösteren değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ’e; bu çalışmadaki verilerin değerlendirilmesinde bana vakit ayırıp yardım eden değerli hocam Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN’e ve üzerimde emeği olan bütün hocalarıma; anlatsal metin yazma uygulamalarını yaptıran öğretmenlere ve bu uygulamayı yaparak

araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan öğrencilere ve son olarak daima ve her durumda yanımda olan, beni koşulsuz ve karşılıksız seven canım aileme gönülden teşekkür ederim.

Samsun, 2012

Seher ÇİÇEK

KISALTMALAR

AS ve ES	: Ad soylu ve eylem soylu
bk.	: Bakınız
C.	: Cilt
Df.	: Serbestlik Derecesi
Ed.	: Editör/Editörler
F	: F değeri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Denek Sayısı
NO and VO	: Noun origin and verb origin
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi
SED	: Sosyo-ekonomik Düzey
Ss	: Standart Sapma
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖP	: Türkçe Öğretim Programı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
t	: t değeri

İÇİNDEKİLER

Sayfa Nu

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
KISALTMALAR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxi
GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu.....	1
B. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
C. Araştırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları.....	8
D. Araştırmanın Temel Kavramları (Tanımlar).....	9
E. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	12

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	28
I. 1 Dil Becerileri	28
I. 1. 1 Dinleme-İzleme Becerisi.....	31
I. 1. 2 Okuma Becerisi	34
I. 1. 3 Konuşma Becerisi	37
I. 1. 4 Yazma Becerisi	40
I. 1. 4. 1 Yazılı Anlatım.....	43
I. 1. 4. 1. 1 Konu.....	45
I. 1. 4. 1. 2 Amaç.....	46
I. 1. 4. 1. 3 Plan.....	48
I. 1. 4. 1. 4 Başlık.....	50

I. 1. 4. 1. 5 Anlatım.....	52
I. 1. 4. 1. 5. 1 Açıklayıcı Anlatım.....	53
I. 1. 4. 1. 5. 2 Tartışmacı Anlatım.....	54
I. 1. 4. 1. 5. 3 Betimleyici (Tasvirî) Anlatım.....	55
I. 1. 4. 1. 5. 4 Öyküleyici Anlatım.....	56
I. 1. 4. 1. 6 Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	60
I. 1. 4. 1. 7 Ölçme ve Değerlendirme.....	62
I. 2 Metin.....	67
I. 2. 1 Bilgilendirici Metin.....	72
I. 2. 2 Öyküleyici Metin.....	74
I. 3 Eşdizimlilik.....	77
I. 3. 1 Eşdizimlilik ve Eşdizimsel Örüntüleme.....	77
I. 3. 2 Bağdaşıklık.....	80
I. 3. 3 Tutarlılık.....	82
I. 3. 4 Kavram ve Kavram Alanı.....	84
I. 3. 5 Bağlam.....	86

II. BÖLÜM

YÖNTEM.....	88
II. 1 Araştırma Modeli.....	88
II. 2 Evren ve Örneklem.....	90
II. 2. 1 Evren ve Çalışma Evreni.....	90
II. 2. 2 Örneklem.....	90
II. 3 Veri Toplama Araçları.....	92
II. 3. 1 SED (Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği).....	92
II. 3. 2 Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu	93
II. 4 Veri Toplama Süreci.....	94
II. 5 Anlatısal Metin Yazma Konusunun Belirlenmesi.....	94
II. 6 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	95

III. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR.....	97
III. 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97
III. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerindeki AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümleri;	
III. 2. 1 Cinsiyete göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	100
III. 2. 2 Babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	101
III. 2. 3 Annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	103
III. 2. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	105
III. 2. 5 Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	106
III. 2. 6 Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	108
III. 2. 7 Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	110
III. 2. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	112
III. 2. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	113
III. 2. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma sıklığına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?	114
III. 2. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	116
III. 2. 12 Öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna göre anlamlı bir fark	

gösteriyor mu?.....	117
III. 2. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama	
durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	118
III. 2. 14 Sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı	
bir fark gösteriyor mu?.....	119
III. 2. 15 Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre	
anlamlı bir fark gösteriyor mu?.....	121
III. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	124
İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metnindeki AS ve	
ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri;	
III. 3. 1 Cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?....	124
III. 3. 2 Babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark	
ortaya koyuyor mu?.....	125
III. 3. 3 Annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark	
ortaya koyuyor mu?.....	127
III. 3. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir	
fark ortaya koyuyor mu?.....	129
III. 3. 5 Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark	
ortaya koyuyor mu?.....	131
III. 3. 6 Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark ortaya	
koyuyor mu?.....	133
III. 3. 7 Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark ortaya	
koyuyor mu?.....	136
III. 3. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma	
odalarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir	
fark ortaya koyuyor mu?.....	138
III. 3. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama	
durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?..	139
III. 3. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma sıklığına	
göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?	140
III. 3. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup	
olmama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya	

koyuyor mu?.....	142
III. 3. 12 Öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?.....	143
III. 3. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?.	144
III. 3. 14 Sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?.....	145
III. 3. 15 Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?.....	147

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	149
IV. 1 Sonuçlar.....	149
IV. 1. 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	149
IV. 1. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	151
IV. 1. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	153
IV. 2 Öneriler.....	155
KAYNAKÇA.....	161
EKLER.....	173
Ek 1: İzin Belgesi.....	174
Ek 2: Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu...	175
Ek 3: Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinin Eşdizimsel Örüntüleme Açısından Çözümlendiği Örnekler.....	176
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	181
Ek 5: Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinden Örnekler.....	184

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki.....	59
Tablo 2.	Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu.....	60
Tablo 3.	Bilgilendirici Metinlerin Genel Özellikleri.....	70
Tablo 4.	Öyküleyici Metinlerin Genel Özellikleri.....	71
Tablo 5.	Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu.	90
Tablo 6.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular I.....	93
Tablo 7.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular II.....	94
Tablo 8.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	96
Tablo 9.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları.....	97
Tablo 10.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	97
Tablo 11.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları.....	98
Tablo 12.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları.....	99
Tablo 13.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	99

Tablo 14.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları.....	100
Tablo 15.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	101
Tablo 16.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo- Ekonomik Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları.....	101
Tablo 17.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Ortalamaları.....	102
Tablo 18.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	102
Tablo 19.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları.....	103
Tablo 20.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Ortalamaları.....	104
Tablo 21.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	104

Tablo 22.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları.....	105
Tablo 23.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Ortalamaları.....	106
Tablo 24.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	106
Tablo 25.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları.....	107
Tablo 26.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 27.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları....	109
Tablo 28.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Ortalamalar	110
Tablo 29.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli	

	Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi.....	110
Tablo 30.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın Girme Sıklığına İlişkin Anova Sonuçları.....	111
Tablo 31.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları.....	112
Tablo 32.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 33.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları.....	115
Tablo 34.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi.....	115
Tablo 35.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Anova Sonuçları.....	116
Tablo 36.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları.....	117
Tablo 37.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin	

	Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi..	117
Tablo 38.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin İlişkin Anova Sonuçları.....	118
Tablo 39.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Tukey Testi Sonuçları.....	118
Tablo 40.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	120
Tablo 41.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları.....	121
Tablo 42.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	121
Tablo 43.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları.....	122
Tablo 44.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları.....	123
Tablo 45.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel	

	Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	123
Tablo 46.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları.....	124
Tablo 47.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları.....	125
Tablo 48.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları.....	125
Tablo 49.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	126
Tablo 50.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Ortalamaları.....	127
Tablo 51.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	127
Tablo 52.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları.....	128
Tablo 53.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel	

	Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Ortalamaları.....	129
Tablo 54.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	129
Tablo 55.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları.....	130
Tablo 56.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	130
Tablo 57.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Ortalamaları.....	132
Tablo 58.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi.....	132
Tablo 59.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları.....	133
Tablo 60.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları.....	134
Tablo 61.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde	

	Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları.....	135
Tablo 62.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Ortalamalar.....	136
Tablo 63.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi.....	136
Tablo 64.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın Girme Sıklığına İlişkin Anova Sonuçları.....	137
Tablo 65.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları.....	138
Tablo 66.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları.....	139
Tablo 67.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Ortalamalar.....	141
Tablo 68.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi.	141

Tablo 69.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Anova Sonuçları.....	142
Tablo 70.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları.....	143
Tablo 71.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi.....	143
Tablo 72.	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin Anova Sonuçları.....	144

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Temel Dil Becerileri.....	31
---	-----------

GİRİŞ

A. Problem Durumu

Kişinin içinde doğup büyüdüğü toplumdan öğrendiği dil ana dilidir. Birey mensubu olduğu toplumun dilini ilk önce ailesinden öğrenmeye başlar ve bu becerisini kurallı ve sistemli bir şekilde geliştirmeye örgün eğitim kurumlarında devam eder. İlköğretim birinci sınıfta okuma-yazma becerisini kazanan bir çocuğun üst sınıflarda dinleme-izleme, okuma, konuşma, yazma alanlarıyla ilgili daha kapsamlı ve daha karmaşık kazanımlara ulaşması amaçlanır. Aynı zamanda bu süreçte eğitime muhatap olan birey, ana dili sevgisini tatması ve dilin sanat işlevinin de farkına varması beklenir.

Ülkemizde örgün eğitime başlama yaşı altıdır. Son yıllarda hayata geçirilen projeler sayesinde bütün öğrencilerin okul öncesi eğitim alması için gayret gösterilmiş ve onların var olan becerileri bu yaşta geliştirilmeye başlanmıştır. Okul öncesi eğitimden geçen bireyler ilkokula başlar ve sekiz yıl boyunca kesintisiz eğitim alırlar.

Anadili eğitimi bireye dört temel dil becerisinin kazandırılmasını amaçlar. Bunlar; dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dinleme-izleme ve okuma becerileri dilin anlamaya yönelik boyutunu, konuşma ve yazma becerileri ise dilin anlatmaya yönelik boyutunu teşkil eder. Bireyler okuma ve yazma becerilerini ilk olarak ilköğretim birinci sınıfta kazanırlar ve her iki beceri de ortaöğretim ve

yükseköğretimde geliştirilir. Bu becerilerin belli bir üst sınırı yoktur. Her birey aldığı eğitimle bu beceri alanlarını daha ileriye taşıyabilir.

Yazma becerisinin esasını teşkil eden yazının icadı insanlık tarihinde çığır açmıştır; çünkü “Yazı olmasaydı geçmişin sözü bugün yeniden üretilemezdi.” (Aksan ve Aksan, 1991: 102). Her millet, geleceğe uzanmak ve kültürlerini gelecek nesillere aktarmak amacıyla yazma beceri ve imkânlarını geliştirmek için çaba göstermiştir. Bu durum “Söz uçar, yazı kalır.” atasözüyle de vurgulanmıştır. Ayrıca yazılı anlatım, bireyin kendisini muhataplarına ifade etmesinde etkili bir araçtır.

Yazılı anlatımın esasını, dili etkili ve doğru kullanabilme becerisi oluşturur. Ana dili kullanma becerisi ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri, ikinci kademedeki ise Türkçe öğretmenleri vasıtasıyla geliştirilmeye çalışılır; bu eğitim ve öğretim faaliyetleri Türkçe Dersi Öğretim Programları aracılığıyla bütün yurt genelinde ortak olarak yürütülür. Bu sayede bütün ülkede dilde, kültürde ve ülküde ortak nesiller yetiştirmek hedeflenir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 4) ile Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak yazılı anlatım ile ilgili öğrencilerin şu hedeflere ulaşması amaçlanmıştır:

“1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri.”

Programda öğrencilerin yazılı anlatım becerisine yönelik kazanımlar şunlardır: yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama. Farklı türlerde metinler yazma ana başlığı içerisinde olay [anlatısal metin (öykü)] yazıları yazma kazanımına ulaşmaları hedeflenmiştir.

Yazılı anlatım becerisi pek çok kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Mevcut kaynaklar, şu ana kadar 2005 yılında kabul edilen TÖP’de yer alan yazılı anlatım becerisi ile ilgili kazanımlara yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığını gösteriyor. Bu kaynaklarda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri genel olarak kompozisyon yazma, tahkiye becerileri, yazım yanlışları, anlatım bozuklukları vs. yönlerden ele alınmakla birlikte özel olarak öyküleyici metin yazma becerisine gereken önem verilmemiştir (Sallabaş, 2008: 38).

Ayrıca yapılan kaynak taramaları neticesinde ulaşılan çalışmalarda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri programdaki kazanımlara ulaşip ulaşamama yönünden değerlendirilmiştir. Eşdizimlilik ile ilgili çalışmalarda ise farklı ülkelerdeki metinler (bk. Adalar, 2004) ya da farklı sınıfların ders kitaplarındaki metinler (bk. Taşıgüzel, 2007) eşdizimlilik yöntemiyle karşılaştırılmıştır; fakat öğrencilerin

oluşturdukları anlatsal metinleri eşdizimlilik yöntemiyle inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hem 2005 yılında kabul edilen TÖP'deki yazılı anlatım becerisi ile ilgili kazanımlara yönelik çalışmaların hem de eşdizimlilikle ilgili çalışmaların azlığı, bizi bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir; çünkü yazılı anlatım becerisiyle ilgili kazanımların beklenen/istenilen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek açısından eşdizimlilikle ilgili çalışmalar bizi önemli sonuçlara ulaştırabilir.

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kavram dünyalarındaki gelişim ve bunun anlatsal metin yazma becerilerine, çeşitli değişkenler açısından, nasıl yansıdığına tespiti bu araştırmanın problem durumunu teşkil eder.

B. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma Türkçe dersi öğretim programının temel dil becerisinden olan ve bu becerilerin uygulama boyutunu oluşturan “yazma” becerisiyle ilgilidir. Bu çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümleri belirlenerek öğrencilerin kavram dünyalarındaki gelişimin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerindeki;

1. Eşdizimsel örüntüleme görünümleri nasıl gerçekleşmiştir?

2. **AS** ve **ES kavram alanı sözcüklerinin** eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Ad soylu ve eylem soylu kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümleri;

2. 1 Cinsiyete,

2. 2 Babanın eğitim durumuna,

2. 3 Annenin eğitim durumuna,

2. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,

2. 5 Ailedeki birey sayısına göre,

2. 6 Babanın mesleğine,

2. 7 Annenin mesleğine,

2. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna,

2. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna,

2. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma sıklığına,

2. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna,

2. 12 Öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna,

2. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

2. 14 Öğrencilerin sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına,

2. 15 Öğrencilerin Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

3. **AS** ve **ES bağıntılı sözcüklerin** eşdizimsel örüntüleme görünümleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Ad soylu ve eylem soylu bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri;

3. 1 Cinsiyete,

3. 2 Babanın eğitim durumuna,

3. 3 Annenin eğitim durumuna,

3. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,

3. 5 Ailedeki birey sayısına göre,

3. 6 Babanın mesleğine,

3. 7 Annenin mesleğine,

3. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna,

3. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna,

3. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma sıklığına,

3. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna,

3. 12 Öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna,

3. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

3. 14 Öğrencilerin sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına,

3. 15 Öğrencilerin Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki ders saati en fazla olan ders Türkçedir; çünkü ana dilinde başarıyı yakalayan bir öğrenci diğer derslerde de başarı gösterir. Ayrıca bütün derslerin kazanımlarına, anlama ve anladıklarını muhatabına doğru ve düzgün

bir şekilde anlatmakla ulaşılabilir. Zira: “Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliğı kazanan; millî ve evrensel kültür birikimini anlamaya çalışarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğler derslerde de büyük ölçüde başarılı olur.” Yalçın (2002: 1) Böylece öğrenci başarıma hazzını yaşar, öz güven sahibi, ayakları yere basan ve hayata hazır bir birey haline gelir.

İlköğretimin ana dersi olan Türkçe dersindeki temel dil becerilerinden okuma ve dinleme-izleme dilin “anlama” boyutunu; konuşma ve yazma ise dilin “anlatma” boyutunu kapsar. “Türkçe dersi bir bilgi dersi değıl; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmayı amaçlayan uygulamalı bir sanat dersidir.” Yalçın (2002: 1)

Türkçe dersinde yapılan uygulamalar ölçüsünde kazanımlara ulaşılabilir; çünkü yapılan araştırmalar sonucunda insanların okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %50’sini, görüp duyduklarının %70’ini, yaptıklarının %80’ini, başkalarına öğrettiklerinin %95’ini unutmadıkları tespit edilmiştir. Uygulamanın önemi, “İştirsem unutum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim.” denerek Çin atasözünde de vurgulanmıştır.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (TÖP, 2006: 7). TÖP’de (2006: 7) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde

anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin kavram dünyaları dil bilimsel bir yöntem olan eşdizimsel örüntüleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma esnasında, yazılı anlatım ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar taranmıştır (bk. Çiçek, 2012: 13-27). Tarama sonucunda ilk, orta ve yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazma becerisindeki çeşitli değişkenleri ölçmek için pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür; fakat öyküleyici (anlatsal) metin türünü ve eşdizimliliği araştıran çalışma sayısının diğer alanlara göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmış ve böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür.

Bu tezden elde edilen sonuçlar; hem öğrencilerin Türkçe dersinde yer alan yazma becerisindeki hedeflere ulaşmasında ilgililere hem de 2005 yılında kabul edilen, 2006 yılında da uygulamaya konulan TÖP'deki yazma alanının geliştirilmesinde programcılara yardımcı olacak ve rehberlik edecektir.

C. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırma için ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formları ile öğrencilere yazdırılan anlatsal metinler, evreni ve örneklemini temsil etmek için yeterli sayılmıştır.

2. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının (anlatısal metin) öğrencilerin gerçek seviyesini yansıttığı kabul edilmiştir.
3. Öğrencilere anlatısal metin yazdırmak amacıyla seçilen öykü konusu, programda belirtilen kazanımlar doğrultusunda belirlenmiştir.
4. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Bu çalışma;

1. 2010 – 2011 eğitim - öğretim yılıyla,
2. Kastamonu il merkezinde 5 ve Seydiler ilçe merkezindeki 2 ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 225 öğrenciyle,
3. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerini belirlemek için öğrencilere yazdırılan anlatısal metinler ve SED Ölçeği ile sınırlıdır.

D. Araştırmanın Temel Kavramaları

Bu araştırma; “*dil, ana dili, yazılı anlatım, öğretim programı, kazanım, metin, anlatısal metin, kavram, kavram alanı, bağlam, bağdaşıklık, tutarlılık, eşdizimlilik/eşdizimsel örüntüleme*” temel kavramlarıyla ilişkilidir.

“*Dil*; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş, bir dizgedir.” (Aksan, 2009: 55) “İnsan topluluklarının anlaşma, bildirişme aracıdır.” (Adalı, 2009: 20)

Türkçe dersi öğretimiyle ilgili bütün çalışmalar, ana dilimizin gelişmesine hizmet eder. “*Ana dili*; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 2009: 81)

Bir beceri dersi olan Türkçenin uygulama alanlarından biri de yazılı anlatımdır. “*Yazılı anlatım*; her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araçtır.” (Aktaş-Gündüz, 2009: 163)

Türkçe dersinde yapılan tüm çalışmalar, bütün yurt genelinde ortak olarak kullanılan öğretim programlarıyla vasıtasıyla planlanır ve yürütülür. “*Öğretim programı*; eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür.” (Özbay, 2006: 15)

Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de yapılan öğretim-öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerde oluşması beklenen davranış değişiklikleri kazanımlar şeklinde

ifade edilmiştir. “*Kazanım*; öğrencilere öğretim süresince kazandırılacak olan bilgi, beceri ve davranışlardır.” (TÖP, 2006: 8)

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşılmasında en etkili araç, öğrenci seviyesine uygun seçilmiş seçkin metinlerdir. “*Metin*: Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara metnin işleyişine göre yapılmıştır.” (Günay, 2007: 44) Türkçe Sözlük’te (2005) metin; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü olarak tanımlanır.

Metinler; genel olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Metin türlerinden biri de öykü, masal, roman gibi öyküleyici türleri içine alan anlatısal metinlerdir. “*Anlatısal metin*; bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısı ile birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipleridir. Böyle bir tanımdan yola çıktığımız zaman bir anlatı için, anlatıcı, anlatı kişileri, birbiriyle ilintili olaylar dizisi, kurgulama, bakış açısı, uzam ve zaman öğeleri gereklidir. Bunlara ek olarak anlatının belli bir ana fikri ve izleği ile anlatının anlatma düzenini de belirtmek gerekir. Anlatıdaki olaylar, anlatıcının belirlediği belli bir düzen içinde sunulur.” (Günay, 2007: 231)

İçinde yaşadığımız dünyadaki olayları, canlıları ve durumları kavramlar vasıtasıyla adlandırırız. “*Kavramlar (concept)*; insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımlarının zihinde yer eden ve bir

soyutlamayla (abstraction) dile dönüşen yönüdür, göstergelerin gösterilen yanıdır. Bir dilin söz varlığını temel alarak kavramı kabaca bir tanımla ‘bir sözlükte madde başı olarak yer alan sözcükler’ biçiminde niteleyebiliriz.” (Aksan, 2006: 40 – 41)

Birlikte görülme ihtimali yüksek olan sözcüklerin bir araya geldiklerinde oluşturdukları birliktelikler, kavram alanları oluşturur. *Kavram alanı kuramı*; sözcük alanı, dil alanı gibi terimlerle anılan bir kuramdır. 1931 yılında Alman dilcisi Trier tarafından ortaya atılan bu kuramın temeli, kavramların zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmadıkları, bir mozaik gibi birbirleriyle sınırlandıkları, içinde birbirlerini etkiledikleri alanlar oluşturdukları biçiminde açıklanabilir (Aksan, 2006: 42).

Bir sözcük hangi bağlamda kullanılıyorsa ona göre anlam kazanır, ayrıca bir sözcüğün ne kadar çok bağlamı varsa o kadar çok anlamı vardır. Buna çokanlamlılık denir. Türkçe Sözlük’te (2005) *bağlam*; bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü olarak açıklanmıştır.

Bağdaşık bir metin; anlamsal ve dilbilgisel kopuklukların olmadığı ve bu sayede bir bütünlük teşkil eden, iyi yapılandırılmış bir metindir. “*Bağdaşıklık*; metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile hâlinde, birbirlerine bağlanma durumuna ifade eder, metnin yüzeysel yapısındaki dilbilgisel ilişkiler yoluyla oluşan bağlantılarla ortaya çıkar.” (Coşkun, 2009: 234)

Metnin anlam boyutunu oluşturan derin yapı, metnin tutarlılık düzeyiyle ilişkilidir. “*Tutarlılık*; metindeki anlamsal/mantıksal uyum, bütünlüktür. Metindeki dilsel,

dilbilgisel uyum, anlamsal-mantıksal uyumun ortaya konuluşunda metnin alıcısına ipuçları verir.” (Keçik ve Uzun, 2007: 11)

Herhangi bir konuyla ilgili oluşturulan metinlerde, bir arada bulunma eğilimi gösteren sözcükler eşdizimlilik oluşturur. “Eşdizimlilik/eşdizimsel örüntüleme sadece aynı bağlamda kullanılmalarından dolayı ilişkilendirilen sözcüklerin yarattığı bağlantıları kapsar. Diğer bir deyişle aynı konuları işleyen metinlerde bir arada kullanılma eğilimi gösteren sözcüklerin, birbirleriyle eşdizimsel bir ilişki içinde oldukları ifade edilmektedir.” (Oktar, 1997: 163 - 164)

E. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, anlatsal metin ve eşdizimlilik alanlarıyla ilgili tespit edilen mevcut çalışmalar kronolojik olarak şöyle sıralanabilir:

Oktar (1997), “Çevreye İlişkin Haber Metinlerinde Eşdizimsel Örüntüleme” adlı çalışmasında; genel olarak sözcüksel bağlaşıklık, özel olarak da eşdizimsel bağlaşıklığın güçlü bir araç olduğu varsayımının geçerli olup olmadığını göstermek amacıyla çevreye ilişkin yazılı haber metinlerinde kullanılan eşdizimsel örüntüleri çözümlenmiştir. Veri tabanı, 1991-1995 yılları arasında nisan ayının ilk haftasında 6 günlük gazetede çıkan çevreye ilişkin haber metinlerinden oluşmuştur. Metinler Bağını/İlişki Analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Altı günlük gazetede çıkan çevreye ilişkin haber metinlerinin ana temalarının arasındaki ilişkilerin yapısını betimlemek için

uygulanan Bağını/İlişki Analizi sonuçlarının her gazete için anlamlı farklılıklar sergilediği görülmüştür.

Yağcıoğlu (1999), “Gazete Köşe Yazılarında Eşdizimsel Örüntüleme ve İdeoloji” adlı makalesinde:

1. Metinlerde ideolojinin taşıyıcısı olduğu düşünölen eşdizimsel örüntülemenin çeşitli günlük gazetelerin köşe yazarlarının sürekli aydınlık için bir dakika karanlık eylemi çerçevesinde eşdizimsel örüntüleme aracılığıyla ne tür bir dünya görüşünü, yani ideolojiyi doğallaştırdıkları ve dolayısıyla hangi okuyucu konumlarını sunduklarının saptanmasını,

2. Bağdaşıklıktan yoksun olduğu düşünölen köşe yazılarında ise bu durumun eşdizimsel örüntüleme düzeyinde de ortaya çıkabilen bir parçalanmadan kaynaklanıp kaynaklanmadığının araştırılmasını amaçlamıştır.

Araştırmanın veri tabanını 8 farklı günlük gazeteden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen üçer metin olmak üzere toplam 24 metin oluşturmuştur. Araştırmada köşe yazıları, Osgood tarafından geliştirilen Bağını/İlişki çözümlene yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler; eşdizimsel örüntülemenin metinsel düzenlemeyi, bağlam oluşturmayı ve metinsel tutarlılığı sağlamada önemli rol oynadığını ve böylece söylem boyunca söylem konusunun canlı tutulmasına katkıda bulunan bir düzenek olduğunu doğrulamıştır. Yapılan çözümleneler, metin

bağdaşıklığının ideolojiyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin eşdizimsel örüntüleme yardımıyla kurulduğunu ortaya koymuştur.

Yağcıoğlu (2002), “Geçmiş mi? Günümüz mü? : Çatışma Söyleminde Tarihselliğin Kurgulanmasında Eşdizimsel Örüntülemenin İdeolojik İşlevleri” adlı makalesinde; 1990 sonrasında, laiklik mutabakatı çerçevesinde 1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurduğu söylemsel düzenin kamusal alanda ve kurumlarda toplumsal pratiklerin uygulanması konusunda ortaya çıkan bir meydan okumayla karşılaşması sonucu ortaya çıkan yeni söylemsel oluşumlarda “çağdaş olma”, “çağdaşlık” sözcüğünün yeni ve alışılmadık sözcüklerle eklenerek (articulation) kullanılmasının ideolojik boyutlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın veri tabanını 28 Şubat 1997 ile Mayıs 1999 arasında Cumhuriyet ve Akit gazetelerinde yayımlanan 44 köşe yazısı oluşturmuştur, köşe yazıları Osgood tarafından geliştirilen Bağıntı/İlişki çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir.

Elde edilen veriler ışığında söylemi bir eklemleme süreci olarak ele alan ve bu süreci toplumsal gerçeklikte toplumsal aktörlerin her an birbirinden kopmaya, ayrılmaya hazır geçici birlikteliği, muhatabı üzerine kurulan tarihsel bireşimlerin eklemleme eğilimlerine benzerliğini ortaya koyan Söylemsel Eklemleme Modeli’nin söylemsel farklılıklarda ortaya çıkan toplumsal dönüşümler üzerine odaklanmaya imkân sağladığı görülmüştür. Disiplinlerarası çalışmalar açısından, eşdizimsellik bağıntısı içinde olumsal olarak birbirlerine eklenen söylemsel ögeler, söylemin üretildiği anla ilgili toplumsal haritanın da çizilmesini sağladığından özellikle tarihsel belgelerin incelenmesinde önemli işlevlerinin olacağı söylenmiştir.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği erevesinde Türkçe ğretmenlerinin Yaptıkları alışmalara İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulları 7. sınıf Türkçe ğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmada Antakya merkezdeki 21 ilköğretim okulunun 7. sınıflarını okutan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden random yöntemiyle seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu saptanmış, buna karşın öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Temur (2004), “İlkretim 5. Sınıf ğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili ankaya ilçe sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencileridir. Veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen 30 soruluk “yazılı anlatım beceri testi” kullanılmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlar bir uzman, bir ilköğretim müfettişi ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. nc ve son aşamada ise araştırmaya katılan öğrencilerin yılsonu matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ders başarı notları araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Elde edilen test puanları, yazılı anlatım puanları ve ders notları SPSS’ te değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerisi ile öğrencilerin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler derslerindeki başarıları arasındaki

ilişki regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Belet (2005), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı doktora tezinde deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modelini kullanmıştır. Araştırmaya 200-2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu’na devam eden 5-A, 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırma; deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen ‘Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezinde, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek istemiştir. Araştırmada gerçek deneme modellerinden ‘öntest - sontest kontrol gruplu model’ kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2003 - 2004 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B öğrencileri üzerinde beşer hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına 5A ve 5/B sınıftan belli özellikleri ile denkleştirilmiş yirmi ikişer öğrenci alınmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Koçak (2005), “Bolu İli İlköğretim 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemek, inceleme sonunda ulaşılan veriler doğrultusunda önerilerde bulunmak istemiştir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde okuyan ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise, Bolu’daki üç okulun 5. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin ilgi duydukları ve iç içe buldukları konularda yazı yazarken daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yazılı anlatım yönünden belirgin bir farkın olmadığı ve okuma alışkanlıkları, anne-babaların eğitim durumları, meslekleri ve diğer faktörlerin yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Adalar (2005), “Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarındaki ‘Yardımlaşma’ ve ‘Arkadaşlık’ Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümlemesi Örneği” adlı çalışmasında, Arapça ve Türkçenin anadili öğretim kitaplarındaki ortak konulu metinlerde geçen sözcükler, dil bilimin bir araştırma konusu ve yöntemi olan eşdizimsel örüntüleme yöntemine göre değerlendirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilkokul 2 ve 3. sınıf ders kitapları ile Arap ülkelerinden Libya, Ürdün, Suriye ve Lübnan ilkokullarında okutulan 2 ve 3. sınıf ders kitaplarının eşdizimsel örüntüleme yöntemi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Metinlerde sunulan kavram dünyalarından hareketle, hem farklı siyasal rejimlerle yönetilen Arap ülkelerinin kendi aralarındaki hem de bu ülkelerle Türkiye arasındaki ortak ve farklı yönlerin

belirlenip değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda, tüm ülke metinlerinde kavram alanı sözcüklerinin kullanımı açısından birbirine yakın sayısal veriler elde edilmiştir; ancak Lübnan ders kitabı, metnin uzunluğu ve bağıntılı sözcüklerin çok olması bakımından diğer ülke ders kitaplarından ayrılmıştır. Aynı konuyu, farklı ülkelerdeki ve aynı yaştaki çocuklara verirken kavramsal açıdan çok büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı doktora tezinde, ilköğretim 5 ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin olma ölçütleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek bir hikâyeye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin değerlendirilmesinde “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği”, “hikâye unsurları değerlendirme ölçeği”, “öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye unsurları puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere, eğitim teftişlerine, ders kitaplarına, anne ve babalara yönelik öneriler sıralanmıştır.

Çoşkun (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul

öncesi eğitim alıp almama durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunun, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarında 156 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul öncesi eğitim alıp almamasına, kitap okuma sayısına, annelerinin eğitim düzeyine, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterirken cinsiyete, anne-babanın bitirdiği okul durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini, Erzurum ili 8. sınıf öğrencileri oluşturmuş; araştırmanın örneklemini ise Erzurum merkezden farklı sosyo-ekonomik düzeyden olmasına dikkat edilerek seçilen 6 okulun 171 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma anket yapılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri; okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Erzurum merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışlar belirlenip bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Araştırma örneklemini Erzurum merkezde yer

alan farklı mahallelerdeki 14 ilköğretim okulu oluşturmuş ve bu okulların 6. sınıflarının birer şubesinden yirmişer yazılı sınav kâğıdı alınmış, toplam 280 kâğıt üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma-yazma alışkanlığının yetersiz olması tespit edilmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

Avcı (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, Muğla il merkezindeki 10 ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencisinin en çok yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarını belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilere “Kendinizi tanıtınız.” konulu bir yazılı anlatım çalışması yaptırılmış, yazılı anlatım kâğıtları gözlenebilir otuz bir maddelik davranışa göre ve verilerin tamamı değerlendirilerek oluşturulan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Muğla il merkezindeki 10 ilköğretim okulunun 8. sınıflarından rastlantısal yöntemle seçilen 100 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırma sonucunda, gözlenebilir otuz bir davranışın on birinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuş ve bunların hepsinde kız öğrencilerin başarılı olduğu, yirmi davranışta ise cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, yazılı anlatım amaçlarının gerçekleşmesi için uygulamaya dönük, çok yönlü önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Sallabaş'ın (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı yüksek lisans tezi, betimsel niteliklidir. Araştırmanın evrenini Ankara'da öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuş, örnekleme ise Ankara merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan; 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 120

ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12'sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10'una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Taşgüzel (2007), "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikteki Metinlerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümü" adlı çalışmasında metinlerin tutarlılık düzeyini gözlemlenebilir kılmayı amaçlamıştır. İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söylem yapısı sınıflar arası beklenen olası kavramsal gelişmeler de göz önünde bulundurularak metindilbilimsel veriler çerçevesinde çözümlenmiştir. Araştırmanın veri tabanını MEB 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, MEB tarafından ilköğretim öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının öğrencinin kavramsal gelişimini tetikleyici yönde bilinçli bir edim içinde olmadığı ve bu durumun açık belgesi olarak ders kitaplarındaki metinlerin kavramsal açıdan bir gelişme, büyüme göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

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 belirlemek istemiştir. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise 8 üniversitenin eğitim fakültelerinden random yöntemle belirlenen toplam 570 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, 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 faydalanamadıkları için dersin sayısının ve haftalık ders saatinin artırılmasını istemişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayların Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları %76 olarak tespit edilmiş ve araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerinin beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiştir. İnceleme sonunda, I. Öğretimdeki Türkçe öğretmeni adayların II. Öğretimdeki adaylara göre Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükikiz (2007), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 11 konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiş, bu kompozisyonlarda öğrencilerin

kullandıkları cümle yapıları ve yaptıkları anlatım bozuklukları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin toplam 1360 cümle kullandığı ve öğrenci başına ortalama 12,9 cümle düştüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin yazdığı cümleler anlatım bozukluğu bakımından değerlendirildiğinde 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Özkara (2007), “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinde, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okul olarak belirlenen Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuş, yine aynı okulun 5. sınıflarından iki şube deney ve kontrol grubu olmak üzere örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği gözlenmiştir.

Temizkan (2008), “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları” adlı çalışmasında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği

Bölümü son sınıflarında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 33 maddeden oluşan ‘bilgilendirici ve öyküleyici metinleri değerlendirme formu’ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 40 Türkçe öğretmeni adayı ile 36 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 76 öğretmen oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiş ve verilere dayanarak öneriler getirilmiştir.

Arı (2008), “Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6 ve 7. Sınıf Örneği)” adlı doktora tezinde, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinler; çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Çözümleyici puanlama yönergesine göre metinlerde dış yapı olarak biçim ve kurallar (yazım ve noktalama); dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf, anlatım; düzenleme olarak başlık, serim, düğüm, çözüm, özelliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modeline göre hazırlanan araştırmada, doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve öğrencilerden yaşadıkları veya şahit oldukları bir olayı hikâye etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki sınıf seviyesinde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdukları; 6. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarına göre cümle, düğüm ve çözüm özellikleri bakımından 7. sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları; 7. sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından 6. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu; iki sınıfın anlatım özelliği ortalamasının aynı olduğu sonuçlarına

ulaşmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerine, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Yılmaz (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek istemiştir. Araştırma betimsel niteliklidir. Araştırma evrenini Çorum’da öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmuş, örnekleme ise Çorum Merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdıkları metinler öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Pilten (2008), “Türkçede Eş Anlamlılık” adlı çalışmasında, çağdaş anlam bilim çalışmalarının ışığında eş anlamlılık kavramının tarihîni çağdaş Türk lehçeleri (Türkmen ve Türkiye Türkçesi) arasında karşılaştırmalı olarak inceleyerek bu kavramın genel Türk dili içindeki yerini tayin etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Türk dilinde eş anlamlılık konusunun kapsamı göz önüne alınarak “ızdırıp kavramı” çalışma evreni olarak tespit edilmiştir. Izdırıp sözcüklerinin arasından ise çeşitli faktörler göz önüne alınarak emgek sözcüğü örneklem olarak seçilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde eş anlamlılık kavramı hakkında çağdaş dil bilimcilerin bakış ve yaklaşımları ele alınmıştır. İkinci bölümde ise eşdizimlilik ilişkisinin sözcüklerin anlamsal yapılarına ve kullanım alanlarına etkisinin tayin edilmesi amacıyla

öncelikle emgek sözcüğünün anlam ve eşdizimsel özellikleri tespit edilmiştir. “emgek” sözcüğüyle eşdizimlenme özelliğine sahip olan sözcüklerin eşdizimsellik alışkanlıklarının gelişimi ve değişimi, bu ilişkinin tarihsel süreç içinde sözcüklerin yerini alan diğer sözcüklere etkisi Eski Türkçeden çağdaş Türk lehçelerine dek izlenmiştir. Daha sonra ızdırıp sözcükleri mutlak eş anlamlılık, bilişsel eş anlamlılık, yakın eş anlamlılık ilişkilerine göre değerlendirilmiştir.

Pilten bu çalışmada, emgek sözcüğünün eşdizimlerini inceleyerek Türkçede eş anlamlılığa dair tespitlerde bulunmuştur. Ayrıca eşdizimlilikle ilgili bilimsel çalışmaları inceleyerek J. R. Firth, Sinclair, Leech, Hoey, Halliday ve Hasan, Partington gibi dil bilimcilerin eşdizimlilikle ilgili görüşlerini açıklamış ve çalışmamızın kuramsal temeline kaynaklık etmiştir.

Kolaç (2009), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, 2007 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara dağıtılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarında (1-5; 6-8) yer alan metinlerin niteliğine ve türlere göre dağılımına bakılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam (144+93) 237 metin tür özellikleri açısından tek tek incelenmiş, metinlerin türlere göre dağılımına bakılmıştır. Araştırma betimsel niteliklidir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında, TÖP’de yer alan ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe kitaplarında yer alması zorunlu tutulan eleştiri ve destan türüne yer verilmediği görülmüştür. Kolaç, sekiz adet öneri sıralamış ve bu önerilerin en önemlileri ise şunlar olmuştur: İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde; Türkçe programında yer alan amaçlarla örtüşen, öğrencilere ana

dilini sevdirecek, kurallarını sezdirecek metinler seçilmelidir. Öğrencileri ana dilini gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltecek; gelişim düzeylerine, ilgi ve yönelimleri uygun metinlere yer verilmelidir. Bütün türlerin özelliklerinin kavranabilmesi, güzelliklerinin keşfedilebilmesi için çaba gösterilmeli, gereksiz yere bazı türlere ağırlık verilip diğer türler ihmal edilmemelidir.

Sallabaş (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, Ankara ili Merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 120 öğrenci üzerinde, çeşitli değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisi cinsiyet, ailedeki birey sayısı ve günlük tutup tutmama alışkanlığına göre anlamlı fark oluşturmamıştır. Babanın ve annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait oda ve çalışma masasının olup olmaması, evde kitaplık bulunup bulunmaması, evlerine süreli yayın alma sıklığı ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Göçer (2010), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerden değişik zaman dilimlerinde beş ayrı konuda kompozisyon yazmaları istenmiş ve daha sonra kompozisyonlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar, tüm çalışmalar arasından random örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kompozisyonlar yazma süreci bileşenleri ve metinsellik ölçütleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Niğde Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri, örnekleme ise evreni oluşturan öğrenciler arasından random örnekleme yoluyla seçilen 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda eğitim fakóltesi öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının ürün odaklı olduğu belirlenmiştir. Bunun bir sonucu olarak kompozisyonların metinsellik ölçütlerine kısmen sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve Yazılı Anlatım derslerinin uygulamaya dönük planlanması gerektiği önerisi getirilmiştir.

Görüldüğu üzere yapılan çalışmalar, ilköğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler (anne-babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey vb.) açısından incelenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca öğrenme stratejilerinin yazılı anlatım becerisine etkisi, yazma becerisiyle okul başarısı arasındaki ve yazılı anlatıma yönelik tutum arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici ve bilgilendirici metinler; imla, noktalama kurallarına uygunluk, planlama, dış yapı, dil ve anlatım ve TÖP'deki kazanımlara ulaşma bakımından değerlendirilmiştir.

Farklı ölkelerdeki metinleri ya da farklı sınıfların ders kitaplarındaki metinleri eşdizimlilik yöntemiyle karşılaştıran çalışmaların da olduğu görölmüş; fakat öğrencilerin oluşturdukları anlatısal metinleri eşdizimlilik yöntemiyle inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ayrıca, yapılan tarama sonucunda ulaşılan Pilten, Taşıgüzel, Adalar, Oktar ve Yağcıoğlu'nun çalışmaları; bu araştırmanın kuramsal temellerinin kurulmasına ve araştırmadaki yöntemin belirlenmesine ışık tutmuştur.

Emgek sözcüğünün eşdizimlerini inceleyerek Türkçede eş anlamlılığa dair tespitlerde bulunan Pilten (2008) alışmasında, eşdizimlilikle ilgili bilimsel çalışmaları incelemiş ve J. R. Firth, Sinclair, Leech, Hoey, Halliday ve Hasan, Partington gibi dil bilimcilerin eşdizimlilikle ilgili görüşlerini açıklamış ve çalışmanın kuramsal temeline kaynaklık etmiştir.

Adalar'ın (2004) farklı ölkelerdeki metinleri, Taşıgüzel'in (2007) de farklı sınıfların ders kitaplarındaki metinleri eşdizimlilik yöntemiyle karşılaştırdığı çalışmalar; eşdizimlilik yönteminin uygulanması bakımından çalışmaya yön vermiştir.

Oktar (1997) ve Yağcıoğlu (1999) ise inceledikleri metinlerde Osgood tarafından geliştirilen bağıntı/iilişki analizini uygulayarak eşdizimsel örüntülemeleri görünür kılmış ve bağdaşıklığın sağlanmasında eşdizimin işlevini ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmalar, bağıntı/iilişki analizinin uygulanması noktasında araştırma için örnek teşkil etmiştir.

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

I. 1 Dil Becerileri

Anlatma ve anlaşılma ihtiyacından doğan dil; duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan ve her geçen gün gelişen bir vasıtaadır. Dilin üreticisi ve kullanıcısı olan insanlar, iletişimi dildeki kelimeler veya işaretler vasıtasıyla sağlarlar.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Bu araç; hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılır (Özbay, 2006: 1). Dil, insanın tüm evrenle karşılaşmasıdır. Dil; adlandırarak evreni biçimler, düzenler, dilce yeniden kurar. Evren, insan için dile getirdiği kılıkta vardır. Böylece dil; evreni insana açar, insanın evrenin içine sokulabilmesini gerçekleştirir (Uygur, 2005: 68).

Erkman-Akerson (2008: 31) dilin işlevlerini dört grupta toplamıştır: bilincimizin bilincine varma, düşünceyi geliştirme (hatta mümkün kılma), iletişim kurma, bilgiyi koruma, saklama, aktarma.

Bu işlevlere dilin millet olmadaki birleştirici özelliğini de eklemek gerekir; çünkü millet olabilmenin ilk ve ana şartlarından biri aynı dili konuşmaktır. Milletlerin var olma teminatları dildir. Bu nedenle her millet kendi gelenek göreneklerini, kültürünü yaşatan ana dilini geliştirmek mecburiyetindedir. Atatürk'ün fikir babası olarak tanınan Gökalp' a göre (2006: 47) millet: “Dil, din, ahlak ve sanat bakımlarından ortak olan, yani aynı eğitimi almış bireylerden oluşan bir topluluktur.” (Ayrıca bk. Kaplan 2001: 35)

Bütün bu hayati ve ilmî işlevleri gerçekleştirirken ana dili devreye girer ve bireyin dış dünyayla iletişimini sağlar. Ana dili, dilin belli insan topluluklarına özgü olmasının bir sonucudur ve insanın ilk olarak başta ailesinden olmak üzere etkileşimde bulunduğu yakın çevresinden öğrendiği ilk dildir.

Ana dili toplumu bir arada tutan ve toplumun bekasını sağlayan en önemli unsurdur. Tarih dillerini kaybetmiş milletlerin çöplüğü durumuna gelmiştir. Tarih kitaplarından öğrenilen Hititler, Urartular, Sümerler gibi daha nice milletin sadece ismi ve kurduğu medeniyetler biliniyor; fakat bir insan çıkıp kendisinin Sümerli olduğunu iddia edemiyor; çünkü Sümerce ölü bir dildir. Dolayısıyla bir insan ya da toplum, dili olmadığı sürece kimliksiz ve kişiliksizdir, adeta sürekli dolaşmaya mahkûm bir mültecidir. Böyle bir durumda, bilinen ilk yazılı eseri 8. yüzyılda oluşturulmuş (Köktürk Yazıtları) Türkçe gibi köklü ve zengin bir dile sahip olmanın önemi bir kat daha artar.

İlköğretim ve ortaöğretimde okutulan Türkçe dersi; programın temel, ders saati en fazla olan ve yapılan öğrenci seçme sınavlarında en çok soru gelen derstir. Ayrıca, öğrencilerin diğer derslerde ve günlük hayatlarındaki ilişkilerinde başarılı olabilmeleri, sevilen ve saygıdeğer bir birey olabilmeleri ana dillerini kullanma kabiliyetlerine bağlıdır. Bu nedenle Türkçe öğretimi büyük önem arz ediyor. Yapılan eğitim-öğretim çalışmalarıyla ana dili sevgisi ve ana dili bilincinin öğrencilere kazandırılması, bu amaçla bütün eğitim ve öğretim kurumlarında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması ve uygun ortamların oluşturulması hedefleniyor.

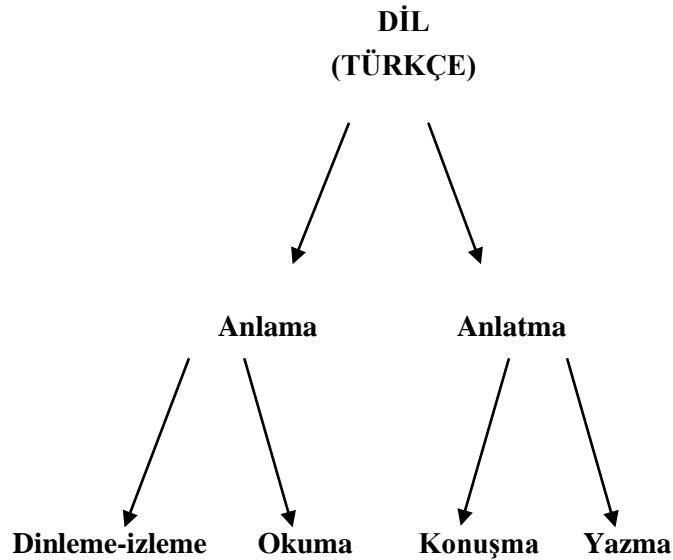
Türkçe dersi bir bilgi dersi, sadece bir dil bilgisi dersi değildir. Bu ders; dinleme-izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini kapsayan bir dil becerisi dersidir. Bu temel beceri alanlarında öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ‘amaç ve kazanımlar’ başlığı altında maddeler halinde sıralanmıştır. Bu temel dil becerilerine ek olarak dil bilgisi konu alanındaki kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıf olarak ayrılmış ve bu kazanımlar yine maddeler halinde belirtilmiştir.

Ayrıca bu temel dil becerilerinin yanında TÖP’de (2006: 5) “temel beceriler” başlığı altında şu maddeler yer almıştır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik. Bu becerilerin; öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı olduğu, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanılacağı ve hayat boyu kullanacağı belirtilmiştir. Temel dil becerilerinden dinleme-izleme ve okuma dilin anlama boyutunu; konuşma ve yazma ise dilin anlatma boyutunu oluşturur. Bu beceriler bir bütün olarak görülmeli ve böylece birbirinin tamamlayıcısı olmalıdır. Yalçın (2002: 2) “Ana Dili Öğretiminde

Dikkat Edilmesi Gereken Temel Hususlar” başlığı altında altı temel ilke belirlemiştir ve bir ilkesinde bu konudan şöyle bahsetmiştir:

“Girişik özellikler gösteren dil becerilerinin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışı hayata geçirilmelidir.

Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazandırılmasını amaçlar. Türkçe dersleri, girişik nitelikli bu becerilerin tümünün kazandırılmasına yönelik olmalı, buna uygun eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi, dört temel dil becerisinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Bu becerilerden birinin gelişimi ötekine gelişimine de katkı sağlar. Örneğin, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, kelime hazinesini zenginleştirmekte; bu durum öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek daha iyi yazıp konuşabilmesini sağlamakta; bu gelişmeler ise dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.”



Şekil 1: Temel Dil Becerileri

I. 1. 1 Dinleme-İzleme Becerisi

“Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir.” (Sever, 2011: 10) “Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir.” (Özbay, 2006: 5) Dinleme ses uyarılarını dikkate alarak onları belleğimizdeki seslerle örtüşürüp anlamlaştırma çabasıdır. İşitilen sesin iz düşümü, belleğimizde kodladığımız sesin iz düşümü ile aynışması ve aynı kavramın zihnimize canlanması sonucu ortaya çıkar (Ungan, 2009: 136). Kısacası; dinleme işitme ile başlar, işitilenlerin beyinde anlamlandırılmasıyla devam eder.

Dinleyici; bildirişim eyleminde konuşucunun bildirisini yönelttiği, kendine özgü kurallarla gerçekleşen bildirişimi algılayıp çözümleyen kişi/alıcıdır (Vardar, 2007). Dinleyici/alıcı, dinleme esnasında işittiklerini çözümlediği için etkindir.

Dinleme-izleme becerisi önemli bir alandır; çünkü insanlar öğrendikleri bilginin çoğunu dinleyerek elde ederler. Bu durum “İki dinle, bir söyle.”, “Söz gümüşse sükût altındır.” ya da dinleyicinin bilgi, beceri, deneyim ve hazır bulunuşluluğuna dikkat çeken “Dinleyen söyleyenden arif olmalı.” gibi daha birçok atasözünde de yaşar.

Ortalama olarak insan faaliyetlerinin yarısına yakını dinlemekle geçer. Minnesota Üniversitesi’nden Dr. Lyman K. Steil’in yaptığı dinleme ile ilgili araştırmalarda, insanların her gün iletişime ayırdıkları sürenin % 9’unda yazı yazdıkları, % 16’sında

okudukları, % 30'unda konuştukları ve % 45'inde ise dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani iletişimin yarısına yakını dinlemekle geçer (Aktaran: Arı, 2008: 179; Ailes, 1996: 69). Yapılan araştırmalarda da dinlemenin öğrenmedeki etkisi sayısal verilerle desteklenmiştir.

TÖP'de (2006: 5) dinleme-izleme etkinlikleriyle ilgili olarak şu alt kazanımlara yer verilmiştir:

- Dinleme-izleme kurallarını uygulama,
- Dinleneni-izleneni anlama ve çözümleme,
- Dinlediklerini-izlediklerini değerlendirme,
- Söz varlığını zenginleştirme,
- Etkili dinleme-izleme alışkanlığı kazanma.

Bu programa göre dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (Özbay, 2010: 83). Bu kazanımlar ile öğrencilerin aktif birer dinleyici olmaları; yani dinlerken anlama, değerlendirme, eleştirme, kelime hazinelerini geliştirme gibi becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.

Dinleme-izleme eylemi esnasında dinleyici etkin olmalıdır. Adalı (2009: 32) dinleyenin etkin olması gerçeğini şöyle ifade etmiştir:

“Genelde dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Yaygın bir kaniya göre, dinleyen edilgen bir kişidir. Oysa söze dayalı iletişimin eksiksiz

gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir. Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyenin ve konuşanın sorumlulukları eşittir. En etkili konuşmalar bile sağır duvarlar karşısında çaresiz kalır. Öğretimde bilgiler genellikle sözlü olarak aktarıldığı için iyi bir dinleyici olma, başarılı olmanın temel koşulları arasında yer alır.”

İşitme ile dinleme farklı kavramlardır. İnsanlar dış dünyadayken pek çok farklı sesle karşılaşır, adeta bir ses deryasına dalarlar; fakat sadece dinlediklerini anlarlar. Başka bir deyişle birey, pek çok ses duyar ama algıda seçicilik becerisini kullanarak sadece kendisine lazım olanları dinler.

İşitmede dikkat yoktur, dinlemede dikkat vardır; yani dinleme kulağın işitme işlevini bilinçli olarak kullanmadır. Bir anlamda dinleme, dikkatli işitmedir ya da işitme, dikkatsiz dinlemedir (Zengin ve Zengin, 2006: 13).

Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmıştır (Özbay, 2006: 83). Gelişen teknoloji ile beraber öğrenme ortamını oluşturan sınıflar; projeksiyonlar, akıllı tahtalar, sesli sunular ve daha pek çok bilgi teknolojileri ürünleri ile donatılmıştır. Öğrenci eskiden olduğu gibi sadece öğretmenin sesli uyarıları ile değil, daha pek çok sesli uyarı ile karşılaşacağından dinleme-izleme eğitimi daha önemli bir hâl almıştır.

2006'da yayımlanan yeni TÖP'deki her temada bir dinleme metni yer almıştır. Bu dinleme metinleri aracılığıyla, programda dinleme-izleme alanı başlığı altında sıralanan kazanımlara ulaşılması hedeflen

I. 1. 2 Okuma Becerisi

Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir (Türkçe Sözlük, 2005). Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir (Akyol, 2009: 15). Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 1999: 84). Okuma; yazılı ve basılı işaretleri dil, dudak, diş, gırtlak gibi ses organları ile seslendirerek ya da sessiz olarak çözümlemek ve bu çözümlediklerini de algılayıp anlamaktır.

Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir (Özbay, 2006: 7-8). Okuma eylemi; görme, konuşma ve düşünme organlarının birlikte ve eşgüdüm içinde çalışmasını gerektirdiği için karmaşık bir eylem olarak nitelendirilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma üç alt alana ayrılmıştır. Bunlar: okuma, etkileşim ve sözlü anlamadır. Alt alanlar okumanın bileşenleridir (Güneş, 2007: 140). Güneş'e

göre (2007: 140-142) okuma; görme, anlama ve zihinsel yapılandırma basamaklarında oluşur. Etkileşim; fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki çeşittir. Okurun okuma malzemesiyle etkileşimi fiziksel, okurun okuduklarını anlama çabası zihinseldir. Okumayı anlama alanında ise okuyucu, metin ve okuma ortamı devreye girer.

Okumanın çeşitleriyle ilgili olarak kaynaklarda farklı gruplandırmalar yapılmıştır. Okumayı genel olarak sesli, sessiz okuma ve inşat (yüksek sesle şiir okuma) olmak üzere üçe ayırmak mümkündür (Kavcar vd., 2005; Ünalın, 1999). Cemiloğlu (2004: 165-167) okumayı sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayırmıştır. Aktaş ve Gündüz (2009) 'Çeşitli Okuma Becerileri ve Teknikleri' başlığı altında okuma çeşitlerini sekiz başlık altında incelemiştir. Bunlar: amaçsız okuma, kolay okuma ya da özgür okuma, araştırma amaçlı ya da bilgi odaklı okuma, sesli okuma, sessiz okuma, toplu okuma, güdümlü okuma, eleştirel okuma. Güneş (2007) ise okuma türlerini; sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma ve bağımsız okuma olmak üzere beş farklı başlıkta toplamıştır.

Gelişen bilgi ve teknolojinin etkisiyle okuma çeşitlerinde de değişiklik olması kaçınılmaz ve sevindirici bir durumdur; fakat okuma becerisinin öğretim sürecinde en fazla sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmalıdır. Diğer okuma çeşitleri, öğrencinin gelişimiyle paralel olarak zamanla oluşacaktır.

Sesli okuma; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş, 2007: 153). Sesli okuma, göz ve bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir (Aktaş ve Gündüz, 2009: 50). Sesli okuma esnasında göz, kulak, konuşma organlarının tümü ve zihin devreye girdiği için eşgüdüm, dikkat ve odaklanma gerekir.

Sessiz okuma; ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okuma faaliyetidir (Ünalın, 1999: 85). Sessiz okuma; kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır (Güneş: 2007: 156). Sessiz okumada sesli okumadaki konuşma organları ve duyma organı devre dışı kalır. Sessiz okuma, okuyucuya sesli okumaya göre daha fazla okuma ve anlama hızı sağlar; fakat sessiz okumaya ilköğretim birinci sınıfta yer verilmesi yanlış ve yersiz olacaktır. Bu okuma çeşidine ancak öğrencinin sesli okuma becerisini kazandığı anlaşıldıktan sonra yer verilmelidir.

Okuma becerisi ilköğretim birinci sınıfta öğrencilere kazandırılır ve kapsamı ilerleyen yaşlarda genişletilir; fakat önemli olan bireylere düzenli okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Düzenli olarak okuma alışkanlığı kazanan birey; kendisini zihinsel ve duygusal yönden yeterli hisseder, gerekli bilgi ve becerilerle donanır; çünkü okuma bilgi edinmenin en etkili ve en temel yollarından biridir.

Okuma alışkanlığı, insanın kendisini ve yaşama çevresini anlayabilmek için okumayı bir araç olarak görmesi ve bu aracı kullanma isteği olarak tanımlanabilir (Özbay, 2009: 56). Alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan bir beceri zamanla yiter (Özdemir, 2007: 17). Dil becerileri içerisinde okumanın tüm derslerin temelini oluşturması bakımından ayrı bir yeri olduğu söylenebilir (Özbay, 2009: 59).

Okuma her gün yediğimiz ekmek, her gün içtiğimiz su gibi vazgeçilmez ve temel bir ihtiyaç olmalıdır. Hüseyin Avni Dede isimli şair, “Şairler ekmek yiyor; ama fırıncılar

şiiir okumuyor.” diyerek bu garip durumu çok etkili ve kendine yaraşır bir şairanelikle anlatmıştır.

Her geçen gün yeni bilgilere ulaşıldığı, doğru diye bildiklerimizin yanlışlandığı bir hız ve iletişim çağında, çağın ve medeniyetlerin gerisinde kalmamak için millet olarak okur-yazar sayımızı arttırmanın yanında düzenli okur sayımızı da yükseltmemiz gerekiyor. Bu nedenle ana dili sevgisini tattırmada ve kazandırmada başta aileye ardından öğretmenlere büyük görev düşüyor.

TÖP’de (2006) öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak ve var olan yeteneklerini geliştirmek için değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmış, on dört okuma yöntem ve tekniğine yer verilmiş ve bunların amaç ve uygulamaları açıklanmıştır.

Bu yöntem ve teknikler şunlardır: sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma (TÖP, 2006: 69-71).

I. 1. 3 Konuşma Becerisi

Sözlü iletişimin temelini teşkil eden konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını; duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6). Konuşma, iki ya da daha çok sayıda bireyin sözlü bildiri alışverişinde bulunması, belli bir dilsel topluluktan bireyler arasındaki sözlü bildirişimdir (Vardar, 2007: 137). (Ayrıca bk. Yangın, 1999: 82; Ünal, 1999: 108, Şenbay, 2005: 30).

Konuşucu, dilsel bildirişimi oluşturarak dinleyiciye yönelten kişidir. Her konuşucu zorunlu bir dinleyicidir; bu olguyu belirtmek için konuşucu-dinleyiciden söz edilir. Bildirişim kuramında konuşucuya *verici* denir (Vardar, 2007: 137).

Sözlü iletişimde konuşma eyleminin gerçekleşmesi için bir dinleyiciye ihtiyaç vardır. Konuşucu iletisini, seçtiği sözcük ve kurduğu cümlelerle etkili bir şekilde dinleyici-alıcıya ulaştırmak, anlatmak için konuşur.

Konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere 4 temel niteliği vardır. Konuşma, ses dalgalarının havada yayılması ile gerçekleştiği için fiziksel; konuşma esansında beyin, iç organlar, ses telleri, dudak, diş vb. birlikte kullanıldığı için fizyolojiktir. Konuşmanın psikolojik niteliği anlam bilimiyle açıklanır. Anlam bilimine göre biz kavramların kendi üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerine düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde

değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz. Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanarak iletişim kurma yoludur; bu nedenle toplumsal yanı ağır basan bir beceridir. (bk. Demirel, 2002: 90)

Asıl olan konuşma dili, sözlü dil olduğu için dil derken hep ses de denir. İnsan yazarak veya okuyarak geçirdiğinden çok daha fazla zamanı konuşarak geçirir (Aydın, 2007: 14). Bu nedenle günün büyük bir bölümünü konuşarak geçiren öğrencilere etkili ve güzel konuşma becerisinin kazandırılması gerekir.

Eğitimin temel aracı olan konuşmayı, çocuklar okula gelmeden önce iyi kötü öğrenmiş olurlar. “Konuşmayı sağlayan ilk şart, doğuştan gelen konuşma yetisidir. Bu yeti de yalnızca insanlarda vardır.” (Yangın, 1999: 83) İnsanoğlu dünyaya konuşma yetileri ile beraber gelir ve bu yetiler zamanla olgunlaşır, bu sayede çocuk ailesi ve çevresinden edindiği ana dilini konuşma becerisini kazanır. Çocuğun çevresinden öğrendiği dil yerel ağız özellikleri taşıyabilir ve bu durum öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Yangın (1999: 83-84), yerel ağızla konuşma alışkanlığının değiştirilmesi için on dört yaşın sınır olduğunu, bunun zaman alan bir süreç olduğunu vurgulamış ve bu konuda öğretmenlere büyük görevler düştüğünü belirtmiştir.

TÖP’de (2006: 6) konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencinin estetik algı oluşturarak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri,

yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için programda “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” kazanımlarına yer verilmiştir.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan etkili bir araçtır (zbay, 2006: 7). Doğru konuşma öğretiminin temelini iletişim oluşturur. Doğru konuşma ğretiminde hedef; amaca uygun kelime seçme ve kullanma, düzgün cümle kurma, cümle sıralama, sınıflandırma gibi temel kavramları uygulamaktır (Arı, 2008:163). Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma ğretimi de yazma ğretimi gibi bazı formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla öğrenilecek bir etkinliktir (Aktaş ve Gündüz, 2009: 99).

Doğru ve düzgün konuşma becerisi, iyi konuşanları örnek almak ve derslerde bu alana gerekli zamanı ayırarak konuşma eğitimi yapmakla mümkün olur. Bu nedenle öğretmenler derslerde sadece düz anlatım yöntemini değil, öğrenciyi etkinleştirecek farklı yöntemleri de kullanmalıdır. Ayrıca ğretmenler, öğretmenlik mesleğinin öğrenciyi konuşturma becerisi olduğunu hiç unutmamalıdır ve öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için fırsat vermelidir.

I. 1. 4 Yazma Becerisi

Beyinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve istek ve bilgilerin belli işaretler kullanılarak kayda geçirilmesine *yazma* denir. Bunların kayda geçirilmiş haline de *yazı* denir.

Yazı, bir yönüyle fotoğrafa da benzer. Düşüncemizin, duygularımızın bir anda dondurulması olarak bakabiliriz yazıya. Bir fotoğrafın okunması ne denli çeşitlemeye açıksa bir yazının okunması da o denli çeşitlemeyi içerir. Gelip geçici olan bir düşünce, bir duygu bir anın içinde sabitleştirildiğinde, onun o sabitleştirilmiş çerçevesi içinde durup düşünme imkânını elde etmiş oluruz (Özdenören, 2006: 13).

Yazılı hiçbir belgesi olmayan pek çok dil vardır. Yazı dili, sonradan konuşma diline eklenmiştir. Sesle, harf ya da yazıyı birbirine karıştırmamak gerekir. Yazının biricik varlık sebebi, dilin asıl birimi olan sesleri göstermektir (Aydın, 2007: 14).

Yazının icadı insanlık tarihinde bir dönüm noktasıdır; insanoğlu oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imkânına kavuşmuş ve bu insanlık için bir devrim olmuştur. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır.

Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir; çünkü yazma, etkili ve daha kalıcı bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine

taşınabilir (Bağcı, 2011: 88). Yazı, kalıcılığı ve kolay paylaşımı sayesinde insanoğlunun doğuştan beraberinde getirdiği konuşma yetisine üstünlük sağlamış ve insanların vazgeçilmezi olmuştur. “Söz uçar, yazı kalır.” atasözünde yazının bu üstünlüğü etkili bir biçimde anlatılmıştır.

Adalı (2009, 31-32) yazının söz karşısında belli bir üstünlüğü olduğunu söyler. Bu üstünlüğün kimilerine göre haklı, kimilerine göre ise haksız bir üstünlük olduğunu da belirtir ve bu üstünlük sebeplerini şöyle açıklar:

“a) Yazı toplumsal açıdan kalıcı ve aktarıcıdır. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal tüm varlığını taşıyan dil, yazı kalıcı kılar ve yazılan şey kuşaktan kuşağa aktarılabilir.

b) Yazılı dil değişmez ve durağandır, dolayısıyla söze göre tutucu ve kuralcıdır. Kalıcı olduğu için okuyucu yazılı eseri tekrar tekrar okuyabilir ve kapsamını anlatmak istediklerine bağlı olarak istediği kadar genişletebilir.”

Adalı’ya göre (2009: 32) yazının salt görsel oluşu, görsel ve iletişimsel olan sözlü dil karşısındaki zayıf yönüdür; çünkü yazılı dilde alıcı ve verici birbiriyle doğrudan iletişime geçemez, bu iletişim eser (yazılı metin) vasıtasıyla olur. Bu sebeple her ikisi de birbirlerinin tepkilerini ölçemez, bu durum da yanlış ve eksik anlamaları beraberinde getirir.

Yazma becerisi, bireyin kendini ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin yazılı anlatım imkânlarından yararlanarak

anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlara uzun bir süreç sonunda ulaşılır ve bu amaçlara ulaşmak için özendirici ve seviyeye uygun uygulamalar yapılmalıdır. Aynı zamanda yazma becerisi; dinleme-izleme, okuma, konuşma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmelidir (TÖP, 2006: 7).

TÖP’de (2006: 7) “yazma alanı” başlığı altında şu alt başlıklar yer almıştır: 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. Bu alt başlıklarda ise yazma alanı ile ilgili hedeflenen kazanımlar maddeler halinde sıralanmıştır.

TÖP’de (2006: 7) yazma çalışmalarının amacına ulaşabilmesinin ancak geri bildirim alınması; yani değerlendirilmesiyle mümkün olabileceği belirtilmiştir. Çalışma kitaplarında yer alan ölçekler sayesinde değerlendirme işlemine sadece öğretmen değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da katılması sağlanmıştır. Ölçekler “Kendi Yazdıklarını Değerlendirme, Arkadaşının Yazdıklarını Değerlendirme” şeklinde ayrı ayrı öğrenci çalışma kitaplarında yer almıştır. Bu sayede öğrencilerin eleştirme, eleştiriye tahammül etme, yorumlama ve değerlendirme özelliklerinin geliştirilmesine çalışılmıştır.

Her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi, yetenekleri, bilgi ve beceri düzeyi farklı olduğu için yazma çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenci ağır, seviyesine uygun olmayan ve sürekli yapılması istenen yazma çalışmalarıyla

bunaltılmamalıdır. Öğrenci için yazma işlemi bir yük değil, zevkli ve eğlenceli bir uğraşa dönüştürülmelidir.

Aktaş ve Gündüz'e göre (2009: 165-168) iyi yazı yazmak için göz önünde bulundurulması gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeler; ana dilini kullanma becerisi, bireysellik/üslup, gözlem yapmak, okumak ve düşündürmektir.

İyi bir yazı elde etmek için her şeyden önce ana dildeki sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, işlenen konunun belli bir plan dâhilinde yürütülmesi gerekir. İyi bir yazı oluşturmak için ikinci aşama ise yazarın duygu dünyasıyla ilgilidir. Yazar düşüncelerini edebî esere dönüştürürken bakış açısına, yazının türüne, anlatım tarzına göre sözcükleri bir seçime tabi tutar. Yazar; eserinde anlatacağı birikimleri, olayları ve durumları etrafını gözlemleyerek ve geçmişte oluşturulmuş başyapıtları okuyarak elde eder. Zihinsel etkinlikler ise yazın alt yapısını oluşturur. Düşünmeyen insan üretken olamaz, verimsiz durumdan kendini kurtaramaz; daha da önemlisi öğrendiklerini içselleştiremez (Aktaş ve Gündüz, 2009: 165-168).

I. 1. 4. 1 Yazılı Anlatım

“Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde uygulayarak belirli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlarımıza ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç olarak tanımlanabilir. Sözlü anlatımın anında düzeltilbilir olmasının kolaylığına karşın, yazılı anlatımın da geniş kitlelere ve gelecek kuşaklara ulaşma gibi bir ayrıcalığı vardır.” (Aktaş ve Gündüz, 2009: 163)

Yazılı anlatım; kişinin duygu, düşünce, hayal ve deneyimlerini yazarak anlatmasıdır.

İlköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde, geleneksel olarak öğrencilerden sürekli olarak bir kompozisyon yazmaları istenir. Fransızcadan Türkçeye geçen kompozisyon (composition); duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli bir biçimde, açık, canlı, çarpıcı bir anlatımla sözlü veya yazılı olarak ortaya konulmasıdır (Kavcar vd., 2005: 115). Kısacası kompozisyon bir metin türü değil, sözlü veya yazılı çalışma demektir. Öğrencilere değişik metin türlerinde yazma çalışması yaptırılabilir. Öğrencilerden yalnızca kompozisyon yazmalarını istemek, ne yapacaklarını bilmediklerinden, bir süre sonra sıkılmalarına yol açabilir. Bu yüzden onlara gerekli açıklamalarda bulunarak çeşitli türlerde yazma fırsatları oluşturmak gerekir (Yangın, 1999: 89). Bu şekilde öğrenciler kendi düşünce dünyalarını kurabilecek ve özgün fikirler üretebileceklerdir (Göçer, 2010: 179).

Okullarda kompozisyon ve yazılı anlatım kavramlarıyla belirtilen yazı ve yazma çalışması; bir konu ile ilgili duyguları, düşünceleri, tasarıları, görülenleri, yaşananları, hayal ve umutları birtakım kurallar çerçevesinde derli toplu anlatabilme tekniğidir. Ancak, geleneksel anlayışın bir sonucu olarak kompozisyon atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak düşünülüyor ve uygulanıyor. Bu anlayışın dışına çıkarak farklı tür ve içerikte yazma çalışmalarının yaptırılması gerekir (Göçer, 2010: 179).

Kompozisyonun amacı; sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp bunlardan yararlanarak okuma-yazma alışkanlığını kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için ilk ve ortaöğretim kurumlarıyla üniversitelerin bazı bölümlerindeki yazılı anlatım (kompozisyon) derslerinde doğru, güzel ve etkili bir anlatım becerisi

kazandırılmaya, sanat eserlerinden zevk alma ve bunları eleştirebilme yeteneği geliştirilmeye çalışılır (Bağcı, 2011: 89).

Özdemir (2010: 14) sözlü ve yazılı anlatımı oluşturan birimler hakkında şunları söylemiştir:

“Sözlü anlatım da, yazılı anlatım da dille gerçekleştirilir. Bu yönden dili oluşturan ses, sözcük, cümle gibi ögeler aynı zamanda anlatımın oluşumunda da yer alır. Bu dilsel birimler, konu, amaç, anlatılan, düşünsel düzen (plan) diye adlandırılan öteki ögelerle bütünleşerek anlatım örgüsünü oluşturur. Bu yönden sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olma, bu ögeleri, anlatımdaki yerlerini ve işlevlerini tanımayı gerektirir.”

Duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerimizi bir bütünlük ve belli bir disiplin içerisinde anlatmamızı sağlayan yazılı anlatım şu aşamalardan oluşur: konu, amaç, plan, başlık, anlatım, ölçme ve değerlendirme.

I. 1. 4. 1. 1 Konu

Bir metinde “Ne anlatılmış?” sorusunun cevabı konuyu verir; metinde bahsedilen, üzerinde söz söylenen olay, durum, varlık vb. konudur.

Öğrencinin yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanıyorsa ilk olarak öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmelidir. Yazma çalışmalarında öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi ve öğrenciyi tek konu ile sınırlandırması doğru değildir. Önemli olan öğrencinin bir şeyler yazabilmesi, yazma sürecini yaşayabilmesidir (Coşkun, 2009: 57-58). Konuyu seçerken her şeyden önce konunun öğrencinin ilgisini çekmesi lazımdır. Yabancı olduğu, ilgisini çekmeyen bir konuda yazı yazmak öğrenci için daha işin başlangıcında başarısız olmak demektir (Aktaş ve Gündüz, 2009: 177). Öğrencilere yazılı anlatım konusu verilirken konu öğretmenin yönlendirmeleri eşliğinde öğrencilerle birlikte belirlenmeli; öğrencinin ilgi alanları, bilgi birikimi dikkate alınarak öğrencilere farklı yazma konuları verilmelidir.

Yazar ya da şairler konu bulmakta zorlanmaz. Pek çok şair ya da yazar aynı konuyu işlemesine rağmen biri herkesin beğeniyle takip ettiği, okuyucularının yeni eserlerini merakla beklediği bir sanatçı olurken bir başkası ise aynı konuyu işlemesine rağmen eserleri okunmayabilir ya da beğenilmeyebilir. İşte bu noktada, yazarın ne anlattığından çok “nasıl” anlattığı önemli olur. Beğenilme, takdir edilme, okunma “üslup”a bağlıdır. Yine aynı konu pek çok yazar tarafından değişik bakış açıları ve üsluplarla işlenebilir ve meraklıları tarafından severek okunabilir.

Bu nedenle bir yazarın başarılı olabilmesi; yazılı anlatım konusunu iyi seçmesi, doğru anlaması ve konunun sınırlarını düzgün belirlemesine bağlıdır. Bu tercihlerini doğru yapan yazar; konusu üzerinde yoğunlaşacak, duygu ve düşüncelerini etkili ve başarılı bir biçimde anlatabilecektir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler; konu seçiminin yazılı anlatım becerisini etkilediği gerçeğini göz önünde bulundurarak yazılı anlatım çalışmalarında, konu belirlerken öğrencilerinin de görüşlerini almalı; öğrencilerine onların ilgi, yeteneklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun yazılı anlatım konuları vermelidirler.

I. 1. 4. 1. 2 Amaç

Bir metinde “Bu metin niçin yazılmıştır?” sorusunun cevabı, amacı verir. Amaç; bir metinde okurlara ya da dinleyicilere verilmek istenen ileti, ana düşüncedir.

“Ana düşünce, yazının amaç cümlesidir. Yazımızı yönlendiren, bakış açımızı yargı durumuna getiren cümledir.” (Ünalın, 1999: 121) Ana düşünce; paragrafı oluşturan cümlenin veya cümlelerin anlattığı, yazının muhatap tarafından anlaşılması istenen en öz mesajı, duygusudur. Ana düşünce paragrafta bir cümle olarak bulunabileceği gibi, dağınık olarak da yer alabilir (Yılmaz, 2008: 269-270).

Ana düşünce cümlesi; bilgi toplama ve anlatacaklarımızı bulma işini kolaylaştırır. Yazımıza birlik, bütünlük kazandırır; çünkü yazımızın örgüsü, bu cümle, yani ana düşünce ya da amaç cümlesi üzerine kurulur (Özdemir, 2010: 111).

Ana düşünce ya da amaç, tümevarım paragraflarında paragrafın sonunda; tümdengelim paragraflarında paragrafın başında yer alır, bazen de paragrafın bütününe yayılmış olabilir. Bu anlatıcın tercihine bağlı bir durumdur.

Ana düşünce mutlaka bir yargı bildirmeli ve kesinlik bildirmelidir. Yılmaz'a göre (2008: 270) ana düşünce ve yardımcı düşünce cümleleri şu dört özelliği taşımaktadır:

“1. Açık ve özlü bir cümle olmalıdır.

2. Tartışmaya, açıklama yapmaya, örnek vermeye, ispata, sebep-sonuç bağlantıları kurmaya, gelişip genişletmeye uygun olmalıdır.

3. Anlaşılır olmalı, değişik yorumlamalara yol açmamalıdır.

4. Ana fikir cümlesi konu değildir. O konu hakkındaki düşüncemizdir. Öyleyse ana fikir cümlesi yazarın iletmek istediği mesaj olmalıdır.”

Her yazının bir amacı vardır, amaçsız bir metin düşünülemez. Bir metinde bir ana düşünce vardır; fakat ana düşünceyi değişik açılardan destekleyen yardımcı düşünceler de mutlaka olmalıdır. Her paragraf bir düşünceyi bünyesinde barındırır. Bu düşünceler okuyucu ya da dinleyiciyi ana düşünceye yönlendirir, okuyucunun ya da dinleyicinin ana düşünceyi daha çabuk tespit etmesine ve onu daha iyi kavrayıp anlamasına yardımcı olur.

I. 1. 4. 1. 3 Plan

Metinde anlatılan duygu, düşünce ve olayların yazıya geçiriliş sırasına “plan” denir.

“Plan, yazıda konunun işlenişi sırasında ortaya çıkabilecek ayrıntılardan kurtulmak için ele alınacak fikirlere düzen vermektir.” (Bağcı, 2011: 96) Yılmaz (2008: 271) planı, bir eserin gerçekleştirilmesi amacıyla uyulması tasarlanan düzen olarak tanımlamış ve planları ifadeyi şekillendirme bakımından olay ağırlıklı, duygu ağırlıklı ve düşünce ağırlıklı olmak üzere üçe ayırmıştır.

Eğer üstünde söz sahibi olduğumuz ve dar çerçeveli bir konu hakkında söz söyleyecek ya da yazı yazacak olursak planımızı zihnimizden yapıp zorluk çekmeden amacımıza ulaşabiliriz; fakat eğer konumuz karmaşık, zor ve uzun bir anlatım gerektiriyorsa başarılı olmak için mutlaka plan yapmamız gerekir.

Yazılı ve sözlü anlatımda başarılı olabilmek için herhangi bir konuda ifade edebilecek bir şeylerin olması yeterli değildir. Aynı zamanda bunların derli toplu, düzenli bir şekilde anlatılması gerekir. Tutarlı ve kendi içinde bütünlük taşıyan bir yazı ancak planlı bir yazıdır (Bağcı, 2011: 96). Yazının konusundan hareketle zihinde tasarlanan ana ve yardımcı fikirlerin belli bir düzen içerisinde yazıya geçirilmesi gerekir. Yazı yazacak bireyin bir plan fikrine sahip olması ve giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bu plan çerçevesinde oluşturması gerekir (Göçer, 2010: 183).

Bir paragraf giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşurken metinler ise giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur.

Paragrafın konusunu ve ana düşüncesini sezdirenen *giriş cümlesi*, açıklanmaya ve geliştirilmeye muhtaçtır. Kendinden önce gelen bir cümlenin açıklayıcısı olmayan giriş cümlesi, hiçbir zaman bir bağlaçla başlamaz. Genellikle cümle başında kullanılan edatlarla başlayan *gelişme cümlesi*, giriş cümlesinde ortaya konulan düşüncelerin, düşünceyi geliştirme yollarıyla geliştirildiği cümleler olduğu için özet niteliği taşımayan cümlelerden oluşur. Bu cümleler, kendinden önceki ve sonraki cümlelere dil-anlam yönünden bağlanarak bağdaşık ve tutarlı bir paragraf oluşturulmalıdır. Kesin yargı bildiren *sonuç cümlesi* ise bir özet niteliği taşır ve bundan dolayı, bunun için, demek ki, öyleyse, şu halde vb. bağlayıcı edatlarla başlayabilir. (bk. Zengin ve Zengin, 2006: 114)

Tümdengelim paragraflarında paragrafın ilk cümlesi, tümevarım paragraflarında ise paragrafın son cümlesi kesin bir yargı bildirir ve ana düşünceyi verir.

I. 1. 4. 1. 4 Başlık

Başlık yazının içeriği hakkında okuyucu ya da dinleyiciye bilgi veren, yazının özünü oluşturan kelime ya da kelime grubudur. Tüketicisinin ilgisini çekmekte başlık büyük ölçüde etkilidir; bu nedenle başlık ilgi çekici, çarpıcı, albenili ve etkileyici olmalıdır. Başlık ayrıca yazarın deniz feneri, yol göstericisidir. Yazarı amaçları doğrultusunda yönlendirir ve onun amacından sapmasını engeller.

Başlık yazının adıdır. Doğada görülen her varlığın bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı vardır. Başlıksız metin tamamlanmamış bir çalışmadır. Başlık, yazarın konudan uzaklaşmasını önler; yazarı konunun içine çeker. Yazının özgünlüğü başlıkla sağlanır. İyi seçilmiş bir başlık aynı zamanda yazının içeriği hakkında bilgi de verir. Ayrıca başlık, işlenen düşünceye uygun olduğu takdirde yazı daha anlamlı ve etkili olur (Aktaş ve Gündüz, 2009: 175).

Yazı tamamlanıp kontrol edildikten sonra konuya uygun, ana fikrin özünü yansıtan bir başlık yazılmalıdır. Başlığın üç, dört sözcükten fazla olmamasına özen gösterilmelidir (Göçer, 2010: 185). Başlık içeriği yansıtmalı, içeriğe göre çok geniş ya da dar kapsamlı olmamalıdır (Coşkun, 2009: 67). Yazıya başlamadan önce yazıya bir başlık koyulabilir ve sonra başlığı daha orijinal hale getirmek için başlık üzerinde düşünülüp gerekirse başlık değiştirilebilir. (bk. Yılmaz, 2008: 271)

I. 1. 4. 1. 5 Anlatım

Kişinin iletmek istediklerini, belli dil kuralları içinde sözlü ya da yazılı olarak dışa vurmasına anlatım (ifade) denir. Zihinde tasarlananları dile dönüştürme işlemidir anlatım (Adalı, 2009: 93). Özdemir'e göre (2010: 149) anlatım bir kimseye bir şey hakkında bir şey söyleme, bir şey anlatma işidir. Bağcı (2011: 85) ise anlatımı "bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile ifade edilmesi" olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere anlatım bireyin anlama, anlaşılma ihtiyacından doğan doğal bir durumdur ve sözlü de yazılı da olabilir. Bu nedenle anlatım sözlü ve yazılı anlatım olarak ikiye ayrılır. Birey içinde bulunduğu imkânlara ve ihtiyaçlarına göre iletisini muhatabına ulaştırmak için iki anlatım türünden birini seçer ve anlatımını belirlediği amaçlarına göre şekillendirir ve yönlendirir. Özdemir'e (2010: 149) göre sözlü ya da yazılı anlatım yolunu seçen bireyin amaçları şunlar olabilir:

“1. Bir şeyi açıklama, bir fikri aydınlatma, bir durum ya da karakteri inceleme, bir terimi tanımlama isteyebiliriz. Böyle hallerde amacımız açıktır: Okuyucu ve dinleyiciye bilgi verme.

2. Okuyucumuzun ya da dinleyicimizin bir konu ya da olgu üzerindeki yerleşmiş duygu, düşünce, davranış ve kanılarını değiştirmeyi amaçlarız.

3. Duyduklarımızı, gördüklerimizi okuyucu ve dinleyicimizin de bizimle birlikte duymasını, onların içerisinde yer almasını isteriz. Bunlar çok değişik şeyler olabilir: “Bir doğa görüntüsü, bir kentin caddesi, bir kedi, bir yarış atı, bir kimsenin yüz görüntüsü” gibi.

4. Okuyucumuz ve dinleyicimize bir olayı oluşuyla birlikte, gelişme halinde vermeyi isteriz. Bu olmuş ya da olabilecek herhangi bir olay olabilir. Bunda da amacımız: Onları bu olayın içerisine götürme, olayları oluş, gelişme ve zaman sırasına göre anlatmadır.”

“Anlatım tarzını belirleyen en önemli unsur, anlatıcının amacıdır.” (Karadağ, 2011: 147) Yukarıda sıralanan amaçlar; açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici ve öyküleyici olmak üzere dört “anlatım biçimi”ni ortaya çıkarmıştır. Sözlü ya da yazılı anlatımı kullanan birey amaçları doğrultusunda bu anlatım biçimlerinden birini ya da birkaçını kullanabilir; yani bir metinde ya da konuşmada birden fazla anlatım biçimi olabilir.

I. 1. 4. 1. 5. 1 Açıklayıcı Anlatım

Karadağ'a göre (2011: 149) yazılı anlatımda en çok başvurulan anlatım tarzı olan açıklayıcı anlatım; belli bir kavram hakkında bilgi veren, okuyucu ya da dinleyiciyi aydınlatan anlatım biçimidir. Bilimsel yapıtlarda, ders kitaplarında, ansiklopedilerde örneklerini gördüğümüz açıklayıcı anlatımda sanatsal amaç yoktur (Karadağ, 2001: 89). Bu amaç dikkate alındığında açıklayıcı metinlerin dili yalın ve nesnel olmalıdır (Karadağ, 2011:149). Açıklayıcı anlatımda sınıflandırma, inceleme ve karşılaştırma yönteminden ya da görsel ve ana düşünceyi destekler nitelikteki resim, plan ve şemalardan yararlanır (Aktaş ve Gündüz, 2009: 201).

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme, somutlaştırma, konunun zıddını düşünme-zıtlıklardan yararlanma, ilgi kurma-ilişkilendirme ve alıntı yapmadan açıklayıcı anlatım biçiminde yararlanır.

Açıklayıcı anlatım biçimi; makale, deneme, eleştiri, fıkra (köşe yazısı), ilan, dilekçe, davetiye gibi düşünce ağırlıklı yazılarda kullanılır.

I. 1. 4. 1. 5. 2 Tartışmacı Anlatım

Tartışma kelimesi Türkçe Sözlük'te (2005) “birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma” olarak tanımlanmıştır. Tartışmacı anlatım ise bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşünceleri çürütmeyi veya bu konuda okuyucunun kanılarını değiştirmeyi amaçlayan anlatım türüdür (Coşkun, 2009: 82). Tartışmacı anlatım ile ortaya konulan fikirlerin dayanaksız olduğu kanıtlanmaya çalışılır ve okuyucuların fikirlerini değiştirmek amaçlanır. Kanıt gösterme ön planda olup ortaya atılan görüşün doğruluğu kanıtlar sıralanarak gösterilmeye çalışılır (Göçer, 2010: 184). Bu tür anlatımlarda ise işlenen konunun açık, tartışmaya uygun nitelikte ve tek yönlü olması gerekir. Aksi takdirde inandırıcılık vasfı ortadan kalkar (Aktaş ve Gündüz, 209: 203).

Yazar; okuyucu ya da dinleyicinin kendisi gibi düşünmesini sağlamak, kendisi gibi duyup düşünmeye ikna etmek için tartışmacı anlatım biçimini kullanır.

Bu anlatım biçiminde düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırma, sorularla açılım yapma, zıtlıklardan yararlanma, örnekleme, ilgi kurma-ilişkilendirme vb. teknikler kullanılır.

Tartışmacı anlatım biçimine eleştiri, deneme, makale, fıkra (köşe yazısı), röportaj gibi düşünce ağırlıklı türlerde ve münazara, açık oturum, panel gibi tartışma ve bilgilendirme ağırlıklı sözlü anlatımlarda da sıkça başvurulur.

I. 1. 4. 1. 5. 3 Betimlemeyici (Tasvirî) Anlatım

Tasvir, bir şeyi sözle veya yazıyla anlatma, göz önünde canlandırma anlamlarına gelen betimleme; dilin bütün imkânlarını kullanarak beş duyu organı ile algıladığımız herhangi bir nesne, kavram vb. şeylerin bütün ayrıntılarıyla gözler önüne serilmesi, zihinde canlandırılmasıdır; anlatılan şeyi âdeta görmeden önce görmek, görmüş kadar olmaktır.

Özdemir'e (2010: 186) göre betimleme sözcüklerle resim çizme işidir. Varlıkların niteliklerini ve bu niteliklerin duyularımız üzerinde uyandırdığı izlenimleri belirtmedir. Betimleyici anlatım çalışmalarında genellikle kişi, yer, olay, nesne vb. nin ayırt edici özellikleri öne çıkarılarak betimlenir (Göçer, 2010: 184-185). Betimlemede aynı zamanda "iç görünüş" dediğimiz, bireyin davranışları ve duygularıyla ilgili olan kişilik özelliklerini de kapsar (Güneş, 2007: 184). Betimlemede varlıkların özelliklerini, niteliklerini anlatan sıfatlar yoğun olarak kullanılır, ayrıca benzetmelere ve mecazlara sıkça başvurulur.

"Betimleme gözleme dayanır. Tek başına bir yazı türü değildir." (Aktaş ve Gündüz, 2009: 204) Yazar betimleme yaparken betimlediği varlığın çevresindeki diğer varlıklara göre dikkat çeken niteliklerini dile getirir. Bu açıdan betimlemede gözlem becerisi çok önemlidir (Coşkun, 2009: 70). İyi bir gözlem yeteneğine sahip olan bireyler, betimlemede daha başarılı olacaklardır.

Betimleyici anlatıma hikâye, roman, anı, gezi yazısı, şiir gibi anlatsal türlerde sıkça başvurulur.

I. 1. 4. 1. 5. 4 Öyküleyici Anlatım

Hikâye edici yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (Güneş, 2007: 185). Öyküleme; anlatıma canlılık kazandırmak amacıyla yaşanmış olayları anlatmak ya da bazen yaşanması mümkün olan olaylarla ilgili kurgu yaparak o olayları anlatmaktır (Göçer, 2010: 184). Olay merkezli bir anlatım biçimi olan öyküleyici anlatımda; olaylar art arda sıralanır, heyecan ve merak öğeleriyle okuyucu ya da dinleyici olayın içine çekilmeye çalışılır.

Öyküleyici anlatım eylem (olay) merkezlidir ve bir olay başka bir olayın tetikleyicisidir. Özdemir'e göre (2010: 199) öykülemede eylem, olguların birbirini etkilemesinden doğar. Bir durumdan diğerine, bir sahneden başkasına zincirleme olarak geçilir. Olayların gelişimi ve birbirine bağlantısı hareket ögesiyle olur. Bu tarz anlatımda öncelikli amaç; okuru düşündürmekten çok, olay aracılığıyla heyecanlandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2009: 210).

Betimlemede durağan bir anlatım varken öykülemede tam tersine hareket vardır. Betimlemede bir varlık ya da içinde bulunulan durumu tasvir etmek, zihinlerde canlandırmak için pek çok sözcük kullanılır ama geriye dönüp bakıldığında zaman ve

mekânda hiç ilerlenmediği, zaman ve mekânın donduğu (hareket anlamında) görülür. Öykülemde ise tam tersine, her şey hareket halindedir, durağanlık yoktur. Zaman akar; insanlar, mekânlar ve olaylar bu akan zaman içinde sürekli değişir.

Öyküleyici anlatım; benzetme, betimleme, monolog ve diyaloglardan yararlanma, somutlaştırma, zıddını düşünme/zıtlıklardan yararlanma, duruma uydurma, yaşamla ilişkilendirme vb. tekniklerin kullanıldığı anlatım biçimidir. Anlatım, birinci ya da üçüncü teklik şahsın ağzından yapılır (Güneş, 2010: 184).

Bu anlatım biçimine öykü, roman, anı, günlük, biyografi vb. gibi anlatsal türlerde başvurulur.

Yazılı anlatımın ortaya çıkmasını sağlayan birtakım ögeler vardır. Bu ögelerin başında sesler gelir. Bazen bir ses bir kelimeyi karşılayabilir, kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da metinleri oluşturur. Kelimeler bir kavramı karşılar, cümleler yargı bildirir, bir paragraf ise bir düşünce birimidir.

Bir ya da birden fazla sestem oluşan, her biri bir kavramı karşılayan ses birliğine kelime/sözcük denir. Bir kelimenin tek başına söylendiğinde ya da okunduğunda insan zihninde canlanan ilk anlamı temel anlamdır; fakat bir kelimenin anlamı içinde bulunduğu bağlama göre değişebilir. Bir kelimenin ne kadar çok bağlamı varsa o kadar anlamı vardır ve buna çokanlamlılık denir.

Birey, ana dilinin temel taşı olan kelimelere ne kadar çok hâkim olur ve söz dağarcığını geliştirirse bir o kadar günlük hayatında ve iş hayatında başarının kapılarını aralar.

En genel tanımıyla *cümle*; bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir (Karahan, 1999: 44).

Sonuç olarak; cümle kesinlikle yargı bildirmelidir, cümle yargıyı bildirdiği için cümlenin olmazsa olmazı yüklemidir ve cümlede bir diğer önemli unsur ise öznedir. Cümle yüklem, özne, nesne, yer tamlayıcısı ve zarf tümlecini bünyesinde barındırılabilir; yüklem ve özne cümlenin temel ögesi iken, diğerleri cümlenin yardımcı öğeleridir.

Cümleden daha büyük birimlerden biri olan paragraf ise bir düşünce birimidir, her paragrafta bir ana fikir olur. İkinci bir ana fikir işlenecekse ikinci bir paragraf yapılır. Paragraf şekil olarak, bir satır başıyla başlayan ve ikinci satır başına kadar devam eden metin parçasıdır. Paragraflar birleşerek metinleri oluşturur, bazen bir metin bir paragraftan oluşabilir.

Paragraflarda giriş, gelişme ve sonuç cümleleri vardır. Bu yapı metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dönüşür. Giriş cümlesi; konuya giriş yapıldığı, konunun özünün ortaya konduğu cümle ya da cümlelerdir. Giriş cümlesi asla bir bağlaçla başlamaz. Gelişme cümlesi konunun ortaya konduğu; ana fikri açıklayan, geliştiren örneklerin verildiği cümlelerdir. Sonuç cümlesi ise bir özet cümlesidir, kesin yargı bildirir ve

edatlarla başlayabilir. Tümdengelim paragraflarında ana fikir, paragrafın giriş cümlesinde; tümevarım paragraflarında ise ana fikir, sonuç cümlesinde yer alır.

Her yazının bir amacı, okuyucu ya da dinleyicisine vermek istediği bir iletisi vardır. Yazar, amacına ulaşmak için düşüncüyü geliştirme yollarına başvurabilir. Düşüncüyü geliştirme yolları ise şunlardır: tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme ve alıntı yapma ve sayısal verilerden yararlanma.

Tanımlama; bir kavramı, bir varlık ya da nesneyi nitelik ve özelliklerine ve bu özellikleri hazırlayan neden-sonuç ilişkisine göre tanıtmaktır. Tanımlamaların yazıdaki yeri sınırlıdır. İşlemekte olduğumuz konunun birtakım anahtar kavramları olabilir. Bunlar çokluk, tanımlamalarla belirginleştirilir (Binyazar ve Özdemir, 2006: 120). Tanım cümlesi “Bu nedir?” sorusuna cevap verir.

Anlatmak istediklerimizi somutlaştırmak, zihinde daha belirgin hâle getirmek için, *örnekleme*ye başvururuz. Adalı’ya göre (2009: 192) örnekleme; düşüncüyü kanıtlamak, açıklamak üzere en çok kullanılan yöntemdir. Benzerlik ve temsil etme temeline dayanır. Örnek; bir geneli temsil etmek üzere seçilir, o genelle benzeşir ya da onun içinde yer alır. Burada önemli olan, örneğin benzeşme ve temsil etme yeteneğidir.

İki kavramın, iki varlığın ya da iki şeyin arasındaki benzerlik ve zıtlıkları anlatma işine *karşılaştırma* denir.

Düşünceyi geliştirme yollarından biri de *tanık göstermek ve alıntı yapmaktır*. Düşüncelerin geçerliliğini bir başka kişinin, üzerinde durulan konuda uzman olduğunu kanıtlamış bir kişinin tanıklığı yoluyla temellendirme tekniğidir, tanık gösterme (Adalı, 2004: 195). Alıntılar hiç değiştirmeden aktarılırsa tırnak içinde gösterilir, alıntı yapılan kaynağın künyesi yazılır.

Sayısal verilerden yararlanma da başvurulan yollardandır. Bu yöntem daha çok düşünce yazılarında, bilimsel içerikli yazılarda kullanılır. Yazar; düşüncesinin doğruluğunu, haklılığını, geçerliliğini ispat etmek için istatistiklerden, belgelerden ve sayısal verilerden yararlanır.

I. 1. 4. 1. 6 Yazma Yöntem ve Teknikleri

TÖP’de (2006) öğrencilere yazma alışkanlığını kazandırmak ve var olan yeteneklerini geliştirmek için değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla programda on beş yazma yöntem ve tekniğine yer verilmiş, bunların amaç ve uygulamaları açıklanmıştır.

Bu yöntem ve teknikler TÖP’de (2006: 69-71) şöyle sıralanmıştır: not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma.

- ✓ *Not alma yöntem/tekniki*; öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlar ve zaman kaybını önler.
- ✓ *Özet çıkarma yöntem/tekniki*; öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmeyi, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığını kazandırmayı amaçlar.
- ✓ Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini-izlediklerini anlamalarını ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştiren yöntem/teknik ise *boşluk doldurma*dır.
- ✓ *Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma*; öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarının zenginleştirmeyi amaçlayan bir yöntem/tekniktir.
- ✓ Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştiren yöntem/teknik *serbest yazma*dır.
- ✓ *Kontrollü yazma*; kelimeler, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasını hedefler.
- ✓ Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştiren yöntem/teknik *güdümlü yazma*dır.

- ✓ *Yaratıcı yazma yöntem/teknîği*; öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedefler.
- ✓ *Metin tamamlama yöntem/teknîği*; öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirir, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirir.
- ✓ *Tahminde bulunma yöntem/teknîği*; öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirir. Onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirir.
- ✓ *Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yöntem/teknîği*; öğrencilerin kendine özgü ifade şekillerini ve üsluplarını geliştirir.
- ✓ *Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma yöntem/teknîği*, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyen ve yaratıcılıklarını o yönde geliştirmeyi amaçlar.
- ✓ *Duyulardan hareketle yazma yöntem/teknîği*; öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmeyi hedefler.
- ✓ *Grup olarak yazma yöntem/teknîği*; öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlar. Böylece öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olur.

- ✓ *Eleştirel yazma yöntem/tekniki*; öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi hedefler. (bk. TÖP, 2006: 69-71)

I. 1. 4. 1. 7 Ölçme ve Değerlendirme

Hedefe varıp varmadığımızı ya da ne ölçüde vardığımızı anlamak için, öğrenci becerilerinin ve davranışlarının değerlendirilmesi gerekir. Bundan dolayı ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin çok önemli bir boyutudur (Kavcar vd., 2005: 103). Ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipsiz bunun derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle de sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme, ölçme sonucunda ortaya konulan sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır (Özbay, 2006: 25). (Ayrıca bk. Güneş, 2007: 347; Cemiloğlu, 2004: 200)

Ölçme, yapılan eğitim ve öğretim çalışmaları sonucunda programda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne oranda ulaşıldığını tespit etmek, çıktıları kontrol etmek amacıyla yapılan nesnel çalışmalara denir. Değerlendirme ise elde edilen çıktıları, verilere bakarak başarı ya da başarısızlığın sebeplerini tespit etmek, istişarelerde bulunmak, yorum yapmak ve gerekli önlemleri almaktır. Değerlendirme; ölçme sonuçlarına bakılarak yapılan, ölçmeyi de kapsayan, ölçmeye göre daha öznel bir yorumlama sürecidir.

Göçer (2009: 376) ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi şu şekilde tablolastırmıştır:

Tablo: 1 Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki

Ölçme	Değerlendirme
<i>Objektiftir, kişilere göre değişmez.</i>	<i>Kişisel görüşler etkili olabilir.</i>
<i>Nitelikleri ölçüm veya ölçümlerle olduğu gibi kaydetmekle yetinir.</i>	<i>İki unsurun karşılaştırılması ya da ölçümlerin bir ölçütle karşılaştırılmasına ve yoruma dayanır (Türkmen, 2003: 182-203).</i>
<i>Gözlem ve ölçme aracı sonucu elde edilen verilerle ifade edilir.</i>	<i>Ölçme sonucu elde edilen verilerin belirlenmiş bir ölçütle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan yargıdır.</i>
<i>İşaret, sayı ya da sembollerle ifade edilir.</i>	<i>Yapılan yorum, varılan karar yazısıyla ifade edilir.</i>
<i>Değerlendirmenin önkoşulu ve temelidir.</i>	<i>Ölçme sonuçlarına dayanır, ölçmeyi de kapsar.</i>

Öğrencilerin konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini ne kadar kazandıklarını ölçmek bir hayli zordur (Özbay, 2006: 25). Türkçe öğretimindeki bu zorluk dersin kazanımları sonucunda ortaya çıkan davranışların soyut olmasından kaynaklanır. Bu nedenle dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmede farklı ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklere TÖP’de (2006: 242) yer verilmiştir

Tablo: 2 Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:

Sınıfı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan

Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilecek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

Ölçekte puanlanan özelliklerin örnek olarak verildiği, ihtiyaç halinde değerlendiricinin ekleme ya da çıkarma yapabileceği not olarak belirtilmiştir.

İlköğretim II. Kademe Türkçe sorularına ilişkin 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 1973) yayımlanan genelgede yazılı anlatım çalışmalarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği anlatılmıştır:

“Kompozisyon çalışmalarının amacı, öğrencilere belli yerlerde ve zamanlarda değil, hayatın bütün etkinliklerinde gerektiği gibi anlatma, yazma gücü ve alışkanlıklarını kazandırmaktır. Her yazılı sınavda mutlaka bulunması gereken kompozisyon sorusunun cevabına not bareminde en aşağı %40 yer verilmelidir. Yazılı anlatım değerlendirilirken yalnız ‘kompozisyon’ sorusunun cevabı değil; belli bir oranda imtihan kâğıdının bütünü, söz dizimi, imla, noktalama anlatım açılarından değerlendirilmelidir.”

Eğitim ve öğretimin amacı öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak olduğu için eğitimde ölçme ve değerlendirme son derece önemli bir duruma gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan yeni program öğrenci merkezlidir ve bu bakış açısı ölçme ve değerlendirmeyi de etkilemiştir. Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonuçtan çok sürece yöneliktir. Bu çalışmalar, öğrenciye not vermekten ziyade öğrencilere rehberlik etmeyi, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını, öğrencilerin eksiklerinin giderilmesini ve gelecekteki eğitim-öğretim çalışmalarının bu doğrultuda planlanmasına ışık tutmayı amaçlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiş ve Türkçe öğretiminde yeni bir değerlendirme anlayışını getirmiştir. Bu yeni anlayış, daha çok

öğrenme sürecine odaklanarak öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini değerlendirmeyi amaçlar. Öğrenciyi yargılamak yerine gelişimine yardımcı olmayı ön plana alan bu yeni değerlendirme anlayışında, öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulur (Güneş, 2007: 347).

Güneş (2007, 349) değerlendirme aşamalarını başlangıç, süreç ve sonuç değerlendirme ile öğrencinin kendisini değerlendirmesi, yani öz değerlendirme olmak üzere dört grupta incelemiştir. Yıldız (2008: 355) ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öğretim sürecinin başında, öğretim süreci esnasında ve sonunda (çıktıların değerlendirilmesi) olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Ölçme ve değerlendirme aşamaları öğretmenler tarafından bu şekilde uygulandığı takdirde daha sistemli, daha kontrollü bir eğitim-öğretim gerçekleşecek, ayrıca öğrencilerin eksiklerinin tamamlanması ve yanlışlarının giderilmesi fırsatı doğacaktır.

Ünalın (1999: 137) değerlendirmenin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

“Öğrencilerin seviyelerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemeye yarar.

Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Böylece yani önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya götürür.

Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesinde yol gösterici olur.”

Yapılan eğitim-öğretim çalışmaları; sınavlar, proje ve performans ödevleri ve ders içi performans ödevleri ile değerlendirilir. Türkçe dersinden her dönem için üç yazılı sınav, üç ders içi etkinlik, bir performans ödevi (zorunlu), öğrenci ilgili dersten proje ödevi aldıysa bir de proje notu verilir. Aynı zamanda öğrencilerin dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğretmen kılavuz kitaplarında ve çalışma kitaplarında yer alan kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, öz ve akran değerlendirme formları, tema değerlendirme formları vb. araçlarla ders içi etkinliklerde sürekli takip edilir.

I. 2 Metin

Dil, dil eğitimi; edebiyat, edebiyat eğitimi ve iletişim gibi alanlarla ilgisi olması bakımından “metin” kavramı gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Böylece metinle ilgili çalışmalar artmış, hem metin kavramının anlamında bir değişme, gelişme olmuş hem de “metin bilgisi”, “metindilbilim(i)” kavramları ortaya çıkmıştır (Çeçen, 2011: 131).

Metin; dil biliminde, inceleme konusu olan düzlemdeki sözcükler bütünüdür (Vardar, 2002: 38). Birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar olarak tanımlanan metinler; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği örüntülerdir (Güneş, 2007: 215). Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan, bildirişim değeri taşıyan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2007: 44-45). Adalı’ya göre ise (2009: 221) metin akşam eve geç döneceğimizi

bildiren nottan, gazete dergi yazılarına, yazınsal ürünlere kadar yazılı olan her şeyi kapsar. (Ayrıca bk. Türkçe Sözlük, 2005; Çeçen, 2011: 132; Ayata, 2005: 20).

Metin düzeyi sözün aşama aşama ulaşabileceği en üst düzeydir: sesler, sözcükler, tümceler diziminin oluşturduğu en üst düzey (Göktürk, 2010: 28). Metni oluşturan tümcelerin dizilişi; rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Metin, onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Günay, 2007: 44-45).

Tüm tanımlarda vurgulanan farklı özellikler bir arada düşünüldüğünde, metin a) herhangi bir dilsel ürün (ya da bildiri); b) bir tümce (ya da sözce) dizisi; c) bildirişim ortamında kullanılan dil birimi ya da d) biçimsel, soyut (derin) birim olabilir (Aktaran: Aksan-Aksan, 1991: 98; Berruto, 1979: 498).

Metnin dil öğretiminde vazgeçilmez bir araç olması, metin incelemede değişik akımlar ve inceleme yöntemlerinin ortaya çıkmasını sağlamış ve beraberinde de bu bilim dallarına ait kavramlar oluşturulmuştur. Metin çözümlemeleriyle beraber ortaya çıkan iki alan metin bilgisi ve metindilbilim (veya metin bilim) dir.

Metin bilgisi ile metindilbilim (veya metin bilim) kavramları ise zaman zaman birbirinin yerine ve eş anlamlı kullanılsa da metin bilgisi, klasik metin tahlilini

çağırır. Oysa metindilbilim, metni bir bilim konusu olarak alıp başka bilimlerle ilişkileri çerçevesinde inceler (Çeçen, 2011: 131).

1960'lı yılların sonunda gelişmeye başlayan metindilbilim sözlü ve yazılı metinlerin dilbilgisel ve anlamsal yapılarıyla iletişimsel boyutunu ele alır. Başka deyişle, metinlerin üretilme ve alımlanmasındaki düzenlilikleri saptamaya çalışır. Çeşitli metin inceleme yöntemleri birbirinden farklı olsa da hepsinin inceleme birimi metindir. İnceleme konusu artık metin içindeki tek tek tümceler değil; metnin tümü, metni oluşturan ögeler arasındaki bağlar, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevidir. Tümce-ötesi bir anlayışla inceleme konusuna eğilen metindilbilim; bir şiir, bir öykü, bir dilekçe, bir gazete makalesi ya da herhangi bir bilimsel yazı olsun, her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçüt ve kuralları saptar. Böylece çeşitli metin türleri arasındaki değişik yapı ve işlev özelliklerini ortaya çıkarır (Oralış-Özil, 1992: 37). (Ayrıca bk. Çeçen, 2011: 132; Ayata, 2005: 22-23)

Metindilbilimin getirdiği yeni anlayışla metin inceleme çalışmalarına; metnin oluşturma sürecini kapsayan ön-metin, metne yönelik değerlendirmeleri kapsayan metin-sonrası da dâhil edilmiştir. (bk. Rifat 2007: 4-8) Bazı araştırmacılar ise metnin yapısında bulunan unsurları metin içi ve dışı olarak değerlendirmiş ve metin dışı ögelerlerden olan kitabın kapağı, içindekiler bölümü, kaynakları, ön söz, ithaf, baskı bilgileri gibi daha çok okuyucuyu metne hazırlayan unsurları da metin inceleme çalışmalarına katmıştır (bk. Özbay, 2009: 16). Rifat ve Özbay'ın belirttiği gibi metindilbilim çerçevesindeki metin incelemelerinde, metin ve metin dışı ögeler yorumlama sürecine dâhil edilir ve kapsamlı bir çalışma yapılır.

Türkçe öğretiminde metinler esastır; fakat metinler amaç değil, programda belirtilen kazanımlara ulaşmak için bir araçtır. Hedeflenen kazanımlara ulaşmak için metinler birinci sırada vazgeçilmez unsurdur (bk. Kolaç, 2009: 588-600); çünkü öğrenci çalışma kitaplarındaki dinleme-izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerini kazandırmak için yapılan etkinliklerin tamamı metinlerle ilgilidir; bu nedenle yaşa ve seviyeye uygun metin seçmek çok önemlidir.

Çeşitli metin türleri vardır ve amaçlar doğrultusunda hangi metin türünün seçileceğine karar verilir; metin türlerinin gruplandırılmasında ise farklılıklar vardır.

Eğitim bilimciler, eğitim-öğretime konu olan çalışmalarını; duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alan olarak adlandırır ve bundan yola çıkarak anlatıma konu olanın bir duygu, bir bilgi, bir hareket oluşuna dayanarak metinleri olaya dayalı, düşünceye dayalı ve duyguya dayalı (şiiir) olmak üzere üç grupta incelerler (Cemiloğlu, 2004: 31).

Adalı (2009: 221) metinleri kurmaca (öykü, şiiir, roman, oyun vb.) ve kullanmalık (makale, gazete haberi, yemek tarifi vb.) olmak üzere iki öbekte incelemiştir. Özdemir (2010: 239-286) yazılı anlatım türlerini öğretici ve bilgilendirici türler, yaşatıcı ve yaşantı kazandırıcı türler olmak üzere iki grupta toplamıştır.

Aktaş ve Gündüz (2009: 261-353) edebi metin ve öğretici metin ayırımına gitmiş ve edebi metinleri kendi içinde anlatma esasına bağlı kurmaca metinler, lirik metinler ve kurmaca metinler olarak üç öbekte incelemiştir.

Güneş (2007: 217-218) ve Coşkun (2009: 252-258) metinleri öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki grupta incelemiştir. Özbay (2009: 17-22) metinleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç grupta toplamıştır. Çeçen ise (2011:132) çok farklı tasnifler olmakla birlikte metinlerin genel olarak bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üçe ayrıldığını belirtmiştir.

Kıran ve Kıran (2007: 45) metinleri betimsel, anlatsal, açıklayıcı ve kanıtlayıcı olmak üzere dörde ayırmıştır. Anlatsal metnin bir olayı, bir olguyu, bir öyküyü anlattığını; olayın akışını belli bir zamana ve uzama yerleştirdiğini ve olayın evrelerini anlatarak süresini ve sınırlarını saptadığını belirtmiştir.

Günay (2007: 230) metin türlerini ‘metin tipi’ diye adlandırmış ve yazarın niyetine ve metnin düzenlenişine bağlı olarak metin tiplerinin farklılaştığını belirterek metinleri dokuz farklı başlıkta gruplamıştır. Bunlar: anlatsal, betimleyici, söyleşimsel, sözbilimsel, kanıtlayıcı, açıklayıcı, buyrumsal, önceden haber verici ve üstün metin tipidir.

Anlatsal metin tipi, bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısı ile birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipidir. Roman, öykü, masal, tiyatro, destan, halk hikâyeleri, röportaj (spor ve gazete) vb. anlatılar bu grupta değerlendirilir (Günay, 2007: 231).

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar) ders kitaplarında her temayla ilgili öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere üç farklı türden metinlerin bulunması esas alınmıştır (Coşkun, 2009: 252).

2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan TÖP'lerde, önceki programlardan farklı olarak ders kitaplarına alınacak metinlerin türleri belirlenmiştir; fakat bu iki programda “metin türü” kavramlarının farklılaştığı görülür. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) metin türü “anlatım biçimi” olarak değerlendirilmiş ve ders kitaplarına alınacak metinlerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin veya şiir olması gerektiği belirtilmiştir. 2006 Programı'nda (6-8. sınıflar) ise metin türü “edebî tür” olarak değerlendirilmiş ve her sınıfta hangi edebî türlere (şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, masal, fabl, makale, sohbet, roman vb.) zorunlu olarak yer verileceği belirlenmiştir (Coşkun ve Taş, 2008: 70).

Metin türlerine verdikleri isimler farklılaşsa da araştırmacıların çoğu metinleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere 3 grupta toplamış ve programlarda da bu 3 gruptaki metin türlerine yer verilmiştir. “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri” adlı bu araştırmada, öğrencilere anlatsal metin (öyküleyici) grubuna giren öykü türünde metinler yazdırıldığı için kuramsal çerçevede öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgi verilmiştir.

I. 2. 1 Bilgilendirici Metin

Okuyucuyu bildiği ya da hiç bilmediği bir konuda aydınlatmak, ona bilgi vermek amacıyla oluşturulan metinlere kullanmalık/bilgilendirici metinler denir: makaleler, gazete haberleri, yemek tarifleri vb. Düşünce yazısı olan bilgilendirici metinlerde, bilinmeyen kavramlar daha çok olduğu için bu tür metinlerin anlaşılması öyküleyici metinlere göre daha zordur.

Bilgilendirici metinlerde bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu yazar okuyucuya iletmek ister. Amacı, okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir. Dil, duygusal bir boyut taşımaz (Özdemir, 2010: 239); çünkü sanat kaygısından ziyade okuyucuya bilgi vermek, fayda sağlamak ağır basar. Bilgilendirici metinlerde anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır; süslü, mecazlı kelimelere yer verilmez (Güneş, 2007: 218).

Coşkun (2009: 258-259); bilgilendirici metinlerde metin yapısının oluşturulmasında yazarın tercihiyle birlikte konunun içeriğinin belirleyici olduğunu, metinde kullanılacak büyük yapının (tutarlılık) oluşturulmasında çeşitli yollara başvurulduğunu belirtmiş ve bu yolları şöyle sıralamıştır:

“Tanıtmaya Yönelik Metin Yapısı: Ele alınan kavram veya varlığın tanıtılması amacıyla yazılan metinlerde kullanılır. Bu tür metinlerde merkezdeki kavram veya varlığın ne olduğu, türleri, özellikleri, yararları, zararları vb. anlatılabilir, konuyla ilgili örnekler verilebilir.

Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metin Yapısı: Belli bir sıra içinde gerçekleşen olay ve durumları konu alan metinlerde kullanılır. Özellikle tarihi bilgilerin verildiği olayların anlatılmasında kullanılır. Bilgilendirici anlatımda, zaman sıralama bildiren bağlama öğeleri metindeki geçişleri ifade etmek için kullanılır.

Karşılaştırmaya Dayalı Metin Yapısı: Birbiriyle ilişkili kavram, durum, mekân, araç, kişi gibi herhangi iki varlığı üstünlük, benzerlik veya farklılıkları bakımından karşılaştırmayı amaçlayan metinlerde kullanılır. Bu tür metinlerde “benzer şekilde, farklı olarak, oysa, diğer taraftan” gibi ifadeler kullanılır.

Problem Çözmeye Dayalı Metin Yapısı: Merkezinde bir problemin olduğu metinlerde görülen bu yapıda sırasıyla şu aşamalar yer alır: problemin ortaya konulması, problemin nedenleri, problemin çözüm yolları, sonuç.”

Bilgilendirici metinler üzerinde yapılacak anlama çalışmalarında, kavram haritalarından yararlanmak son derece yararlıdır. Vakıf ve Armand’ın (2006) yabancı dil öğrenen iki grup üzerinde yaptıkları araştırma; kavram haritası ile eğitim alan deney grubunun, geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubuna göre metnin yapısını kavrama, metindeki temel düşünceleri belirleme ve kelime dağarcığı gelişimi bakımından daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun, 2009: 258). Özellikle bilgilendirici metinlerde yeni bilgilerle ve anlamını bilmediği kelimelerle yoğun olarak karşılaşan birey, bunları anlamakta zorlanacaktır. Bu durumda bilgilerin daha çabuk kavranması, uzun süreli belleğe gönderilmesi ve soyut bilgilerin somutlaştırılmasında kavram haritalarından yararlanılması büyük fayda sağlayacaktır.

Bilgilendirici metin türleri arasında makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme, röportaj, mektup, günlük, anı, gezi yazısı, biyografi ve otobiyografi yer alır. Genel olarak her türün kendi içinde kendine özgü özellikleri olsa da Kolaç (2009: 603) bilgilendirici metinlerin genel özelliklerini şu başlıklar altında toplamıştır:

Tablo 3: Bilgilendirici Metinlerin Genel Özellikleri

	Bilgilendirici Metinler
1	Bilgi verme amaçlıdır.
2	Nesnel bilgilere yer verilir.
3	Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alır.
4	Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
5	Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
6	Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
7	Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
8	Anlatım sade, cümleler kısadır.
9	Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
10	Okur bilgi almaya odaklanır.
11	Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
12	Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Cemiloğlu (2004: 51) dil ve düşünce gelişimi yönünden İlköğretim I. Kademedeki bilgilendirici metinlerin kullanılmasının doğru olmayacağını, bu tür metinlerin İlköğretim II. Kademedeki ve II. Kademeye hazırlık olan 5. sınıfta kolaydan zora ve yüzeyselden derinlemesine doğru bir yol izlenerek uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Gelişim psikolojisinin verilerine ve gözlemlere dayanılarak soyut düşünme becerisine on bir on iki yaş dolaylarında ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bu yüzden bilgilendirici metinlerin kullanımına II. Kademedeki yer vermek çok daha doğru olacaktır.

I. 2. 2 Öyküleyici Metin

Öyküleyici metin türleri arasında hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl yer alır. Genel olarak her türün kendi içinde kendine özgü özellikleri olsa da Kolaç (2009: 603) öyküleyici metinlerin genel özelliklerini şu başlıklar altında toplamıştır:

Tablo: 4 Öyküleyici Metinlerin Genel Özellikleri

	Öyküleyici Metinler
1	Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsü içerir.
2	Bir ana düşünceye sahiptir.
3	Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
4	Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5	Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
6	Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrıştırır.
7	Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8	Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9	Anlatımda öznellik vardır.
10	Anlatıcı bellidir.
11	Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
12	Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
13	Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

Kısa öykü, yazarın gerçek ya da tasarladığı bir olguyu kendi bakış açısıyla anlattığı düz yazılardır. Kısa öyküler; genellikle okuru eğlendiren, yazıldığı toplumun yöresel özelliklerini taşıyan bir karaktere sahiptir (Balcı, 2006:192-193). Öykü; yaşanmış ya da

yaşanması olası olayların kahramanlar, yer ve zaman öğeleriyle anlatıldığı kısa eserlerdir. Kısa öyküler, metin olabilme ölçütlerini bünyelerinde barındırdıklarından metindilbilimin inceleme alanına girer.

Öyküleyici eserlerde yazarın amacı, gerçek ya da imgesel bir olayın okuyucu tarafından düşünülmesini ve okuyucunun öykü üzerinde yoğunlaşmasını sağlamaktır. Bu tür eserler; gerçek yaşamı değil, imgelemsel ikinci bir dünyayı sunar. Her anlatı, yaşanılanı aktarma, bunları serüven içinde gösterme gibi özellikler taşısa da düş/gerçek ikilemi içindeki anlatıcı, yaşam ve yaşamdan kalan izler bağlamında olaylar sunar. Bir başka şekliyle yazar; kendi dünya görüşü, anlatıcı kimliği ve düşünce boyutu içinde bir olaylar dizisini okuyucuya sunar (Günay, 2007: 232).

Hikâye, insanlık tarihinde binlerce yıldır kullanılan bir metin türüdür. Zamana ve kültürlere göre birtakım değişiklikler gösterse de hikâye, metin elementleri en somut biçimde tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür. Her toplumda ve her kültürde hikâye ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türlerdendir. Çocukların ilk dil edinimlerinde hikâyeler ve masallar önemli bir yere sahiptir. Hikâye ve masallar belli bir yaşa kadar çocukların hayatının bir parçasıdır adeta (Coşkun, 2009: 252-253).

Hikâye olaya dayalı türlerin tipik örneğidir. Hem fazla uzun olmadığı için tamamının sınıf içerisinde incelenebilmesi yönünden, hem de olaya dayalı eserlerde rastlanan öğelerin hemen hepsine ağırlıklı olarak yer vermesi bakımından ilköğretimin her devresindeki Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek bir metin türüdür. Türkçe

derslerinde hikâyeyi oluşturan ögeler ve bunlar üzerinde yapılabilecek sözlü ve yazılı inceleme-yorumlama çalışmaları şöyle sıralanabilir: olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım teknikleri, tür bilgileri (Cemiloğlu, 2004: 32).

Temizyürek (2008) “Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8. Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada okuduğunu anlamada metin türlerinin etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamış ve araştırma neticesinde okuduğunu anlamada metin türlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri, bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler ve öyküleyici metinler karşılaştırıldığında, bilgilendirmeye yönelik olan metinlerin daha zor kavrandığı görülür. Öykü metinleri ise metnin yapısı ve kullanılan dilin özellikleri itibariyle daha kolay anlaşılır (Çelik, 2010: 51). Bu sebeple öğrencilere dinleme-izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak için öyküleyici metinlerden faydalanmak çok yerinde bir karar olacaktır. Ders kitaplarında yer alacak öyküleyici metinlerin seçiminde ise titizlik gösterilmesi; öğrencileri iyiye, güzele, doğruya yönlendirecek metinler seçilmesi çok önemlidir.

Çeşitli araştırma sonuçları; öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinleri göre daha çabuk kavrayıp daha iyi anladıklarını ortaya koyduğu için “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri” adlı bu çalışmada, öğrencilere öyküleyici metin grubuna giren öykü

türünde metinler yazdırılmıştır. Çalışma, öğrencilerin yazdığı bu öyküler üzerine temellendirilmiştir.

I. 3 Eşdizimlilik

Eşdizimlilik/eşdizimsel örüntüleme kavramı; metin olabilme ölçütlerinden ikisi olan bağdaşıklık ve tutarlılıkla, kavram ve kavram alanı ve bağlam konularıyla doğrudan ilişkilidir.

I. 3. 1 Eşdizimlilik ve Eşdizimsel Örüntüleme

Eşdizimlilik terimi, bugünkü modern dil bilimindeki anlamında ilk kez İngiliz dil bilimci J. R. Firth tarafından kullanılmıştır (Pilten, 2008: 40). Eşdizimlilik, iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer almasıdır. Eşdizimlilik kavramı, sözlükbilime dağılımsal ölçütlerin uygulanmasından kaynaklanır ve birimlerin anlam yönünün dizim içi kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğu görüşüne bağlanır (Vardar, 2007: 94-95).

Halliday ve Hasan (1976) sözcüksel bağdaşıklık (lexical cohesion) adı altında, metinde kullanılan sözcükler arasında var olan çeşitli anlamsal ilişkileri, yineleme (reiteration) ve eşdizimlilik (collocation) olmak üzere iki geniş alt-grupta toplamışlardır. Yineleme, bir sözcüğün anlamının metinde daha önce kullanılmış bir sözcüğün anlamını çeşitli

biçimlerde anımsatmasını içerir. Örneğin, metinde daha önce kullanılmış bir sözcük aynen yinelenir. Ayrıca, bir sözcük daha önce kullanılmış bir sözcükle eşanlamlılık ya da yakın-eşanlamlılık içinde olabilir ya da konuşucu/yazar daha önce kullandığı bir sözcüğe, daha genel bir anlam taşıyan bir sözcükle gönderimde de bulunabilir. Sonuç olarak hangi biçimde olursa olsun yinelenen sözcüklerin göndermeleri ortaktır (Oktar, 1997: 163).

Bu çalışmada, veri tabanını oluşturan metinleri eşdizimsel örüntüleme açısından çözümlenmek amaçlandığı için yinelemeler üzerinde değil, eşdizimlilik kavramı üzerinde durulacaktır.

Halliday (1966: 153), sözcüklerin eşdizimlenebilirliklerine yeni bir boyut ekleyerek “takım” görüşünü ortaya atar. Bu görüş uyarınca eşdizimlenmeyi “birlikte bulunan sözlüksel parçacıklar arasındaki doğrusal bir birlikte bulunma ilişkisi” olarak tanımlarken “takım”ı “eşdizimlenmede birlikte bulunma ayrıcalığına sahip üyelerin gruplaşması” olarak niteler. Bu duruma sun (güneş) sözcüğü ile eş dizimlendiklerinden aynı sözcük setine ait olan bright (parlak), hot (sıcak), shine (parlak), light (ışık) ve come out’u (doğmak) örnek verir (Pilten, 2008: 42).

J. R. Firth (1957) eşdizimliliği, “Bir sözcüğü devam ettirdiği arkadaşlıklarla yargılamalısınız.” sloganı ile açıklamıştır. “Modes of Meaning” isimli makalesinde anlam türlerini sınıflarken “eşdizimlilik yoluyla anlam”a da yer vermiştir (1957: 194). Bu anlam türünün dizisel (paradigmatic) bir seviyede olmadığını, “dizimsel (syntagmatic) bir seviyede olduğunu belirtmiştir (1957: 196). Diğer bir yandan,

sözlüksel parçacıkların dizimsel ilişkisi, bir sözcüğün diğer sözcüklerle bir araya gelme yeteneğiyle ilişkilidir. Firth (1968: 181) bu gözlemlerinden hareketle eşdizimlemeyi “Verilen bir sözcüğün eşdizimlilikleri, o sözcüğün alışkanlığa bağlı veya geleneksel yerleridir.” şeklinde tanımlamıştır. Firth eşdizimliliği “sözcüklerin devam ettirdiği bir ortaklık” olarak tanımlar (1968: 182). Firth sözcüklerin eşdizimlenmesini karşılıklı bir beklenti (mutual expectation) olarak görür (Pilten, 2008: 40-41).

Diğer bir tanımlama Leech (1974: 20) tarafından yapılmıştır. Leech anlamlarla ilgili yapmış olduğu sınıflamada “eşdizimsel anlam” a da yer vermiştir. Eşdizimsel anlam, bir sözcüğün kendi çevresinde bulunmaya eğilimli sözcüklerin anlamlarının açıklamalarından elde ettiği ortaklıklarından ibarettir (Pilten, 2008: 43).

Eşdizimlilik/eşdizimsel örüntüleme sadece aynı bağlamda kullanılmalarından dolayı ilişkilendirilen sözcüklerin yarattığı bağlantıları kapsar. Diğer bir deyişle, *aynı konuları işleyen metinlerde birarada kullanılma eğilimi gösteren sözcüklerin, birbirleriyle eşdizimsel bir ilişki içinde oldukları ifade edilir.* Aslında, eşdizimsel sözcüklerin arasında, kullanıldıkları metnin konusuyla bağdaştırılmalarının dışında, herhangi bir sistematik ilişki yoktur. Örneğin, “vahşet” in tartışıldığı bir metinde yok etme ve savaş sözcüklerinin bir arada kullanılma sıklığı söz konusu metnin eşdizimsel tutarlılığına katkıda bulunur (Oktar, 1997: 163-164).

Birçok dil bilimsel çalışma, ögelerin birlikte görülme özelliği olarak tanımlayabileceğimiz eşdizimlilik ve metinsel bağdaşıklık arasındaki bağıntının güçlü olduğunu ortaya koymuştur (Yağcıoğlu, 2002: 121).

Günümüzde yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilere göre, sözcüksel tutarlılığı sağlayan eşdizimsel örüntüleme, metin konusunu geliştirmede gerekli olan önemli kavramları yansıtır, dolayısıyla da metindeki temel fikirleri ortaya çıkarır (Adalar, 2004: 15).

Eşdizimlilik, sözcüksel-dilbilgisel (lexicogrammar) katmanda yer alan sözcüksel yapıların incelenmesidir. Sözcüksel ögeler, karşılıklı beklentiye dayanan bağlamda eşdizimselliği gözlenen bir sözcüğün dizimsel olarak iki yanında neyin bulunduğuna bakılarak incelenir. Bu anlamda, eğer sözcük gece ise eşdizimlerinden birisi büyük olasılıkla karanlık olacaktır (Oktar, 1997: 164). Bu da metinlerde aralarında herhangi bir zorunlu ilişkisi olmamasına rağmen birlikte görülme olasılıklarının yüksek olması nedeniyle aralarında bağdaşıklık bağıntısı varmış gibi algılanan eşdizimsel sözcükler üzerine eğilmemizi gerektirir. Sözelimi, aynı anlamsal alana ait olmaları nedeniyle ‘tütün’, ‘pipo’ ve ‘tüttürmek’ sözcükleri arasında bağdaşıklık ilişkisi kurulur (Yağcıoğlu, 2002: 122).

Eşdizimsel örüntüleme, asal tümcelerin oluşturduğu ve kendi içinde bir anlam bütünlüğu olan metinle; bilgi akışıyla hiçbir ilişkisi olmayan, bilgi değerini taşımayan tümcelerin oluşturduğu metin arasındaki sınırların çizilmesine yardımcı olur. Bu bağlamda eşdizimsel örüntüleme çözümlenmesi, metnin yapısına yönelik olarak sözcüksel tutarlılık ve metinsel bağdaşıklık ilişkisini ortaya çıkarmayı öngören çalışmalarda uygun bir araştırma yöntemidir (Adalar, 2004: 15).

I. 3. 2 Bağdaşıklık

De Beaugrande ve Dressler, (1981) metni bildirişimsel bir geręekleřme biçimi olarak tanımlamış ve herhangi bir dilsel yapının metin olabilmesi için 7 metinsellik ölçütünün tümünü birden yerine getirmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu iki dil bilimcinin ortaya attığı metinsellik ölçütleri, çok tartışılsa bile birçok dil bilimci tarafından kabul görmüştür. Bu ölçütler şunlardır: bağdaşıklık/bağlaşıklık, tutarlılık, amaca uygunluk, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinlerarasılıktır (Ayata, 2005: 329).

Metinlerde bütünlük/bağdaşıklık ęalıřmaları, bağdaşıklığı (coherence) metinselliğin ölçütlerinden biri olarak kabul eden ‘tümce ötesi dil bilim’ ęalıřmalarıyla 1970’lerde başlamıştır (Adalar, 2004: 6).

Bağdaşıklık; metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür (Keçik ve Uzun, 2007: 11). Metni oluşturan cümle ve sözceler arasındaki biçimsel ve dilbilgisel bağ bağdaşıklık olarak tanımlanır (Aydın, 2007: 121). Bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü bağdaşıklık belirtir. Bu özellikler metin düzeyinde farklı biçimlerde görülebilir (Günay, 2007: 71). Metinselliğin temel ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık, bir ögenin söylemdeki yorumunun bir başka ögeye bağlı olduğu durumları kapsar (Uzun, 1995: 36).

Bir metindeki tümcelerın anlamsal ve sözdizimsel bağlantısı olan bağdaşıklık, cümleyi oluşturan öğelerin kendi aralarında kurdukları dilbilgisel ve anlamsal ilişkiler aracılığıyla sağlanır. Bu ölçüt metnin yüzey yapısıyla ilgilidir.

Her metnin biçim ve dilbilgisi açısından bağdaşık bir yapısı olmalıdır (Aydın, 2007: 212). Bağdaşık bir metin; biçimsel belirticilerin, yani tutarlılık ilişkilerini sağlayan öğelerin metinde oldukça az sayıda bulunmaları hâlinde bile tümcelerın veya daha büyük metin parçalarının anlamlı bir biçimde konu veya bir ana izlek çerçevesinde birbirine bağlandığı, “bütünlüğü” olan bir metin olarak tanımlanabilir (Yağcıoğlu, 1999: 55).

Uzun (1995: 36-67), “Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı” adlı eserinde bağdaşıklığı metin olabilmenin tek ölçütü olarak kabul eden Halliday ve Hasan’ın bağdaşıklık ilişkilerinin türlerini gönderim ve değiştirim ana başlıkları altında topladıklarını; gönderimi dilin anlam düzeyiyle, değiştirimi ise biçim düzeyiyle ilgili gördüklerini belirtmiştir. Uzun, eserinde Halliday ve Hasan’ın ayırımına uyulduğunu söyleyerek bağdaşıklığı iki ana başlıkta incelemiştir:

a. Gönderimsel bağdaşıklık:

Öncül/ bağımsız gönderim öğeleri: Kişi zamirleri, Gösterme sıfatları.

Ardıl/ bağımlı gönderim öğeleri: İyelik ekleri, Belirtme durumu eki, Kişi ekleri.

b. Biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık:

Bağlaçlar, Değiştirim, Sözcük ilişkileri ve sözcüksel bağdaşıklık, Eksilti, Zaman-görünüş-kip.

I. 3. 3 Tutarlılık

Tutarlılık (coherence), metindeki anlamsal-mantıksal uyum, yani bütünlüktür. Metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, anlamsal-mantıksal uyumun ortaya konuluşunda metin alıcısına ipuçları verir (Keçik ve Uzun, 2007: 11). Bir metin biçim açısından olduğu gibi anlam açısından da bir bütün oluşturur. Metindeki anlam, mantık bağı tutarlılıktır (Aydın, 2007: 123). Bu terimin Türkçe karşılığı değişik kaynaklarda bağdaşıklık olarak da görülebilir (Adalar, 2004: 6).

Tutarlılık, önermeler arasındaki mantıksal örgü-desen olarak tanımlanabilir. Tutarlılık, hedef metinlerin yapılandırılışını (texture) ortaya koyar. Bu da metinselliğin değişmeyecek tek ölçütü olarak tutarlılığı görmemizi zorunlu kılar (Taşıgüzel, 2007: 77).

Bir metni tutarlılığı bakımından incelemek, üst yapı olarak genel metin çevresinde, metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir. Tümcelerin sıralanışını ve aralarındaki ilişkileri ele almak, bağıntısal bir inceleme; genel olarak metnin bütünlüğünü ele almak ise tutarlılıkla ilgili bir değerlendirmedir (Adalar,2004: 6).

Bir metindeki tutarlılığı incelemek için bazı özelliklere dikkat etmek gerekir. İlk olarak, metnin tutarlı olması için öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek (konu), kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekir. Bu durum; okuyucunun metinde geçen şeyleri anlamasını ve kişi, olay ya da durum arasında ilişki kurmasını kolaylaştırır. İkinci olarak; bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir. Metnin tutarlı olması için iyi bir düzenlenme biçimi, plan da olmalıdır. Verilen bilgi, belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılmalıdır. Metinde her şey yerli yerinde olmalıdır. Söylenmek istenen her şeyi anlatabilmek için gerekli her şeyin söylenmesi de bir metni tutarlı kılar. Son olarak; bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak da tutarlı olmayı gerektirir. Başta söylenilen bir şey, metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır. Tutarlılık açısından, metinde karşıt düşünceler bir arada olmamalıdır (bk. Günay, 2007: 117-121).

Dil, birbirine paralel iki bölümden oluşur. Bunlardan ilki düşüncede şekillenen yapı, ikincisi de söze yansıyan sözde şekillenen yapıdır. Sözün zihindeki yapısına *derin yapı*, sözün söylenen veya yazılan görüntüsüne de *yüzey yapı* denir. Bir bakıma derin yapı cümledeki bütün anlam öğelerinden oluşan soyut anlam yapısıdır. Yüzey yapı ise derin yapıda var olan anlamın açıklanış biçimi, sese, kelimelere dökülerek gerçekleştirilmesidir (Aydın, 2007: 63).

Bağdaşıklık metnin yüzey yapısıyla ilgili, tutarlılık ise metnin derin yapısıyla ilgilidir. Metnin anlamsal ve mantıksal ilişkilerini; bağdaşıklıkta ön yüzden, tutarlılıkta arka yüzden takip ederiz. Tutarlılık, metindeki anlamsal-mantıksal uyumdur. Metindeki mantıksal bağlantı olarak da tanımlanabilir.

Bağdaşıklık metnin yüzeyinde dilsel ögeler aracılığıyla görülebildiği hâlde, tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır ve tutarlılığı gösteren belirli dilsel ögeler yoktur. Tutarlılık ilk başta metnin yüzeyinden algılanmaz, belli bir yorum süreci gerektirir. Bölümsel ve bütüncül tutarlılık olmak üzere ikiye ayrılır. Metindeki bölümsel tutarlılık, bütüncül tutarlılığın bir işlevidir.

I. 3. 4 Kavram ve Kavram Alanı

Kavram; ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünüş, imge; bir nesne, varlık ya da oluşun anlıksal imgesi; gösterilen olarak tanımlanabilir (Vardar, 2007).

Aksan (2009: 149-151) kavramın herkesçe benimsenmiş bir tanımını vermek olanağının bulunmadığını söylemiş ve kendi kavram tanımını şöyle ifade etmiştir:

“1) Kavram, dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur. Bu anlatım, tuz, ip, su; yüreklilik, çöpçatan, açlık; hasıraltı, tepeden inme, açık göz gibi değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir; somut ve soyut diye nitelendirdiğimiz kavramları oluşturur.

2) Kavram, dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır: ağaç, bitki, hayvan, çiçek, memeli... gibi.”

Kavramlar (concept) insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımlarının zihinde yer eden ve bir soyutlamayla (abstraction) dile dönüşen yönüdür, göstergelerin gösterilen yanıdır. Bir dilin söz varlığını temel alarak kavramı kabaca bir tanımla ‘bir sözlükte madde başı olarak yer alan sözcükler’ biçiminde niteleyebiliriz. Ancak bunlardan bir bölümü bir nesneyi, bir niteliği; bir bölümü de bir olayı, bir oluş ya da devinimi gösterir (Aksan, 2006: 41).

Aksan’a göre (2006: 41-42) kavramlar; insanoğlunun yetiştiği çevreye, birikimlerine ve ruhsal yapısına göre bireyden bireye ayrımlar göstermekle birlikte aynı dil birliği içindeki insanlarda aşağı yukarı belli bir niteliğe sahiptir. Zihnimiz bize yalnızca tek tek sözcüklere bağlı olarak kavramları tanıma olanağını değil, aynı zamanda onların ilişkili oldukları başka kavramlarla bağlantı ve ayrımlarını tanıma olanağını da verir; ayrıca zihnimiz, kavramların başka öğelerle ortaya koydukları kuruluşları tanıma ve çözme yetisine de sahiptir.

Kavram alanı kuramı; kavram ve anlam konuları işlenirken özellikle değinilmesi gereken bir gelişme, kavram alanı (conceptial field), anlam alanı, dil alanı gibi terimlerle anılan bir akımdır (Aksan, 2009:161).

Kavramsal alan deyimi J. Trier’den kaynaklanır ve yapısal bir anlayışı yansıtır. Bu bilgin, anlığın kavramsal kesimine ilişkin sözcükleri incelemiş ve bunların yapı kuran düzenli bir bütün oluşturduğunu, bu bütünde yer alan her birimin öbürlerine bağımlı olduğunu ispatlamıştır. Bu anlayışa göre, bir kavramda beliren değişiklik komşu kavramların ve onları belirten sözcüklerin de değişime uğramasına neden olur.

Sözcükler, kavram alanlarını kaplayan dilsel alanlar oluşturur; bir dünya görüşünü dile getirir (Vardar, 2007).

1931 yılında Alman dilcisi Trier tarafından ortaya atılan bu kuramın temeli, kavramların zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmadıkları, bir mozaik gibi birbirleriyle sınırlandıkları, içinde birbirlerini etkiledikleri alanlar oluşturdukları biçiminde açıklanabilir. Türkçeden birkaç örnek verecek olursak alınmak, incinmek, kırılmak, gücenmek, darılmak, küsmek gibi yakın anlamlıların oluşturduğu bir alanın varlığını düşünebiliriz. Bu öğelerin değerleri ve birbirlerinden ayrımları, alan içinde birbirlerine göre belirlenir (Aksan, 2006: 42-43).

Alman dil bilimci Weisberger'in görüşüne göre dil, dünyayı söze dönüştürme olayıdır; insanlar bir dil ara-dünyasında yaşarlar ve bu dünyayı birbirleriyle sınırlanmış bütünler, kavram alanları halindeki dil öğeleri kurar. Dil alanı, dil ara dünyasının bir kesitidir. Burada belirtmek istenen gerçek; insanın dünyayı anadilinin penceresinden tanıdığı ve kavramların, kavram alanlarının o dile özgü olduğudur. Örneğin Türkçede yıkama işleminin değişik sözcükleri olan yıkamak, çalkalamak, durulamak, şartlamak kavramlarının -özellikle sonuncu kavramın- tümüyle aynını başka bir dilde bulmak kolay değildir. Aynı biçimde; börtmek, kızartmak, kavurmak gibi aralarında aynı işlemin derece farkları bulunan öğelerin karşılıkları her dilde aynı kavram alanını oluşturmaz. Türkçede, özellikle renkler dünyasında görülen çeşitliliği ve kendine özgü nitelikleri başka bir dilde bulamayız (Aksan, 2006: 43).

Bu araştırmada örneklem olarak seçilen öğrencilerden *'okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun*

yaşamı' konulu bir öykü yazmaları istenmiştir. Bir öğrencinin yazdığı aşağıdaki öyküde AS ve ES kavram alanı sözcükleri şu şekilde tespit edilmiştir:

SABREDEN DERVİŞ MURADINA ERMİŞ

Bir kız çocuğu köyde yaşıyormuş. Bu kız büyümüş, yaşını başını almış. Ve çevresindekiler okula giderken bu kız çocuğu üzgün üzgün onları izlermiş. Annesi, babası da kızlarını okula göndermek istiyormuş fakat maddi durumları yoktur. Anne, babası tek başına köy işlerini yapamadıkları için kızlarının da köy işlerini yapmalarına izin verirlermiş. Bir gün Fatma köyde inekleri sağıyormuş. Köyün muhtarı kızın bu durumunu görmüş. Çok üzülmüş. Ve gereken yerlerden izin alarak Fatma'nın yatılı okumasına karar verilmiş. Fatma'nın galiba dilekleri gerçekleşiyormuş. Allah onun da yüzüne bakıyormuş. Fatma yeni okulunda çok çalışmış. Fatma seneler sonra büyümüş ama bu kez büyük gün gelmiş. Fatma'nın hangi mesleğini seçebileceği sınav gelmiş çatmış. Fatma sınava girmiş ve çok güzel bir puan almış, sonunda doktor olmuş. Fatma'nın hayatı artık tamamen değişmiş. Fatma başkalarının ona değil de, onun başkalarına yardım edebildiğine çok seviniyormuş. Aynı zamanda da mesleğinin kıymetini biliyormuş. (Aysel ZOROĞLU, Candaroğulları İlköğretim Okulu, 7/D, 367)

Ad soylu kavram alanı sözcükleri: [maddi (durum), yatılı, okuma, okul, sınav, doktor, meslek]

Eylem soylu kavram alanı sözcükleri: [okula git-, okula gönder-, çalış-, meslek seç-, sınava gir-, puan al- (doktor) ol-]

I. 3. 5 Bağlam

Bağlam; bir dil birimi çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü olarak tanımlanabilir (Vardar, 2006). Bir başka ifadeyle, bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütündür (Aksan, 2006: 74). Belli bir kavramın kesinleşmesi yalnızca sözcüğün birlikte bulunduğu ögelere değil, göstergenin içinde geçtiği sözcüklere ve konuya da bağlıdır (Aksan, 2009: 200).

Aksan (2009: 164) yapısalcılık akımının temsilcilerinden A. J. Greimas'in gösteren-gösterilen ikiliğini çıkış noktası olarak ulaştığı şu iki sonuca yer vermiştir:

"1. Bir tek terimin (biz buna yol, kalem gibi bir ad, bir sözcük ya da gösterge diyebiliriz) bir anlamı yoktur.

2. Anlamın ön koşulu bağıntı'dır (relation). Bu bağıntı sözcüğüyle bilginin anlatmak istediği, iki sözcüğün birlikte kavranabilmesi için bulunması gerekli ortak yanları ya da bunların birbirinden ayırt edilebilmelerini sağlayan başlıklarıdır. Örneğin keşif uçağı ile avcı uçağı tamlamalarında uçak ortak yanı, keşif ve avcı ise başlığı göstermektedir. Büyük'le küçük'te ortak yön niceliktir; bunlar nicelik açısından bir betimleme sağlar; ayrılıkları ise birinin küçük, birinin büyük oluşudur."

Bir sözcüğün anlamı tamamen bağlamı tarafından belirlenir. Aslında bir sözcüğün ne kadar bağlamı varsa o kadar da anlamı vardır. Bununla birlikte, sözcüğün aynı zamanda tek bir varlık olma özelliğı ortadan kaybolmaz; deyim yerindeyse sözcük

kullanım bağlamlarının sayısı kadar parçalanmaz (Aktaran: Aydın, 2003: 209; Voloşinov, 2001: 138).

Bir sözcük hangi bağlamda kullanılıyorsa ona göre anlam kazanır. Sözcüğün bağlamı olduğuna göre cümlenin ve metnin de bağlamı vardır. Cümlenin anlamı ve görevi kesin olarak kullanıldığı metinden yola çıkılarak anlaşılır. Bütün metinler birbirleriyle ilişkili cümlelerden oluşur. Bir metni oluşturan cümleler arasında bağlar bulunur. Metindilbilim ve söylem çözümlemesi, metni veya söylemi bir bütün yapan bağları belirlemeyi hedeflemiştir (Aydın, 2007: 120-121).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

II. 1 Araştırma Modeli

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel nitelikli ve ilişkisel tarama modelinde (nedensel karşılaştırma) tasarlanmıştır.

“Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalar, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır; çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler.” (Büyüköztürk vd., 2008: 21) Tarama modeli, dil biliminde eş zamanlı yöntemi karşılar. Eş zamanlı yöntem, dilin belli bir zamandaki kullanımı sırasında oluşan ilişkileri ve bağlantıları incelemeyi esas alır. “İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak da adlandırılır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri, ilişkisel araştırmanın başlıca örnekleridir.” (Büyüköztürk vd., 2008: 22) Nedensel karşılaştırmalı araştırmalar, yaşanmış herhangi bir olayın neden meydana geldiğini, olayın meydana gelmesinde nelerin etkili olduğunu incelemek amacıyla yapılan çalışmalardır. Başka bir deyişle, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, nedensel karşılaştırmalı araştırmalar olarak ifade edilir (Karakaya, 2009: 72).

Ayrıca araştırmada, Osgood (1959) tarafından bir içerik özümlemesi tekniği olarak geliştirilen ve bir iletideki tek tek ögeler yerine ögeler arasındaki ilişkileri inceleyen İlişki Analizi tekniği kullanılmıştır.

Osgood, bu tekniğin uygulanmasında aşağıdaki sıralamayı önermiştir:

1. Kayıt birimlerin (örneğin: anahtar sözcükler) saptanması ve gerekirse sınıflandırılması,
2. Mesaj veya metnin parçalara (bağlam birimleri) bölünmesi,
3. Kodlama: Kayıt birimlerin her parçada bulunup bulunmamasının saptanması,
4. Birlikte-görölme frekanslarının hesaplanıp bir olumsuzluk matrisi üzerinde gösterilmesi ve tesadüfi birlikte oluş yüzdesi ile karşılaştırılması,
5. Sonuçların temsil edilmesi ve yorumlanması (Bilgin, 1995: 100).

İlişki Analizi tekniğiyle; bir kelimenin kaç kez görüldüğü değil, kelimenin hangi kelimelerle birlikte görüldüğü belirlenir ve bu sayede metinlerin eşdizimliliği ortaya konur. Bu teknik, incelenen metin sayılarının az olduğu araştırmalarda kullanılmaya daha uygundur.

Bu araştırmada, İlişki Analizi tekniğinin birinci adımından faydalanılmış ve bu teknik dilbilimin bir araştırma konusu ve yöntemi olan eşdizimsel örüntüleme yöntemiyle birleştirilmiştir. İlişki Analizi'nin uygulanmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazdıkları ortak konulu anlatısal metinlerdeki sözcükler, eşdizimsel örüntüleme yöntemiyle çözümlemiştir. Bu amaçla anlatısal metinlerdeki kayıt birimler saptanmış ve bu kayıt birimler AS, ES kavram alanı ve bağıntılı sözcükler olarak iki grupta

sınıflandırılmıştır. Ardından anlatsal metinlerdeki AS, ES kavram alanı ve bağıntılı sözcüklerin sayısı tespit edilmiştir ve elde edilen veriler SPSS - 11.0 paket programıyla karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini; cinsiyet, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, öğrencilerin ailesindeki birey sayısı, babanın ve annenin mesleği, öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmaması, öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmaması, öğrencilerin evlerine süreli yayın girme sıklığı, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, öğrencilerin günlük tutup tutmadıkları, öğrencilerin düzenli olarak kitap okuyup okumadıkları ve öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi oluşturmuştur. Bağımlı değişkeni ise öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümüdür.

II. 2 Evren ve Örneklem

II. 2. 1 Evren ve Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini bütün Türkiye'deki 7. sınıf öğrencileri oluşturur. Araştırmanın çalışma evrenini ise Kastamonu ilinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri temsil eder.

II. 2. 2 Örneklem

Araştırmada çalışma evrenine giren tüm 7. sınıf öğrencilerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Büyüköztürk vd. (2008: 83) örnekleme yöntemlerini sınıflandırmada Frankel ve Wallen (2006) tarafından da benimsenen, evren birimlerinin örneklem için eşit seçilme olasılıklarının eşit olması olarak tanımlanan “seçkisizlik”i ölçüt olarak almışlardır. Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örneklemenin benzeşik örnekleme çeşidi seçilmiştir.

Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek ayrıntılı olarak inceleme yapılmasına imkân tanır. Benzeşik örnekleme, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın bunlar üzerinde yürütülmesidir. Benzeşik örneklemede amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grubun seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2008: 88-89). Benzeşik örnekleme yapılarak küçük, benzeşik bir örneklem oluşturulmuş ve belirgin bir alt grup tanımlanmaya çalışılmıştır.

Kastamonu il merkezinde ve Seydiler ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olarak belirlenen ilköğretim okullarının listesi Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınarak benzeşik örnekleme yapılmıştır. Ardından benzeşik örneklem içerisinden tesadüfî yöntemle okullar seçilmiştir ve bu okullardaki 7. sınıf öğrencilerinden araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur.

Örnekleme, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Bahçeşehir Koleji ve Özel Aral Fen İlköğretim Okulu Koleji'nden 75 öğrenci; orta düzeyi temsil eden Ali Fuat Darendel İlköğretim Okulu, Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu ve Candaroğulları İlköğretim Okulu'ndan 75 öğrenci; alt düzeyi temsil eden Seydiler ilçe merkezindeki Seydiler Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Şehit Ersin Yenel İlköğretim Okulu'ndan 75 olmak üzere toplam 225 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin sebebi, anlatısal türdeki metinlerin (öykü, masal, anı, tiyatro vb.) 7. sınıfa kadar öğrencilere kazandırılmış olmasıdır. Şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup 6. sınıfta; şiir, hikâye, deneme, anı, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan ise 8. sınıfta kazandırılması gereken türlerdir (MEB, 2006: 57).

Anlatısal metin türündeki öykü (hikâye) bütün sınıflarda ortaktır; fakat farklı türlerde metinler yazma başlığı altındaki “Olay yazıları yazar.” kazanımına özellikle 6 ve 7. sınıfta ağırlık verilmiştir, “Düşünce ve bildirme yazıları yazar.” kazanımına ise 7. sınıftan başlamak üzere özellikle 8. sınıfta yer verilmiştir (MEB, 2006: 33-34). Bu sebeple anlatısal metin türündeki bu araştırma için en uygun sınıfın 7. sınıf olduğuna karar verilmiştir.

II. 3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, örneklem olarak seçilen öğrencilere yazdırılan anlatsal metinlerden elde edilmiştir. Bütün öğrencilerden ‘okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan’ bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini tespit edebilmek için öğrencilere Kişisel Bilgi Formu doldurtulmuştur.

II. 3. 1 SED (Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği)

Araştırmada çalışma evrenine giren öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyebilmek için Bacanlı (1997: 97-106) tarafından hazırlanan ve Çelik (2010: 106-107) tarafından da bazı değişikliklerle geliştirilen SED ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğe “19. soru: Kaç tane sınıf öğretmeniniz oldu?” ve “20. soru: Kaç tane Türkçe öğretmeniniz oldu?” diye iki soru daha eklenmiştir.

Ölçeğin puanlanmasında (12. soru hariç) maddeler kategorileştirilerek değerlendirilmiştir. 1. maddede her bir okula ayrı numara verilerek okullar kodlanmıştır. 2. maddeden başlayarak seçilen şıkka göre 1’den başlayarak 1, 2, 3, 4... şeklinde puanlar verilmiştir. Bütün maddelerde ilk şık en düşük, son şık en yüksek puanı almıştır. 12. maddede ise işaretlenen her bir seçenek için 1 puan verilmiştir.

Uygulama sonucunda her bir maddenin puanları toplanmış ve toplam puan elde edilmiştir.

Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Normal dağılım eğrisine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir.

II. 3. 2 Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu

Öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümünü belirlemek için aşağıdaki formdan yararlanılmıştır.

Tablo: 5 Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler	Bağıntılı sözcükler

Toplam:	Toplam:	Toplam:	Toplam:
GENEL TOPLAM:		GENEL TOPLAM:	

II. 4 Veri Toplama Süreci

Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılacak okullar için izin alınmıştır. Ardından bu okullara gidilerek önce okul yönetimiyle, daha sonra da Türkçe dersi öğretmenleriyle görüşülerek uygulama yapılacak sınıflar ve tarihler belirlenmiştir.

Uygulama, 12 Mayıs - 23 Mayıs tarihleri arasında önceden belirlenen yedi okulda yapılmıştır. Öğrenciler anlatsal metinlerini bir ders saati (40 dk) boyunca Türkçe dersinde yazmışlardır, ardından da SED ölçeğini doldurmuşlardır.

II. 5 Anlatsal Metin Yazma Konusunun Belirlenmesi

Öğrencilerden '*okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamı*' konulu bir öykü yazmaları istenmiştir.

Örneklem olarak seçilen öğrencilerin büyük bir kısmının sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyi temsil etmesi ve sosyo-ekonomik bakımından alt düzeyde olan öğrencilerin üst düzeydeki öğrencilerin gelişim düzeyine ulaşamayağı; fakat üst düzeydeki

öğrencilerin diğer öğrencilerin gelişim düzeyine inebileceği düşünüldüğü için bu öykü konusu seçilmiştir.

Sonuç olarak; öğrencilere verilen bu öykü konusu belirlenirken öğrenci seviyesine ve Türkçe programında yer alan temaların uygunluğuna dikkat edilmiştir. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenlerle ve Türkçe öğretmenleriyle görüş alışverişinde bulunularak bu konuya karar verilmiştir.

II. 6 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS-11.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur ve yorumlanmıştır. Araştırma sırasında şu işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere kişisel bilgi formları doldurtulmuştur.
2. Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazdıkları anlatsal metinlerdeki (öykü) kavram alanı ve bağıntılı sözcükler eşdizimsel örüntüleme yöntemiyle çözümlenerek elde edilen veriler 'Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu'na işlenmiş ve öğrencilerin metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı ve bağıntılı sözcüklerin toplamı elde edilmiştir.

3. Öğrencilerin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcükleri ve bağıntılı sözcüklerin toplamı öğrencilerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin belirlenmesini sağlamıştır. Öğrencilerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri ile kişisel bilgi formlarından belirlenen değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

4. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

5. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek amacıyla dağılımlar normal ve varyanslar homojen olduğu için t testi kullanılmıştır.

6. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla varyanslar homojen olduğu için Tukey testi kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

III. 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metnindeki eşdizimsel örüntüleme görünümleri nasıl gerçekleşmiştir?

Tablo 6. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular I

AS ve ES Kavram Alanı Sözcükleri			AS ve ES Bağıntılı Sözcükler	
Düzyey	N	%	N	%
Düşük Seviye	87	38,7	154	68,4
Orta Seviye	110	48,9	67	29,8
Yüksek Seviye	28	12,4	4	1,8
Toplam	225	100,0	225	100,0

Tablo 6’da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metnindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin tespit edilmesi sonucunda ortaya çıkan değerler görülüyor.

Öğrencilerin kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin toplamına bakıldığında; AS ve ES kavram alanı sözcüklerini 87 öğrenci düşük seviyede, 110 öğrenci orta seviyede, 28 öğrenci ise yüksek seviyede kullanmıştır.

AS ve ES kavram alanı sözcüklerini düşük seviyede kullananların oranı % 38,7, orta seviyede kullananların oranı % 48,9, yüksek seviyede kullananların oranı ise % 12,4 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin toplamına bakıldığında; AS ve ES bağıntılı sözcükleri 154 öğrenci düşük seviyede, 67 öğrenci orta seviyede, 4 öğrenci ise yüksek seviyede kullanmıştır.

AS ve ES bağıntılı sözcükleri düşük seviyede kullananların oranı % 68,4, orta seviyede kullananların oranı % 29,8, yüksek seviyede kullananların oranı ise % 1,8'dir.

Tablo 7. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular II

	\bar{x}	Ss	N
AS ve ES Kavram Alanı Sözcükleri	9,63	4,623	225
AS ve ES Bağıntılı Sözcükler	50,22	23,381	225

Öğrencilerin kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 9,63, standart sapması ise 4,623'tür.

Bu verilere göre AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması çok düşüktür.

Öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 50,22, standart sapması ise 23,381'dir.

Bu verilere göre öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 50,22 oranıyla normal bir seviyededir.

AS ve ES kavram alanı sözcükleri ile AS ve ES bağıntılı sözcükler arasında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplaması yapılmıştır, aralarında pozitif ve Korelasyon Katsayısı $r=0,292$ ($p<001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

III. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerindeki AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümleri arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

III. 2. 1 Cinsiyete göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 8. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Kız	110	10,43	4,824	1,566	1,299	2,572	,011
	Erkek	115	8,86	4,304	1,566			

Tablo 8’de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde; kız öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalaması 10,43, erkek öğrencilerin ise 8,86’dır. Kız öğrencilerin kullandıkları kelimelerin ortalaması erkeklere göre daha yüksektir, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında $p=,011$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 2. 2 Babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 9. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

	Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Hiçbir okul mezunu değil	3	9,33	5,774
	İlköğretim mezunu	84	9,18	4,534
	Lise ve dengi	66	9,14	4,693
	Lisans (üniversite)	58	10,62	4,716
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)	14	10,57	4,033
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünüşlerinin ortalamaları; babası okur-yazar olmayanların 9,33, ilköğretim mezunu olanların 9,18, lise ve dengi okullardan mezun olanların 9,14, lisans mezunu olanların 10,62, lisansüstü mezunu olanların 10,57'dir.

Tablo 10. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünüşlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Levene Statistic	Serbestlik derecesi	p
	,203	4-220	,937

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220) = 0.203$ ve $p=.05$ ' ten ($p=.937$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 11. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	25,699	1,207	,309
	Grup içi	220	21,290		

Tablo 11’de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, babanın eğitim durumuna göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=.309$) büyük olduğu için babanın eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 3 Annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 12. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

	Anninin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Hiçbir okul mezunu değil	8	11,63	3,462
	İlköğretim mezunu	123	9,24	4,617
	Lise ve dengi	41	9,49	4,796
	Lisans (üniversite)	44	10,11	4,785
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)	9	11,44	3,644
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalamaları; annesi okur-yazar olmayanların 11,63, ilköğretim mezunu olanların 9,24, lise ve dengi okullardan mezun olanların 9,49, lisans mezunu olanların 10,11, lisansüstü mezunu olanların 11,44'tür.

Tablo 13. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi

	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
--	-------------------------	----------------------------	----------

	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	,448	4-220	,774

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220) = 0,448$ ve $p .05$ 'ten ($p=.774$) büyük olduğu için varyansın homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	22,926	1,074	,370
	Grup içi	220	21,341		

Tablo 9'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde annenin eğitim durumuna göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=.370$) büyük olduğu için annenin eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 15. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları

Ailenin Gelir Düzeyi		N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	68	9,37	4,498
	Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	61	8,85	4,222
	Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	96	10,30	4,895

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi alt düzeyde olan öğrencilerin 9,37, orta düzeyde olanların 8,85, üst düzeyde olanların ise 10,30'dur.

Tablo 16. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	2	42,460	2,005	,137

	Grup içi	222	21,179		
--	----------	-----	--------	--	--

Tablo 16’da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve p .05’ten (p=.137) büyük olduğu için farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 5 Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 17. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Ortalamaları

	Ailedeki Birey Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	1-2	3	10,00	2,646
	3-4	100	9,43	4,672
	5-6	82	9,91	4,630
	7 ve üstü	40	9,50	4,707
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları ailesinde 1-2 kişi bulunanların 10,00; 3-4 kişi bulunanların 9,43; 5-6 kişi bulunanların 9,91; 7 ve üstü sayıda kişi bulunanların ise 9,50’dir.

Tablo 18. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Varyansın Homojenliği Testi

	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	,511	3-221	,675

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ailedeki birey sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, $Levene_{(3-221)} = 0.511$ ve $p .05$ 'ten ($p=.675$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 19. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	3,909	,181	,909
	Grup içi	221	21,606		

Tablo 19'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde ailedeki birey sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=.909$) büyük olduğu için ailedeki birey sayısına göre farklılaşma olmamıştır.

III. 2. 6 Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 20. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Ortalamaları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Babının Mesleği	N	\bar{x}	Ss
	İşçi (toprak,sanayi, vs.)	44	7,84	3,900
	Çiftçi (kendi toprağında)	36	10,47	4,884
	Memur	78	10,28	4,330
	Esnaf/Tüccar	41	9,51	5,381
	Serbest Meslek (doktor, avukat vb.)	26	9,69	4,452
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları babasının mesleği işçi olanların 7,84; çiftçi olanların 10,47; memur olanların 10,28; esnaf/tüccar olanların 9,51; serbest meslek olanların ise 9,69'dur.

Tablo 21. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	1,229	4-220	,300

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin babanın mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220) = 1,229$ ve $p .05$ 'ten ($p=,300$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 22. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	50,051	2,401	,051
	Grup içi	220	20,847		

Tablo 22'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde babanın mesleğine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,051$) büyük olduğu için babanın mesleğine göre farklılaşma olmamıştır.

III. 2. 7 Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 23. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Ortalamaları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Annenin Mesleği	N	\bar{x}	Ss
	Ev kadını	168	9,46	4,596
	İşçi (toprak, sanayi vb.)	4	5,50	3,317
	Memur	44	10,39	4,535
	Esnaf/ Tüccar	2	8,00	2,828
	Serbest meslek (doktor, avukat vb.)	7	11,71	5,765
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları, annesi ev hanımı olanların 9,46; işçi olanların 5,50; memur olanların 10,39; esnaf/tüccar olanların 8,00; serbest meslek olanların ise 11,71'dir.

Tablo 24. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi

	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
AS ve ES kavram alanı sözcükleri	,434	4-220	,784

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin annenin mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220) = 0,434$ ve $p .05$ 'ten ($p=,784$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur

Tablo 25. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	33,518	1,585	,179
	Grup içi	220	21,148		

Tablo 25'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, annenin mesleğine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,179$) büyük olduğu için annenin mesleğine göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark var gösteriyor mu?

Tablo 26. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	Çalışma odası	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	149	9,33	4,516	-,882	1,319	-1,356	,177
	Hayır	76	10,21	4,801	-,882			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamalarının kendilerine ait çalışma odası olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamaları (9,33), çalışma odası olmayanlarınkine göre (10,21) düşük çıkmıştır; fakat p değeri .05'ten büyük (p=,177) olduğu için anlamlı bir fark yoktur.

III. 2. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 27. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	Evinizde kitaplık var mı?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	151	9,81	4,779	,551	,752	,840	,402
Hayır	74	9,26	4,294	,551				

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamalarının evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları (9,81), evlerinde kitaplık bulunmayanlara göre (9,26) yüksek çıkmıştır; fakat p değeri .05'ten büyük (p=,402) olduğu için anlamlı bir fark yoktur.

III. 2. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma (gazete, dergi) sıklığına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 28. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Ortalamaları

	Eve süreli yayın girme sıklığı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	Hiç girmez	23	8,87	4,713
	Ayda bir	51	9,33	4,293
	Haftada bir	80	9,91	4,907
	Her gün	71	9,76	4,550
	Total	225	9,63	4,623

Tablo 28 incelendiğinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları; evlerine süreli yayın hiç girmeyenlerin 8,87, ayda bir girenlerin 9,33, haftada bir girenlerin 9,91, her gün girenlerin 9,76'dır.

Tablo 29. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	1,065	3-221	,365

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene (3-221) =1,065 ve p .05'ten (p=,365) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 30. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın Girme Sıklığına İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	8,460	,393	,758
	Grup içi	221	21,544		

Tablo 30'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve p .05'ten (p=,758) büyük olduğu için evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 31. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Günlük tutar mısınız?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	46	9,96	5,497	,415	7,001	,474	,637
	Hayır	179	9,54	4,384	,415			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamalarının günlük tutma alışkanlıklarına göre t-testi sonuçları verilmiştir. Günlük tutan öğrencilerin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları (9,96), günlük tutmayanlara göre (9,54) yüksek çıkmıştır; fakat p değeri .05'ten büyük ($p=,637$) olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır.

III. 2. 12 Öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 32. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	Düzenli kitap okur musunuz?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	128	10,16	4,872	1,228	2,792	1,987	,048
	Hayır	97	8,93	4,194	1,228			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamalarının düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre t-testi sonuçları verilmiştir. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamaları (10,16), düzenli kitap okumayanlara göre (8,93) yüksek çıkmıştır; p değeri .05'ten küçük (p=,048) olduğu için anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 2. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. AS ve ES kavram alanı sözcükleri ortalamalarının t değeri 0,258' dir, p değeri .05'ten büyük ($p= ,797$) olduğu için anlamlı bir fark yoktur.

III. 2. 14 Öğrencilerin sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 33. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları

	Sınıf Öğretmeni Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	1	76	9,87	5,211
	2	45	8,56	3,811
	3	34	9,35	3,481
	4	20	8,95	4,071
	5 ve daha fazla	50	10,68	5,097
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalamaları; ilköğretimde 1 sınıf öğretmeni olan öğrencilerin 9,87, 2 sınıf öğretmeni olanların 8,56, 3 sınıf öğretmeni olanların 9,35, 4 sınıf öğretmeni olanların 8,95, 5 ve daha fazla olanların ise 10,68'dir.

Tablo 34. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	3,672	4-220	,006

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220)=3,672$ ve $p=.05$ 'ten ($p=,006$) küçük olduğu için varyans homojen değildir.

Tablo 35. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES kavram alanı Sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	30,812	1,454	,217
	Grup içi	220	21,197		

Tablo 35'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde, ilköğretimdeki sınıf öğretmeni sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,217$) büyük olduğu için sınıf öğretmeni sayısına göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 15 Öğrencilerin Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Tablo 36. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları

	Türkçe Öğretmeni Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES kavram alanı Sözcükleri	1	53	9,17	4,750
	2	109	9,50	4,388
	3	32	8,75	4,135
	4	31	11,74	5,253
	Total	225	9,63	4,623

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalamaları, ilköğretimde Türkçe öğretmeni sayısı 1 olanların 9,17, 2 olanların 9,50, 3 olanların 8,75, 4 olanların 11,74'dür.

Tablo 37. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES kavram alanı sözcükleri	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	,738	3-221	,531

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ilköğretimdeki Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(3-221)= 0,738$ ve $p .05$ 'ten ($p=,531$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 38. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES kavram alanı sözcükleri		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	58,662	2,812	,040
	Grup içi	221	20,863		

Tablo 38'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ilköğretimdeki Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,040$) küçük olduğu için Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşma bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi meslek grupları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla (varyansları homojen olduğu için) Tukey Testi uygulanmıştır.

Tablo 39. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Tukey Testi Sonuçları

Türkçe Öğretmeni Sayısı		Ortalama Fark	Std. Error	p
1	2	-,335	,765	,972
	3	,420	1,023	,977
	4	-2,572	1,033	,064
2	1	,335	,765	,972
	3	,755	,918	,844
	4	-2,237	,930	,079
3	1	-,420	1,023	,977
	2	-,755	,918	,844
	4	-2,992*	1,151	,049
4	1	2,572	1,033	,064
	2	2,237	,930	,079
	3	2,992*	1,151	,049

Tablo incelendiğinde 3 Türkçe öğretmeni olanlar ile 4 olanlar arasında .05 düzeyinde (p=.049) anlamlı bir fark bulunmuştur.

4 Türkçe öğretmeni olan öğrencilerin, ilköğretimde 3 Türkçe öğretmeni olanlara göre anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalaması daha yüksektir.

III. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

III. 3. 1 Cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 40. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Kız	110	58,96	25,738	17,103	6,742	5,882	,000
	Erkek	115	41,86	17,219	17,103			

Tablo 40'ta ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde; kız öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalaması 58,96, erkek öğrencilerin ise 41,86 olduğu görülecektir. Kız öğrencilerin kullandıkları kelimelerin ortalaması erkeklere göre daha yüksektir, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında p ,000 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 3. 2 Babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 41. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss
	Hiçbir okul mezunu değil	3	52,00	26,851
	İlköğretim mezunu	84	45,15	21,057
	Lise ve dengi	66	51,48	23,480
	Lisans (üniversite)	58	55,48	25,721
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)	14	52,50	22,722
	Total	225	50,22	23,381

Tablo incelendiğinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları; babası okur-yazar olmayanların 52,00, ilköğretim mezunu olanların 45,25, lise ve dengi okullardan mezun olanların 51,48, lisans mezunu olanların 55,48, lisansüstü mezunu olanların 52,50'dir.

Tablo 42. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	,197	4-220	,940

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220)=0,197$ ve $p=.05$ 'ten ($p=.940$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 43. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	987,358	1,833	,123
Grup içi	220	538,643			

Tablo 43'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=.123$) büyük olduğu için babanın eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 2. 3 Annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 44. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Anninin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss
	Hiçbir okul mezunu değil	8	61,00	18,470
	İlköğretim mezunu	123	47,23	24,595
	Lise ve dengi	41	56,37	26,398
	Lisans (üniversite)	44	51,02	16,170
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)	9	49,67	21,024
	Total	225	50,22	23,381

Tablo incelendiğinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları; annesi okur-yazar olmayanların 61,00, ilköğretim mezunu olanların 47,23, lise ve dengi okullardan mezun olanların 56,57, lisans mezunu olanların 51,02, lisansüstü mezunu olanların 49,67'dir.

Tablo 45. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	1,403	4-220	,234

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220)=1,403$ ve $p .05$ 'ten ($p=,234$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 46. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	902,693	1,671	,158
	Grup içi	220	540,182		

Tablo 46'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde, annenin eğitim durumuna göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=.158$) büyük olduğu için annenin eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 3. 4 Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 47. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ortalamaları

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi		N	\bar{x}	Ss.
AS ve ES bağıntılı sözcükler	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	68	44,37	21,353
	Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	61	52,79	26,965
	Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	96	52,74	21,748

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyede olan öğrencilerin 44,37; orta seviyede olanların 52,79; üst seviyede olanların ise 52,74'dir.

Tablo 48. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	2	1670,180	3,113	,046
	Grup içi	222	536,534		

Tablo 48’de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünde, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve istatistiksel olarak p .05 düzeyinde ($p=,046$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla (varyansları homojen olduğu için) Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 49. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Tukey Testi Sonuçları

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi		Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	p	
AS ve ES bağıntılı sözcükler	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	-8,419	4,085	,100
		Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	-8,372	3,671	,061
	Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	8,419	4,085	,100
		Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	,047	3,793	1,000
	Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	8,372	3,671	,061
		Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	-,047	3,793	1,000

Yapılan Tukey testi sonucu incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeyle alt sosyo-ekonomik düzey arasında p .05’ten büyük olduğu için ($p=0.061$) istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılık bulunmuştur.

III. 3. 5 Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 50. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Ortalamaları

	Ailedeki Birey Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES bağıntılı sözcükler	1-2	3	58,00	12,767
	3-4	100	49,86	21,503
	5-6	82	49,57	25,937
	7 ve üstü	40	51,88	23,489
	Total	225	50,22	23,381

Tablo incelendiğinde; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamalarının ailesindeki birey sayısı 1-2 kişi olanların 58,00; 3-4 kişi olanların 49,86; 5-6 kişi olanların 49,57; 7 ve üstü kişi olanların 51,88 olduğu görülmüştür.

Tablo 51. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	,834	3-221	,476

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ailedeki birey sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(_{3-221})=0,834$ ve $p .05$ 'ten ($p=,476$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 52. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	112,804	,204	,893
	Grup içi	221	552,545		

Tablo 52'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, ailedeki birey sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,893$) büyük olduğu için ailedeki birey sayısına göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 3. 6 Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 53. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Ortalamaları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Babının Mesleği	N	\bar{x}	Ss
	İşçi (toprak,sanayi, vs.)	44	40,11	19,187
	Çiftçi (kendi toprağında)	36	54,47	21,981
	Memur	78	55,62	26,134
	Esnaf/Tüccar	41	48,22	22,112
	Serbest Meslek (doktor, avukat,vb.)	26	48,42	19,898
	Total	225	50,22	23,381

Tablo incelendiğinde; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamalarının babasının mesleği işçi olanların 40,11; çiftçi olanların 54,47; memur olanların 55,62; esnaf/tüccar olanların 48,22; serbest meslek olanların ise 48,42 olduğu görülmüştür.

Tablo 54. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	,522	4-220	,719

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde, babanın mesleğine göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış ve p .05'ten ($p=,719$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 55. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	1915,913	3,672	,006
	Grup içi	220	521,760		

Tablo 55'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünde, babanın mesleğine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve p .05'ten ($p=,006$) küçük olduğu için farklılaşma bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi meslek grupları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla (varyansları homojen olduğu için) Tukey Testi uygulanmıştır.

Tablo 56. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Babanın Mesleğine Göre Tukey Testi Sonuçları

Meslek		Ortalama Fark	p
İşçi (toprak,sanayi, vs.)	Çiftçi (kendi toprağında)	-14,359*	,044
	Memur	-15,502*	,004
	Esnaf/Tüccar	-8,106	,477
	Serbest Meslek (doktor, avukat,vb.)	-8,309	,583
Çiftçi (kendi toprağında)	İşçi (toprak,sanayi, vs.)	14,359*	,044
	Memur	-1,143	,999
	Esnaf/Tüccar	6,253	,752
	Serbest Meslek (doktor, avukat,vb.)	6,049	,842
Memur	İşçi (toprak,sanayi, vs.)	15,502*	,004
	Çiftçi (kendi toprağında)	1,143	,999
	Esnaf/Tüccar	7,396	,449
	Serbest Meslek (doktor, avukat,vb.)	7,192	,634

Tablo incelendiğinde babası işçi olanlar ile çiftçi olanlar arasında .05 düzeyinde (p=.044) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Babasının mesleği çiftçi olan öğrencilerin babasının mesleği işçi olanlara göre anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalaması daha yüksektir.

Babası işçi olanlar ile memur olanlar arasında .01 düzeyinde (p=.004) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Babasının mesleği memur olan öğrencilerin, babasının mesleği işçi olanlara göre anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalaması daha yüksektir.

III. 3. 7 Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 57. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Ortalamaları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Annenin Mesleği	N	\bar{x}	Ss
	Ev kadını	168	49,59	25,280
	İşçi (toprak, sanayi vb.)	4	49,75	15,650
	Memur	44	51,50	16,892
	Esnaf/ Tüccar	2	43,50	20,506
	Serbest meslek (doktor, avukat vb.)	7	59,57	15,598
	Total	225	50,22	23,381

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları, annesinin mesleği ev kadını olanların 49,59; işçi olanların 49,75; memur olanların 51,50; esnaf/tüccar olanların 43,50; serbest meslek olanların ise 59,57'dir.

Tablo 58. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	1,414	4-220	,230

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin babanın mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene (4-220)=1,414 ve p .05'ten (p=,230) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 59. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Annenin Mesleğine Göre Anova Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	210,566	,381	,822
	Grup içi	220	552,766		

Tablo 59'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde annenin mesleğine göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve p .05'ten (p=,822) büyük olduğu için annenin mesleğine göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 3. 8 Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 60. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Çalışma odanız var mı?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	149	52,38	24,388	6,376	,118	1,947	,053
	Hayır	76	46,00	20,778	6,376			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamalarının kendilerine ait çalışma odası olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamaları (52,38), çalışma odası olmayanlarınkine göre (46,00) yaklaşık 6 puan yüksek çıkmıştır; fakat p değeri .05'ten büyük ($p=,053$) olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır.

III. 3. 9 Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 61. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Evinizde kitaplık var mı?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	151	53,71	23,593	10,601	,008	3,263	,001
	Hayır	74	43,11	21,382	10,601			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamalarının öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamaları (53,71), evlerinde kitaplık bulunmayanlara göre (43,11) yaklaşık 10 puan yüksek çıkmıştır ve p değeri .05'ten küçük (p=,001) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 3. 10 Öğrencilerin evlerine süreli yayın alma (gazete, dergi) sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 62. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağlantılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Ortalamaları

AS ve ES bağlantılı sözcükler	Eve süreli yayın girme sıklığı	N	\bar{x}	Ss
	Hiç girmez	23	47,87	24,915
	Ayda bir	51	53,80	29,158
	Haftada bir	80	49,51	20,678
	Her gün	71	49,21	21,251
	Total	225	50,22	23,381

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağlantılı sözcüklerin ortalamaları, evlerine süreli yayın hiç girmeyenlerin 47,87, ayda bir girenlerin 53,80, haftada bir girenlerin 49,51, her gün girenlerin 49,21'dir.

Tablo 63. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağlantılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağlantılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	1,397	3-221	,245

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, , Levene $(3-221)=1,397$ ve $p .05$ 'ten ($p=,245$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 64. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Evlerine Süreli Yayın Girme Sıklığına İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	298,141	,542	,654
	Grup içi	221	550,029		

Tablo 64'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,654$) büyük olduğu için evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 3. 11 Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 65. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Günlük tutma	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	46	59,91	22,893	12,181	,116	3,217	,001
	Hayır	179	47,73	22,911	12,181			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalamalarının günlük tutma alışkanlıklarına göre t-testi sonuçları verilmiştir. Günlük tutan öğrencilerin AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin ortalamaları (59,91), günlük tutmayanlara göre (47,73) yüksek çıkmıştır ve p değeri .05'ten küçük (p=,001) olduğu için anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 3. 12 Öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı edinip edinmeme durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 66. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre T Testi Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Düzenli olarak kitap okur musunuz?	N	\bar{x}	Ss	Ort. Fark	F	t	p
	Evet	128	53,82	25,510	8,346	2,039	2,688	,008
	Hayır	97	45,47	19,355	8,346			

Tabloda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalamalarının düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre t-testi sonuçları verilmiştir. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalamaları (53,82), düzenli kitap okumayanlara göre (45,47) yüksek çıkmıştır ve p değeri .05'ten küçük (p=,008) olduğu için anlamlı bir fark bulunmuştur.

III. 3. 13 Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. AS ve ES bağıntılı sözcükleri ortalamalarının t değeri 1,374 'tür, p değeri .05'ten büyük ($p=,171$) olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır.

III. 3. 14 Öğrencilerin sınıf öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 67. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Ortalamaları

	Sınıf Öğretmeni Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES bağıntılı sözcükler	1	76	50,16	16,608
	2	45	46,33	24,148
	3	34	53,15	31,109
	4	20	50,80	25,040
	5 ve daha fazla	50	51,60	25,226
	Total	225	50,22	23,381

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları, sınıf öğretmeni sayısı 1 olan öğrencilerin 50,16; öğretmen sayısı 2 olanların 46,33; öğretmen sayısı 3 olanların 53,15; 4 olanların 50,80; 5 ve daha fazla olanların ise 51,60'dır.

Tablo 68. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Kavram Alanı Sözcüklerinin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin İlköğretimdeki Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	2,780	4-220	,028

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin İlköğretim I.Kademedeki öğretmen sayısı göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış, Levene $(4-220) = 2,780$ ve $p .05$ 'ten ($p=,028$) küçük olduğu için varyans homojen olarak bulunmamıştır.

Tablo 69. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Sınıf Öğretmeni Sayısına İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	4	268,330	,486	,746
	Grup içi	220	551,716		

Tablo 69'da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin sınıf öğretmeni sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve $p .05$ 'ten ($p=,746$) büyük olduğu için ilköğretimdeki sınıf öğretmeni sayısına göre farklılaşma bulunmamıştır.

III. 3. 15 Öğrencilerin Türkçe öğretmeni değiştirme sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya koyuyor mu?

Tablo 70. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına Göre Ortalamaları

	Türkçe Öğretmeni Sayısı	N	\bar{x}	Ss
AS ve ES bağıntılı sözcükler	1	53	52,19	21,178
	2	109	50,69	25,559
	3	32	42,78	18,421
	4	31	52,90	22,973
	Total	225	50,22	23,381

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalamaları, Türkçe öğretmeni sayısı 1 olanların 52,19; 2 olanların 50,69; 3 olanların 42,78; 4 olanların 52,90'dır.

Tablo 71. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin Varyansın Homojenliği Testi

AS ve ES bağıntılı sözcükler	Levene Statistic	Serbestlik Derecesi	p
	,896	3-221	,444

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğine bakılmış ve p .05'ten ($p=,444$) büyük olduğu için varyans homojen olarak bulunmuştur.

Tablo 72. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinde Kullandıkları AS ve ES Bağıntılı Sözcüklerin Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerinin Türkçe Öğretmeni Sayısına İlişkin İlişkin Anova Sonuçları

AS ve ES bağıntılı sözcükler		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
	Gruplar arası	3	741,068	1,362	,255
	Grup içi	221	544,017		

Tablo 72'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinde, Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşma olup olmadığına Anova Testi ile bakılmış ve p .05'ten ($p=,255$) büyük olduğu için Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşma bulunmamıştır.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

IV. Sonuçlar

VI. 1. 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları **AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin** toplamına bakıldığında, AS ve ES kavram alanı sözcüklerini 87 öğrenci düşük seviyede, 110 öğrenci orta seviyede, 28 öğrenci ise yüksek seviyede kullanmıştır.

AS ve ES kavram alanı sözcüklerini; düşük seviyede kullananların oranı % 38,7, orta seviyede kullananların oranı % 48,9, yüksek seviyede kullananların oranı ise % 12,4 olarak gerçekleşmiştir.

Bu verilere göre AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin yüksek seviyede kullanılma oranı % 12,4'le düşük seviyededir.

Öğrencilerin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 9,63, standart sapması ise 4,623 olarak gerçekleşmiştir.

Bu verilere göre AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması çok düşüktür.

Öğrencilerin anlatsal metinlerinde kullandıkları **AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin** toplamına bakıldığında; bu sözcükleri 154 öğrenci düşük seviyede, 67 öğrenci orta seviyede, 4 öğrenci ise yüksek seviyede kullanmıştır.

AS ve ES bağıntılı sözcükleri düşük seviyede kullananların oranı % 68,4, orta seviyede kullananların oranı % 29,8, yüksek seviyede kullananların oranı ise % 1,8'dir.

Bu verilere göre AS ve ES bağıntılı sözcüklerin yüksek seviyede kullanılma oranı % 1,8'dir ve düşüktür.

Öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 50,22, standart sapması ise 23,381'dir.

Buna göre öğrencilerin kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin genel ortalaması % 50,22'dir ve normal bir seviyededir.

AS ve ES kavram alanı sözcükleri ile AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümleri arasında pozitif ve korelasyon katsayısı $r=0,292$ ($p<001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; AS ve ES kavram alanı sözcüklerini yüksek seviyede kullanan öğrenciler, bağıntılı sözcükleri de yüksek seviyede kullanmıştır. Bu çıkarım, orta ve düşük seviyedeki öğrenciler için de geçerlidir.

VI. 1. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerinin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalamaları;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir. Kız öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalaması, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

2. Babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

3. Annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

4. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5. Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

6. Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

7. Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

8. Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

9. Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmayanlara göre yüksek çıkmıştır; fakat anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10. Evlerine süreli yayın alma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

11. Günlük tutan öğrencilerin günlük tutmayanlara göre yüksek çıkmıştır; fakat anlamlı bir fark bulunmamıştır.

12. Düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

13. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

14. Sınıf öğretmeni sayısına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

15. Türkçe öğretmeni sayısına göre farklılaşmıştır. İlköğretimde 4 Türkçe öğretmeni olan öğrencilerin anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES kavram alanı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümünün ortalaması, ilköğretimde 3 Türkçe öğretmeni olanlara göre yüksek çıkmıştır.

VI. 1. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalamaları;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir. Kız öğrencilerin anlatısal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme görünümlerinin ortalaması erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

2. Babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

3. Annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

4. Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi üst düzeyde olan öğrencilerin, alt düzeyde olan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır; fakat p .05'ten büyük olduğu için (p=0.061) istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılık bulunmuştur.

5. Ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

6. Babanın mesleğine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Babasının mesleği çiftçi olan öğrencilerin babasının mesleği işçi olanlara göre anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalaması yüksek çıkmıştır (**çiftçi > işçi**). Babasının mesleği memur olan öğrencilerin babasının mesleği işçi olanlara göre anlatsal metinlerinde kullandıkları AS ve ES bağıntılı sözcüklerin ortalaması yüksek çıkmıştır (**memur > işçi**).

7. Annenin mesleğine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

8. Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır; fakat anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

9. Evlerinde kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

10. Evlerine süreki yayın alma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

11. Günlük tutan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

12. Düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

13. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

14. Sınıf öğretmeni sayısına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

15. Türkçe öğretmeni sayısına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

VI. 2 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

1. Kız öğrencilerin anlatsal metinlerinde eşdizimsel örüntülemeleri kullanma becerileri, erkek öğrencilere göre yüksek seviyededir.

Arkadaş çevresi kız öğrencilere göre daha geniş olan erkek öğrencilerin arkadaşlarıyla geçirdiği süre daha uzun olabilir; fakat erkek öğrenciler, bu süreyi sportif ve kültürel faaliyetlerde değil, sanal ve kapalı ortamlarda (internet cafe, bilardo salonları vb.) geçiriyor olabilirler.

Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre ergenlik dönemine daha erken girerler. Ergenlik döneminin başlangıç evresinde olan 7. sınıftaki erkek öğrenciler ise zihinsel faaliyetlerini fiziksel değişimlerine yoğunlaştırırlar. Bu sebeplerle, erkek öğrenciler kızlara göre başarısız olmuş olabilirler.

Bu durumun ortadan kaldırılması için öğrencilere yazılı anlatım konusu verilirken konu öğretmenin yönlendirmeleri eşliğinde öğrencilerle birlikte belirlenebilir; özellikle erkek öğrencilerin ilgi alanlarını, bilgi birikimini dikkate alarak farklı yazma konuları (TV, telefon, bilgisayar vb. ile ilgili konular) verilebilir. Bu sayede bildiği ve ilgi alanına

giren konuda kendini rahatça ifade eden erkek öğrenciler de yazma sürecini yaşayabilecektir.

2. Babasının mesleği çiftçi olan öğrencilerin anlatısal metinlerinde AS ve ES bağıntılı sözcükleri eşdizimsel örüntüleme becerileri, babasının mesleği işçi olanlara göre yüksektir.

Babası çiftçi olan öğrenciler, babalarının yaptığı iş itibariyle onlarla daha fazla vakit geçirirler. Babası işçi olan çocuklar ise babaları farklı il veya ülkelerde çalıştıkları için babalarıyla fazla vakit geçirme imkânı bulamadıkları için baba sevgisi ve otoritesinden yoksun kalırlar. Ayrıca tarım sektörünün getirisinin her geçen gün azaldığı ülkemizde çiftçilik yapan aileler, çocuklarını okumaya daha fazla teşvik ediyorlar. Bu şartlar, çiftçi çocuklarının başarısını olumlu, işçi çocuklarının başarısını ise olumsuz etkilemiş olabilir.

Babasının mesleği memur olan öğrencilerin anlatısal metinlerinde AS ve ES bağıntılı sözcükleri eşdizimsel örüntüleme becerileri, babasının mesleği işçi olanlara göre yüksek seviyededir.

Memurların eğitim düzeyi, işçilerden daha yüksek ve sosyal-kültürel çevreleri işçilere göre daha geniş olduğu için memur çocukları işçilere göre daha başarılı olmuş olabilir.

Memur ve çiftçi çocuklarıyla işçi çocukları arasındaki bu farkın kapatılması için ailelerinden uzakta çalışmak zorunda olan babalar, çocuklarıyla bir araya geldikleri sınırlı zamanlarını onlarla birlikte sosyal-kültürel faaliyetlerde geçirebilirler. İşçi babalar, fırsat buldukça çalıştıkları ülkeyi gezip deneyimlerini ve bilgi birikimlerini çocuklarıyla paylaşabilirler.

3. Araştırma sonucunda; anne ve babanın eğitim durumu, annenin mesleği ve ailedeki birey sayısı, okul önsesi eğitim alma, sınıf öğretmeni değiştirme sıklığı, öğrencilerin evlerine süreli yayın girme sıklığı değişkenleriyle; öğrencilerin anlatsal metinlerindeki eşdizimsel örüntüleme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; ailedeki birey sayısı, anne-babanın eğitim durumu ve annenin mesleği, okul öncesi eğitim alma, sınıf öğretmeni değiştirme sıklığı ve öğrencilerin evlerine süreli yayın girme sıklığının dil becerilerinden olan yazmanın kazanımıyla doğrudan bir etkileşim içinde olmadığı söylenebilir.

4. Abraham Maslow (1943) ihtiyaçları; 'ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi'ne göre fizyolojik, güvenlik, ait olma-sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beşe ayırmış ve bunları bir piramide yerleştirerek görselleştirmiştir. Ona göre, birey bir sınıftaki ihtiyaçları tam olarak gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç sınıfına, dolayısıyla kişilik gelişme düzeyine geçemez, yani öncelikle fiziksel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçların giderilmesine sıra gelir.

Bu araştırma sonucunda; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi üst düzeyde olan öğrencilerin anlatsal metinlerinde AS ve ES bağıntılı sözcükleri eşdizimsel örüntüleme becerileri,

alt düzeyde olan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır; fakat p .05'ten büyük olduğu için (p=0.061) istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin anlatsal metinlerinde AS ve ES bağıntılı sözcükleri eşdizimsel örüntüleme becerileri arasında doğru bir orantı vardır. Sosyo-ekonomik düzey geliştikçe bu beceri de artmıştır.

Bu farkın kapatılması için, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesi ve Millî Eğitim sistemimizin temel politikası olan 'eğitimde fırsat eşitliği'nin sağlanarak bütün öğrencilerin aynı şartlarda eğitim alması gerekir.

5. Evlerinde çalışma odası bulunan öğrencilerin anlatsal metinlerinde AS ve ES bağıntılı sözcükleri eşdizimsel örüntüleme becerileri, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır; fakat p .053 olduğu için istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılık bulunmuştur.

Akademik faaliyetler; huzurlu, sessiz, sakin, dış etkenlerden uzak mekânlarda çok daha verimli bir şekilde yapılır. Günümüzde artık ders çalışılan yerdeki duvarların renginin bile insan üzerinde değişik etkiler yarattığı biliniyor. Bu nedenle, öğrenciler için aileleri evlerinde, okul yönetimi de okullarda düzenli ders çalışılabilecek ortamlar oluşturmalıdır. Bu odalarda çalışma masası, sandalyesi, kitaplar için raflar olmalı; oda iyi aydınlatılmalı ve uygun sıcaklıkta olmalıdır.

6.Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin anlatsal metinlerinde eşdizimsel örüntülemeleri kullanma becerileri, bulunmayanlara göre yüksek seviyededir.

Öğrenciler, evlerinde kitaplık oluşturmaya teşvik edilebilir. Kitaplık ve okullardaki kütüphaneler, sadece 100 Temel Eser’le değil; yeni çıkan yerli ve yabancı yazarların kitaplarıyla zenginleştirilebilir. Üniversitelerin ilgili bölümleri İlköğretim I ve II. Kademe için tavsiye niteliğinde okunacak kitaplar listesi yayınlayabilir ve bu listeler her sene yeni eserler eklenerek genişletilebilir. Resmi yazışmalar kanalıyla, bütün öğretmenler bu listelerden haberdar edilip öğretmenler sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanelerini bu kitaplarla zenginleştirirler.

7. Günlük tutan öğrencilerin anlatsal metinlerinde eşdizimsel örüntülemeleri kullanma becerileri, tutmayanlara göre yüksek seviyededir. Bu sebeple, Türkçe öğretmenleri, öğrencileri günlük tutmaya özendirirler, performans ödevi olarak ‘günlük tutma’ ödevi verebilirler. Öğrenciler, zaman zaman yazdıklarını sınıfta arkadaşlarıyla paylaşırken öğretmen yanlışları tespit edebilir, varsa eksiklikleri giderebilir. Böylece, öğrencide yazma alışkanlığı oluşturulabilir, yazma öğrenci için bir ihtiyaç haline alabilir.

8. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin anlatsal metinlerinde eşdizimsel örüntülemeleri kullanma becerileri, düzenli kitap okumayanlara göre yüksek seviyededir. Bu durum temel dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olmasının ve birbirini etkilemesinin bir sonucudur. Her geçen gün yeni bilgilere ulaşıldığı, doğru diye bildiklerimizin yanlışlandığı bir hız ve iletişim çağında, çağın ve medeniyetlerin gerisinde kalmamak için millet olarak okur-yazar sayımızı arttırmanın yanında düzenli okur sayımızı da

yükseltmemiz gerekiyor. Bu amaçla ana dili sevgisini tattırmada ve kazandırmada başta aileye, ardından öğretmenlere ve okul yönetimine büyük görev düşüyor. Özellikle YİBO' larda ortak olarak belirlenen saatlerde belletici öğretmenler gözetiminde “okuma saatleri” düzenlenebilir, dereceye giren öğrenciler ödüllendirilebilir. Aileler de kitap okuma hususunda çocuklarına iyi örnek olmalıdır. Bu amaçla veliler de evlerinde okuma saatleri düzenleyebilirler.

9. Türkçe dersini 4 farklı öğretmenden alan öğrencilerin anlatsal metinlerinde AS ve ES kavram alanı sözcüklerini eşdizimsel örüntüleme becerileri, 3 farklı öğretmenden alanlara göre daha yüksektir.

Bu sonuç ışığında, aynı eğitim bölgesinde ve aynı okulda çalışan öğretmenler işbirliği yapabilir; yıllık planlar, derslerin işlenişi, performans ve proje ödevleri, yazılı sınavlar hakkında görüş alışverişinde bulunabilirler. Sene başı ve sene sonunda yapılan zümre toplantıları sıklaştırılıp bu toplantılarda uygulamaya dönük kararlar alınabilir. Özellikle aynı ilçede çalışan öğretmenler, kendilerini çok daha uzman hissettikleri konuların işlenişi esnasında İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nin izniyle okul değişikliği yapıp o konuyu farklı okullarda anlatabilirler.

10. Her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi, yetenekleri, bilgi ve beceri düzeyi farklı olduğu için yazma çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenci ağır, seviyesine uygun olmayan ve sürekli yapılması istenen yazma çalışmalarıyla bunaltılmamalıdır. Öğrenci için yazma işlemi bir yük değil, zevkli ve eğlenceli bir uğraşa dönüştürülmelidir.

11. İlköğretim okullarında ve özellikle ikinci kademedeki yazılı anlatım çalışmalarında, geleneksel olarak yazı türü belirtilmeden öğrencilerden “bir kompozisyon yazmaları” istenir. Oysa kompozisyon yazılı anlatım demektir. Öğrencilerden yalnızca kompozisyon yazmalarını istemek, bir süre sonra sıkılmalarına yol açabilir. Bunun için öğrencilere çeşitli yazma fırsatları yaratmak gerekir. Öğrencilere yazacakları tür hakkında bilgi vererek değişik türde metin yazma çalışmaları yaptırılabilir. Bu sayede, öğrencilere doğru, düzgün ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazandırılarak öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma ve bunları eleştirebilme yeteneği geliştirilebilir.

12. Öğrencilere, genel ağ ortamından kopyalama-yapıştırma ağırlıklı ödevler değil, kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri ödevler verilmelidir. Öğretmenler bu ödevleri titizlikle değerlendirip öğrencilerine mutlaka geri bildirimde bulunmalıdır. Öğretmenler, yazılı anlatım ödevlerinin değerlendirilmesinde TÖP’deki yazılı anlatım formlarında mutlaka faydalanmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALAR, Derya, 2005. "Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarındaki "Yardımlaşma" ve "Arkadaşlık" Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümülemesi Örneği", *Tömer Dil Dergisi*, 129, ss. 63-84.

ADALAR, Derya, 2004. "Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarındaki "Yardımlaşma" Ve "Arkadaşlık" Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümülemesi Örneği", *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ADALI, Oya, 2009. *Anlamak ve Anlatmak*, 3. Baskı, İstanbul: Pan Yayıncılık.

AKSAN, Doğan, 2009. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 5. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKSAN, Doğan, 2006. *Anlambilim, Anlambilim ve Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, 4. Baskı, Ankara, Engin Yayınevi.

AKTAŞ, Şerif, GÜNDÜZ, Osman, 2009. *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*, 11. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYOL, Hayati, 2009. “Okuma”, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Akyol, H. Kırkılıç, A. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

ANILAN, Hüseyin, 2005. “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği”, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

ARI, Gökhan, 2008. “Dinleme-İzleme Öğretimi”, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Yıldız, C. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.

ARI, Gökhan, 2008. “Konuşma Öğretimi”, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Yıldız, C. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.

AŞKIN BALCI, Hülya, 2006. “Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 21, S. 2, ss. 191-204.

AVCI, Emine, 2006. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanıtlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

AYDIN, Mehmet, 2007. *Dilbilim El Kitabı*, , 1. Baskı, İstanbul, 3F Yayınevi.

AYDIN, Mehmet, 2003. “Dil Bilimin Yoksul Akrabası: Anlam Bilimi”, *Türk Dili Dergisi*, S. 621, ss. 208-211.

AYDIN, Mehmet, 2006. “Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları, Türkçe Üzerine Tartışmalar”, *Bilig*, Bahar/2006, S. 37, ss. 207-211.

BAĞCI, Hasan, 2011. “Yazılı Anlatım ve Unsurları”, Yazma Eğitimi, Özbay, M. (Ed.), 1.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

BAĞCI, Hasan, 2007. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BAYKUL, Yaşar, 1999. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 3 İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, 1. Baskı, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

BELET, S. Dilek, 2005. “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

BİLGİN, Nuri, 1995. *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, 1. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

BİNYAZAR, Adnan, ÖZDEMİR, Emin, 2006. *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı Yaratıcı Yazma Dersleri*, 3. Baskı, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

BÜYÜKİKİZ, K. Kadir, 2007. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi”, *Gazi üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Ö. Erkan, KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda, 2008. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

CEMİLOĞLU, Mustafa, 2004. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, 4. Baskı, İstanbul: Aktüel Yayınları.

COŞKUN, Eyyüp, 2005. “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri”, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

COŞKUN, Eyyüp, TAŞ, Seda, 2008. “Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/10, ss. 59-74, Hatay.

COŞKUN, İbrahim, 2006. “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

COŞKUN, Eyyüp, 2009. “Yazma Eğitimi”, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Akyol, H. Kırkkılıç, A. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÇEÇEN, M. Akif, 2011. “Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi”, Yazma Eğitimi, Özbay, M. (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÇELİK, M. Emre, 2010. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

ÇELİKPAZU, E. Ekinci, 2006. “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

DEMİREL, Özcan, 2002. *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

EKER, Süer, 2000. *Çağdaş Türk Dili*, 5. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.

ERGİN, Muharrem, 1997. *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım Yayım.

ERKMAN-AKERSON, Fatma, 2008. *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış Genişletilmiş Yeni Basım*, 2. Baskı, İstanbul: Multilingual.

GENCAN, T. Nejat, 1991. *Dilbilgisi*, 1. Baskı, İstanbul: Kanaat Yayınları.

GÜNAY, V. Doğan, 2007. *Metin Bilgisi*, 3. Baskı, İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

GÜNEŞ, Firdevs, 2007. *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

GÖÇER, Ali, 2010. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak 2010, C. 18, No: 1, ss. 271-290.

GÖÇER, Ali, 2010. “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/12, ss.178-195.

GÖÇER, Ali, 2009. “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Akyol, H. Kırkkılıç, A. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

GÖKHAN, Arı, 2008. “Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)”, *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, İstanbul.

GÖKTÜRK, Akşit, 2010. *Okuma Uğraşı*, 5. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), 2006. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü.

KAPLAN, Mehmet, 2001. *Kültür ve Dil*, 14. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARADAĞ, Metin, 2001. *Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*, 1. Baskı, Ankara: Ürün Yayınları.

KARADAĞ, Özay, 2011. “Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi”, Yazma Eğitimi, Özbay, M. (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

KARAHAN, Leyla, 1999. *Türkçede Söz Dizimi*, 6. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

KARAKAYA, İsmail, 2009. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıöğen A. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan, SEVER, Sedat, 2005. *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, 8. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.

KEÇİK, İlknur, SUBAŞI UZUN, Leyla, 2007. *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, 5.Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

KIRAN, Zeynel, EZİLER KIRAN, Ayşe, 2007. *Yazınsal Okuma Süreçleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KIRBAŞ, Abdülkadir, 2006. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

KOÇAK, Ahmet, 2005. “Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

KOLAÇ, Emine, 2009. “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C. 6, S. 1, ss. 594-626.

MEB, 1973. “Ortaokullar (Türkçe Dersi) Kompozisyon İmtihanları”, *1747 Sayılı Tebliğler Dergisi*, İstanbul: MEB Basımevi.

OKTAR, Lütfiye, 1997. “Yuvarlak Masa: Çevreye İlişkin Haber Metinlerinin Dilbilim, Sosyal Psikoloji ve İletişim Bilimi Açısından Çözümlemesi, Çevreye İlişkin Haber Metinlerinde Eşdizimsel Örüntüleme”, *XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, ODTÜ, 22-23 Mayıs 1997:163-180.

OKTAR, Lütfiye, 1997. Çevreye İlişkin Haber Metinlerinin Dilbilim, Sosyal Psikoloji ve İletişim Bilimi Açısından Çözümlemesi, *XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, ODTÜ, ss. 163-164, Ankara.

ÖZBAY, Murat, 2010. *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, Murat, 2009. *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, Murat, 2006. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, 1. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.

ÖZDEMİR, Emin, 2007. *Eleştirel Okuma*, 7. Baskı, İstanbul, Bilgi Yayınevi.

ÖZDEMİR, Emin, 2010. *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*, 16. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZDENÖREN, Rasim, 2006. *Yazı, İmge ve Gerçeklik*, 2. Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.

ÖZKARA, Yasin, 2007. “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

PİLTEN, Şahru, 2008. “Türkçede Eş Anlamlılık”, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

RİFAT, Mehmet, 2007. *Metnin Sesi*, 1. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

SALLABAŞ, M. Eyyüp, 2007. “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi”, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SALLABAŞ, M. Eyyüp, 2009. “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 181, ss. 94-107.

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

SUBAŞI UZUN, Leyla, 1995. *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, 1. Baskı, İstanbul: Simurg Yayınları.

ŞENBAY, Nüzhet, 2005. *Söz ve Diksiyon Sanatı*, 21. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ŐENÖZ, C. Ayata, 2005. *Dilbilim Metindilbilim ve Türkçe*, 1. Baskı, İstanbul: Multilingual Yayınları.

TAŞIGÜZEL, Selver, 2007. “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikteki Metinlerin EŞdizimsel Örüntüleme Görünümü”, *Dil Dergisi*, 125, ss.72-87.

TEMİZKAN, Mehmet, 2003. “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bir Değerlendirme” *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.

TEMİZKAN, Mehmet, 2008. “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları”, *Ahi Evran Üniversitesi KırŐehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, C. 9, S. 3, ss. 49-61.

TEMUR, Turan, 2004. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

UNGAN, Suat, 2009. “Dinleme Eğitimi”, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Akyol, H. Kırkkılıç, A. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

UYGUR, Nermi, 2005. *Dilin Gücü*, 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ÜNALAN, Şükrü, 1999. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, 1. Baskı, Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

VARDAR, Berke, 2007. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, 2. Baskı, Multilingual Yayınları.

YAĞCIOĞLU, Semiramis, 1999. “Gazete Köşe Yazılarında Eşdizimsel Örüntüleme ve İdeoloji”, *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, ss. 55-64.

YAĞCIOĞLU, Semiramis, 2002. “Geçmiş mi? Günümüz mü?:Çatısma Söyleminde Tarihselliğin Kurgulanmasında Eşdizimsel Örüntülemenin İdeolojik İşlevleri”, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, ss.115-143.

YANGIN, Banu, 1999. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4 Türkçe Öğretimi*, 1. Baskı, Ankara: TC MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

YALÇIN, Alemdar, 2006. *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

YILDIZ, Cemal, 2008. “Ölçme ve Değerlendirme”, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Yıldız, C. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.

YILDIZ, Cemal, Okur, Alpaslan, Arı, GÖKHAN, Yılmaz, Yakup, 2008. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, 2.Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.

YILMAZ, Yakup, 2008. “Yazma Öğretimi”, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Yıldız, C. (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

YILMAZ, S. Koray, 2008. “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri”, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ZENGİN, A. Yaşar, ZENGİN, Nesrin, 2006. *Eğitim Fakülteleri İçin Türkçe Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II*, 2. Baskı, Kastamonu: Töre Kitabevi.

EKLER

Ek 1: İzin Belgesi

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.37.00.09.020- 25290

24 Ocak 2010

Konu:Anket


VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

- İlgi: a)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b)Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 10.12.2010 tarih ve 9372 sayılı yazıları.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi yazıları ile Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seher ÇİÇEK'in merkez ilçe ve Seydiler ilçesindeki ilköğretim okullarında "**İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri**" konulu tezi ile ilgili anket çalışması yapmak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Seher ÇİÇEK'in "**İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri**" konulu anketi (2 sayfa) 2010-2011 eğitim öğretim yılında merkez ilçe ve Seydiler ilçesindeki ilköğretim okullarında okul yönetimi ve öğretmenle işbirliği içinde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Coşkun DEMİR
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
27/12/2010

Bayram ÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-2141001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem@meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



Ek 2: Eşdizimsel Örüntüleme Görünümlerini Belirleme Formu

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler	Bağıntılı sözcükler
Toplam:	Toplam:	Toplam:	Toplam:
GENEL TOPLAM:		GENEL TOPLAM:	

Ek 3: Öğrencilerin Anlatsal Metinlerinin Eşdizimsel Örüntüleme Açısından Çözümlendiği Örnekler

Örnek 1:

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler		Eylem soylu sözcükler	
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler		Bağıntılı sözcükler	
okuma	okumayı sev-	kundak	inek	yetiştir-	bul- (doğru)
okul	ailesine bak-	bebek	tarla	sat-	taş taşı-
müdür	bakmak zorunda kal-	anne	devamsızlık	kaybet-	teşekkür et-
sınav	oku-	kardeş	berbat	dön-	açıkla-
öğretmen	okula git-	aile	fikir	kaza geçir-	buralara gel-
hoca	evi geçindir-	çocuk	muhtar	kal- (felçli)	öde-
ilköğretim (okulu)	okula gel-	şehir	mantıklı	inek güt-	inan-
	eve ekmek getir-	mahsül	para	tarlaya bak-	devam et-
	para kazan-	kaza	tavuk	aksa-	aklına gel-
	okul aç-	kız	inek	konuş-	sağ ol-
	okul yap-	yaş	pazar	taşı-	
		ağabey	evlat	ne güne dur-	
		saç	temel	besle-	
		düşünce	konuşma	pazara götür-	
		taş	borç	başından eksik etme-	
		doktor	yaşam	anlaş-	
		aylık	felçli	temel at-	
		yıl	oğul		
		ay	baba		
		zaman	köy		
		zeki	yetenekli		

		küçük	sırma		
		sarı	çığ		
		sabah	öğle		
		Allah	ad		
Toplam: 7	Toplam: 11	Toplam: 50		Toplam: 27	
GENEL TOPLAM: 18		GENEL TOPLAM: 77			

Örnek 2:

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler	Bağıntılı sözcükler	
okul	kitap oku-	köy	git-	
yazmak	okula git-	anneanne	gör-	yemek yap-
okutmak	oku-	çocuk	sor-	döv-
okuma	okula gönder-	ev	kal-	at-
kitap	okumasını iste-	geçim	gel-	bak-
öğretmen	geçimini sağla-	kız	takip et-	incele-
		balkon	yaklaş-	ilerle-
		konuşma	konuş-	doğ-
		kaçmak	arkadaş ol-	de-
		nefes	iste-	ver-
		anlatma	kaç-	bil-
		anlayabilmek	test çöz-	ağla-
		hayal	pür dikkat izle-	görüş-
		baba	fırsat bul-	ayrıl-
		anne	vazgeç-	anlat-
		yemek	başla-	duygulan-
		kardeş	kanı ısın-	kabul et-
		gün	cesaret bul-	konuş-
		yaş	ağzında gevele-	sev-
		bavul	nefes al-	yola çık-
		sabah	öğretmen ol-	topla-
		yol	hüngür hüngür	otur-

			ağla-	
			söyle-	
Toplam: 6	Toplam: 6	Toplam: 22	Toplam:45	
GENEL TOPLAM: 12		GENEL TOPLAM: 67		

Örnek 3:

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler		Eylem soylu sözcükler	
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler		Bağıntılı sözcükler	
öğretmen	bak-	hikaye	yaş	yaşa-	koy-
okul	yardım et-	köy	yol	ol-	ver-
ders	çalış-	ev	akşam	uyan-	bil-
kitap	okula git-	tarla	yorgun	git-	kabul ettir-
bilgi	öğren-	kardeş	yatak	gör-	
okuma-yazma	oku-	yaş	oda	sor-	
		anne	az	canımı yak-	
		baba	aslında	yap-	
		kolay	zaman	de-	
		zor	gece	dökül- (yaş)	
		yine	sebeup	devam et-	
		sabah	yaklaşık	yat-	
		çocuk	ay	izin ver-	
		yan	kimse	al-	
		cevap	farkında	bul-	
		iş	gün	farkına var-	
		göz	sürekli	kontrol et-	
		damla	son	döv-	
Toplam: 6	Toplam: 6	Toplam: 36		Toplam: 22	
GENEL TOPLAM: 12		GENEL TOPLAM: 58			

Örnek 4:

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler		Eylem soylu sözcükler	
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler		Bağıntılı sözcükler	
okuma	okula git-	Derviş	yer	yaşını başını al-	gel-
okul	okula gönder-	Köy	dilek	muradına er-	seç-
sınav	çalış-	çocuk	galiba	sabret-	gelip çat-
puan	sınava gir-	çevresindekiler	allah	yaşa-	ol-
	yardım et-	üzgün	yüz	büyü-	değiş-
		anne	sene	izle-	sevin-
		baba	sonra	iste-	bil-
		durum	kez	yap-	bak-
		iş	gün	izin ver-	
		tek başına (yalnız)	meslek	sağ- (inek)	
		inek	sonunda	gör-	
		muhtar	doktor	üzül-	
		hayat	tamamen	gerek-	
		başka	kıymet	karar veril-	
		zaman	izin	gerçekleş-	
Toplam: 4	Toplam: 5	Toplam: 30		Toplam: 23	
GENEL TOPLAM: 9		GENEL TOPLAM: 53			

Örnek 5:

Ad soylu sözcükler	Eylem soylu sözcükler	Ad soylu sözcükler		Eylem soylu sözcükler	
Kavram alanı Sözcükleri	Kavram alanı sözcükleri	Bağıntılı sözcükler		Bağıntılı sözcükler	
okuma	oku-	hayat	sonra	meslek sahibi ol-	ağla-
	geçin-	merhaba	yine	sev-	bak-
		durum	madem	iste-	karar ver-
		kötü	çocukluk	güt-	gel-
		arkadaş	dayak	gönder-	devam et-
		meslek	karşı	karşılaş-	dayan-
		kader	iç	oyna-	öp-
		sürekli	gün	kaç-	sor-
		baba	sert	döv-	örnek ver-
		koyun	kurt	inan-	kal-
		dağ	galiba	vazgeç-	
		bazen	gece	yaşa-	
		oyun	karar	ye-	
		ev	hâlâ	aldırış et-	
		son	İstanbul	de-	
		doktor	el	söyle-	
		mutlu	bağ bahçe	duy-	
		sefil	iyi	git-	
		bari		başla-	
Toplam: 1	Toplam: 2	Toplam: 37		Toplam: 28	
GENEL TOPLAM: 3		GENEL TOPLAM: 65			

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (SED ÖLÇEĞİ)

Sevgili öğrenciler, bu form Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde yapılacak bir araştırma için hazırlanmıştır. Araştırmanın doğru sonuçlanabilmesi için sizden beklenen, bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz duyarlılık için sizlere teşekkür ediyorum.

Seher ÇİÇEK

Türkçe Öğretmeni

1. Okulunuz:.....
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek: ()
3. Babanızın öğrenim durumu:
() Hiçbir okul mezunu değil
() İlköğretim mezunu
() Lise ve dengi
() Lisans (üniversite)
() Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)
4. Annenizin öğrenim durumu:
() İlköğretim mezunu
() Lise ve dengi
() Lisans (üniversite)
() Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)
5. Ailenizdeki birey sayısı (siz dâhil):
1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üstü ()
6. Oturduğunuz ev kime ait?
() Kira () Lojman () Kendimize ait

7. Evinizdeki oda sayısı (mutfak hariç):
 Tek oda 3 oda ve salon
 Tek oda ve salon 4 ve daha fazla oda ve salon
 2 oda ve salon
8. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:
 Soba Kalorifer Kat kaloriferi ya da klima
9. Babanızın mesleği:
 İşçi (toprak, sanayi vs.) Esnaf / Tüccar
 Çiftçi (kendi toprağında) Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
 Memur
10. Annenizin mesleği:
 Ev kadını Esnaf / Tüccar
 İşçi (toprak, sanayi vb.) Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
 Memur
11. Ailenizin ortalama aylık geliri kaç TL'dir?
570 TL'den az 570-720 TL 750-1000TL
1000 -1250 TL 1250-15000 TL 1500-2000 TL 2000TL üstü
12. Ailenizin sahip olduğu eşyalar: (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa parantez içinde rakamla belirtiniz.)
 Buzdolabı CD'li ve kumandalı müzik seti
 Derin dondurucu Uydulu ve kablolu TV
 Bulaşık makinesi Özel araba
 Ev (daire) Bilgisayar
 Çamaşır makinesi Yazlık ev
13. Evde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?
Evet Hayır
14. Evinizde kitaplık var mı?
Evet Hayır
15. Evinize hangi sıklıkta süreli yayın (gazete-dergi) girer?
Hiç girmez Ayda bir Haftada bir Her gün
16. Okul öncesi eğitim(anaokulu eğitimi) aldınız mı?

Evet () Hayır ()

17. Günlük tutar mısınız?

Evet () Hayır ()

18. Düzenli olarak kitap okur musunuz?

Evet () Hayır ()

19. Kaç tane sınıf öğretmeniniz oldu?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla ()

20. Kaç tane Türkçe öğretmeniniz oldu?

1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla ()

Not: Lütfen bütün soruları cevaplandırınız.

Ek 5: Öğrencilerin Anlatısal Metinlerinden (öykü) Örnekler

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Batuhan Kurtcu **Okul:** Bahçesehir Koleji **Sınıf:** 7-A **No:** 70

ÖĞRETMENİM

17.11.1945'tin Ocak ayı. Hüsnü o zamanlar daha kurdakta bir bebek, daha 6 aylıkken babasını kaybediyor ve daha 11 yaşındayken felçli annesine ve 2 kardeşine bakmak zorunlu kalıyor. Okumayı da çok seviyor ama şimdi ne yapmalı? Ailesine mi baksın okusun mu?

Hüsnü köylerinde okul olmadığı için 5 km ötedeki köyün okuluna gidiyordu. 5. sınıfa kadar orda okumustu. Zeki ve yetenekli bir çocuktu. Fakat annesi şehirde yetistindikleri malları satıp, kalanlarla köye döncecekken bir kaza geçirip felçli kalmıştı. Kardeşide ondan 2 yaş küçüktü. Fakat zeki bir çirizdi. Ağabeyi Hüsnü gibi. Sarı Hüsnü derlerdi. Köyde ana sarma sibi, Sarı saçları vardı. Annesi felçli kalınca o evi geçindiniyordu. İnekleri güdüyor, tarlaya bakıyordu. ama okulu çok aksamaya başlamıştı. devamsızlık da, sıg gibiydi; sınavlarında berbatı. Öğretmeni bugün köye gelip "Evlad, sen sınıfımın en zeki çocuğusun. Neden okula gelmiyorsun?" di.

- Öğretmenim, anneme ve kardeşime bakıp, eve ekmeç getirmem gerekir
- Oğlum gel aklıma bir fikir geldi. Sizi köyün muhtarıyla konuşup buraya bir okul açalım. Zaten diğer okulların çocuğu buradan geliyor. Okulu buraya taşımak en mantıklısı
- = Hocam, peki ben okula giderken nasıl para kazanacağım, hem anama kim bakacak olmaz.

— Oğlum, kardaşın ne güne duruyor. O senden sonra geliyor okula, sabahdan öğlene kadar o bakar; öğleden sonraları sen bakarsın. Tavukları besle, inekleri süt, tarlaya bak mahsülü pazara götürür satarım ben.

— Çok sağolun hocam. Allah sizi başımızdan eksik etmesin.

— Sen yeterli öks evladını.

Müdürlük konusunu Ali Öğretmenin düşüncesini doğru bulan müdür muhtarla konuşup anlaşılan Ali Öğretmen temeli atar. Hüsnü, Ali Öğretmen ve diğer çocuklar taş taşıyarak yaptılar okulu. Artık herşey yolundaydı. Hüsnü hem annesine bakıp hemde okula gidebiliyordu artık. Yıllar sonra; Hüsnü büyük bir doktor olur ve konuşmasında Öğretmenin çok teşekkür ederek onun sayesinde buralara geldiğini açıklar. Kısa zaman sonra Dr. Hüsnü Öğretmeni adına "Ali Öğretmen İ.O.O"yu açar. Artık öğretmenine borcunu ödemişine inanarak yaşamına devam eder.

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Yağmur DAIMSELANME
Okul: Bahcesehir Koleji **Sınıf:** 7/A No: 38
HATİCE

Anneannemin köyüne gittiğim zaman hep bir çocuk görürüm. Anneanneme sordum aşağıdaki yıkık dökük bir eude kalıyorlarmış ve zar zor geaimlerini sağlayabiliyorlarmış. Küçük kızın adı da Hatice'ymiş. Köye geldiğim de anneannemden önce ilk Hatice'yi görürüm. Çok masum, al yanaklı, renkli gözlü, sirin bir kızdı. Hep bizi takip ederdi. Hatice'ye yaklaşıp konuşmak, arkadaş olmak istediğim de ise hemen kaçar. Anneannemlerin balkonunda fest çözerken kitap okurken pür dikkat beni izlerdi. Bir gün fırsat bulup Hatice'yle konuşmaya gittim. Hatice ilk önce kaamak istedi ama sonra nedense vazgeçti. İlk önce havadan sudan konuşmaya başladık. Daha sonra birbirimize kanımız ısındı. Kendimde cesareti bulup Hatice'ye neden hep bizi takip ettiğini sordum. Hatice ilk önce ağzında bir seyler gevelemeye başladı, ama sonra derin bir nefes alıp anlatmaya başladı. "Ben okula gitmeyi çok isterdim. Okuyup, yazmak bir seyleri anlayabilmek isterdim. En büyük hayalim öğretmen olmaktır. Öğretmen olduğumda benim gibi okuyamayan çocukları okutmaktı." dedi. Bunları söylerken hüngür hüngür ağlıyordu. Biraz kendine geldikten sonra tekrar anlatmaya başladı.

"Babama ve anneme söylediğimde sen kızsın otur yemek yap kardeşlerine bak diyorlar. Biz 5 kardeşiz. Eğer seni okula gönderirsek diğerleri de ister diyorlar. Halbuki annem benim okumamı istiyor ama bunu babama söylediğinde babam annemle benide dövüyor. Senin okuyup da attığın kitapları ben alıyorum bakıyorum, inceliyorum. Doğum günün geldiğinde okuma yasım gittikçe ilerliyor. Babama bugün doğum günüm var dedüğimde. Napıyım keşke doğma saydın diyor. Senin yerinde olmak için nelerimi verseydim bir bilser." Bunları söyledikten sonra ikimizde ağlıyorduk. Haticeyle yarın görüşmemiz için ayrıldık. Doğruca eve gittim. Olanların hepsini anneme anlattım. Annem de biraz duygulandı. Anneme Hatice'yi de İstanbul'a götürmek istediği söyledim ve annem kabul etti. Ertesi gün Hatice'yle konuşum çok sevindi. Yarın sabah yola çıkacaktık. Evine gitti bavulunu toplamaya. Ertesi sabah hep birlikte yola çıktık.

Hatice'nin öğretmenlik yoluna---

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Umut Can ÇELİK **Okul:** Aralferi Kalesi **Sınıf:** 7A **No:** 171

OKUMA İSTEĞİ

Bir köy varmış. O köyde çok okumak isteyen Ahmet varmış. Ahmet'in ailesi fakir olduğu için okuyamıyormuş. Ahmet'in tarlada çalışıyormuş. Ahmet'in çok okumak istediğini bilen dayısı onu şehre götürüp okumasını istiyormuş. Ahmet'in ailesi Ahmet'i göndermek istiyormuş ama paraları olmadığı için gönderemiyormuş. Dayısı tüm masrafları üstlenmiş. Yarı, Ahmet şehre gideceği için çok heyecanlanmış. Sabah olmuş. Dayısı Ahmet'i alıp şehre gitmek için bir otobüse binip şehrin planu tutmuşlar. Ahmet şehri görünce dayısına: "Ben burdama okuyacağım". Dayısı: "Evet" Ahmet okula gelmiş. Okul büyük, idestisizli bir okulumuş.

Okulun müdürü onları karşılamış. Ahmet'i yatdığı yeri göstermiş. Ahmet günler geçtikçe okuduna arkadaşlarına lışmış. Dersleri çok iyiymiş. Yıllar geçmiş. Ahmet okulu bitirilip doktor olmuş. Her ay ailesine para gönderiyormuş.

Ahmet köyüne dönmüş. Köyünde güzel bir sağlık ocağı açtırmış. Köyünde ki hastalara bakıyormuş. Onları tedavi ediyormuş. Yıllar geçmiş. Ahmet zenginmiş hayatını mutlu olarak sürdürmüştü.

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Zeynep VURAL **Okul:** Şehit Serife Bacı İSO **Sınıf:** 7/B **No:** 99

KÜÇÜK KIZIN AZMI

Şerife Aksaray'ın küçük ama güzel ilaesi Cüzelyurt'un Gölce köyünde yaşıyordu. Ailece tarım yapıyorlardı. Orada pamuk, mısır, seker pancarı vb. yetiştiriyordu. Ailede toplam 7 kişi vardı. 5 kardeşlerdi. En büyükleri olduğu için o hep tarlada çalışıyor, ailesine yardım ediyordu. 14 yaşında olduğu halde okula gitmemiştir ve okuma-yazma da bilmiyordu. Onun en yüksek mevkiide bilgisi meslek hemşirelik ve jandarmada komutanlıktı. Hep onları örnek alırdı ama onlar gibi olamayacağını bilirdi.

Ama bir gün kararını verdi babasına söyleyerekti okumak istediğini. Öyle de yaptı. Söyledi babasına. Babası hiç oralı olmadı sen büyüdün işlerimizi yapamazsak geçinemeyiz, hem de kızların okula gittiği mi görülmüş hiç?

Serife ağlayarak gitti ahıra. O en yakın arkadaşı Sarıkoz'a anlattı dardını. O da miledi sadece konuşamadı. Kararını verdi kaçacaktı buradan gidecekti okula. Yaptı da söylediğini gitti, kaştı şehire. Çok büyük geldi ona burası bir sürü ev vardı. Oyun parkları, alışveriş merkezleri... O böyle yerleri kafasında bile canlandıramazdı oysaki...

Okul çıktı karşısına girdi içine oranın okul olduğunu öğrencilerden anlardı okuyamıyordu. Girdi bir yere yardım edebilecekleri umuduyla.



Güvenlik görevlisi üstü baskı eski olduğu için onunla konuş-
madı tam kapıdan çıkacakken müdür işitmiş olmalı ki
geldi. Serife'nin derdini dinledi. Acıdı ama bir o kadar da
hak verdi. Gocuğunu okula yollamıyorlar var mıymış hiç?

Aradılar gendarmayı ulaştılar ailesine. Görüştüler, konuştu-
lar anlaşılar.

Serife'nin ihtiyaçları karşılanacaktı. Müdür yardım edecek
yurtta kalacak, karnı as kalmayacaktı. Çok mutluymuş Serife
hem de çok...

Yıllar sonra o müdür oldu, aynı okulda göreve baş-
ladı ama odasını giriş katına istedi. Kendisi gibi gelen
öğrencileri erkenden görüp yardım etmek, geç kalmamak
cezaevi kapatmak için...

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Büsra ÖMERİSOĞLU **Okul:** Şehit Serife Bacı **Sınıf:** 7-B **No:** 715

SÜPER MEGA-ZAMAN 5000

Sırtımdaki ağır çantama rağmen eve koşar adımlarla gidiyordum adeta. Babam o gün de tarladan akşam dönecekti ve o dönmeden önce ahırdaki çalışmalarımı toplamalıyım. Annemin görmemiş olması umuduyla köye ulaştım. Orta üve-yeni adıyla ilköğretim sekize-gidiyordum. Yeni doğan bir kardeşim vardı ve annem ev işlerine yetişemiyordu. Eve girdiğim de kardeşimi uyutmaya çalışıyordu. Ahıra indim ve hayallerimdeki yol arkadaşlarımı ahırın sağ köşesinde, samanların arkasındaki gizli bölüme yerleştirdim. Burası geleceğin bilim insanının küçük atölyesiydi.

Akşam yemeginden sonra sofrayı toplarken babam beni yanına çağırdı ve konuşmamız gerekti. Annemin doğum sonrası kanser hastalığına yakalandığını duyduğumda bundan daha kötü bir şeyin olamayacağını düşündüm. Geçen hafta sık sık doktora gitmelerinin sebebinin bu olduğunu düşünürken ikinci berbat bir haberle sarıldım. Babam beni okuldan alacağını söyledi. Bu nasıl olabilirdi? Daha çok küçüktüm. Hayır, hayır. Duyduklarım gerçek olamazdı. O sırada şehirde oturan yasıtlarım gibi odama gidip, kapıyı yüksek sesle çarpıp isterdim. Tam o sırada kardeşimin berbat sesini duydum. Ondan nefret ediyordum. Her şey onun yüzündendi. Onun yüzünden annem kanser olmuştu. Onun yüzünden geceleri uyuyamıyorduk. Ve onun yüzünden yarın bambaska bir gün olacaktı.

Odama daha doğrusu kardeşimin işgaline uğrayan dört duvar arasına ilerledim. O da ne? Kardeşim gizli geçidimi bulmuş olmalı. Eski ogullardan yapılmış kitaplığın arkasından, o harika(!) laboratuvarıma giden yolu nasıl da keşfetmişti? Hemen geçitten ilerledim ve ona öfke dolu gözlerle baktım. Fakat o, o öyle değildi. Bakışları umut ve mutluluk saçıyordu. Onu bir aöplüğe atıp kurtulmayı düşündüm. Hayır, hayır. Sarıyalıyordum, o benim kardeşimdi ve bana çok ihtiyacı vardı. Evet,

karar vermistim, hayallerime giden yolculuğunda yeni meslektaşımı bulmuştum. Ertesi sabah okula gitmedim. Sadece geri dönmek için o uzun yolu yürümek istemiyordum.

Ev işlerini hallettikten sonra babam için tarlaya yemek götürdüm. Geri döndüğümde annem uyuyordu. Yaşasın! Kardesimi de alıp ahıra indim ve üstün çalışmalarına başladım. Kim bilebilirdi, birkaç ay sonra insanlığın kaderini değiştirecek - yüz yılın icadı - garip makineyi bulacağımı? Ne o sasırdınız mı? Övünmek gibi olmasın ama çok zekiyimdir.

Okuldan ayrıldıktan birkaç yıl olmamıştı ki insanların ısınanma dediği, benim tabirimle "Süper Mega-Zaman 5.000" adlı olağanüstü makineyi icat etmiştim. Kimilerine göre dev bir metal bozuntusu olsa da bence süper bir makineydi. Bunu nasıl dünyaya duyuracağımı düşünürken, aklıma ısınanmak geldi. Ankara'da "Tubitak Bilim Fuarına" ısınlandım.

Böyle bir yer olduğunu biliyor muydum, bilmiyor muydum hatırlamıyorum ama o buluş gerçekten hayatımızı değiştirdi. Ve dünyanın da kaderini değiştirecekti. Yeni evimiz İstanbul'un en güzel semtlerinden birinde. Ve ben şimdi annemin kanser hastalığını iyileştirecek bir ilaç yapmak için Türkiye'nin en iyi laboratuvarlarında çalışma yapıyorum. Bunun için küçük meslektaşına çok şey borçluyum!)

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Nesrin Beğirlioğlu **Okul:** Şehit Serife Bacı İ.O. **Sınıf:** 7/K **No:** 50

ELİFİN HİKAYESİ

Ben Elif Köyde yaşıyorum. Köyde küçük bir evimiz ama kocamanda tarlalarımız var. Benim birde kardeşim var benden yaşca küçük ben bazen ona bahçeyi bazen ise Annem ve babama yardım ediyorum kardeşime bakmak kolay ama tarlada çalışmak çok zor oluyor. İşte yine bir sabah uyanırdım hemen tarlaya gittik tarlaya giderken okula giden çocukları gördüm ve hemen babamın yanına gittim babama ben neden okula gitmiyorum diye sordum babamın cevabı çok canımı yaktı çünkü sen okula gidiince bu işleri kim yapacak dedi gözümde iki damla yaş döküldü ve yola devam ettim okuma kadar salımla çok yorgundum hemen yatağıma yatmak için adama gittim babamın azından buna izin veriyordu evet yatağıma yatmak için diye gittim ama aslında öğretmenimin yanı sıra ders alma gitmiştim. Sabah işe gidiyorum diye zaman bulamıyordum ama geceleri bunu yapmanın için bir sebebin yoktu evet yakışık iki aydır bunu yapıyordum bunu kimse farkında değildi. Ama bir gün nedense oldu ve farkına vardı babası artık onu sürekli kontrol ediyordu zaten bunu öğrendiği onu dönmüştü artık denize okuyordu ama öğretmen babası evde yokken kitaplar taşıyordu ve Elif bu kitapları okuyordu. Artık o kadar çok kitap okumuş ve bunlara sürekli çalışmış. Kendi öğretmeni gibi iyi bir öğretmen olmuştu yani onun kadar iyi bilgiler biliyordu. Babasına da bunu kabül ettirmişti ve artık o köydeki okuma yazması olmayanlara ders veriyordu.

SON

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Ayşel Zoroglu **Okul:** Candarogulları ilköğretim Okulu **Sınıf:** 7/D **No:** 367

SABREDEN DERİSİ MURADINA ERMİŞ

Bir kız çocuğu köyde yaşıyor. Bu kız büyümüş yaşını başını almış. Ve ailesindeki okula giderken bu kız çocuğu üzgün üzgün onları izlemiş. Annesi, babası da kızlarını okula göndermek istiyormuş fakat maddi durumları yoktu. Anne, babası tek başına köy işlerini yapamadıkları için kızlarında köy işlerini yapmalarına izin veritirmiş. Bir gün Fatma köyde inekleri sağıyormuş. Köyün muhtarı kızın bu durumunu görmüş. Çok üzülmiş. Ve gereken yerlerden izin alarak Fatma'nın yatılı okumasına karar verilmiş. Fatma'nın qatiba dilekleri gerçekleşiyormuş. Allah onunda yüzüne bakiyormuş. Fatma yeni okulunda çok çalışmış. Fatma seneler sonra büyümüş ama bu kez büyük qın gelmiş. Fatma'nın hangi mesleğini seçebileceği sınau gelmiş çatmış. Fatma sınaua qirmiş ve çok güzel bir puan almış sonunda Doktor olmuş. Fatma'nın hayatı artık tamamen değişmiş. Fatma başkalarının onq değilde, onun başkalarına yardım edebildiğine çok sevinmiyormuş. Aynı zamanda de mesleğinin kıymetini biliyormuş.

Oykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da koyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: BÜYÜK YAVUZ Okul: Seydiler Y.I.B.O. Sınıf: 7/B No: 39

ÇOBANLI, ÖĞRETMEN ADLI.

Ankara'nın bir köyünde yaşayan çobanlıkta o. Tek amacı vardı: Okumak

Başka bir şey düşünmezdi; ama ailesi zor durumda kalınca tabii. Ne kadar okumak istese de küçük çocuk hem köyde çalıştırdığından hem de ailesi zor durumda olduğundan okula bile gitmiyordu. O yıllarda okuma aştığıyla yanıp tutuşan çocuk, köyde çobanlık yapıyordu. Köyde olmasa ve ailesinin durumu da iyi olsaydı belki de burada çobanlık değil öğretmenlik yapacaktı.

Bir gün bu küçük çocuk yine her zaman ki gibi çobanlık yaptığı sırada ağacın gölgesine oturmuş, elinde kâğıt, kalem bir şeyler karalıyordu. Onu bu halde gören annenin yüreği dayanmadı buna. Çocuğundan gırtlak gırtlak ağlamaya başladı. Kadıncağız oğlunu bu durumdayken nasıl okutacağını düşünüyordu ki o sırada yanına uyanca bir araba geldi. Bu arabalara kasabada "timuzin" diyorlardı. Arabanın takım elbiseli bir adam indi. Adam yavaş yavaş kadına yaklaşmaya başladı. Kadın çok şaşırды; çünkü bu zamanda köylülere yerde duran bir adam gibi davranılırdı. Adam önce ilk önce selam vererek başladı. Kendini tanıttı. Adam, bir kuruluştaki çalışan, öğrencilere yardım ederek onların okumasını sağlayan biriydi. Üstelik bu karşısında bir şeyler karalayan çocuk için gelmiş kuraba. Kadıncağız bir ümitsiz sevindi ve durumunu anlattı. Adam sessizce çocuğa yaklaştı: "Merhaba küçük adam." dedi. Çocuk baş bulandı, birden göhürce koptu: "Ne istemiştiniz efendim?" dedi. Adam: "Okumaya çok meraklısın galiba." dedi. Çocuk bunun üzerine: "Evet efendim. Doğru tahmin ettiniz; ama ben okuyamıyorum.

Okumak istiyorum aslında. Maalesef ailemin maddi sıkıntısı yüzünden onlara yardım etmek zorundayım." dedi. Adam bu duruma çok üzgün gibi görünüyordu. Birkaç saat sonra evde bekleyen başka bir büyük bir şehre götürdü adam. Orada bütün masraflarına rağmen çok büyük bir okulu; büyük, bilgili bir adam etmişti. Hem de öğretmen olmuştu.

Uzun zaman sonra çok büyük bir öğretmen olarak köye döndü. O kadar zamandan sonra büyük hasret artık sana ermişti. Artık ne ailesi zor durumdaydı, ne de büyük adam mutsuzdu...

Buğra YAVUZ

712-39

Buğra

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Rabia ÖZELER **Okul:** Ş.E.YILLO

Sınıf: 7/A **No:** 600

KÖY HAYATI

Merhaba ben Rabia ben okumayı çok seviyorum ancak köyde olduğum için ve maddi durumumuz kötü olduğu için okuyamıyorum. Benim gibi birkaç arkadaşım var onlarda benim gibileri. Biraz istemezmişler okuyalım iyi birer meslek sa- hibi olabilir ama kader işte okuyamıyorum sürekli babam beni köyün gütmeye gö- deriyip sürekli dışarda köyün güdüyorum bazen köyün güdünter arkadaşlarımla karsılışıyorum onlarda oyun oynuyorum sonra köyün biri karpın babam beni bir dövüp bir dövüp inandırmış ama ben yine de okuyamıyorum madem okuyamıyorum çoculuğumu bari yapayım. Ne kadar da dersen okuyamıy- rum yediğim doğaya aldırıp etmeden arkadaşlarımla oynamam diyorum tabii buna babama karşı söyleyemiyordum ama iaimden söyleyordum iaimi dyanıyaya babam. Yine birgün köyün gütmeye gittim arkadaşlarımla karsılıştım yine oyun oynamaya başladık yine köyün biri kaçmış eve ağlayarak gittim babam sert sert kötü kötü bakarak N'oldu dedi bende arkadaşlarımla oynarken köyün birini kurt yamış galiba dedim. Babam o gece beni yine dövüp o gece karar vermiş gibi oldum ama kararımıda söyleydim evden kaç- mak kaşsamı kaçsamı karar vermedim. Neyse ertesi gün yine köyün gütmeye gittim yine oyun oynamaya başladım köyün kaçı eve geldim babam yine dövüp sonra arkadaşlarımla oynamaya başladım. Babam beni hâlâ dövmeğe devam etti en sonunda karar verdim evden kaçmaya köyden gidip İstanbulda okuyacağım diye evden kaçtım İstanbul'a gittim ama yine jandarmamın İstanbulla nima dıymdım oldum doktor oldum gittim köyde babamın elini öptüm babam sarılı kaçıttı mutlu oldummu diye bende diğer arkadaşlarımla örnekte verdim babama burda kaldılar hepside bağ, bağçede sefil oluyor ben kaçtım doktor oldum sen karar ver- İyimi ettim kötümü ettim Sen karar ver.

Öykü Konusu: Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir öykü yazınız.

Not: Düzgün ve okunaklı bir şekilde yazınız.

Ad-Soyad: Yunus Emre Özen **Okul:** Seydiler Y.İ.B.O **Sınıf:** 7/B **No:** 45

AZİM VE GAYRETLE BURALARDAYIM

Merhaba ben Leynep Sacışın Hakkaride 12 kardeşli bir ailenin en küçük kızıyım. Abilerim ve ablalarım okuyamamış ama ben okumak istiyorum. Ailemin maddi durumu pek iyi değil babam inşaatçı aldığı para aile gearimimize zor yetiyor. Geçenlerde televizyonda baba beni okula gönder kampanyası diye birşey duydum bu kampanyadan yararlanarak okumaya başladım yetitleri ma göre sınıf olarak küçüktüm ama azim ve gayretim sayesinde bana sınıf attattılar. İlk senemde çok başarılıyım ve takdir aldım belgemi gösterdiğimde babam bana "Aferin yarım dedi". Bu söz beni dahada gayetlenmemi sağladı. Sınıfları geçtikçe dersler zorlaşıyordu. En sevdiğim ders Matematikti çünkü ders azim ve gayret gerektiriyordu. ve buda bende vardı. SBS'ye girdim ve başarıyla tam puanla Türkiye birincisi oldum, bu puan yedi ve sekizinci sınıfta da aynıydı, azimim sayesinde su anda da çok iyi olan Galatasaray lisesinde okudum oradan üniversiteye geçmek için sınava girdim ve kazandım. ODTÜ'de başarıyla ayıbrak doktor oldum meslekte ilerleme sınavlarıyla sürekli rutbe değiştirdim şu anda dünyanın en iyi beyin cerrahiyim dahada ilerlemek istiyorum ve gatabiliyorumda. Esim de ben gibi hakkaride ada holding müdürü. İki kızım bir oğlum var onlarla hala ilgileniyorum. En büyük kızım Melisa benimle ameliyatlara girip staj yapıyor. Ortanca kızım Merve Türkiye Cumhuriyeti, Cumhurbaşkanı, Oğlum Muhammet ise Rusya'da peyzaj mimarlığı yapıyor. Şu anda 55 yaşındayım azim ve gayretimle buralarıdayım.