



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MEB'E BAĞLI ÖZEL VE DEVLET
OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZDIĞI HİKÂYELERİN CÜMLE UZUNLUĞU, SIFAT, ZAMİR
KULLANIMI VE ANLATIM BİÇİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hande TOSİK

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MEB'E BAĞLI ÖZEL VE DEVLET
OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZDIĞI HİKÂYELERİN CÜMLE UZUNLUĞU, SIFAT, ZAMİR
KULLANIMI VE ANLATIM BİÇİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hande TOSİK

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Malatya-2020

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun MERTER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Türkiye Cumhuriyeti Meb'e Bağlı Özel Ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâyelerin Cümle Uzunluğu, Sıfat, Zamir Kullanımı Ve Anlatım Biçimleri Açısından İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hande TOSİK

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, özel okulda ve devlet okulunda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin belirli değişkenler açısından incelenmesi ve bu inceleme sonucunda elde edilen verilere dayanarak, bu iki okul türündeki öğrencilerin yazdıkları hikâyeler arasında fark olup olmadığının tespitinin yapılması ve öğrencilerin yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunun tespitidir. Araştırmada elde edilen sonuçların ve önerilerin alana katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Lisans, yüksek lisans eğitimim sürecinde ve bu çalışmanın hazırlanması süresince bana öğrenmeyi öğretene, benden her türlü yardım, bilgi, destek ve teşviklerini esirgemeyen, araştırmamı sabırla ve titizlikle inceleyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER'e teşekkürlerimi sunarım.

Lisans, yüksek lisans eğitimim ve araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen ve bu süreçte sürekli yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e, değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR'e, Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra AKKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni konuk eden ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan her biri ayrı bir güzellikte kalbe sahip olan sevgili öğrencilerimize ve her türlü desteği sağlayan sınıf öğretmenlerimiz ve okul yönetimlerine teşekkür ederim.

Hayatımdaki en büyük şansım olan ve bugünümün mimarı olan sevgili annem Handan TOSİK'e, bunca yıldır her anımda yanımda olan, sırtımı yasladığım, hayatımdaki kahramanım olan sevgili babam Osman TOSİK'e, hayatımda her zaman en önemli ve en büyük destekçim olan sevgili ağabeyim Levent TOSİK'e ve her daim yanımda olan sevgili dostlarıma tüm sevgimle şükranlarımı sunarım.

Hande TOSİK

ÖZET

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MEB'E BAĞLI ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZDIĞI HİKÂYELERİN CÜMLE UZUNLUĞU, SIFAT, ZAMİR KULLANIMI VE ANLATIM BİÇİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

TOSİK, Hande
Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER
Ağustos-2020, xiii+ 217 sayfa

Bu araştırmanın amacı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin; cümle uzunluğu, sıfat, zamir ve anlatım biçimlerinin belirlenmesi ve elde edilen verilere dayanarak, okul türüne göre öğrencilerin yazdıkları hikâyeler arasında fark olup olmadığının tespitinin yapılmasıdır. Araştırmada konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı çeşitli kaynaklar taranarak; sosyal tabakalaşma ve dil, yazma eğitimi, anlatım biçimleri, zamir, sıfat ve cümle uzunluğu hakkında bilgi verilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 öğretim yılında Malatya il merkezinde yer alan dört ilkokulda okuyan 29 kız ve 31 erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğrencilere uygulanan uygulama kâğıdı, çalışma yaprağı ve öğretmenlere yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sürecinde ortaya konan ürünlerden oluşmaktadır. Uygulamanın sonucunda elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla sayısal ifadelerin yer aldığı tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre; özel ilkokulda ve devlet ilkokulunda okuyan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâyelerindeki; cümle uzunluklarında, toplam sıfat sayılarında, toplam zamir sayılarında ve anlatım biçimlerinde okul türüne göre bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Okul, Devlet Okulu, Cümle Uzunluğu, Sıfat, Zamir, Anlatım Biçimi.

ABSTRACT

ANALYSIS OF STORY SENTENCE LENGTHS, ADJECTIVE, PRONOUN USAGE
AND PHRASEOLOGY OF 4TH GRADERS WHOM ATTEND PRIVATE AND
PUBLIC SCHOOLS THAT ARE AFFILIATED WITH THE TURKISH REPUBLIC
MINISTRY OF EDUCATION

TOSİK, Hande

Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Basic Education
Division of Primary Education

Thesis Advisor: Professor Doctor Feridun MERTER
August-2020, xiii+ 217 pages

The purpose of this study is to write the stories written by the fourth grade students of primary school, who study at public primary and private primary schools; determining the length of the sentence, adjective, pronoun, and narrative forms and determining whether there is a difference between the stories written by students according to the type of school. In the research, various domestic and foreign sources on the subject are scanned; information about social stratification and language, writing education, forms of expression, pronoun, adjective and sentence length are given. Participants of our study, which was carried out by adopting a case study pattern, which is one of the qualitative research approaches, constitutes a total of 60 students, 29 female and 31 male students studying in four primary schools in Malatya city center in the 2019-2020 academic year. The research data consist of application papers applied to students, worksheets and products revealed during the semi-structured interviews with teachers. The analysis of the data obtained as a result of the application was analyzed by the content analysis method. In order to facilitate the interpretation of the data, tables containing numerical expressions were created and interpreted.

According to the results reached based on the findings of the research; In the stories of the fourth grade students who study in private primary and public primary schools; It has been determined that there is a differentiation in sentence lengths, total adjective numbers, total pronoun numbers and narrative styles by school type.

Keywords: Private School, State School, Sentence Length, Adjective, Pronoun, Expression Style.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.5.Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.6.Araştırmanın Varsayımları	6
1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.8.Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil Öğretimi.....	8
2.1.1.Dil-Kültür.....	13
2.1.2.Sosyal Tabakalaşma ve Dil.....	21
2.2.Yazma Eğitimi	29
2.2.1.Yazmada Başarılı Olmanın İlkeleri	33
2.2.1.1.Gözlem Yapmak	34
2.2.1.2.Okumak.....	35
2.2.1.3.Düşünmek	38
2.2.2.Yazılı Anlatım Unsurları	39
2.2.2.1.Konu.....	40

2.2.2.2.Plan	44
2.2.2.3.Kelime.....	48
2.2.2.4.Cümle.....	51
2.2.2.5.Paragraf	54
2.2.3.Yazılı Anlatım Biçimleri	59
2.2.3.1.Açıklayıcı Anlatım.....	59
2.2.3.2.Betimleyici Anlatım.....	61
2.2.3.3.Tartışmacı Anlatım	62
2.2.3.4.Öyküleyici Anlatım.....	64
2.3.Zamir.....	65
2.3.1.Zamir Tanımları	65
2.3.2. Zamir Türleri.....	67
2.3.2.1. Şahıs Zamirleri.....	68
2.3.2.2. Dönüşlülük Zamirleri.....	70
2.3.2.3. İşaret Zamirleri	74
2.3.2.4. Belirsizlik Zamirleri.....	76
2.3.2.5. Soru Zamirleri.....	78
2.4.Sıfat.....	79
2.4.1.Sıfat Tanımları	79
2.4.2. Sıfatların Özellikleri	81
2.4.3. Sıfat Türleri.....	82
2.4.3.1. Niteleme Sıfatları	82
2.4.3.2. Belirtme Sıfatları.....	83
2.4.3.2.1. İşaret Sıfatları.....	84
2.4.3.2.2. Soru Sıfatları	85
2.4.3.2.3. Belgisiz Sıfatlar.....	86
2.5. Cümle Uzunluğu	87
2.6. İlgili Araştırmalar	89
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	89
2.6.2.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	100
2.6.3. Yapılmış Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi	102

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	117
3.2.Çalışma Grubu	121
3.3.Veritoplama Araçları	123
3.4.Verilerin Analizi	123
3.5.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	125

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	127
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	130
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	133
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	136
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	138
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	140
4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	143
4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	145
4.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	146
4.10.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	149

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma	152
5.2.Öneriler	163
5.2.1.Öğretmenlere Yönelik Öneriler	163
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	163

KAYNAKÇA.....	165
----------------------	------------

EKLER	183
--------------------	------------

EK 1. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	184
EK 2. Veli İzin Formu	185
EK 3. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Uygulama Kâğıdı	186
EK 4. Öğretmen Görüşme Formu.....	188

EK 5. Devlet İlkokulu Ve Özel İlkokul Öğrencilerinin 4.Sınıfta Okudukları Kitap Listesi.....	190
EK 6. Örnek Öğrenci Metinleri	205
EK 7. Uzman Görüşleri	209
EK 8. İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi	216
EK 9. Milli Eğitim İstatistiklerine Göre Evrende Bulunan Öğrenci Sayısı.....	217



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Kişi Zamirlerinin Sınıflandırılması	69
Tablo 2. Dönüşlülük Zamirlerinin Sınıflandırılması	70
Tablo 3. Dönüşlülük Zamirlerinin Durum Ekleri Çekimi	72
Tablo 4. İşaret Zamirlerinin Sınıflandırılması	74
Tablo 5. İşaret Zamirlerinin Durum Ekleri Çekimi	75
Tablo 6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	104
Tablo 7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	114
Tablo 8. Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine Göre Evrendeki Öğrenci Sayısına İlişkin Dağılım	120
Tablo 9. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım	122
Tablo 10. İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı	127
Tablo 11. Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı	130
Tablo 12. Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı	134
Tablo 13. Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Anlatım Biçimlerine Göre Dağılımı	137
Tablo 14. İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı	139
Tablo 15. Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı	141
Tablo 16. Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı	143
Tablo 17. İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı.....	145
Tablo 18. Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı	147
Tablo 19. Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı	149

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Zamirlerin Sınıflandırılması	68
Şekil 2. Sıfatların Sınıflandırılması	82



KISALTMALAR

TS	: Türkçe Sözlük
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd	: Ve Diğerleri
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve çalışmanın anahtar kavramları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişmekte olan ve iletişim çağında olan toplumumuzda, insanların birbirleri ile iletişim kurmaları en temel ihtiyaçlardandır. Bu sebeple, iletişim kurmanın temel yapı taşı olan dil becerisinin bireylere kazandırılması zorunlu bir hale gelmiştir. Bireylere dil becerisinin kazandırılması ile; sahip oldukları duygu, düşünce ve bilgileri karşı tarafa tam ve doğru şekilde iletebilen, sosyalleşebilen, doğru kelimeleri kullanarak eleştiri yapabilen bireyler yetiştirilmektedir.

“Dil eğitimi ve öğretimi, millet ve devlet olmanın bir mecburiyetidir. Günümüzde her milletin ve devletin bir eğitim politikası olmak zorundadır. Türkiye’nin eğitim politikasının temelinde ise, iletişim kurma becerisi gelişmiş ve her ortamda kendini rahatça ve özgürce ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır” (Bulut, 2014: 46).

Dil öğretim süreci bireylerde; ilk başta aile ortamında dilin öğrenilmesi ile başlayıp, ilkokul ile devam eden geniş bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte temel amaç; dil kurallarına uygun bir şekilde konuşabilen ve yazabilen, kendini doğru ve tam anlamıyla ifade edebilen, analiz-sentez becerisine sahip, kendine güvenen, girişimci, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu özelliklere sahip donanımlı bireyler yetiştirilebilmesi için, zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olan; okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin de bireye çeşitli etkinliklerle kazandırılması gerekmektedir.

“Dil öğretimi, yalnızca belli kuralların bireye kazandırılmasına dayanan etkinliklerden oluşmaz. Bir dili öğrenmiş olmak demek; o dilli; konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek, okuduğunu anlayabilmek ve dinleme ile ilgili etkinlikleri yapılabilmesi ve başarılabilmek ile mümkündür. Bu yüzden de dil öğretimi yapılırken konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarının geliştirilmesine çalışılır” (Temizkan, 2010: 621-622).

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, kendisini keşfetmiş bireylerin; duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, hayallerini ve isteklerini öncelikle zihinsel olarak düzenleyip, çeşitli semboller kullanarak belli bir düzleme aktarmada kullandıkları temel araçlardan biridir. Yazma becerisini kazandırmada temel amaç; bireye, yaşadıklarından ve tecrübelerinden edindiği duygu, düşünce ve bilgi birikimini, karşı tarafa doğru şekilde aktarabilme yeteneğini kazandırmak ve bireyin, yaşadığı toplumda kişilik kazanabilmesini sağlamaktır.

“Yazma eğitimi, yazı güzelliğini, yazma yöntemlerini, yazma yöntemlerinin başarılarını, yazı türlerini, yazmayı etkileyen koşulları, materyallerle yazma becerisinin gelişimini, yazma engellerini, yazma etkinliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini, kısaca söylemek gerekirse öğretim ortamlarındaki yazma yaşantılarını incelemektedir” (Şahbaz ve Çekici, 2012: 2371).

Günümüzde yazmak; tanıdığımız birine not bırakmaktan tutun, marketten alınacaklar listesini oluşturmaktan, resmi evrak işlerine, bir kurum, olay ya da durum hakkında olumlu veya olumsuz görüşlerimizi belirtmeye kadar hayatımızın pek çok alanında karşımıza çıkmaktadır. Hayatın her alanında karşımıza çıkan yazma ve kendini ifade edebilme becerisi ise, üst düzey bir beceridir. Dinleme, okuma ve konuşma becerilerinde başarı gösteren bireyler, kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda aynı başarıya sahip olamayabilirler.

“Eğitim sistemimizin herhangi bir aşamasında bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ne yazık ki duygu ve düşüncelerini sözlü olarak başkalarıyla paylaşmak ya da bir problemini dile getirmek konusunda yetersizdirler. Toplumun bütün kesimleri, hatta öğretmenlerimiz açısından dahi ciddi boyutlara ulaşmış olan bu yetersizlik, yazılı anlatım söz konusu olduğunda daha da ciddi bir boyut kazanmaktadır. Söz konusu eksikliğin ne ölçüde önemli boyutlara ulaştığını görmek için sınav kâğıtlarına ve dilekçe metinlerine bakmak yeterlidir” (Bayram, 2009: 15).

Yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha karmaşık bir sürece sahiptir. İlkokul öğretimi ile birlikte başlayan yazma öğretimi süreci, diğer öğretim kademelerinde de devam ederek ve gelişerek ilerlemektedir. Yazma becerisinin öğrencilere doğru bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilere rahat bir yazı yazma ortamı sağlanmalı, sürekli

yazılı anlatım etkinlikleri yaptırılmalı, sonrasında yapılan bu etkinlikler üzerinde değerlendirmeler yapılmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel okulda ve devlet okulunda okuyan, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin; cümle uzunluğu, sıfat, zamir kullanımı zenginliği gibi, belirli değişkenler açısından incelenmesi ve bu inceleme sonucunda elde edilen verilere dayanarak, bu iki okulda öğrenim gören öğrencilerin yazdıkları hikâyeler arasında fark olup olmadığının tespitinin yapılmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, diğer; dinleme, konuşma ve okuma becerileri gibi, bireylerin dil gelişimi için, uzun bir süreç içerisinde meydana gelen ve çaba gerektiren bir beceridir. Ancak yazma becerisinin gelişimi, diğer becerilerin gelişimine oranla daha karmaşık bir süreçle sahiptir.

“Temel dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Anlatma konuşma ve yazma ile anlama ise okuma ve dinlemeyle gerçekleşmektedir. Anlatım becerisinin son halkası olan ve belirli bir eğitim ve öğretim süreci sonunda ortaya çıkan yazılı anlatım da iletişim açısından oldukça önemlidir” (Ceylan, 2006: 17).

Dünyada hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin olduğu çağımızda, üniversiteye başlayan pek çok öğrenci hem yazılı hem de sözlü olarak kendini derslerinde, ödevlerinde ve sınavlarında tam anlamıyla ifade edememektedir. Bunun sebeplerinden biri; günümüzde kâğıt ve kalemle ilişkisi azalan, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarla ilişkisi artan bireylerin yetişmesidir. Bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlar, ne yazık ki kendine özgü bir dil geliştirmiş, yetişen ve yetişmekte olan nesil de buna uyum sağlamaktadır. Bu dil; imla kurallarının uyulmadığı, harflerin kısaltıldığı, ünlü harflerin çoğunlukla kullanılmadığı, noktalama işaretlerinin yok denecek kadar az olduğu bir yapıya sahiptir.

“Gelişen ve değişen dünyada her geçen gün zaman yönetimi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, beyin kullanımı gibi dille doğrudan veya dolaylı ilgisi olan yeni bilim dalları ortaya çıkmakta dolayısıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de ana dilinin iyi bilinmesinin önemi artarak devam etmektedir. Dil ve anlatım derslerinin temelini anlama ve anlatma temelinde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri oluşturmaktadır. Bu becerilerin kazanılması Türk eğitim sisteminde önemlidir çünkü üniversiteye kadar olan tüm diğer dersler bu temel üzerine kurulmuştur. Yani dil ve dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç olabileceği gibi diğer amaçlara ulaşmada bir araçtır” (Güzel İnan, 2019: 1).

Öğrencilerin yazılı anlatımda kendilerini doğru ifade edememelerin bir diğer sebebi ise; okullarımızda öğrencilerin başarılarını ölçme aracı olarak yazılı sınav kâğıtlarının değil de bunun yerine; boşluk doldurma, doğru-yanlış sorularını içeren ve çoğunlukla da çoktan seçmeli soruların olduğu kâğıtlara yer verilmesidir. Günümüzde çoğunlukla tercih edilen bu çoktan seçmeli soruların olduğu ölçme kâğıtları, öğrencilerin sadece bilgisini sınamaktadır. Buna karşın yazılı değerlendirme soruları ise; öğrencinin bilgisini, analiz-sentez yapabilme becerisini ve sahip olduğu bilgiyi hangi ölçüde kâğıda aktarabildiğini bir bütün halinde ölçmektedir. Öğrencilere yazılı anlatım etkinlikleri yaptırılması ile öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini zihinsel olarak düzenleyebilme, bu duygu ve düşüncenin doğru aktarımını sağlayacak sözcükleri bulabilme ve kurallarına uygun olarak düzleme aktarabilme gibi, çeşitli beceriler kazanması sağlanmaktadır.

“Yazılı anlatım konusunda çeşitli problemler, yazmanın kendisine has bazı özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. En nihayetinde yazmak, üretimsel bir faaliyettir. Zihnimizde oluşturduğumuz anlam birimlerine karşılık gelecek, onu doğru bir biçimde ifade edecek sözcükleri bulmak başlı başına zahmetli bir iştir. Kaldı ki bu kelimelerin mantıklı ve tutarlı bir cümle, yine bu cümlelerin mantıklı ve tutarlı bir metin bütünü oluşturacak şekilde kurgulanması da ayrı bir zorluktur” (Yasul, 2014: 2).

Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edememelerinin sebeplerinden bir diğeri ise; okumaktan uzak bir neslin yetişmesidir. Unutmamak gerekir ki; dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerisini oluşturan zincirin birer halkasıdır ve eğer bu halkalardan birinde eksiklik veya kopma olursa bu durum diğer halkalarda da bozulmalara ve kopmalara sebep olacaktır. Bu yüzden öğrencilere aileden

başlayıp ilkokul ile devam edecek okuma alışkanlığının kazandırılması, diğer dil becerilerinin gelişimi açısından da oldukça önemlidir.

Tüm bunlardan yola çıkarak araştırmanın önemini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Devlet ilkokulu ve özel ilkokul öğrencilerinin cümle uzunlukları, sıfat ve zamir kullanım zenginlikleri, anlatım tarzları açısından yazıları arasındaki farkı ortaya koyması,
2. Bu konularda yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara yol gösterecek olması,
3. Yazma becerileri açısından, devlet ilkokulları ile özel ilkokullar arasındaki farkın olup olmadığını ve fark var ise, bu farkın hangi sebeplerden kaynaklandığının belirlemesinin sağlaması açısından, araştırma önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, ‘Cümle uzunluğunun, cümle içerisinde yer alan sıfat, zamir gibi cümle öğelerinin zenginliği, hikâyelerde tercih edilen anlatım tarzının (açıklayıcı anlatım, betimleyici anlatım, öyküleyici anlatım ve tartışmacı anlatım) kullanımı açısından devlet ilkokulu ve özel ilkokul 4.sınıf öğrencileri arasında farklılaşma var mıdır?’ olarak belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlkokul öğrencilerinin cümle uzunluğu, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin cümle uzunlukları, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunlukları, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin anlatım biçimleri, okulun devlet ilkokulu veya özel ilkokul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin devlet okulunda veya özel okulda olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
10. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimine göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenciler ile ilgili oluşturulmuş forma doğru şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan görüşme formundaki soruları objektif olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma zaman açısından 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Malatya merkezindeki iki özel ilkokulda ve iki devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Araştırma veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci bilgi formu, öğrenci uygulama kâğıdı ve öğretmenlere uygulanan görüşme formu ile sınırlıdır.

1.8. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları

Sıfat: “Bir ismi nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımdan niteleyen, belirten sözcüklerdir” (Türk Dil Kurumu, 1988: 1294).

Zamir: “Kişi, özlük, gösterme, soru ve belirsizlik kavramları vererek, varlıkların yerini tutan kelimedir” (Türk Dil Kurumu, 1988: 1663).

Anlatım Biçimi: “Anlatım türleri, edebiyat eserlerinin türlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrılmasıdır” (Kavcar ve Oğuzkan, 1999: 2).

Devlet Okulu: “Eğitim giderleri devlet tarafından toplanan vergilerden elde edilen gelirle karşılanan okul türüdür” (Choy, 1997: 2).

Özel Okul: “Özel okullar belli bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren kurumlardır” (Açıkalın, 1989: 85).

Açıklayıcı Anlatım: “Bu anlatım tarzında amaç okura anlatılmak istenen şey hakkında bilgi vermek ve o şey hakkında okuru aydınlatmaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2005: 91).

Betimleyici Anlatım: “Yazarın nesneleri, yeri, kişinin vb. tüm özellikleri ile betimlenmesi yoluyla, okuyucuların zihninde görsel oluşturmak amaçladığı anlatım tarzıdır” (Kasa Ayten, 2018: 117).

Tartışmacı Anlatım: “Yazar ana fikre nitelik kazandırmak ve metnin ikna edicilik oranını arttırmak amacıyla, okuyuculara sunacağı iddianın dayanaklarını ve karşı tarafın iddiasının geçersizliğini ortaya koyduğu araştırmalardır” (Coşkun ve Tiryaki, 2013: 104).

Öyküleyici Anlatım: “Anlatıcının olaya bakış açısı ile birbirleriyle bağlantılı olaylar dizinin belli bir zaman, mekân ve kurgusal düzen içinde sunduğu metinlerdir” (Coşkun, 2007: 74).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Yazma becerisine değinilmeden önce; dil öğretimi, dil-kültür, sosyal tabakalaşma ve dil hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yazma eğitimi başlığı altında; yazmada başarılı olmanın ilkeleri, yazılı anlatımın unsurları, yazılı anlatım biçimleri, zamir, sıfat ve cümle uzunluğu konuları ele alınarak bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Dil Öğretimi

Ana dil öğrenimi; çocuğun ailesinin bulunduğu toplumda hâkim olan dili, çocuğun, ailesi ve etrafındaki kişilerle etkileşimi sonucunda duyarak öğrenmesiyle başlamaktadır. Çocuk, anadilini çevresindeki etkileşim ile öğrenmeye başlar ve yaşayarak öğrenmeye devam eder. Bu doğal öğrenimin yanı sıra, dil öğrenimine uygun olan eğitim ortamlarında çocuğun anadiline yönelik eğitimler ile bu öğrenim devam ettirilir.

“Birey, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve ailesi çevresinden öğrendiği bu ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir” (Demirel, 2000: 6).

Aksan (1995) anadili, “anadil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonrasında ise ilişkili içinde bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” şeklinde tanımlamıştır (Aksan, 1995: 81).

Dil öğretimi, geçmişten günümüze kadar devam eden bir süreçtir. Dil öğretimi ile; ana dilimizin gücünü, sürekliliğini, varlığını ve zenginliğini gelecek nesillere taşımaktayız. Ancak ana dilimizi koruma ve geliştirme çabaları, ana dilimize tüm detayları ile hâkim olmayı gerektirmektedir. Bu yüzden dil öğretimi sürecinde bireylere anadil bilincinin iyi bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla günümüze kadar gelen pek çok dil öğretim yöntemi ve yaklaşımı bulunmaktadır. Çeşitli dil öğretim yöntemi ve yaklaşımlarının bulunmasındaki temel amaç; günümüzde okuduğunu anlayan, duygu, düşünce ve fikirlerini anlatabilen, özgüven sahibi, dilini doğru bir şekilde kullanabilen ve dilinin tüm inceliklerine hâkim bireyler yetiştirmektir.

“Dünyamızda uygulanan dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, 1900’lü yıllardan günümüze kadar önemli değişmelerin olduğu görülür. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulanıyordu. Öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık veriliyordu. Günümüzde ise, dil öğretiminde iletişim kurma amacı ön plana çıkmış ve dilin günlük yaşamda kullanılması önem kazanmıştır” (Güneş, 2011: 123).

Dil öğretiminin esas amacı; bireyin okuduğunu ve duyduğunu anlama becerisini artırmak, kendini ifade etme becerisini geliştirmek, dil bilgisi kurallarını doğru şekilde öğretmek, çocuğun çevresini kolaylıkla algılamasını sağlamak, bireyin çevresi ile kolayca iletişim kurabilmesini sağlamak ve çocuğun öğrendiği bu dili günlük hayatında rahatça kullanabilmesini sağlamaktır.

Özdemir (1983: 27), anadil eğitiminin temel amaçlarını şu şekilde özetlemiştir;

- “Okuduğunu eksiksizce yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme,” (Özdemir, 1983: 27).
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme,” (Özdemir, 1983: 27).
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme,” (Özdemir, 1983: 27).
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme” (Özdemir, 1983: 27).

“Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının kavratılması ve dil bilinci ile sevgisinin çocuklarda uyandırılmasıdır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 3).

Dil öğretimi ile dil becerilerini geliştiren bireyler; değişmekte ve gelişmekte olan dünyaya uyum sağlama, çevreleri ile iletişim-etkileşim kurma, analiz-sentez yapabilme, sorunlara hızlı çözümler üretebilme gibi becerilerle donanmış olarak yetişmektedirler.

“Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma ve giderek daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özelliklerini doğrudan etkilemektedir” (Güneş, 2013a: 1-2).

Dil, bireylerin hem bilişsel açıdan hem de sosyal açıdan gelişimlerinde büyük bir öneme sahiptir. Dil becerisi gelişen bireylerin sosyal becerileri de gelişmektedir. Sosyal becerilerin gelişmesi için bireyin çevresi ile etkileşim halinde olması gerekmektedir. Ancak düşüncelerin aktarımı, bireyin sahip olduğu kelimelere bağlıdır. İnsanların kelime açısından sahip oldukları birikimler, doğrudan düşünce zenginliği ile bağlantılıdır. Bu yüzden çocuklara aile ortamında başlayıp, okul ortamı ile devam eden eğitim sürecinde, kelime öğretimi konusunda ayrı bir zaman ayrılması gerekmektedir.

“Okumanın gelişmesi bir anlamda kelime hazinesinin gelişimine bağlıdır. Kelime hazinesi kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı şeklinde tanımlanabilmektedir” (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 197).

Kelimeler yalnızca kendimizi karşı tarafa ifade etmemizde değil, aynı zamanda okuduğumuzu ya da karşıımızdaki kişileri de anlamamızı sağlamaktadır. Kelimelerin anlamını bilmeyen bir bireyin, karşıısındaki kişinin söylediklerini ya da okuduğu bir metni anlaması imkânsızdır. Bireylerin sahip oldukları kelime birikimleri zaman içinde artmaktadır. Aile ortamında başlayan kelime öğrenim süreci, okul ortamında da gelişerek devam etmektedir. Böylece bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, bireyin yaşı ilerledikçe artmaktadır.

“İlk sınıflarda yazılan metinler; sınırlı sayıda kelimelerden oluşan, cümle yapıları daha basittir. Sınıf seviyeleri arttıkça metinlerde anlamı bilinmeyen, soyut kelimeler ile birlikte, çok değişik türde kelimelerin kullanımı da artmakta ve metinlerin cümle yapısı da değişip daha karmaşık hale gelmektedir” (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 198).

Çocukların gerek günlük yaşamlarında gerekse akademik yaşantılarında dili iyi bir şekilde kullanmaları; çocukların özgüven ve özsaygılarını arttırmakta, duygudüşüncelerini doğru şekilde ifade edebilmelerini sağlamakta ve gerek okul başarısında gerekse günlük yaşantılarında başarıyı beraberinde getirmektedir. Ana diline hâkim olarak yetişen çocuklar, ilerleyen yaşlarında; bilime, sanata ve topluma katkı sağlayıp, aynı zamanda toplumunun, hızla gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmasına katkıda bulunup, toplumunu ileri seviyelere taşıyabileceklerdir.

“Gerek sivil yaşamda gerekse okul yaşamında dili iyi kullanmak, inceliklerini bilmek ve düşünceleri düzgün bir şekilde ifade etmek hem okul başarısını hem de yaşamdaki başarıyı beraberinde getirmektedir. Dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını

aştığı çağımızda, anadilini eksik öğrenen veya öğrenemeyen birey de eksik yetişiyor demektir” (Çelebi, 2006: 300).

“Anadili öğretimi, bütün ulusların asla vazgeçemeyeceği en temel eğitim ve öğretim etkinliklerinden birisidir. Bir eğitim sisteminden bütün dersleri ve etkinlikleri kaldırabilir ya da değiştirebilirsiniz. Ama anadili ile ilgili ders ve etkinlikleri kaldıramazsınız. Öyle ise, anadili öğretiminin her ulusun titizlikle uğraştığı eğitim-öğretim etkinliklerinin başında gelmesi son derece normal ve gereklidir” (Yapıcı, 2004: 35).

Kelimeler, karşı tarafa aktarmak istediğimiz; duyguların, düşüncelerin, fikirlerin, hayallerin, inanışların ve tavırların birer göstergesidir. Kelimeler hem şekil ve simge birimi hem de karşı tarafa aktarılmak istenilen anlam birimidir. Kelime ile kavram arasında oldukça yakın bir ilişki söz konusudur. Bir kelimeyi söylediğimiz zaman, karşı tarafın hafızasında o kelimeyi karşılayan; duygu, düşünce, hayal, fikir vb. kavramlar akla gelmektedir.

“Dil yalnız kelimelerden oluşmaz; ancak kelimelerin dil içerisindeki önemi oldukça fazladır. Varlıkların somut veya soyut hâlleri, kavramlar ve eylemler, bunların nitelikleri birer kelimeyle belirlenmektedir. Kelime bir kalıp olarak ele alınırsa, kavram o kalıbı içerisine alan bir yapıdır. Bir toplumda kavramlar ne kadar çok artarsa kelimeler de bu duruma bağlı olarak artacaktır ve o toplum zengin bir dili olmasına olanak sağlayacaktır” (Göğüş, 1978: 360).

Çevremizde okuduğunu anlayamayan, düşüncelerini ve fikirlerini anlatamayan, haklarını yerinde ve doğru şekilde savunamayan, kendisine olan saygısı ve özgüveni düşük insanlar bulunmaktadır. Bu durumu tersine çevirerek; kendini doğru ifade etme becerisine sahip, diline hâkim, dil bilgisi kurallarını bilen, dilini doğru ve güzel kullanabilen bireyler yetiştirmenin temelinde anadil öğretimi yatmaktadır. Bu açıdan ilkokullarda dil öğretimi yapılırken çocukların bilişsel, zihinsel ve duyuşsal gelişimleri doğrultusunda öğretim yapılmalıdır. Ayrıca her çocuk kendine özel olduğu için olabildiğince çok duyuya hitap edebilecek materyaller ve yöntemlerle dersi destekleyerek dil öğretimi gerçekleştirilmeli ve diğer dersler ile desteklenmesi sağlanmalıdır.

“Öğretme-öğretme süreçlerinde çok yönlü bir yaklaşım sergilenmelidir. Bununla şu kastedilmektedir; amaçların belirlenmesinden ölçülmesine kadar mümkün olduğunca zengin uyarıcılar kullanılmalı ve diğer derslerin de bu felsefe ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Böylece sınava hazırlanma adına test çılgını hâline getirilen çocukların, her bir dersin zevkine varması sağlanabilir” (Demir ve Yapıcı, 2007: 182).

Anadil öğretiminin çocuğun duyuşsal, bilişsel ve zihinsel gelişimleri ile bağlantılı olduğu kadar, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel ortamı ile de doğrudan bağlantılı olması gerekmektedir. Anadil öğretim sürecinde öğretmenler; çok yönlü yaklaşıma hâkim olarak ve farklı öğretim yöntemlerini kullanarak, monotonluğu ortadan kaldıracak çeşitli materyaller ile derslerini işlemelidir. Anadil öğretiminin amaçları doğrultusunda dil eğitiminin ve öğretiminin çocuklara; ne zaman, nerede, nasıl, kim tarafından, hangi araçlar kullanılarak ve hangi yöntemlerle yapılacağı, sistemli bir şekilde planlanıp programlanmalıdır. Bunun yanında dil öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin alacakları eğitimlerin, bütün bu amaçları kapsayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir.

“Ana dili eğitimi, bilgi vermekten çok beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. O zaman bu eğitimi yaptıran ve yaptıracak anne-babaların ve öğretmenlerin de söz konusu becerilere sahip olması gerekmektedir. Çocukların eğitimleri boyunca öğrenmelerini kolaylaştıracak, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri için temel dil becerilerini amaçlanan düzeyde kazandıracak olan öğretmenlerin, gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olmasını bir ihtiyaç haline gelmiştir” (Coşkun, 2006: 33-34).

Toplum kültürünün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir göreve sahip olan dil, sosyal tabakalarda farklı şekillerde kullanılmaktadır. Alt tabakada bulunan çocukların ailesinden öğrendiği dil ile eğitim sürecinde öğrendikleri dil arasındaki farklılıklar; öğrencilerin hem günlük yaşamlarını hem de akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden yetişmekte olan ve gelecek nesillerde yetişecek bireylerin sınıf ayrımına dayalı olan dil farklılıklarını ortadan kaldırabilmek ya da en aza indirgeyebilmek amacıyla çeşitli politikalar üretilmesi gerekmektedir.

“Yoksul semtlerde yaşayan ailelerde sınırlı dil kullanımı eğitim sürecinde çocuklar açısından sorun oluşturmaktadır. Bir kültür aktarma aracı olarak dil, farklı sosyal

tabakalarda/sınıflarda farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Okulda öğretilen dile uyum akademik başarıyı arttırırken, uyumsuzluk ise düşürmektedir. Dolayısıyla yetişen yeni kuşaklardaki tabaka ya da sınıfa dayalı dil farklılıklarının ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirilebilmesi için ekonomik farkın azaltılmasına yönelik politikalar üretilmelidir” (Avcı, 2013: 1071-1072).

2.1.1. Dil-Kültür

Kültür, insanın meydana getirdiği maddi ve manevi eserlerin toplamıdır. İnsan doğduğu ve içinde yaşadığı toplumun kültürünü eğitim vasıtasıyla alır ve geliştirerek mevcut toplumunun kültürüne katkıda bulunur. Kültürel değerler öğrenilerek içselleştirilir ve böylece insan doğduğu toplumun bir üyesi haline gelir. Birey, kazandığı kültürel değerleri genişleterek ve gelecek nesillere aktararak kendisinin de içinde bulunduğu kültüre katkıda bulunur.

Tural (1993: 115) kültürü, "kültür, onun çevresinde yaşayan insanları hem diğer insanlarla münâsebetlerinde, hem de tabiat karşısında, uyumlu hâle getirmeye çalışan, değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının bütünüdür" olarak tanımlamıştır (Tural, 1993: 115).

Özlem (2008: 154-155)’e göre, “kültür, insanların bir araya gelerek oluşturduğu bir topluluğun, bir halkın, bir ulusun ve gitgide belli bir uluslar topluluğunun oluşturduğu duygu, düşünce ve değerler birliğini oluşturan; düşünsel, sanatsal, felsefi, bilimsel, teknik alanlardaki bütün üretim ve varlıklar” olarak tanımlanmaktadır (Özlem, 2008: 154-155).

Geçmişten günümüze kalan en değerli varlıklardan biri dilimiz bir diğeri de kültürümüzdür. Dilimiz sayesinde ortaya çıkan eserlerimizde; tarihimizden, geçmişimizin esaslarından ve geleneklerimizden izler bulmaktayız. Geçmişimize tam anlamıyla hâkim olmamız ise, anadilimizi anlamamıza bağlıdır. Bugünkü dilimizde bazı değişiklikler olsa da geçmişimize hâkim olabilmek ve geleceğimizi sağlam temeller üzerine inşa edebilmemiz için, o söyleyişlerin altında yatan anlamları çıkarmalı ve bunları genç nesillere aktarmalıyız. Geçmişine hâkim olmayan ve atalarının kültürünü bilmeyen bir neslin, gelecekte bilim, sanat, kültür alanlarında fayda sağlaması pek mümkün olmayacaktır.

“Atalarımızdan bize miras kalan en kıymetli şey dilimizdir. Bu dilin içinde bütün bir gelenek, tarih, din gibi toplumun varoluş esasları yaşamaktadır. Bu açıdan kendi milletinin tarihi ve kültürünü öğrenmek isteyen her Türk, bu eserleri anlamak için onların yazıldığı dili bilmek zorundadır. Yüzyıllarca süren bir tecrübe sonunda meydana getirilen bu ürünlerden alabildiğimiz kadarını alıp, bunları genç kuşaklara öğretmeliyiz. Genç kuşakların hem geçmişe ait değerleri tanımalarını hem de mevcut kültürü benimseye bilmelerini sağlamalıyız. Aksi takdirde onların konuşulan ve yazılan dil öğrenmeden sanat, bilim ve kültür alanlarında başarı kazanmaları ve ilerlemeleri mümkün değildir” (Özkan, 2009: 86-87).

Kültür, sadece edebi eserler alanına ait olmayıp, yazın alanını da kapsayan niteliktedir. İnsanların ortaya koyduğu her unsur; insanı, toplumu ve içinde bulunduğu toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Kültür; edebiyat, resim, musiki, heykel, mimari, dans vb. güzel sanatlarla birlikte insanın meydana getirdiği eserlerin tamamıdır.

Kaplan (2016)’a göre “kültür kelimesi edebiyat kelimesine nazaran daha geniş bir mana taşır. Edebiyat dışındaki bütün güzel sanatlar, resim, musiki, dans, heykel, mimari gibi kültür sahasına girdiği gibi, güzel sanatların dışında insanoğlunun elinden çıkma eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah, alet vs. de kültür sahasına girer” (Kaplan, 2016:11).

Erdentuğ (1981) kültürü, "kültür, insanı hayvandan ayıran, sadece insana has olan bir özelliktir. Kültür, insanlar tarafından paylaşılan ve gelecek kuşaklara intikal ettirilen bir semboller sistemidir" şeklinde tanımlamıştır (Erdentuğ, 1981: 35).

Kongar (2005)’e göre kültür, “en genel ve en nesnel tanımıyla kültür; insanın yarattıklarının tümüdür. Bir bütün oluşturan kültür, ancak çözümleme amaçları ile bölünebilir. Böyle bir bölünme; bizi, maddî kültür ve manevî kültür ayırımına götürür. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddî kültüre; yine insanın yarattığı bütün anlamlar, değerler, kurallar manevî kültüre örnektir” (Kongar, 2005: 19).

Kültür bir milletin hafızasıdır. Kültür insanoğlunun toplum içerisinde oluşturduğu; düşünce, hayat, dil, din vs. gibi kavramları içine alan ve bu kavramlara göre insanı şekillendiren, kuşaktan kuşağa aktarılan maddi-manevi, ruhsal ve düşünsel değerlerin tamamıdır.

Topçu (2017)'ya göre kültür, “bir milletin kültürü, onun bütün fertlerinin sahip olduğu, hadiseleri karşılayan duyuş şekilleriyle, bütün tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümleridir” (Topçu, 2017: 20).

Göçer'e göre kültür, “bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan bir hafızaya benzemektedir. Kültürün toplum tarafından yüzyıllar boyunca ilgi, algı, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamı olup kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır” (Göçer, 2012: 50).

“Toplum ve kültürde ne varsa karşılık olarak dilde ifadesini bulur. Dilde ne varsa, toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır. Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir mucize olduğu, dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir” (Güvenç, 1997: 48).

Dilin var olan özelliklerinden biri de, düşünce ile yakın ilişki içinde olmasıdır. Düşünce, bireyin ortaya koymayı amaçladığı ifadeleri, dil yardımıyla karşı tarafa aktarmasıdır. Dil, toplumsal bir kavram olmasına rağmen bireyden bireye farklılık göstermektedir. Her bireyin sahip olduğu kelime hazinesi farklı olduğu için, her birey ortaya koymayı amaçladığı ifadeleri, farklı kelimelerle ortaya koymaktadır. Geçmişte yaşamış insanların dil ile olan ilişkisi incelendiğinde ise, o dilde topluma ait; duygulardan, düşüncelerden, fikirlerden, hayallerden, tavırlardan ve geleneklerden yansımalar görülmektedir.

“İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanır. Bu yüzden de tüm hayat deneyimlerimiz ister istemez dile yansımaktadır. Bütün duygu, düşünce ve hareketlerini dil ile ifade eden insan, dili kendi varlığına uydurur. İnsanın çevresindeki her şeyle bağ kurması dil ile mümkün olmaktadır. Yani dil, insan hayatının her anını kapsamaktadır. Bu yüzden de dil ile insan arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bundan dolayı dile, dildeki anlatım biçimlerine bakınca, bir milletin çağlar boyunca yaşadığı tüm duygu, düşünce ve hayallerinin yansımalarını bulabiliriz. Bu anlamda dil, bir milletin hayatının aynasıdır ve milli kültürün temelidir” (Özkan, 2009: 82).

Kültür, insanoğlunun oluşturduğu, geliştirdiği ve aktarılmasında etkin bir rol üstlendiği bir sistem olarak tanımlanabilir. Kültür, kapsam genişliği nedeniyle sadece eğitim alanını değil, sosyal bilimlerin içerisindeki birçok alanı da ilgilendirmektedir.

Yaşamın kendisi olarak da tanımlayabileceğimiz kültür, insanoğlunun var olduğu ilk günden günümüze kadar olan süreçte varlığını korumayı, doğal çevreye uyum sağlayarak ve varlığını genişleterek sağlamıştır. Kültür aynı grup üyeleri tarafından paylaşılan inançları, gelenek-göreneklere ve alışkanlıkları kapsaması bakımından ise toplumsal bir özellik taşımaktadır. Bir toplumu tanımak için öncelikle o toplumun kültürünü tanımak gerekmektedir. Kültürünü tanımayan, yaşamını kültürü üzerine temellendirmemiş toplumların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri ve var olabilmeleri pek mümkün değildir.

Güvenç'in kültür kavramına ilişkin tanımlarını, kendisine ait şu dört madde ile özetleyebiliriz (Güvenç, 1979: 98-99);

- “Bilimsel alanda kültür; uygarlıktır,
- Beşeri alanda kültür; eğitimidir,
- Estetik alanda kültür; güzel sanatlardır,
- Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür; üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir” (Güvenç, 1979: 98-99).

Erdentuğ'a göre (1986), "kültür, insan davranışlarını yönlendirir, kültür istikrarlıdır, fakat ayrıca dinamik olduğu için sürekli ve daimî bir değişim hâlinindedir" (Erdentuğ, 1986: 230)

İnsanoğlu, var olduğu günden beri birbirine ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu ihtiyaç nedeniyle insanlar birlikte ve toplu halde yaşamaya başlamışlardır. Ancak topluluğu oluşturan insanların uyum içerisinde yaşayabilmeleri için, ortak olarak uymaları gereken; kurallar, inançlar, maddi-manevi değerler, görüşler vb. özellikler olması gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlisini ise, o toplumun dili oluşturmaktadır. Toplumun kullandığı ortak dil sayesinde grup üyeleri birbirlerini anlamakta ve toplumun ortak payda da buluşmasını sağlayan kültürü kuşaktan kuşağa aktarabilmektedir.

“İnsanoğlu, dünyaya geldiğinden bu yana, bilim, felsefe, tıp gibi alanlarda ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada yani sosyalleşme gibi birçok alanda dil sayesinde birikim kazanmış ve bu birikimleri diğer insan ya da insanlara ve kendinden sonraki nesillere aktarmıştır. Bu yönüyle dil nesiller arasında bağlantı kuran bir köprü görevi de üstlenmektedir” (Aksan, 1995: 11).

Lévi-Strauss’a göre; “dil, sosyal bir olgudur. Dil ve kültür ortak özelliklere sahiptir. Dil aynı zamanda kültürün temelini oluşturmaktadır.” Strauss, çeşitli kültürlerin farklı ilişkilerinden hareketle, temel akrabalık ilişkilerini analiz etmektedir. Tüm sosyal sınıflar arasında dil, hem bilimsel incelemelerin nesnesi olarak kullanılmaktadır hem de dilin biçimlendirici sürecini ve değişim şeklini anlayabilmemiz için incelenmiştir” (Lévi-Strauss, 1951: 157).

Bir kavram ya da varlığı anlatmak amacıyla ses, simge ve sembollerin bir araya gelmesiyle oluşan dil; insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlama, insanların duygu ve düşüncelerini ortaya koyma aracı olma, insanların hem geçmişlerini, hem bugününü, hem de geleceğini oluşturma, geçmişten bugüne sürekli değişim gösterebilme, canlı varlık olabilme gibi özellikleri taşımaktadır.

“Dilin düşünce, toplum ve kültürle çok sıkı ilişkileri bulunmaktadır. Ayrıca dilin varoluş nedeni anlaşmayı sağlamak olduğu için, dil bir anlaşma aracı ve işaretlerden oluşan bir dizgedir. İnsan dilinin en önemli unsurlarından biri de, yaşayan bir varlık olması ve buna bağlı olarak sürekli değişim içinde olmasıdır” (Bayraktar,2006: 2-3). Bayraktar (2006), dilin temeldeki unsurlarını şu şekilde sıralamıştır;

- “Dil, düşünceyle ilişkilidir.
- Dil, toplum ve kültür ile ilişkilidir.
- Dil, anlaşma aracıdır.
- Dil, sembollerden oluşan bir dizge, sistemdir.
- Dil, yaşayan bir varlık olduğundan sürekli değişim içindedir” (Bayraktar, 2006: 2-3).

Eğer dilin hiç var olmadığını düşünürsek; geçmişinden haberi olmayan, atalarını bilmeyen, duygu-düşüncelerini, inançlarını ve gelenek-göreneklerini gelecek nesillere aktaramayan, geçmişte yaşanmış olaylardan ve geçmişte yaşamış toplumlardan haberi olmayan bir insanlıktan söz edilirdi.

“Bir an, sürekli faydalandığımız dilin olmadığını varsayarsak; düşündüklerimizi, hissettiklerimizi, yaşadığımız anı ve gözlemlerimizi, acı ve sevinçlerimizi başkalarına aktaramaz, geçmişimizden hiç haberimiz olmaz, eğitime, bilime, bütün söz sanatlarıyla

ilgili inceliklere, şiire, destanlara yabancı kalırdık. Toplumlar birbirinden farklı ve kendi aralarındaki uyumun ürünü olan yazıyı bulup kullanmasalardı, kendi ulusumuzun ve başka ulusların tarihini, yazın yapıtlarını bilemezdik. Dil, insanı diğer canlılardan ayıran konuşma yeteneğinin; düşünüleni, duyulanı ayrıntılı bir şekilde açığa vurabilme gücünün adıdır” (Aksan, 2003: 10).

Kaplan (2016) dili; “dil, duygu ve düşüncenin bir kabıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesile aktarılır. Yazı, dilin sesini kaydeden bir vasıta olarak dilin bir parçasıdır. Fakat kültür, söz ile de bir millet arasına yayılır” olarak tanımlamıştır (Kaplan, 2016: 154).

Dili, sözlü ve yazılı dil olmak üzere iki ayrı türde incelemek mümkündür. Toplumda hâkim olan sözlü dile bakıldığında, o milletin düşünce yapısı ortaya çıkmaktadır. Yazılı dil ise, o toplumun ses, simge ve sembollerinin bir düzleme aktarılması ile gelecek nesillere taşınmasına imkân sağlayan dilin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır.

“Sözlü dil, insanlığa sonsuz bir ilerlemenin yollarını açmaktadır. İnsan, nesnelerin varlığını ancak onları adlandırarak kavrayabilmiştir. Dünya, düşünce düzlemine aktarıldığında bir karışıklıklar bütünü olmaktan çıkar. Yani, düşünce dile dayanarak, daha da doğrusu dil ile kaynaşarak görevini yapabilir. Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır” (Vendryes, 2001: 21).

Jiang, yazdığı *The Relation Between Culture and Language* başlıklı makalesinde; “dil ve kültürü bir buz dağına benzetmiştir. Dil buzdağının görünen kısmını, kültürün suyun altında kalan kısmını ise, kültürün görünmeyen parçalarının oluşturduğunu ifade etmiştir” (Jiang, 2000: 328).

İnsan, atalarının yaşantılarını ve yaşadıklarını öğrenmek istediği zaman içinde, yaşadığı toplumun geçmişinde kullandığı ve o dönemde topluma hâkim olan bir dili incelemelidir. Çünkü dil, canlı bir varlık olarak sürekli değişerek ve gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Geçmişimizdeki topluma hâkim olan dil sayesinde; atalarımızın deneyimlerini ve yaşadıkları hayatların bir kısmını öğrenmemiz mümkündür. Çünkü toplumun yaşadıkları, dile de yansımaktadır. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli

özelliklerden biri olan dilin gelişmesi ve sürekliliği için; toplum olarak dilimizi korumamız, geliştirmemiz ve yetiştirmekte olan nesillerimize doğru bir şekilde öğretmemiz gerekmektedir.

“Dil olmadan insanın sosyalleşmesi, diğer insanlarla ortak bir dünya kurması mümkün değildir. Dil olmasaydı insan dışarıya açılmayacak kendi dünyasında kapalı kalacaktı. İnsan dil sayesinde düşündüklerini ve gördüklerini tespit edebilmekte, bunları nesilden nesle aktarabilmektedir. Böylece bir kuşağın başarılarından daha sonra gelen kuşaklar da yararlanma imkânına sahip olmaktadır. Eğer dil olmasaydı, her kuşak kendi zamanı içinde kapalı kalacak ve insan tarihi bir nitelik kazanamayacak, sadece doğal bir varlık olarak kalacaktı” (Özkan, 2009: 14-15).

Dil, ortaya çıktığı ilk günden itibaren varlığını çağın yenilikleri ile geliştirerek korumaktadır. İnsanlar arasındaki iletişimin temel vasıtası olan dil, aynı zamanda toplumun kültürünün de önemli bir unsurudur. Bir toplumu tam anlamıyla tanıyabilmek için, ilk başta o toplumun dilini ve dil ile oluşturulan yazılı kültürünü incelemek gerekmektedir. Diline sahip çıkan ve zaman içinde dilini geliştiren toplumlar, varlıklarını gelecek nesillere taşıyarak, kültürel devamlılığı sağlayabilirler, kültürel özgürlüklerini koruyabilirler; diline sahip çıkmayıp onları koruyamayan toplumlar ise, başka toplumların kültürleri içerisinde asimile olarak, kültürel varlıklarını kaybederler.

Göçer’e göre, “dil bir memleket içinden geçen akarsu gibidir. Bir yandan o beldeye hayat verir diğer yandan da yöredeki derelerden, çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyet ummanına ulaşır, katkı sağlar. Nasıl ki akarsu hem içinden geçtiği beldeye hayat verir ve o yörenin kaynaklarından beslenerek, çoğalarak akar; dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda çimento işlevi görür. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek neredeyse imkânsızdır. Dil olmadan kültür temelsiz bir binaya benzer. Kültürü olmayan bir milletin dili de kaynağı kurumaya yüz tutmuş bir nehir gibidir” (Göçer, 2012: 53) şeklinde tanımlamaktadır.

Dil denilince, akla sadece insanlar arasında etkileşim ve iletişimi sağlayan bir araç gelmemelidir. Dilin bu özelliğinin yanında, insanın içinde yaşadığı çağa, kültüre ve topluma bağlı olarak ürettiği; maddi-manevi öğeler, dergiler, makaleler, kitaplar, sanat

eserleri de düşünölmelidir. Dilin, içinde yaşadığı toplumun költürü ile oluşturduğu bu ögeler eğitim yoluyla kuşaktan kuşağı aktarılmaktadır.

“Dil ve költür birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Toplumun hiçbir parçası yoktur ki, dilden bağımsız, dilden ayrı olsun. Toplumun edebiyatı, sanatı, felsefesi, tekniğı ile bütün költürü, düşünceleri, töre ve gelenekleri dil ile bir bağıllık içindedir. Töre ve geleneklerin kuşaktan kuşağı aktarılması ancak bir bildirme ile olabilir. Bunu da ancak dil başarır” (Akarsu, 1984: 88).

İnsanın içinde bulunduğı her alanda dilin var olması kaçınılmazdır. Çünkü insanın varlığı dil ile mümkündür. Bu yüzden insanın olduğı her yerde kaçınılmaz olarak dil de bulunacaktır. Dil ve eğitim arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Eğitim sayesinde dil, dil sayesinde de eğitim gelişmektedir. Dilin geçmişten günümüze gelmesi, zenginleşmesi ve gelişmesi eğitim sayesinde olmuştur. Eğitim sayesinde de dil, gelecek nesillere aktararak devamlılığını sağlamaktadır.

“Eğitim ile dil arasında da karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Dil, eğitimi etkiler. Şüphesiz ki kelime haznesi zenginleşmiş bir dil ile yapılan eğitim; kelime haznesi fakir bir dil ile yapılan eğitime kıyasla çok daha verimlidir. Eğitim, dil ve költür arasında karşılıklı ilişkiler ve bağıllıklar mevcuttur. Költür, eğitim süreci ile kazanılan bir süreç, eğitim költürel ögeleri kazandıran bir süreç, dil ise bu ögeleri kazanma sürecimizi gerçekleştirmemize yardımcı olan bir araçtır” (Güngör, 1991: 64).

Dil, toplumu oluşturan insanlara sosyo-költürel bir şahsiyet kazandırırken, diğer taraftan da milli kimliğı oluşturur. Bu şahsi kimlikleri, költür aracılığıyla yani; ortak inançlar, görüşler, ilkeler, gelenek-görenekler ve maddi- manevi ögeler etrafında birleştirir. Dil, költür ve toplum üçlüsü, birbirine bağılı zincirin halkaları gibidirler. Bu halkalardan biri eksildiğinde diğer unsurların varlıklarını sürdürmeleri pek mümkün değildir. Bu açıdan bir toplum, sahip olduğı dili ve költürü sayesinde mevcudiyetini koruyup, devam ettirebilir.

“Toplumun hiçbir alanı dilden bağımsız düşünölemez. İnsanın varlığı dil ile mümkün olmaktadır ve aynı zamanda toplumların varlığı da yalnızca dil ile mümkün olmaktadır. Dil olmazsa toplum da olmaz. Dil, bir toplumun költür kimliğidir. Dil, bir toplumu sarıp sarmalar; ona şekil verdiğı gibi onun şeklinden de etkilenmektedir” (Ünalan, 2005: 14).

2.1.2. Sosyal Tabakalaşma ve Dil

Geçmişten günümüze kadar var olan her toplumda, kendi içinde bir hiyerarşik düzen olan sosyal sınıflar bulunmaktadır. Bu sosyal sınıflar; yaşam şekilleri, ekonomik gelir düzeyi, eğitim seviyesi, iletişim şekilleri vs. özellikler bakımından birbirinden ayrılmaktadırlar. Her sosyal sınıfın; kendine özgü kuralları, iletişim şekilleri, gelir düzeyleri, inançları ve dil yapıları bulunmaktadır. Bu yüzden bireyler, kendi tabakasında bulunan bireylerle daha kolay anlaşmakta ve iletişim kurmaktayken, farklı tabakalar arasındaki bireylerin birbirlerini anlayıp, iletişim kurmaları daha zor olmaktadır.

Kızıloluk (2013)'a göre sosyal sınıflar; “yaşam şekilleri, sosyal statü, eğitim düzeyleri, gelir düzeyleri bakımından birbirine benzeyen ve bu benzerlikleri ile toplumun diğer kısımlarından ayrılan insanların oluşturduğu topluluktur” (Kızıloluk, 2013: 178). Bu toplulukların sınıf olarak nitelendirilmesi için bazı özellikler gerekir. Kızıloluk (2013) bu özelliklerden bazılarını şu şekilde sıralamıştır;

1. “Sosyal sınıfı oluşturan bireyler;
 - a. Sahip oldukları servet ve gelir düzeyleri,
 - b. Eğitim düzeyleri,
 - c. Önem verdikleri sosyal değerler ve inançlar,
 - d. Sahip oldukları toplumsal prestij ve saygınlık açısından birbirine benzer.
2. Dayanışma, yardımlaşma, paylaşma, birlikte hareket etme duygusuna sahiptirler.
3. Siyasal ve ideolojik görüş açısından birbirlerine benzerler. Bu benzerlik sosyal sınıfa bir iç dinamizm kazandırır ve onları dışa karşı eylem birliği yapmaya zorlar.
4. Belli bir sınıf (işçi sınıfı, köylü sınıfı vb.) oluşturdukları ve kendilerinin de o sınıfın bir üyesi oldukları bilincine (sınıf bilinci) sahiptirler ve kendilerinin de içinde bulunduğu sınıfın, sınıflar hiyerarşisi içindeki yerini bilirler” (Kızıloluk, 2013: 178).

Sosyal sınıfların; eğitim düzeyleri, meslekleri ve gelir seviyeleri gibi alanlar birbirinden farklılık göstermektedir. Sosyal hayatı doğrudan etkileyen bu alanlar, o sınıfta yaşayan insanların; yaşadıkları konutları, sağlık açısından aldıkları tıbbi bakımı, temel ihtiyaçlardan biri olan yeme, içme ve giyinme gibi alanları doğrudan etkilemektedir. Üst-orta sınıfta bulunan bireylerin yaşadıkları konutlar, ailelerine sağladıkları imkânlar ve

arkadaş çevreleri, alt sınıfta bulunan insanlara göre daha iyi şartlardadır. Alt sınıfta bulunan insanlar genellikle gecekondularda yaşamaktadır ve bu sınıfta yaşayan insanların suça bulaşma oranları daha yüksektir.

“Sosyal sınıfların temel göstergelerinden biri olarak gelir, meslek ve eğitim alanları temele alınarak incelendiğinde, doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal hayatın diğer alanlarını da etkilemektedir. Suça yatkınlık, tehlike içeren olaylara karışma, kaba davranışların fazla olduğu, ev dışı fiziksel hareketleri bulunmayan, mahalle ya da semtlerde yaşayan alt sosyo-ekonomik düzey insanların daha fazla sağlık sorunu yaşadığı, eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir” (Yörükân, 2009a: 57).

“Alt, orta ve üst sınıflardaki insanlar arasında inançları, değerleri, dünya görüşü, ahlak anlayışı, yaşam tarzı, giyim tarzı, yaşadıkları semt, oturdukları ev vb. bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Alt sınıf üyelerinin eğitim ve gelir düzeyleri düşüktür. Daha az ve daha kalitesiz mal ve hizmet tüketirler. Bundan dolayı da refah seviyeleri alt düzeydedir. Kültürel ve sanatsal etkinliklerle pek uğraşmazlar. Üst sınıf üyelerinin ise eğitim ve gelir düzeyleri yüksektir. Daha çok ve daha kaliteli mal ve hizmet tüketirler. Bundan dolayı da refah düzeyleri yüksektir. Bilimsel, kültürel, sanatsal etkinliklere ilgi duyarlar ve katılırlar” (Kızılloluk, 2013: 183).

Sosyal sınıflar, genelde sosyo-ekonomik farklılıklardan ortaya çıkmıştır. Eski çağlardan günümüze kadar ast-üst ilişkileri yaşamın her alanında bulunmaktadır. Sosyal sınıflarda bulunan kişiler genellikle; ‘ailesini tanımayız’, ‘o tür insanlarla muhatap olunmaz’, ‘onlar bizlere denk değiller’ gibi cümleler kuran, ekonomik açıdan, eğitim düzeyi, dil yapıları, şiveleri, gelenek-görenekleri, hayata bakış açıları birbirinden farklı olan insanlardan oluşmaktadır. Sosyal sınıflar, birbirlerine karşı sergiledikleri tavır, tutum ve davranışları ile aralarına sosyal mesafe koyarlar.

“Sosyal sınıflar ve bu sınıflarda bulunan bireyler, ‘bizim grubumuzla uyuşmazlar’, ‘ailesini bilmiyoruz, sosyal ilişkilerimiz sırasında ona hiç rastlamadım’, ‘çocuklarımla o kadının çocuklarıyla oynamasına izin vermeyeceğim; onlar cahildir, alelade ve pis insanlardır’ şeklinde kullandıkları cümlelerle bir tavır takınma ile sınır koyucu bir davranış içerisinde bulunurlar. Bu gruplar; kullanılan dil yapıları, şiveler,

adetler, ekonomik özellikler, iş kolları, eğitim düzeyi ve diğer fark ifade eden mertebeler sembollerini bakımından, birbirinden farklı kişilerin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır” (Yörükân, 2009b: 14).

Sosyal sınıfların oluşmasında etkin rol oynayan faktörlerden biri de eğitimidir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal sınıfa bağlı olarak aldığı eğitimin kalitesi ve düzeyi değişmektedir. Çocuklar, ailelerinin ait olduğu sosyal tabakaya bağlı olarak bir eğitim almaktadırlar. Ancak, alınan eğitimin sosyal tabakalar arasındaki eğitim pay dağılımı aynı oranda değildir. Maddi geliri yüksek ve sahip olduğu dil seviyesi iyi olan ailelerin çocuklarına aldıkları eğitim daha üst düzeydedir. Üst sınıflarda bulunan aileler, çocukları hangi alanda yetersizse, çocuklarına yetersiz oldukları alanda özel dersler ve kurslar aldırarak, çocuklarının yetersiz oldukları alandaki başarılarını arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu aileler, maddi açıdan sorun yaşamadıkları için ellerindeki tüm imkânları kullanabilmektedirler. Fakat alt sosyo-ekonomik sınıfta bulunan ailelerin ve çocukların bu imkânları yoktur. Alt sınıflardaki çocuklar, kendilerine sağlanabilen imkânları kullanarak eğitim ve öğretim yoluyla sosyal hareketlilik sağlayarak, üst sınıflara geçiş yapabilirler, böylece bulundukları tabakaya mahkûm yaşamak zorunda kalmazlar. Günümüz demokratik toplumlarında devletler, alt tabakada bulunan öğrencilere; çeşitli burslar ya da krediler vererek, beslenme, giyinme ve barınma gibi çeşitli sorunlara çözümler getirerek, tabakalar arası eşitsizliği ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar. Bu çözümlerle birlikte demokratik toplumlarda; dil, din, ırk, renk, cinsiyet fark etmeksizin eğitimden herkes aynı ölçüde faydalanmaktadır.

“Demokratik ülkelerde eğitim bir evrensel insan hakkı olarak görülür. Cinsiyeti, etnik kökeni, dini inançları, sosyal sınıfı ne olursa olsun eğitimden eşit şekilde yararlanmak herkesin doğal hakkıdır. Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin bulunduğu, eğitim hakkının önünde yasal engel olmayan demokratik ülkelerde devlet alt sınıftaki çocuklara burs, kredi vererek; onların beslenme, giyinme, barınma gibi sorunlarını çözerek ülkenin tüm eğitim imkânlarından yararlanmalarını sağlar. Böylece çocuk, eğitim süreci boyunca ilgi ve yeteneklerini bunları geliştirme imkânını bulur. Üst düzeyde eğitim görerek, dikey hareketlilik imkânlarından da yararlanarak, toplumda itibarı yüksek meslek edinebilir, mevkilere gelebilir. Bunun bir sonucu olarak bir üst sınıfa geçebilir.

Doğuştan mensubu olduğu sınıf artık o çocuk için bir kader olmaktan çıkar” (Kızıloluk, 2013: 183).

Çocukların gidecekleri eğitim kurumlarının kalitesi ile bulundukları tabaka arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların alacağı eğitimin kalitesini ve ileride elde edecekleri akademik başarılarını, ailelerinin içinde bulunduğu sınıf doğrudan etkilemektedir. Eğitim alanında fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışması çabaları eski çağlardan günümüze kadar devam etmektedir. Ancak hâlâ günümüzde *eğitimde fırsat eşitliği* değil, *eğitimde fırsat farklılıkları* mevcuttur. Bunun sebebi ise; eğitimde sosyal tabakaların varlığını hala devam ettirmesidir. Bununla ilişkili olarak eğitim alanında yaşanan sorunlar toplumun bütünü etkilemektedir. Bu yüzden de alt sosyo-ekonomik tabakada bulunan çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunları ve eksiklikleri tespit ederek, bunları çözüme kavuşturup ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, sosyo-kültürel anlamda bütüne yönelik yapılan bir iyileştirme çabası olacaktır.

“Eğitim kurumunun niteliği ve niceliği ile kişilerin sosyal sınıfı arasında sıkı bir bağlılık söz konusudur. Çocukların alacakları eğitimin niteliğini ve süresini, göstereceği başarının derecesini ailelerinin mensup olduğu sosyal sınıfı büyük ölçüde etkileyip belirlemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması çok eski çağlardan beri güdülen başlıca ideallerden biri olmasına ve bu yolda büyük çabalar gösterilmesine rağmen, eğitimdeki fırsat farklılıkları günümüzde halen sosyal sınıflara bağlı olarak varlığını korumakta ve sürdürmektedir” (Avcı, 2013; 1052-1053).

Sosyal sınıflar genel olarak; alt, orta ve üst sınıf olarak üç gruba ayrılmaktadır. Her bir grubun kendi içinde uyması gereken kuralları, kullanmaları gereken dili ve almaları gereken eğitim seviyesi bulunmaktadır. Ayrıca, her bir grubun dünya görüşü, dini inancı, değer yargısı, giyim tarzı ve ikamet ettiği semt gibi hususlar birbirinden farklılık göstermektedir. Alt sınıfta bulunan üyelerin; gelir düzeyleri düşüktür, oturdukları semtler genellikle gece kondu olarak adlandırılan yerlerdir, eğitim seviyeleri üst sınıftaki üyelerin eğitim düzeylerinin altındadır, basit cümleler kurarak ve konuşma esnasında gereğinden fazla el kol hareketleri kullanarak konuşurlar, sanat etkinliklerine fazla katılmazlar ve ilgi duymazlar.

Bernstein (1961), halk tarafından kullanılan halk dilinin özelliklerinin; kısa, dil bilgisel olarak basit, genellikle tamamlanmamış cümleler bulunan, bağlaçların basit ve tekrarlayan kullanıma sahip olduğu (öyleyse, o zaman, çünkü), yan cümlelerin az kullanıldığı, sıfat ve zarfların katı ve sınırlı kullanıldığı, şahıs zamirlerin nadiren kullanıldığı, ‘Değil mi? Anlıyorsun? Biliyor musunuz?’ gibi önceki konuşma dizisinin pekiştirilmesi için bir gereksinimi işaret eden çok sayıda ifade / kelime öbeğinin kullanıldığı bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir (Bernstein, 1961: 169).

Sosyal tabakanın üst sınıfında bulunan üyelerin eğitim seviyeleri ve bununla beraber gelen statüleri yüksektir, konuşurken el kol hareketlerini fazla kullanmazlar, kültürel ve sanatsal etkinliklere daha fazla ilgi duyarlar ve bu tür etkinliklere katılmaya özen gösterirler, oturdukları semtler genellikle kentleşmenin fazla olduğu kaliteli yaşam alanındadır, karmaşık dil yapısına sahiptirler ve çocuklarına, alt sınıfta bulunanların çocuklarına aldıkları eğitim düzeyine göre daha üst düzey bir eğitim aldırırlar.

Bernstein (1961), biçimsel (resmi) dilin özelliklerinin; doğru dilbilgisi düzeni bulunan, çeşitli bağlaç ve yan cümlelerin kullanıldığı, dil bilgisel olarak karmaşık bir cümle yapısına sahip, edatların, şahıs zamirlerinin, sıfatların sık kullanıldığı bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir (Bernstein, 1961: 169-170).

Çocukların sahip oldukları dil özelliklerinin ve konuşma biçimlerinin ait oldukları sosyal sınıflara göre farklılaştığını söyleyip, bu alanda çeşitli bilimsel çalışmalar yaparak buna dikkat çekmeye çalışan ilk isimlerden biri de Basil Bernstein’dır. Sadovnik (2001), çalışmasında Bernstein’in kod teorisi çalışmasına genişçe yer vermiştir. “Bernstein’in tanımladığı sınırlı-kısıtlı kodu, alt sosyo-ekonomik tabakada bulunan bireyler kullanmaktadır. Bernstein’in sınırlı koduna sahip alt sosyo-ekonomik seviyedeki bireylerin kullandığı dilin özellikleri şu şekildedir” (Merter ve Akbulut, 2011: 18);

- “Kurdukları cümleler kısadır.
- Gramer yapısı bakımından basit cümleler kurarlar.
- Bu tabakadaki çocukların sahip olduğu sözcük hazineleri kısıtlıdır.
- Cümlelerinde sıfat kullanımı azdır.
- Soyut düşünme becerileri ve kullanımları oldukça kısıtlıdır.

- Bitmemiş, devrik cümleler kurmaktadırlar.
- Yapısal bakımdan zayıf yani basit cümleler kurmaktadırlar.
- Duygu-düşüncelerini tam ve doğru ifade edemezler.
- Duygu ve düşüncelerini kelimelerle değil de daha çok hareketleri ile anlatmaya çalışmaktadırlar.
- Konuşmalarında argo kelimeler kullanırlar.”

Bernstein’in tanımladığı, detaylandırılmış-ayrıntılı kodu ise orta sosyo- ekonomik tabakada bulunan bireyler tarafından kullanılmaktadır ve bu detaylandırılmış kodu kullanan bireylerin kullandıkları dilin özellikleri ise şu şekildedir (Merter ve Akbulut, 2011: 18);

- “Kurdukları cümleler uzundur.
- Gramer yapısı bakımından karmaşık cümleler kurarlar.
- Sahip oldukları sözcük hazinesi geniştir, buna bağlı olarak birçok kelimeyi aynı anda kullanabilirler.
- Kurdukları cümlelerde sıfatlara, soyut adların kullanımına yer verirler.
- Duygu ve düşüncelerini ifade ederken el ve kol işaretlerini fazla kullanmazlar. Bunun yerine kendilerini daha çok kelimeleri, kurdukları cümleler ile ifade ederler.
- Argo kelimeler kullanmazlar.
- Anne ve babalarının konuşmalarını dinlerler ve onları taklit ederler.”

Sosyal tabakalarda bulunan her aile çocuğuna, tabakanın getirdiği imkânlar doğrultusunda olanak sağlayabilmektedir. Sağlanabilen bu imkânlar öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilemektedir. Orta-üst sosyo-ekonomik seviyeye sahip aileler çocuklarına; özel okul, özel etüt merkezleri, özel öğretmen, ders çalışmaları için ayrı bir oda, kaynak kitap, farklı materyal ve haftalık sinema ve tiyatro etkinliklerine katılma imkânı sağlayabilirler. Buna karşın alt sosyo-ekonomik seviyede bulunan aileler; çocukları ile sinema ve tiyatro etkinliklerine katılamamakta ve çocuklarına ders çalışmaları için ayrı bir oda ve çeşitli ek kaynak kitap gibi imkânlar sunmakta zorlanmaktadırlar.

“Öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörlerden birisi de çocuğun ait olduğu sosyal tabakadır. Orta-üst sosyal tabakada bulunan ailelerin çocuklarına sağladıkları ortam şartları, alt tabakada bulunan ailelere göre daha avantajlıdır. Orta-üst seviyedeki aileler çocuklarına evlerinde ayrı bir oda temin etmekte ve bu odalarda çocuklarının öğrenmelerine katkı sağlayacak görsel-işitsel materyaller, çeşitli ders kaynak kitapları sağlamakta ve ayrıca çocuklarının çalışma odalarında daha verimli ders çalışabilmeleri için sessiz bir ortam oluşturmaktadırlar. Fakat alt sosyo-ekonomik seviyedeki aileler çocuklarına bu imkânların hepsini sağlayamamaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin nüfusu ve sahip oldukları çocuk sayısı daha fazladır, ancak yaşadıkları evler de daha küçük, gecekondulu tarzındaki evlerdir. Evin küçülmesi ve ev içi nüfusun artması ile alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar, ayrı odalarda değil de ortak yaşam alanlarında tüm ev halkıyla beraber ders çalışmak zorundadırlar” (Kızılloluk, 2013: 187).

Ailenin çocuğuna karşı sergilediği bütün tavırlar ve tutumlar öğrencinin okul başarısını etkilemektedir. Alt sosyo-ekonomik seviyede bulunan, aile içerisinde söz hakkı tanınmayan, düşünceleri önemsenmeyen, her fırsatta azarlanan, eleştirilen, başarısızlıkları hoşgörü ile karşılanmayan çocuklar; çekimser ve itaatkâr olup, okula, arkadaş çevresine ve öğretmenine uyum sağlamakta sorun yaşamaktadır. Bu tür aileler çocuklarının; derslerinde başarısız olması, ailesine itaat etmemesi ya da ailesinin sözünü dinlememesi halinde, çocuklarının isteklerini yerine getirmeyerek ya da çocuklarını korkutarak, çocuklarına çeşitli şekilde cezalandırma yöntemleri uygulamaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik seviyedeki aileler çocuklarından; güce, itaate ve otoriteye koşulsuz bağlılık beklemektedirler.

“Okul başarısızlığı, bireyin ilköğretim yıllarından başlayarak yükseköğretim eğitiminin sonuna kadar ki öğretim kademelerinde meydana gelen bir durumdur. Okul başarısızlığı hem çocuğu hem de aileyi üzmemektedir ancak, bu başarısızlığın kaynağı aile tarafından genellikle bilinmemektedir” (Tezcan, 1999: 243). Okul başarısızlığının birçok sebebi olabildiğini söyleyen Tezcan (1999) Bunları maddeler halinde şu şekilde özetlemiştir;

1. “Bireysel nedenler;
 - a. Öğrencide doğuştan gelen kalıtsal nedenler ve bireysel özellikler söz konusudur” (Tezcan, 1999: 243).
2. “Toplumsal nedenler;
 - a. Aileden kaynaklanan nedenler,
 - b. Okulun niteliğinden kaynaklanan nedenler,
 - c. Ekonomik yetersizlikten kaynaklanan nedenlerdir” (Tezcan, 1999: 243).

Orta-üst sosyo-ekonomik seviyede bulunan ailelerin çocuklarına karşı tutumları, alt sosyo-ekonomik seviyedeki aileler gibi değildir. Bu tabakadaki aileler çocuklarını; birer birey olarak görmekte, çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemseyip rahatça dile getirebilmelerine fırsat tanımakta, onların soyut düşünebilmelerine yardımcı olabilmek için, çocuklarını yönlendirmektedirler. Bu tabakadaki aileler, kendi aile içi iletişimlerini önemsemektedirler. Bu ortamda yetişen çocuklar; kendilerine güvenen, özsaygısı yüksek, çevresine karşı ilgili, başkalarının hayatlarına ve düşüncelerine karşı saygılı, karşısındakini dinlemeyi bilen, sorumluluk bilinci gelişmiş, empati becerisi yüksek birer birey olarak topluma katılırlar. Bu şekilde yetişen çocuklar, okulda öğretmeni ve arkadaş çevresi ile iletişim kurma ve kendini ifade etme konularında zorluk yaşamazlar. Orta tabakada bulunan ailelerin çocukları, karmaşık cümle yapısına sahip olan uzun cümleler kurmaktadır. Bu çocuklar kurdukları cümlelerde; sıfat, zamir, nesne, dolaylı tümleş gibi cümlenin çeşitli öğelerini kullanmaktadır. Bu tabakada bulunan çocuklar, konuşmalarında anne-babalarını taklit etmekte ve onlara öykünmektedirler. Orta tabakada bulunan anne-babalar ise, çocuklarına açıklamalarda bulunmakta ve onların arzu, istek, duygu ve düşüncelerini önemsemektedirler. Bu tür ortamlarda yetişen çocuklardan; kendi davranışlarını düşünüp, bu davranışların sorumluluğunu üstlenmesi, başkalarının ihtiyaçlarına saygı duyması beklenmektedir.

“Orta sınıf çocukları, daha karmaşık bir konuşma biçimine sahiptirler. Ana babalarının konuşmasını dinleyerek onu taklit ederler. Ayrıntılı ve ince bir konuşma biçimi, uzun tümceler, karmaşık tümce yapısı, seçilmiş sıfatlar, soyut adlar, el işaretlerinin azlığı bu çocukların konuşma biçimini oluşturur. Orta sınıfa mensup aileler ise *kişiye yönelimlidir*. Çocuğun duyguları ve istekleri göz önüne alınır, ona

açıklamalarda bulunulur. Bu usul daha ayrıntılı bir dili gerektirir ve çocuğun yanıtlarını tanır. Örneğin, telefon çalarken mutfakta gürültülü bir biçimde kap kacağı birbirine katarak ayakaltında oynayan bir çocuk ele alındığında alt sınıfta bulunan annenin çocuğuna tepkisi; ‘sus’ ya da ‘kes gürültüyü’ şeklinde olurken, orta sınıfta bulunan bir annenin çocuğuna tepkisi ise; ‘bir dakika susar mısın, telefonla konuşacağım’ şeklinde olacaktır. Orta sınıftaki anne, çocuğunun kendi davranışını düşünmesini ve başkalarının gereksinimlerini göz önüne almasını ister. Böyle sessiz olarak düşünen çocuk, okula gittiğinde seçenekler arasından birisini seçme yeteneğini kazanmış olacaktır” (Tezcan, 1980: 9-11).

2.2. Yazma Eğitimi

İnsanın; kendisini, duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, hayallerini ve görüşlerini anlatma gereksinimi, insanoğlunun var olduğu ilk günden beri vardır. İnsanların bu anlatma ihtiyaçları ise, konuşma veya yazma yolu ile giderilmektedir. Bireylerin çocukluk dönemlerinde yaptıkları bilinçli resimler ve çizgi çalışmaları, onların ilerleyen yıllarda alacakları yazma eğitimi için önemli bir temel oluşturmaktadır.

“İnsanın kendisini anlatma isteği, insanlardaki doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleri ile görünürlük kazanan bu istek, sonrasında dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu, iki ana biçimde belirlenir, bunlar; konuşma ve yazmadır. İnsanoğlu, varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimini duyar” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15).

Ungan (2007) yazmayı; “yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken bir süreç eylemidir” şeklinde tanımlamıştır (Ungan, 2007: 462). Yazma becerisinin gelişmesi ile bireylerin; bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır” (Ungan, 2007: 462).

İlkokul ile birlikte eğitim-öğretim hayatı başlayan çocukların öğrenme serüvenleri bir ömür boyu devam etmektedir. İlkokula başlayan çocuk, yazma eğitimi ile yaşadığı toplumun; ana dilini, kültürünü ve ana diline ait harf ve sembollerini öğrenmeye başlar.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; öğrencilerin zihinsel, duygusal ve bedensel olarak bir bütün halinde öğrenmeye hazır olması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmeleri için; sürekli yazı yazmaları, etraflarını iyi bir şekilde gözlemlemeleri ve sürekli okumaları gerekmektedir.

“Yazma becerisi, ilköğretimin ilk yıllarında itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel okuryazarlık becerilerinden biridir. Öğrencilerin bu beceriyi öğrenim sürecinin her aşamasında etkin olarak kullanabilmesi için, kompozisyon veya yazılı anlatım gibi etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için bilişsel ve devinişsel bakımdan belli bir olgunluğa sahip olmaları gerekmektedir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu, öğrencilere sürekli yazma çalışmaları, deneyimleri yaptırmaktır” (Karatay: 2013: 21).

“İlkokuma-yazma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır” (Göçer, 2000: 67-68).

Teknoloji çağının hâkim olduğu günümüzde çocuklar ilk başta; akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar ile etkileşim halinde olmaktadır. Teknoloji ortamında hâkim olan dil ile yazı dili arasındaki fark, büyük bir sorun oluşturmaktadır. Büyük harflerin dikkate alınmadığı, ünlü harflerin sürekli düşürülmesi ile kelimelerin oluşturulduğu, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının önemsenmediği teknoloji ortamında kullanılan dil ile yazı dili arasındaki uçurumun kapatılması için düzeltme çabalarına gidilmesi gerekmektedir.

“Teknolojik gelişmeler, iletişim ortamlarını ve iletişimin işleyiş biçimlerini derinden etkileyerek öylesine değiştirdi ki insanlar arası iletişimin temel aracı olarak dilin öğretim sürecini çağın koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmak ve iletişim araçlarının olası olumsuz etkilerine karşı da durabilecek dilsel ve düşünsel donanımda bireyleri yetiştirmek kaçınılmaz bir zorunluluk oldu. Bu yöndeki tartışmaların önemli bir ayağını da, dil eğitimi sürecinin olmazsa olmaz bileşeni olan yazın (edebiyat) öğretimi oluşturuyor” (Polat, 2006: 1).

Yazılı anlatımın karmaşık olduğunu düşünen öğrenciler, yazmanın bir yetenek işi olduğunu ve kendilerine karmaşık gelen bu süreçten dolayı kendilerinde bu yeteneğin olmadığını düşünmektedirler. Tam bu noktada ise, öğretmenlerin öğrencilerini yazı yazmanın zamanla ve düzenli bir çalışma ile geliştirilebilen bir yetenek olduğu konusunda ikna etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerinin bu becerisinin gelişmesi için, derslerde yazma becerisine katkı sağlayıcı etkinliklere yer vermelidir.

“Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidirler. Çünkü dil; diğer canlılardan farklı olarak insana yaratılış itibarıyla doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yeteneğin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi herhangi bir alanının veya bütün alanlarının etkin kullanılabilmesi için geliştirilmesi, eğitilmesi gerekir” (Karatay, 2013: 23).

İlkokulun başlaması ile birlikte, okuma-yazma eğitimi almaya başlayan çocuğa, okuma-yazma eğitimi ve diğer derslerin uygulanabilmesi için, çocuğun öncelikle bilişsel, zihinsel ve bedensel olarak buna uygun olması ve sonrasında da çocuğun bu dersleri öğrenmeye istekli olması gerekmektedir.

“Eğitim-öğretim yaşantısına başlayan öğrencilerin, öğrenme ve öğretme süreci öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilme şeklindeki üst düzey bir hedef doğrultusunda biçimlendirilmekte ve sürdürülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilere yazma becerisini kazandırma hedeflenmekte ve süreç sonunda hedefe ulaşıldığını gösteren gözlenebilir öğrenci davranışları öğrencilerden beklenmektedir” (Göçer, 2010: 179).

Yazma becerisini zamanla geliştiren çocuklarda; duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, hayallerini, kısacası zihninden geçenleri belli bir düzene sokma, sıralamayı ayarlayabilme, doğru ve uygun kelimelerle ifade edebilme, bulunduğu toplumda hâkim olan dilin dil bilgisi kurallarına uyabilme, yazısını kâğıda veya başka bir düzleme aktarabilme becerilerinde de gelişme meydana geldiği görülmektedir.

“Eğitim-öğretim sürecinde kazanılacak beceriler sayesinde birey ilk okuma ve yazmanın; duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, doğru, hızlı ve

anlayarak okuyabilme, kurallara uygun yazı yazabilme, başkalarını kurallarına uygun dinleyebilme ve dinlediklerini anlatabilme vb. amaçlarını gerçekleştirmiş olacaktır. Bu amaçlara ulaşırken diğer dil becerileri de birbirleriyle bağlantılı bir bütün olarak gelişmektedir” (Erdoğan, 2011: 162).

Bütün bunların gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin; eğitim-öğretim süreci içinde öğrencilerine hikâyeler ve kompozisyonlar yazdırmaları ve yazdırdıkları bu çalışmalarını da değerlendirerek öğrencilere dönütler vermesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine bu dönütleri verirken, öğrencilerine karşı olumlu ve yardımcı olmayı amaçlayan bir tavır-tutum sergilemelidir. Öğrencilerini olumlu bir tavırla değil de olumsuz bir tavırla karşılayan öğretmenlerin tepkileri yüzünden öğrencilerde; kalem kâğıttan korkma, kendisini küçümsemiş hissetme, hata yapma korkusu gibi duygular artacaktır. Bu şekilde yetişen öğrenciler; özgüveni düşük, soru sormaya çekinen, konuşmaktan ve yazmaktan korkan, kendi haklarını savunamayan ve çekingen bireyler olacaktırlar. Bu yüzden eğitim-öğretimin ilk aşamasından itibaren öğretmenlerin, öğrencilerine hep olumlu ve güler yüzle yaklaşmaları beklenir.

“İlkokuma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır” (Göçer, 2000: 68).

“Yazılı anlatımda düzeltme ve değerlendirme aşamaları, yazılı anlatımın vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrenciler her zaman etkinliklerinin, yazdıkları yazıların ve ortaya koydukları şeylerin takdir edilmesini isterler. Ancak değerlendirilmemiş ve üzerinde düzeltmeler yapılmamış yazılar, bu durumu engeller. Öğrencinin, yazısında hata yaptığı yerleri görmesi ve bunu nedeniyle birlikte doğru bir şekilde öğrenmesi gerekir. Böylelikle öğrencinin daha sonra yapacağı yazılı anlatım çalışmalarında aynı hatayı veya hataları yapma oranı azalacaktır” (Temizkan, 2008: 50).

“Öğrencilerin başarısı, geniş ölçüde, öğretmenin dersi ele alış ve sınıfa rehberlik ediş tarzına bağlıdır. İlkokuma-yazma çalışmalarının bütün devrelerinde, sınıfı öğrenmeye istekli halde bulundurmak büyük bir önem taşır. Bu nedenle çalışmaların

gayeli, anlamlı ve zevkli bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Öğrencilerin ilgilerini canlı tutmanın önemli bir yolu, ilkokuma-yazma çalışmalarına çeşitlilik kazandırmaktır. Aynı zamanda öğrenme isteğinin, ilerlemeyi takdir ve teşvik etmekle artacağı da dikkate alınmalıdır. Öğretmeninden, yerinde takdir ve teşvik gören her öğrencinin, daha çok gayret göstereceği ve çalışmalardan daha büyük zevk duyacağı şüphesizdir” (Öz, 1999: 6).

Tüm becerilerin, zamanla kendisinde yarattığı değişimi fark eden öğrenciler; özgüven sahibi, özsaygısı yüksek, kâğıt ve kalemden korkmayan, yazılı sınavlardan korkmayan, analiz-sentez becerisi gelişmiş, kendini ifade edebilen, ana dilinin dil bilgisi kurallarına hâkim, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilen, durumları sınıflandırabilen vb. niteliklere sahip, başarılı bireyler olarak toplumda yerlerini almaktadırlar.

Brillant (2005), öğrencilerin yazma becerisini geliştirilmesi için öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır;

- “Öğrencilere neyin doğru yaptıkların söyle,
- Öğrencilere açık ve özel dönüt ver,
- Yargılamadan ziyade onlarla iletişim kurmaya odaklan,
- Öğrencilere çeşitli iyi yazı örnekleri temin et,
- Yazdıkları ilk metni, daha sonra yazacaklar ile karşılaştırmak için sakla”

(Brillant, 2005: 511-513).

2.2.1. Yazmada Başarılı Olmanın İlkeleri

Öğrencilerin, yazdığı metinlerde başarılı olabilmesi için, uyması gereken bazı kurallar ve ilkeler vardır. İlk başta, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumun diline, kültürüne ve dil bilgisi kurallarına hâkim olması ve sonrasında ise; etrafını, çevresindeki diğer insanları ve çevresinde meydana gelen olayları iyi bir şekilde gözlemlemeleri ve analiz etmeleri gerekir. İkinci olarak öğrencilerin okumaya çok meraklı olmaları oldukça önemli bir koşuldur. Öğrenci, okudukça neleri yapması ve neleri yapmaması gerektiğini daha rahat görecektir. Üçüncü olarak da, öğrencilerin etrafındaki olayları ve durumları gözlemlemeleri ve okudukları üzerinde düşünmeleri ve olayları analiz etmeleri gerekir.

Düşünmekle birlikte öğrenci, yeni dünyalar keşfedip, yeni yazıları için temeller atabilecektir. Tüm bunları bilinçli ve istekli bir şekilde yapan öğrenci için başarı da beraberinde gelecektir.

“Yazılı anlatımda başarılı olmak için bir takım ilkeler vardır. İyi bir yazardan bu ilkelere uyması beklenir. Başarılı olmak isteyen bir yazarın her şeyden önce iyi bir gözlemci olması gerekir. Doğaya, topluma ve insana karşı duyarlı olması gerekir ki iyi gözlem yapabilsin. İkinci olarak bol bol okumalıdır yazar adayı. Okumak biriktirmenin en pratik yoludur. Başarılı bir yazar olmak için üçüncü ilke ise düşündürmektir. Gözlem yaparak ve okuyarak biriktirdiklerimizi kendimize mal etmek ve yeni fikri mahsuller ortaya koymak için bunlar üzerine eleştirel bir tarzda düşünmek lazımdır” (Yasul, 2014: 21).

“İnsan toplumsal bir varlıktır; yaşayışı gereği diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler içindedir. Bu ilişkilerde çoğunlukla dilini kullanan insan için konuşma ve yazma, iletişimin başta gelen araçlarındandır. Güçlü sosyal bağlantılar ve sağlam bir iletişim kurabilmek için, kullanılan dile hâkim olma, bu iletişim kanalını doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olma, günümüzde kişisel gelişimin en önemli parçası haline gelmiştir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 36).

2.2.1.1. Gözlem Yapmak

Gözlem yapmak demek, insanın içindeki merak duygusuna sürekli kulak vermesi demektir. Merak eden insan, sürekli gözlem yapan insandır. Yazar olmak isteyen kişilerin bu yüzden her şeye meraklı olması gerekmektedir. Sokakta, otobüste, yolda yürürken, otururken etrafında olan biten olayları gözlemlemek, olaylar içindeki küçük detayları görebilmek, karşısındaki insanın yüzündeki çizgilerden, hareketlerinden, mimiklerinden o insanın neler yaşadığını veya neler düşündüğünü tahmin edebilmek yazarın gözlem becerisini ortaya koyar.

“Gözlemlerimizi daima sağlam temellere dayandırarak oluşturmamız. Gözlem yaparken, ilgilendiğimiz olay ya da varlıkların kendine özgü niteliklerini fark edebilmemiz ve bunları değerlendirebilmemiz gerekmektedir. Gözlem yapmak, özellikle inceleme ve araştırma konularında, hikâye, roman ve tiyatro gibi olaya dayanan yazılarda önem kazanır” (Par, 1972: 9-10).

İnsan, merak ettiği ve ilgi duyduğu konuları, olayları ve durumları gözlemler. Gözlemcinin, gözlem yaparken dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Gözlemci; yapacağı gözlemin kendisine ne gibi katkılar sağlayacağını, yapacağı gözlemi hangi gaye ile yaptığını, gözlemleyeceği nesnelerin diğer nesnelerden farkını ve ayırt edici özelliklerini tespit edip, bu tespitler üzerinden incelemelerde bulunacağını bilmelidir.

“Gözlem, doğadaki canlı ve cansız bütün varlıkları ayrıntıları ile görmektir. Gözlem; bakmak değil, görmektir ve gözlem yoluyla birey doğru görmeyi ve doğru tanımayı öğrenir” (Kantemir, 1981: 118). Kantemir (1981: 118), gözlem yapan kişinin, gözlem yaparken bilmesi gereken unsurları ise şu şekilde özetlemiştir;

- “Neden gözlem yaptığını,
- Gözlem yapılacak olay, durum, canlı veya cansız varlığın hangi taraflarını inceleyip, hangi yönden incelemesi gerektiğini,
- Gözlem sonuçlarının yazara ne katkı sağlayacağını, önceden bilmesi gerekir” (Kantemir, 1981: 118).

Gözlem yapma becerisi fazla olan insanların; hayal dünyalarını, duygularını, düşüncelerini, tavırlarını ve hayallerini ifade edebilme becerileri oldukça yüksektir. Merak duygusu fazla olan insanların gözlem yapma becerisi yüksek olduğu için, sürekli söyleyecek bir sözleri ile fikirleri ve anlatacak bir hayalleri vardır. Gözlem yapmak, sadece canlı varlıklar ile değil aynı zamanda cansız varlıkları da bütün incelikleri ile görebilmek ve anlayabilmek demektir.

“Bir konuda söyleyeceklerimizin olabilmesi, o konu üzerinde gözlem ve yaşantılarımızın bulunmasına bağlıdır. Gözlem ve yaşantılarımız sınırlıysa, bunlara bağlı olarak düşünce ve hayal dünyamız da sınırlı olacaktır. Bu yüzden, bir yazı ya da konuşmayı oluşturmada söyleyeceklerimizi bulmamızda gözlem ve yaşantılarımızın etkisi büyüktür” (Özdemir, 2012: 134).

2.2.1.2. Okumak

Okumak, yazmada başarılı olmanın temel ilkelerinden biridir. Yazmada başarı sağlamak isteyen kişilerin çok fazla okuma yapması gerekmektedir. Çünkü okumak;

bireyin hayal dünyasını ve ufkunu değiştirmekte ve olaylara farklı pencerelerden bakabilme şansı vermektedir. Ayrıca okudukça bireylerde kelime hazinesi genişleyeceği için birey, metnini yazarken kendisini, duygularını ve düşüncelerini doğru kelimelerle ifade edebilecektir.

“Okuma becerisi; akademik, sosyal, kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen öğrenciler, daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler” (Akyol, 2009: 2).

“Öğrenme, büyük ölçüde okumaya dayanır. Bu bakımdan, iyi ve düzenli okuyan öğrenci, derslerinde başarılı olacaktır. Ayrıca okumakla her şeyden önce bireyin kelime hazinesi zenginleşmektedir. Günlük konuşmalarda kullanılan kelimelerin sayısı oldukça sınırlıdır. Ancak edebi eserlerde bu sayı çok daha fazladır. Okuduğumuz metinlerde, eserlerde anlamını bilmediğimiz sözcüklerin anlamlarını sözlüğe bakarak öğrenebilir ya da parçanın akışından çıkarabiliriz. Böylece kelime dağarcığımız zenginleşir” (Babacan, 2009: 33-34).

Çocuklara okulöncesi eğitim ve ilkökul eğitimi ile kazandırılan okuma becerisi, emek ve zaman isteyen bir süreçtir. Okuma öğretimi, eğitim kurumlarında yapılsa da, çocuğun okumaya olan ilgisinin ve isteğinin temeli, aile ortamında atılmaktadır. Anne-babasının elinde sürekli dergi, gazete, kitap vb. yazım kaynakları gören çocukların, okumaya olan merakı artacaktır ve okuma heveslisi birer birey olarak okumaya başlayacaklardır.

“Okuma doğuştan gelen bir beceri değildir. Okullarda sistemli bir eğitim ve çeşitli etkinliklerle okuma öğretilmektedir. Okumayı öğrenme, uzun ve yoğun çaba gerektiren bir süreçtir. Bu çalışmalarda bazı çocukların zorlandıkları ve gerekli becerileri kazanamadıkları bilinmektedir. Bu sorunların önemli bir bölümü öğrencilerin okumaya ilgi duymaması ve sevmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumu önlemek için okumaya özendirme çalışmaları yapılmalıdır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde çeşitli oyun, masal ve etkinliklerle öğrencilerin okumaya dikkatleri çekilmektedir. Ardından ilginç gelen kitapları seçme ve okuma çalışmaları yapılmaktadır” (Güneş, 2017: 120).

Yazma konusunda başarı sağlamış kişilere bakıldığında, bu kişilerin çok fazla kitaplarla iç içe olduğu görülecektir. Sürekli okuyan insanların; sahip oldukları kelime birikimlerinin, gözlem becerilerinin ve hayal dünyalarının oldukça geniş olması, bu kişilerin; kalemlerinin kuvvetli olmasına ve yazma hayatlarında büyük başarılar kazanmasına yarar sağlamaktadır. Sürekli okuyan insanların, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerileri oldukça yüksektir.

“Yazma başarılı olabilmek için insanların çok fazla şey okuması ve bu sayede de birikim yapması gerekmektedir. İnsanların sahip olduğu bilgi, kelime hazinesi, duygu ve hayal güçleri okuma sayesinde gelişmekte ve genişlemektedir. Okuyan kişinin dil ve anlatım gücü ile düşünme becerisi, okumayan kişi ile kıyaslanamayacak kadar farklıdır” (Bağcı, 2013: 92).

“Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okuyucunun metin içindeki kelimeyi tanıması gerekmektedir. Okuyucu kelimeyi tanıdığı zaman, bu kelimeyi geçmiş yaşantıları ve deneyimleri ile zihinsel olarak anlamlandırır ve bu yeni kelimeyi kavrar. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelimeyi anlamlandırırken ön bilgiler kullanılmaktadır. Okuyucu eğer kelimeyi yanlış ve yetersiz bir şekilde tanımlarsa, cümleler, paragraflar ve buna bağlı olarak tüm metin anlaşılmamaktadır” (Akyol,2009: 3).

Yazma becerisi, kelimeleri gelişigüzel şekilde bir araya getirmek değil, bu kelimeleri bir anlam bütünlüğü içerisinde ve etkileyici bir şekilde bir araya getirebilme becerisidir. Yazma becerisinin gelişmesi, bireyin okuması ile de doğru orantılıdır. Çünkü sürekli okuyan bireyler; basmakalıp ifadeleri doğrudan kabul etmeyip, bu ifadeler üzerine düşünüp kendi doğrularını bulabilen kişilerdir.

“Bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilme, düşündüklerini açık, net ve sade bir dille ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilme, güzel bir anlatım ve çarpıcı bir buluşla yazıya canlılık kazandırma, iyi bir okuyucu olmayı gerektirmektedir. Sürekli kitap okuyan, okuduğunu içselleştiren, üzerinde düşünen bir okuyucu gerek toplumun ona dayattığı kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulma fırsatını elde edecek gerekse yazma becerisini geliştirecektir” (Baysal, İpşiroğlu N., İpşiroğlu Z. ve Ozil, 1993: 28).

Okumanın bireylere ilk başta aile ortamında özendirilmesi ve daha sonrasında da okul ortamında bu eylemin alışkanlık haline getirilmesi gerekmektedir. Okul çağında olan ve okuma becerisi yüksek olan öğrencilere bakıldığında, çok fazla okuyan öğrencilerin hem akademik açıdan hem de günlük hayatlarında kendilerini ifade etme açısından oldukça başarılı oldukları görülmektedir.

“Öğrencinin kendini geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi ve dünyayı iyi yorumlaması için okuma ilgisini artırmak, okumayı sevdirmek ve alışkanlığa dönüştürmek önemli olmaktadır. Okumayı seven ya da ilgisini çeken bir kitabı severek okuyan öğrenci bunu alışkanlığa daha kolay dönüştürmektedir. Öğrencinin geçmişteki okuma başarısı, gelecekteki okuma başarısını belirleyici olmaktadır. Öğrenciler okudukça, daha iyi okur olmakta ve giderek daha fazla okumaktadırlar. Okuma ilgisi ve etkili öğrenme stratejileri, öğrencilerin okul başarısı, daha ileri eğitime devam etme, hayat boyu öğrenme ve iş piyasasındaki fırsatları yakalama kapasitesini etkilemektedir” (Güneş, 2017: 120).

2.2.1.3. Düşünmek

İnsanlar, bir kitap okurken ya da bir yazı incelerken, okuduğu ya da incelediği eserlerdeki anlatılan hikâyelerden, yapılan açıklamalardan ve verilen bilgilerden gündelik hayata yönelik nice tecrübeler elde edebilir. Ancak bu tecrübeler, üzerine düşünüldüğü ve altında yatan anlamları çözmeye çalışıldığı zaman anlam kazanmaktadırlar. Bu yüzden de yazı yazmanın temeli düşünmeye bağlıdır. İnsanın düşündüğü, üzerinde yeni fikirler ve anlamlar üretmeye çalıştığı yazılarını, okuyucularına açık, ilgi çekici ve net bir şekilde vermesi gerekir.

“İyi bir yazar olabilmek için, yazarın okuduklarını hafızasına olduğu gibi, hiç değiştirmeden kaydetmesi değil de, bunları zihinsel bir işleminden geçirdikten sonra hafızasına kaydetmesi gerekir. Okudukları üzerine tefekkür eden, okuyarak öğrendiklerinden yeni fikirler üretmeye çalışan yazar, iyi yazar olarak nitelendirilmektedir” (Yasul, 2014: 22).

Düşünen insanların ortaya yeni şeyler koyduğu görülmektedir. Çünkü düşünen insanlar hayata farklı açılardan bakabilen ve hayata karşı yeni şeyler görebilen insanlardır. Tarafsız olarak olaylara bakıp düşüncelerini ifade eden insanların görüşleri herkes tarafından kabul edilmektedir.

“Gözlem ve okuma ile elde edilen bilgi birikimlerinin zihinsel bir süreçten geçmesiyle başlayan değerlendirme aşamasına *düşünme* denir”(Bağcı, 2013: 91). “İyi konuşabilmek ve iyi yazılar yazabilmek için düşünmek gerekir. Düşünen insanlar mutlaka yeni şeyler üretir. Tarafsız şekilde düşünen insanların ortaya koyduğu değer, herkes tarafından kullanılmaya hazır bir malzemedir” (Bağcı, 2013: 91-92).

Gözlem yaptıktan sonra bireyde ortaya çıkan birikimlerin zihinsel süzgeçten geçirilmesine düşünme denilmektedir. Kaleme alınacak yazının, duygu-düşüncenin ve fikirlerin herkes tarafından anlaşılması ve kabul edilmesi için bireyin nesnel olarak düşünmesi gerekmektedir.

“Gözlem yapmak yoluyla ve okuyarak elde edilen bilgi birikimlerinin zihinsel bir süreçten geçirilmesiyle değerlendirme aşaması başlar ki, buna düşünme denir. İyi ve güzel konuşup, iyi yazı yazabilmek için mutlaka düşünmek gerekmektedir. Düşünen insan mutlaka üretir. Tarafsız ve objektif düşünen kişinin ortaya koyduğu değer, herkes tarafından kullanılmaya hazır bir malzemedir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 38).

2.2.2. Yazılı Anlatım Unsurları

Hangi konuda yazı yazarsak yazalım, yazacağımız yazıdaki temel amaç; duygu ve düşüncelerimizi etkili ve doğru şekilde karşı tarafa aktarabilmektir. Çocuklara okul çağında yazma tekniklerini öğretmek ve onların yazma becerilerini geliştirerek çocukları topluma; yazma kaygısı azalmış, duygu-düşüncelerini açık, anlaşılır ve doğru bir dille aktarabilen bireyler yetiştirmiş oluruz.

Etkili ve başarılı bir yazı yazabilmek için; yazının belli bir plan ve konu çerçevesinde oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanında, yazının temel yapı taşı

oluşturan kelimelerin cümlelere, cümlelerin de paragraflara dönüştürülerek bir bütün oluşturulması gerekmektedir.

“Hangi türde olursa olsun, her yazılı anlatım ürünü bir takım unsurlardan meydana gelmektedir. Başarılı bir yazılı anlatım bu unsurların uyumlu bir şekilde kompoze edilmesiyle oluşur. İyi bir yazıda başarılı bir şekilde işlenmiş olması gereken bu unsurlar; konu, plan, kelime, cümle ve paragraftır” (Yasul, 2014: 22).

“Yazılı anlatıma dayalı bilgi, düşünce ve duygularını aktarma işlemi, hazırlık, planlama, sınırlama, ilişki kurma, düzenleme, düzeltme ve sunma süreçlerinden oluşur. Bu süreçler aynı zamanda anlatmaya dayalı yazılı veya sözlü anlam bütünlüğü olan tutarlı metin oluşturma evreleridir. Yazılı anlatımda karmaşık gibi görünen bu süreçlerle ilgili ne yapacağının farkında olan öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında bunları daha etkili ve bilinçli işleteceklerinden başarılı bir yazma çalışması, ürünü ortaya koyacaklardır” (Karatay, 2013: 22-23).

2.2.2.1. Konu

Konu, üzerinde bir fikrimizin olduğu, duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa aktarabileceğimiz, var olan problemleri ortaya koymamıza yardımcı olan, sözcük ve sözcük gruplarının yardımıyla ifade edilen durumdur.

“Evrendeki canlı, cansız tüm varlıklar, soyut ve somut bütün kavramlar hakkında söz söylenebilir ve yazı yazılabilir. Üzerinde duracağımız, yazı yazacağımız, söz söyleyeceğimiz şeyin, anlatım dilindeki adına *konu* denilmektedir” (Özdemir, 2012: 109).

Yazı yazmaya karar veren bireylerin yapması gereken ilk şey, yazacakları şey hakkında bir konu seçimi yapmaktır. Belirlenen konunun, belli bir çerçeve ile sınırlandırılması, yazarın yazısını yazmasında kolaylık sağlayacaktır. Kendisine konu açısından bir sınır çizmeyen yazarların konusunun nereye gideceği belli değildir, bu yüzden yazarların konu sınırlaması yapması büyük önem taşımaktadır.

“Konu, yazılı anlatımdaki ilk basamaktır. Konunun tespit edilip sınırlandırılması gerekir. Konunun tespiti, her zaman yazan tarafından yapılmayabilir. Günlük yaşamdaki çeşitli ihtiyaçlar, konuyu kendiliğinden ortaya çıkarır. Ancak isteğe bağlı yapılan düzenli

çalışmalarda veya yazma eğitimi çalışmalarında bazen konu tespiti yazan kişi tarafından yapılır” (Deniz, 2000: 66).

Yazılarda ele alınan konular, somut durumlar yani gerçekte var olan durumlar olabileceği gibi, soyut durumlar da olabilir. Hayatımızdaki yaşantılar, toplumsal gerçekler, hayallerimiz, bilim ve teknoloji, geçmişteki anılarımız, olaylara karşı gözlemlerimiz ve insanlar arası ilişkiler gibi yaşamın her kesitinden durumlar yazımıza konu olabilir.

“Konular, maddesel olduğu gibi ruhsal da olabilir. Uzayda yer alan tüm cisimler, duyu organlarımıza etkisi olan tüm etmenler, var olduğunu aklımızla kavrayabildiğimiz varlıklar birer konu olabilir” (Bağcı, 2013: 95).

“Eşya ve olay gibi yaşadığımız çevre ile duygu ile fikir gibi iç âlemimizle ilgili olan bu gibi unsurlar, bizlerde çeşitli fikirler, düşünceler yaratır. Oluşan çeşitli fikirler ya da düşüncelerden herhangi biri, yazacağımız yazıya konu olabilir” (Kantemir, 1981: 139).

“Yazarın, yazmaya karar verdikten sonraki en önemli aşamalardan biri de yazacağı yazının konusunu belirlemek olacaktır. Bu aşamada konunun sahip olması gereken bazı özellikleri vardır.” Bunlar (Özdemir ve Binyazar, 1998: 35-36);

- “Yazarın konuya yönelik ilgisinin olması,
- Yazarın konu hakkında bilgi birikiminin olması,
- Yazarın konu hakkında tecrübelerinin bulunması,
- Yazarda merak uyandıran bir konu olması,
- Araştırılmaya uygun konu olması gerekmektedir.”

Yazar, hitap edeceği kesimin; yaş aralıklarını, ilgi alanlarını, kültür ve eğitim seviyelerini de düşünüp dikkate almalıdır. Bütün bunları dikkate alarak konu seçimini yapan yazar; yazmaya istekli, kendinden ve yazdığı yazıdan emin bir şekilde yazısını yazmış olacağı için başarı da beraberinde gelecektir.

“Yazarın, yazı yazarken ilk hareket noktası konu olmalıdır. Her yazının mutlaka bir konusu vardır. Konu, üzerinde yazı yazılabilen her nesne, düşünce, olay konudur. Yani yazara yazma sebebi veren şeydir” (Emir, 1983: 15).

Seçilecek konu, açık, seçik ve anlaşılır olmalı sade bir dil ile yazılmalı, mesaj anlamlı ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca seçilecek konu ilginç olmalı ve okuyucunun

dikkatini çekmelidir. Seçilen konu, hitap ettiği halkın kültürüne ve toplumsal deneyimine uygun olmalı, olaylar ve olgular doğru olarak anlatılmalı, inandırıcı olmalıdır.

Bağcı (2013), iyi bir konunun sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklamıştır (Bağcı, 2013: 95-96):

- “Yazıda ele alınan konunun açık, anlaşılır ve net bir dil ile ele alınması gerekmektedir. Okuyucular tarafından bu yazı okunduğu zaman yazının okuyucuya vermek istediği mesaj kolaylıkla iletilmelidir.
- Seçilen konu, her zaman okuyucu ve yazar için ilgi uyandırıcı olmalıdır.
- Seçilen konu, yazarı alakadar etmelidir. Çünkü yazarın yabancı olduğu bir konuya, başkalarının alakasını çekmesi imkânsızdır.
- Ele alınan konunun doğruluğuna yazarı inanmalıdır ki başkalarını da inandırabilsin.
- Seçilen konunun hangi türde yazılacağı belirlenmelidir” (Bağcı, 2013: 95-96).

Yazacağımız yazının konusunu sınırlandırmak, bizi başarıya götürebilecek temel anahtarlardan biridir. Aslında konu sınırlandırması olmadığı zaman daha kolay ve rahat bir şekilde kalemimizden sözcüklerin akacağını düşünürüz. Fakat durum tam tersidir. Şöyle ki; konu sınırlandırması olmadığı zaman sözcükleri, cümleleri ve paragrafları, düşünce ve anlatım özellikleri açısından birbirine bağlamak daha da zorlaşmaktadır. Bu yüzden yazımıza başlamadan önce konu sınırlandırması yapmak bize kolaylık sağlayacaktır.

Özdemir ve Binyazar (1977), konu sınırlandırılması yapılırken dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralamışlardır:

- “Okuyucumuz kimdir? Yaşı, ilgileri, kültür düzeyi, toplumsal durumu... nedir?
- Yazımızın uzunluğu ne kadar olacak?
- Konunun hangi yönü üzerinde bilgi, görgü ve yaşantımız vardır?
- Konuyu geliştirmek için gerekli kaynaklar bulabilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz?” (Özdemir ve Binyazar, 1977: 34).

Bireylerin; yaşadıkları çevreler, hayal dünyaları, yaşantıları ve kişisel özellikleri birbirinden farklı olduğu için, isteğe bağlı yazma eğitimi çalışmalarında her birey farklı konu seçerek yazısını yazmaktadır. İsteğe bağlı yazma eğitimi çalışmaları sayesinde çocuklar; kendi kararlarını alabilmekte, özgüvenleri artmakta, kendi yeteneklerini keşfetmekte ve duygu-düşüncelerini hiçbir baskı olmadan özgürce anlatabilmektedirler.

“Yazma çalışmalarında öğrencilere verilecek konular; öğrencilerin yaşantılarına, ilgilerine yönelik olmalı ve hikâye unsurlarından birkaçını özellikle de problem unsurunu içererek sınırlandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilere tek bir konu verilmemeli, birden fazla konudan istediklerini seçmelerine fırsat tanınmalı hatta serbest konulu yazma çalışmalarına yer verilmelidir” (İzdeş, 2011: 29).

Okullarda yapılan yazma eğitimi derslerindeki hikâye ve kompozisyon yazdırma çalışmalarında, öğrencilerin, konu açısından sınırlandırılmadan özgür bırakılmaları, öğrencilerin, hayal dünyalarını yansıtmaları ve fikirlerini özgürce anlatmaları açısından olumlu yönde bir etki sağlamaktadır. Yazma çalışmalarındaki konu öğretmen tarafından belirleniyor ise, konunun güncel olması ve öğrencilerin konuya hâkim olması, öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini aktarabilmesi açısından kolaylık sağlayacaktır.

“Öğrenciler hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği, öğrencilerde yazma isteği uyandırmada olumlu etki yapacaktır. Aynı zamanda yazılı anlatım çalışmalarında zaman zaman konu seçimini öğrencilere bırakarak onların ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu arttıracak gibi cesaret duygusunu da geliştirecek ve öğrencilerde var olan ama gizli kalmış yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır” (Bağcı, 2013: 97).

Yazılı anlatım çalışmalarında, konu seçimini öğrencilere bırakmak için gerekli zamanı bulunmayan öğretmenler; öğrencilerin sınıf seviyelerine, yaşlarına, cinsiyetlerine ve kişisel farklılıklarına uygun bir şekilde, öğrencilerine sürekli farklı konularda yazma ödevleri vererek, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesine yardımcı olmalıdırlar.

“Öğretmenler, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazı yazmayı öğrenciler açısından zevkli hale getirerek, öğrencilerin yazma alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduklarını belirleyerek öğrencilerini bu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (Arıcı, 2011: 105).

2.2.2.2. Plan

Yazmak istediğimiz konu ile ilgili; duygu-düşüncelerimizi, tecrübelerimizi, aklımıza gelen fikirleri yazıya düzensiz bir şekilde yazamayız. Bütün bunları kendi arasında anlam ve sıra bütünlüğü olacak bir şekilde sıralamamız gerekmektedir. Yaptığımız bu sıralama işine ise **plan** denilmektedir.

“Plan, herhangi bir konu hakkında sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir. Yapılması gereken ilk iş konu seçimidir, sonrasında bu konular sıralanır, daha sonrasında da bir ana fikre bağlanır. Ana fikre göre, bilgi toplanır ve bu fikirler birlik ve bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenir. Bu düzenleme işlemine ‘planlama’ deriz” (Kantemir, 1981: 153).

Yazı yazmak, rast gele seçilmiş bir konunun, rast gele seçilen kelimelerin bir araya gelmesi değildir. Yazarın, yazı yazarken ortaya anlamlı bir bütün çıkarması için planlı ve programlı çalışması gerekmektedir. Bunun için yazar ilk başta konu seçimini yapar, daha sonra konu sınırlandırması ile kendisine belli bir harita çizer, bu haritaya uygun olabilecek ve anlatmak istediklerini doğru bir şekilde yansıtmaya yardım edecek kelimeleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirir. Yazarın bütün bu aşamaları bir plan dâhilinde yapması, yazara büyük bir kolaylık sağlayacaktır.

“Herhangi bir konuda yazmaya başlamadan önce bir plan yapmanın, yazının sonunda, doğru hedefe ulaşmayı sağlayan önemli unsurlardan biri olduğu açıktır. Plan, bu bakımdan bizi doğru hedefe götüren bir yol haritası özelliği taşır” (Karadağ, 2003: 81).

Yazarın yazmayı amaçladığı yazıyı; en kısa sürede, en etkili şekilde ve en doğru kelimeleri kullanarak nasıl ortaya çıkarabileceği üzerine yaptığı düzenlemeye yazının planı denilmektedir. Yazının planı, yazara hangi yollardan ilerlemesi gerektiğini gösteren, neyi, nerede, ne amaçla kullandığını ortaya koyan bir taslak görevi görmektedir.

“Konu seçimi, konunun sınırlandırılması, araştırma yapmak, bilgi toplamak, iletinin belirlenmesi, belirlenen bu iletinin hangi düşüncelerle ve hangi tekniklerle destekleneceğine karar verildikten sonra sıra, bütün bunların bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmesine gelir. Plan anlatının kurgusudur. Neyin nerede söyleneceği, niçin önce veya sonra söyleneceği sorularının cevabı doğrudan planla, yani kurguyla ilgilidir” (Adalı, 2009: 210).

Yazar, esas olarak karşı tarafa anlatmayı amaçladığı ana fikri, okuyucuya vermek için, ilk başta konusunu sınırlandırmalı ve bunu da bir plan dâhilinde yapmalıdır. Planlı bir şekilde yazısını yazan yazarın, konu dışına gereksiz çıkışları olmaz ise, ana fikir etrafında vermeyi amaçladığı mesajı, okuyucuya kolaylıkla vermesi mümkündür.

“Bir yazıda ana fikir çevresinde beliren yardımcı fikirlerin, ana fikirle ilişkileri açısından uzaklık ve yakınlıkları vardır. Bunları sıraya koymak, gereksizleri parçadan çıkarıp atmak ancak plan yardımıyla olur” (Gariboğlu, 1990: 154).

Yazımız için plan yaparken, öncelikle aklımıza gelen fikirleri, konu ile ilgili olacak şekilde sınırlandırırız. Bu sınırlandırmayı yaptıktan sonra, hangi fikrimizi nerede, nasıl, hangi sırada yazacağımızla ilgili bir yazılı plan hazırlamamız gerekir. Yapacağımız bu yazılı plan sayesinde; anlam açısından bütünlük sağlayan, gereksiz detaylardan kaçınmış, fikirler arasında uygun olacak şekilde geçişlerin sağlandığı ve rehber niteliğinde bir kılavuz oluşturmuş oluruz.

“Olay yazılarının en önemli ögesi olan plan, her olayın ele alınıp işlenmesi ve sonuca bağlanması ile oluşur. Olay başlayıştan bitişe kadar bir bütünlük içinde verilir. Serim- düğüm- çözüm bölümleri olaya dayalı türlerin temelini oluşturmaktadır” (Doğan, 2011: 64).

Yazılı anlatımda plan yapmanın faydaları şu şekilde sıralanabilir (Kantemir, 1981: 154; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 272):

- “Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden; bizleri de konunun dışına çıkmaktan kurtarır.
- Yazarken, yazarın fikirlerini rahatça anlatmasını ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
- Düşünce, duygu ve hayallerimizi, ölçülü biçimde anlatmaya yarar.

- Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
- Konuda birliği sağlar.
- Duygu, hayal ve fikirler, konuya en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılır” (Kantemir, 1981: 154).
- “Konu dağınıklığını ortadan kaldırır.
- Yazara asıl anlatmak istedikleri konusunda yardımcı olur.
- Düşünce ve sözün tekrarlanmasını önler.
- Düşünce akışını hızlandırır.
- Yazının dengesini ve ahengini sağlamakta yazara yardımcı olur” (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 272).

Yazı, temel olarak üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; giriş, gelişme ve sonuç bölümleridir. Bir yazının ilk kısmını oluşturan giriş bölümü; okuyucuların dikkatlerinin çekildiği ve düşüncelerle bu dikkatin sürdürülmeye çalışıldığı ve ana fikrin ortaya koyulduğu bölümdür. Giriş bölümü, temelde okuyucunun yazının devamını okuyup okumayacağını belirleyen en önemli bölümdür. Bu yüzden yazar, yazısının okunmasını istiyor ise, yazısındaki ana fikrin, etkileyici bir şekilde okuyucuya aktarılmasına yönelik bir üslup kullanmaya özen göstermelidir.

“Bir yazı genellikle üç bölüme ayrılır: Giriş, gelişme ve sonuç. Yazı planımızı yaparken bu üç noktayı da göz önünde bulundurmalıyız. Özellikle giriş bölümünde okuyucunun ilgisini çekmek temel amaç olmalıdır. Bu açıdan konunun topluca, dağıtılmadan ortaya koyulması ve hemen ana düşünceyi geliştirecek düşünce ve ayrıntılara geçmeliyiz” (Özdemir, 2012: 154).

“Kompozisyonun giriş bölümünde konunun ne olduğu ortaya konulur. Konunun temel düşüncesi ve bu temel düşüncenin hangi yönden ele alınacağı bu bölümde belirtilir. Konunun temel düşüncesi bir çekirdek biçiminde ortaya konulurken bir tanımlama, bir sınırlandırma yapılır. Çekirdek halindeki bu temel düşüncenin hangi bakımdan ele alınıp geliştirileceği ifade edilir” (Yasul, 2014: 25).

Gelişme bölümünde; giriş kısmında ortaya konulan ana fikri, destekleyecek ve geliştirecek fikirlerle ve örneklerle yazının detaylandırılması gerekmektedir. Yazarın,

okuyucuda uyandırdığı merakı sürdürebilmesi için, yazarın, yazının giriş kısmında belirtmiş olduğu cümlelerini, gelişme bölümünde ispatlayıcı bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Ayrıca gelişme bölümündeki her bir cümle, dil, düşünce ve anlatım özellikleri bakımından diğer cümlelere bağlanmalıdır.

“Gelişme bölümünde, yazının konusu ortaya koyulur ve konunun ana fikrini geliştirecek fikir ve ayrıntılar verilir, konunun düğümünün yapılır” (Kantemir, 1981: 157).

Yazarın, giriş bölümünde öne sürdüğü fikir, gelişme bölümünde destekleyici ve ispatlayıcı bir şekilde okuyucuya inanılır hale getirilir ve okuyucuya sunulur. Sonuç bölümünde ise, fikirler derlenir ve toplanır, okuyucunun aklında soru işaretlerinin kalmaması sağlanır. Zira sonuç bölümü; diğer bölümlerdeki düşüncelerin bir sonuca bağlandığı ve parçayı özetleyen bir kısım olma özelliğine sahiptir.

“Sonuç bölümü, konuyla ilgili çözüme veya yargıya varılan bölümdür. Bu bölümün, kendisinden sonra bir ifadeyi gerektirmeyecek ve okuyucunun zihninde bir şeyler bırakacak şekilde etkileyici, kuvvetli cümlelerle bitirilmesi gerekir” (Bağcı, 2013: 102).

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde başarısız olmalarının sebepleri arasında, planlamanın nasıl yapıldığını bilmemeleri yer almaktadır. Plan yapmayı bilmeyen öğrencilerin metinleri; gereksiz detaylar içeren, anlam, dil ve düşünce açısından bütünlüğün sağlanamadığı, çok uzun veya çok kısa metinler şeklindedir. Bu yanlışları düzeltme sorumluluğu öğretmenlere düşer. Öğretmenlerin ilk başta, sınıflarında planlamanın nasıl yapıldığını örneklerle öğrencilerine anlatmaları gerekmektedir. Devamında ise, bilgide kalıcılığın sağlanabilmesi için de ev ödevleri ile bu hususların pekiştirilmesi gerekmektedir.

“Okullarda yazılı anlatım dersi belirli saatlerde ve kısa zaman diliminde uygulandığından ve öğrencilerin üretmek için düşünmeye fırsat bulamadıklarından, hemen yüzeysel fikirlerini kâğıda dökme endişeleri ön plâna çıkmakta, bu durum da öğrencilerin düşünmeden yazma, akıllarına gelen her şeyi kâğıda aktarma durumunu doğurmaktadır. Öğrencilerin yazmış oldukları metinler değerlendirilirken gerekli özenin

gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri için o hatayı bilmeleri ve doğrusunu öğrenmeleri gerekmektedir” (Ungan, 2007: 468-469).

2.2.2.3. Kelime

Gerek yazılı gerekse sözlü anlatımda duygu-düşüncelerimizi, fikirlerimizi, hayallerimizi, gözlemlerimizi ve deneyimlerimizi karşı tarafa aktarırken kullandığımız temel öge olan harflerin birleşip hece, hecelerin de birleşerek oluşturduğu yapıya **kelime** denilmektedir.

“Kelimeler bir veya birkaç hecenin birleşerek oluşturduğu anlamlı ögelerdir” (Tansel, 1978: 36).

“Öğrencilerde okuma ve yazmanın gelişmesi, öğrencinin kelime hazinesinin gelişimine bağlıdır. Kelime hazinesi kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı olarak tanımlanabilir” (Akyol ve Temur, 2007: 197).

“Kelime, dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin temel aracıdır. Birey için önemli bir güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu ise sistemli bir eğitimden geçmektedir. ‘Kelimelerin gücü’ denildiğinde genellikle konuşma sırasında kelimeleri doğru seçme, yerinde kullanma, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek dinleyicileri etkileme, düşündürme, yönlendirme vb. akla gelmektedir. Bir konuşmada kelimelerin iyi seçilmesi dinleyicileri derinden etkileyerek yönlendirici olmakta, kötü ve olumsuz kelimelerin seçilmesi ise verimi düşürmekte, öğrenmeyi engellemekte ve şiddete ortam hazırlamaktadır. Kelimelerin gücü sadece dinleme ve konuşmada değil okuma ve yazmada da görülmektedir. Güzel yazılar okuyucuyu büyülemekte, bilgilendirmekte, karanlıkları aydınlatmakta, kişilere cesaret ve kuvvet vermektedir. Olumsuz yazılar ise üretim, yenilik, girişimcilik, değişim gibi süreçleri engelleyici olmaktadır” (Güneş, 2013b: 1-2).

Bir metni yazarken, anlatmak istediğimiz temel düşünceyi anlatabilmenin ve karşı tarafa vermeyi amaçladığımız mesajı doğru aktarabilmenin en önemli unsuru, kelimelerin amacına uygun olacak şekilde seçilmesi ve kelimelerin yerinde kullanılmasıdır. Bu yüzden ne kadar geniş bir kelime hazinesine sahip olursak, anlatmak istediklerimizi o kadar rahatlıkla aktarabiliriz.

“Sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olmak bir bakıma ifadelerdeki akıcılığa, görüşlerdeki tutarlılığa bağlıdır. İfadelerin akıcılığı ve görüşlerin tutarlılığı seçilen kelimelerin yerindeliğiyle sağlanabilir. Eğer birey geniş bir kelime dağarcığına sahipse görüşlerini akıcı ve tutarlı bir şekilde ortaya koyar. Aksi takdirde anlatmak istediği fikirlerini tam ve doğru olarak ifade edemez. Sahip olunan söz varlığı gerek sözlü gerekse yazılı anlatımlarda mesajın hedef kitleye yerli yerince ulaşmasını sağlar” (Göçer, 2009: 1028).

Bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin kısıtlı olması, bir metni yazarken anlatmak istediği düşünceye uygun sözcük veya sözcük gruplarını bulamamasına sebep olacaktır. Bu durum, yazılan metinde anlam düşüklüğüne yol açar. Bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin sınırlı olması kadar, bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin geniş çapta olması da dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Çünkü bireyin metni yazarken işlevine uygun, yerinde ve doğru sözcük seçimi yapması yetenek gerektiren bir beceridir. Bu yüzden bir metni yazarken; cümlelerin öge yapısına, anlamına ve amacına uygun oluşuna göre, sözcük seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir.

“Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir. Bu birikimi en verimli şekilde artırma ve kullanmayı sağlayacak ortam, Türkçe dersleridir. Bu derste kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33).

Bireyin, okuduğunu ve karşısındaki kişilerin söylediklerini anlaması ve kendisini doğru kelimelerle ifade edebilme becerilerinin tümü, sahip olduğu kelime hazinesine bağlıdır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için; ilkokulda sınıf öğretmenlerinin, ortaokulda Türkçe öğretmenlerinin ve lisede de Edebiyat öğretmenlerinin, öğrencilere yönelik hem eğlenebilecekleri hem de öğrenebilecekleri etkinlikler yapması gerekmektedir. Yapılan bu aktiviteler, öğrencilere yeni kelimeler kazandırmakla birlikte, öğrencilerin yeni kelime öğrenme isteklerini de artıracaktır. Öğrencilere yeni kelime öğretme çalışmalarından biri de okuma eğitiminden geçmektedir. Okudukça yeni kelimeler keşfeden öğrenciler, hem kelimelerin anlamlarını hem de o kelimelerin cümle içinde nasıl kullanıldığını kendiler görerek öğrenmiş olacaktır.

“Kelime hazinesinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan dil becerilerinden biri okumadır. Okuma yoluyla öğrenciler kelimelerin hem yazılışını görmekte hem de okunuşunu duyabilmektedirler. Okuma istek ve arzusu oluşmuş, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin kelime hazineleri okuma yoluyla doğal bir süreç içerisinde gelişecektir. Çünkü her metin farklı düzeyde kelime hazinesine sahiptir. Özellikle de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış ve belli bir oranda bilinmeyen kelime içeren metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki gelişimlerinin yanında kelime hazinelerinin de gelişmesini sağlamış olacaktır” (Temur, 2006: 13).

Aynı zamanda, bireylerin metinlerinde kullandıkları kelimelerin, okuyucular tarafından anlaşılabilmesi de oldukça önemlidir. Bu yüzden metin yazarlarının, hitap edecekleri kesimin; kültür seviyelerini, yaş aralıklarını, sosyo-ekonomik düzeylerini ve eğitim seviyelerini dikkate alarak metinlerini oluşturmaları gerekmektedir.

Kantemir’e göre, “kişi ancak bilinçli bir çalışma ve iradeli bir okumayla yazılı ve sözlü anlatımına gereken niteliği verebilme ve kelime hazinesinden rahatlıkla yararlanabilme gücüne ulaşabilir.” Kantemir (1981: 198), yazılı anlatımda üzerinde durulması gereken noktaları ise şu şekilde belirtmiştir (Kantemir, 1981: 198):

1. “Kullanılan sözcükler konuya uygun mudur?
2. Metin canlı ve yeni sözcüklerle yazılabilmiş mi? Okuyucu veya okuyucular, sözcüklerin anlamını rahatça kavrayabilmiş mi?
3. Sözcüklerin cümledeki kullanılış biçimi doğru mu?
4. Sözcükler yazım kurallarına göre doğru şekilde yazılmış mı?
5. Anlatımın daha etkili ve daha güçlü olabilmesi için değişiklik yapılması gereken sözcük var mıdır?” (Kantemir, 1981: 198).

Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde, öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin ilk başta düzenli okuma alışkanlığını öğrencilerine kazandırması gerekmektedir. Okuma sırasında bilmediği kelime ile karşılaşan öğrencinin, kendi başına o kelimenin anlamını bulmada sözlüğe başvurması gerekir. Bu yüzden de öğretmenlerin, her öğrenciye sözlük kullanımını öğretmesi gerekmektedir. Böylelikle zaman içinde istikrarlı yapılan okumalarla öğrencilerin kelime hazineleri gelişmiş olacaktır.

“Öğretilecek kelimelerin seçiminde ise sözlüklerdeki kelimeler yerine öğrencinin hayat boyu kullanılabileceği ve çeşitli becerilerini geliştirebileceği kelimelerin seçilmesine dikkat edilmektedir.” Bu nedenle öğretim sürecinde (Güneş, 2013b: 7-8);

- “Anlam yönüyle zengin ve sık tekrarlanan kelimelere,
- Sadece isimler değil, fiiller, sıfatlar, zarflar, zamirler vb,
- Teknik ve meslekî kelimelere,
- Çok tekrarlanmayan kelimelere öncelik verilmektedir” (Güneş, 2013b: 7-8).

Güleryüz’e (2003: 167) göre, “çocuk kitabında kullanılan sözcükler, çocuğun sözcük dağarcığına uygun ve etkili iletişimi sağlayacak özelliklerde olmalıdır. Çocuğa kitap içinde kazandırılacak yeni sözcükler, kitabın değişik yerlerinde dört beş kez kullanılmalı, sözün gelişinden ve cümlelerin yapısından anlaşılabilirliktedir. Sözcükler, çocukların yaş düzeyine göre belirlenmeli, özellikle canlı ve eylem bildiren sözcükler ağırlıkta olmalı, günlük yaşamın gerçekleriyle örtüşmeli, açık ve somut olmalıdır” (Güleryüz, 2003: 167).

2.2.2.4. Cümle

Harflerin birleşerek heceleri, hecelerin birleşerek kelimeleri, kelimelerin de birleşerek oluşturduğu yapıya cümle denir. Cümleler, yazarın içinde bulunduğu toplumun kültürüne, eğitim seviyesine, yaşına ve sahip olduğu kelime hazinesine bağlı olarak yazarın; duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve fikirlerini anlatmasını sağlayan yazılı anlatım aracıdır.

“Cümle; duyguyu, düşüncüyü, hareketi, olayı, durumu, hayali anlatan kelime ve kelime topluluğudur. Anlatımın temel öğelerinden olan cümlelerin en önemli özelliklerinden biri, anlam ve hüküm taşımasıdır” (Zorbaz, 2014: 111).

Kelimeler kendi başlarına anlam ifade edebilirler ancak, bu kelimeler gelişigüzel bir şekilde bir araya geldiklerinde bir anlam ifade etmezler. Doğru kelimelerin, hedeflenen anlam doğrultusunda ve belirlenen plan düzeninde birleşmesi sonucunda cümleler oluşmaktadır. Bu anlamlı bütünler, yazarın anlatmaya çalıştığı duygu, düşünce ve fikirlerin birer yansımasıdır. Yazarların, cümlelerini oluştururken, gereksiz

kelimelerden kaçınmaları gerektiği gibi, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa; açık, anlaşılır, sade ve net cümleler kurarak anlatmaları da gerekmektedir.

“Sözcüklerin farklı anlamlarının olması bir düşünceyi tam olarak anlatmaya yetmemektedir. Sözcüklerin bütünleşmesi gerekmektedir. Sözcüklerin cümle içinde bütünleşmesiyle yargılar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil sözcüklere değil, cümlelere bağlı olmaktadır. Düşünceler, duygular cümleler halinde söylenir. Cümle, bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatan sözcük dizisi olarak tanımlanabilir”(Güneş, 2003: 40). “Gerçek dil birimini oluşturan ne sözcük ne de hecedir. Sadece cümledir. Cümle, düşünme birimleri olan tam fikirleri ifade eder. Cümle, konuşma ve okumanın da doğal dil birimidir. Bu nedenle öğretimde cümlelerin kısa, net ve basit olmasına; tam ve tek anlam ifade etmesine dikkat edilmelidir” (Güneş, 2003: 40).

Cümle, Türk Dil Kurumunda; “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce” (TDK, 1988: 264) olarak tanımlanmaktadır.

Yargı birimi olarak nitelendirilen cümlede, her bir kelimenin kendine özgü görevi bulunmaktadır. Bu kelimelerden kimi özne, kimi zamir, kimi nesne, kimi yüklem ve kimi de sıfat olarak adlandırılmaktadır. İşte her birinin ayrı görevinin olduğu bu kelimelere **cümlelerin öğeleri** denilmektedir. Bu öğelerden en önemlisi ise yüklemidir. Çünkü yüklem olmadan hiçbir cümle kurulamaz.

“Cümleyi oluşturan kelimeler, cümlelerin içinde üstlendikleri görevlere göre **cümlelerin öğeleri** olarak tanımlanmaktadır. Cümlelerin temel öğelerini ise; özne, tümleç ve yüklem oluşturur” (Yasul, 2014: 27).

Sonuna nokta konulmuş, kelimelerin yan yana dizildiği yapıya cümle denilebilmesi için, o yapının taşıması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, o cümleyi oluşturan kelimeler arasında anlamlılık ilişkisidir. Bu ilişki uyarınca; kelimelerin, anlatılmak isteneni karşıya verebilecek nitelikte anlamlı bir bütün halinde olması gerekir. Cümlelerin devrik, kurallı gibi sıralamaların hâkim olduğu bir yapı içinde, özne-nesne-yüklem gibi öğelerden oluşması gerekmektedir. Aynı zamanda okuyucunun, cümleyi okuduğunda kafasının karışmaması için, o cümlelerin; açık, anlaşılır, kısa ve net olması gerekmektedir.

“Cümle, fikir ve duygularımızı tam bir hüküm halinde bildiren kelime dizisidir. Bu açıdan cümlelerimizi kurarken anlatmak istediğimiz duygu, düşünce, fikirlerimizi eksiksiz şekilde ifade edecek kelimeleri kullanmamız gerekir. Cümlelerde anlamı bozan veya tam olarak ifade edemeyen kelimeleri kullanırsak, hem cümlede anlatılmak istenen duygu, düşünce anlatılamamış hem de boşuna fazla kelime kullanmış oluruz” (Par, 1972: 21).

“Cümleler temel olarak kuruluşlarına göre; düz cümle ve devrik cümle, yapılarına göre; basit yapı ve bileşik yapı cümle, anlamlarına göre cümleler ise; olumlu, olumsuz, soru, emir, gereklilik, ünlem, şart ve istek cümlesi olarak sınıflandırılmaktadır. Kurduğumuz cümlelerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır.” Bunlar (Güneş, 2003: 44);

1. “Kullanılan cümle uzunluğunun öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olması gerekmektedir,
2. Kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha iyi öğrenilmektedir,
3. Cümlelerin ana ve yan cümlecik gibi bağlantılarının olmaması gerekmektedir; somut, basit ve tek anlam ifade eden cümleler daha etkilidir,
4. Özne-tümleç-yüklem sırasını izleyen kurallı cümlelerin kullanılması uygundur,
5. Cümlelerde dil bilgisi kuralları ile anlama da dikkat edilmesi gerekmektedir” (Güneş, 2003: 44).

Anlatımın temel birimini cümle olarak tanımlayan Özdemir ve Binyazar’a (1998) göre sağlam bir cümlenin nitelikleri şu şekildedir:

1. **Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk:** “Cümle, bir yargı birimidir. Yargının tam olarak görünebilmesi, cümlede ortak dilin yerleşmesi kurallarına uygun olmasına bağlıdır. Bu da cümledeki öğelerin yerindeliğiyle, öğeler arasındaki bağlantının sağlanmasıyla gerçekleşir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 139).
2. **Duruluk:** “Düşünce, duygu ve görüşlerimizi gerektiği kadar sözcükle anlatma niteliğidir. Bu niteliği sağlamak için anlatımda belli bir görevi olmayan sözcükleri kullanmaktan kaçınmalıyız. Burada ölçümüz şu olmalıdır; cümlenin bir sözcüğünü attığımızda anlamda bir daralma, anlatma gücünde bir zayıflama olursa o sözcük gerekir; olmuyorsa gereksizdir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 141-142).

3. **Yalınlık:** “Cümleyi, gereksiz süsleyici öğelerine başvurmada kurma niteliğidir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 142).
4. **Açıklık:** “Açıklık bulunan bir cümleden herkes aynı anlamı çıkarır. Açıklık, cümlelerin içerdiği anlamın kolayca anlaşılmasıdır” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 143).
5. **Çeşitlilik:** “Cümlelerin tekdüzelikten kurtulabilmeleri için anlam, yapı ve sözdizimi açısından çeşitlilik göstermesi gerekmektedir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 145).

Yazma eğitiminde ve öğretiminde, öğrencilerin cümle kurma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenler, gerek derslerinde gerekse ev ödevi olarak çeşitli çalışmaları, öğrencilere sunabilirler. Bunlardan bazıları; karışık verilmiş kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma, karşılıklı konuşma metinlerinde akışı bozmayacak şekilde konuşma baloncukunu tamamlama, atasözlerindeki ve deyimlerdeki kelimelerin yerlerinin karıştırılıp, bu kelimelerin anlamlı hale getirilmesini isteme vb. etkinliklerdir.

Zorbaz (2014), öğretmenlere öğrencilerin cümle kurma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılabilecekleri etkinliklere örnek olarak şunları sıralamıştır (Zorbaz, 2014: 113);

- “Verilen karışık kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma,
- Kelimelerin yerleri karışık verilmiş atasözünü asıl haline getirme çalışması,
- Resim ve karikatür boşluklarını anlamlı cümleler ile doldurma etkinliği,
- Karşılıklı konuşmalarda boş bırakılan yere metnin akışına uygun cümle yazma etkinliği,
- Verilen cümleyi anlamını bozmayacak şekilde yeniden yazma etkinliği,
- Sadece özne ve yüklem verilmiş cümleyi, çeşitli sıfat, edat, bağlaç ile genişleterek yazma etkinliği yaptırılabilir” (Zorbaz, 2014: 113).

2.2.2.5. Paragraf

Cümlelerin bir araya gelmesi ile oluşan paragraf; duyguların, düşüncelerin ve fikirlerin tek bir cümle veya cümleler ile anlatıldığı ve bu cümleler arasında anlam bütünlüğünün bulunduğu birliktir.

“Herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan bölümüne paragraf adı verilir. Her paragrafta, bir tek ana fikir çevresinde kümelenmiş birçok cümleler bulunabilir. Bir paragraftan diğerine geçerken; dil, düşünüş, anlam birliği sağlanmalıdır. Her paragrafın bir ana fikri vardır. Paragraf bu fikir çevresinde gelişir” (Karaalioğlu, 1990: 25).

Yazarın vermek istediği mesajı bir kelime ya da bir cümle ile ortaya koyamadığı durumlarda, yazarın birkaç veya daha fazla cümlelerin birleşiminden oluşan bir metin oluşturması gerekmektedir. Yazarın, cümleleri oluşturacak kelimeleri ve metnin bütünü oluşturacak cümleleri seçmesi; gelişigüzel bir şekilde değil de, bir plan dâhilinde olmalıdır. Bir plan dâhilinde kelimelerini ve cümlelerini belirleyen yazarın ortaya koyduğu metin; akıcı, kelimeler ve cümleler arasında anlam bütünlüğü sağlanmış ve dil bilgisi kurallarına uygun bir ürün olarak ortaya çıkacaktır.

“Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sestten paragrafta bütün dil birimleri kullanılır. Bunlar rast gele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Okuyucunun metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini bilmesi, bunları bilinçli olarak izlemesi, metni daha kolay anlamasını ve zihnine yerleştirmesini sağlamaktadır” (Güneş, 2013a: 2).

Bir metni oluşturan anlamlı en küçük yapılara cümle denilmektedir. Paragrafta önemli olan cümleler arasında anlam geçişlerinin sağlanabilmesi ve ana fikir etrafında cümlelerin genişletilerek zincirin halkaları gibi, birbirlerine bağlanabilmesidir. Bu bağlantıda önemli olan, konunun dışına çıkmadan en açık ve anlaşılır biçimde verilmek istenilen mesajın karşıya aktarılmasını sağlayabilmektir. Paragrafta, yazarın karşı tarafa vermek istediği mesaj, yazarın anlatımına bağlı olarak bir cümleden oluşabileceği gibi birden fazla cümleden de oluşabilir.

“Paragraf, düzyazıda geniş bir konunun bir yönünün işleyip geliştiren ve kendi içinde bir bütünlük taşıyan cümleler topluluğu, bir metni oluşturan küçük birimlerdir.

Paragraf, sadece bir cümleden oluşabilir. Fakat genellikle bir cümleden fazladır” (Coşkun, 2013: 58)

İyi bir metnin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar (Gariboğlu, 1990: 149);

- “Konunun tümü, gözden uzak tutulmamalıdır.
- Her paragrafın, kendi içinde fikir birliği olmalıdır.
- Paragrafın uzunluğu, içindeki yardımcı fikirlerin, konuyla ilgisi bakımından taşıdığı öneme göre düzenlenmelidir.
- Paragraf sayısının azaltılıp çoğaltılması, yazının türüne göre ayarlanmalıdır.
- Bütün uzun paragraflar uzunlarla, kısa paragraflar da kısalarla alt alta getirilmelidir.
- Bir paragraftan ötekine bir fikir bağlantısıyla geçilmelidir” (Gariboğlu, 1990: 149).

İyi bir paragrafın sahip olması gereken özellikleri Bağcı (2013), Tansel (1978), Erkul (2004), Özdemir ve Binyazar (1998) şu şekilde sıralamışlardır;

1. “İyi bir paragrafta, ana fikri açık veya gizli ifade eden bir esas cümle mevcuttur” (Tansel, 1978: 84).
2. “İyi bir paragrafın uzunluğu yazının ana fikrinin önemine göre ayarlanır. Arka arkaya uzun veya kısa paragraflardan sakınılmalıdır” (Tansel, 1978: 85).
3. “Paragraf rastgele cümlelerin oluşturduğu bir yığın değildir. Paragrafı oluşturan cümleler, bir fikri açıklamak için özenle ve bilinçli olarak seçilmelidir” (Bağcı, 2013: 117).
4. “Paragrafı oluşturan cümlelerin fikirce sağlam ve zengin, gramer kurallarına, noktalama işaretlerine uygun olması gerekir” (Bağcı, 2013: 117).
5. “Paragrafı oluşturan cümleler arasında olması istenilen anlam bütünlüğün, paragraflar arasında da olması metin için ilk koşuldur. Bir

paragraftan diğerine geçerken bu paragraflar arasında dil, düşünüş, anlam birliğinin sağlanması gerekir” (Bağcı, 2013: 117).

6. “İyi ve anlatımın etki gücünün paragrafta yüksek olabilmesi için cümleler arasında doğal geçişler kurulmalı, boşluklar bırakılmamalıdır.” Bu cümleler arasında bağlantının sağlanabilmesi için (Özdemir ve Binyazar, 1998: 130);
 1. “Bir önceki cümlede geçen sözcük veya sözcük öbeği bir sonraki cümlede tekrarlanır.
 2. Bir cümlede geçen kavram veya sözlerin yerine onların karşılığı olan zamirler kullanılır.
 3. Cümle başı bağlaçlarından (ama, fakat, çünkü, yoksa, yeter ki...) faydalanılır.
 4. Aynı düşünceyi farklı biçimlerde söyleme yoluna gidilir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 130).
7. “Paragrafta, son cümleye kadar cümlelerin birbirine eklenmesinden doğan bir metin akışı vardır. Her cümlede, kelimelerin birbiriyle ilişkisinden doğan *bağdaşlık* vardır. Bir cümlenin anlamı, daha önceki bir cümleyle, anlam ve mantık ilişkisi içinde bütünleşir. Buna göre; cümlelerdeki kelimelerin çeşitleri, yapıları, halleri, ne gibi anlamlarda kullanılmış oldukları gözden geçirilir” (Erkul, 2004: 141).
8. “Her paragraf bir metin gibi düşünüldüğünde, ele alınan düşüncenin, olayın vb. yazılma amacı, yazının türü paragrafta bir anlatım şeklini seçmeyi gerektirir. Bu yüzden de, yazının türü belirlenmeli ve nasıl bir anlatım şekli seçildiği ortaya konulmalıdır” (Erkul, 2004: 142).

Paragraf; dilin en küçük yapı taşı olan; ses, semboller, harf, hece, kelime, cümle ve cümlelerin birleşmesinden ortaya çıkan anlamlı bir bütündür. Yazarın durum ve olaylar ile anlatmak istediği konu, paragrafın uzunluğunu ve kısalığını, paragrafta kullanılacak anlatım türlerini ve metinde kullanılan dil yapısını etkilemektedir.

“Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafa kadar dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır. Bu yönüyle her metin ayrı bir yapı olmakta, bu yapı yazarın dil aracılığıyla vermek istediği mesaja göre değişmektedir. Yani yazarın mesajı, metnin türünü, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini belirlemektedir” (Güneş, 2013a: 2).

Giriş cümlesi; gelişme bölümü için ön bir tanıtımın yapıldığı, konunun ana fikrinin açık ve anlaşılır bir dil ile okuyucuya sunulduğu kısımdır. Bu bölümde okuyucunun ilgisini çekmek oldukça önemlidir. Bu bölümde yazar, okuyucunun ilgisini çekebilmek için; deyimlere, atasözlerine, efsanelere, fıkralara, sorulara ve gerçek yaşantılardan kesitlere yer verebilir.

“Giriş paragrafında, yazının tümünün üzerinde durulacak konu ve bu konunun hangi bakış açısından ele alınıp inceleneceği belirtilir. Bu nedenle bu paragrafa **tanıtma paragrafı** da denilmektedir” (Çiçekli Koç, 2009: 6).

Gelişme bölümü, yazının asıl amacının derinlemesine verildiği, okuyucunun ilgisinin sürdürülmeye çalışıldığı, çeşitli örnekler ile konu üzerinde yoğunlaşıldığı bir bölümdür.

“Giriş cümlesinde verilen konunun ayrıntılı olarak ifade edildiği, yardımcı cümlelerle beslendiği bölüme gelişme bölümü denir. Bu bölüm, benzerliklerden, zıtlıklardan ve örneklerden yararlanılarak geliştirilip genişletilmektedir” (Bağcı, 2013: 119).

Sonuç cümlesi, paragrafın asıl amacının, yazının ana fikrinin okuyucuya etkileyici ve güçlü bir anlatımla verildiği bölümdür.

“Genellikle tek bir paragraftan oluşan, önceki paragraflarda verilen ifadelerin çok genel ifadelerle toplandığı bölüm sonuç bölümüdür” (Yasul, 2014: 29).

2.2.3. Yazılı Anlatım Biçimleri

Yazarın ele aldığı konu ile okurlarına doğrudan veya dolaylı olarak vermeyi amaçladığı bir mesaj vardır. Yazarın ele alacağı konuyu nasıl anlatacağı ise yazının anlatım tarzını belirlemektedir. Yazarın; okurlarına bir konu hakkında bilgi vermesi, konuyu örnekler ile okurlarına sunması, sorular sorarak okuyucuların bakış açısını farklı yöne çekmesi, yazarın amaçları arasında sayılabilir.

“Yazma, konuşmadan farklı olarak, bir öngörme sürecini içine almaktadır. Her yazının okunmak gibi mutlak bir amacı olduğu dikkate alındığında, yazı yoluyla aktarılan anlamların okurun zihninde tam olarak oluşması, öngörme sürecinin ne kadar başarıyla gerçekleştirildiğine bağlıdır. Aktarılabilecek içeriğin özelliklerine uygun olarak, anlatım tarzının seçimi de öngörme sürecinin bir parçasıdır” (Karadağ, 2013: 151).

2.2.3.1. Açıklayıcı Anlatım

Açık, anlaşılır ve net bir dil ile nesnel bir anlatıma sahip olan açıklayıcı anlatım biçiminde amaç, okuyucuya bilgi vermek ve okuyucunun konu hakkında aklındaki soruları çözüme kavuşturarak okuyucuyu aydınlatmaktır.

“Herhangi bir konuda bilgi vermek, okuyucuya bilmediği bir şeyi açıklamak amacıyla kullanılan anlatım biçimine açıklayıcı anlatım denir. Açıklayıcı anlatımda bir konu hakkında bilgi vermek, akla gelen sorulara cevap vermek esas alınır. Bu yüzden de açıklayıcı anlatımda sanatlı söyleyiş yerine öğretici bir anlatım vardır. Açıklayıcı anlatımda genellikle kurallı cümleler kullanılır” (Coşkun, 2007: 80).

Açıklayıcı anlatımın amacı okuyucuyu bir konu hakkında bilgilendirmek, okuyucunun muhtemel sorularına cevap vermek olduğu için, genellikle günlük yaşamımızda sıkça rastladığımız, davetiye, duyuru cümleleri, reklam metinleri, dilekçeler ve ders kitapları açıklayıcı anlatım ile yazılır.

“İnsan, günlük yaşamda yazma ihtiyacı duyar ve çoğunlukla açıklayıcı metinler oluşturmak zorunda kalır. Dilekçe, telgraf, davetiye, duyuru gibi metinler ağırlıklı olarak açıklama ile oluşturulur. Öğrencilerin sıkça başvurduğu ders kitapları ya da günlük yaşamda karşılaştıkları düşünce kitapları, dinsel metinler çoğunlukla açıklayıcı anlatım biçimiyle yazılmıştır” (Üstün, 2011: 23).

“Anlatım tarzlarından çok sık başvurulanan tarzlardan biri, açıklayıcı anlatım tarzıdır. Bu anlatım tarzında amaç o şey hakkında bilgi vermek ve yine o şey hakkında okuru aydınlatmaktır. Açıklayıcı anlatım tarzında fikirlerin mantıklı bir şekilde planlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu anlatım tarzında sınıflandırma, inceleme, karşılaştırma yöntemlerinden yararlanıldığı gibi ana fikri destekleyici resim, plan ve şemalardan da faydalanılır” (Aktaş ve Gündüz, 2005: 91).

Açıklayıcı anlatım tarzının temel amacı, okuyucuya bilgi vermek olduğu için, yazarın yazacağı konu hakkındaki bilgi eksiklikleri bu anlatım tarzında başarısızlığa sebep olabilir. Bu anlatım tarzında; bir olay anlatılmakta, bir durumun oluşu belirtilmekte, bir durum nedeniyle ortaya koyulmakta ve kavramlar tanımlanmaktadır. Açıklayıcı anlatım, bilgi verme amacı taşıdığı için; ansiklopedilerde, ders kitaplarında, gazetelerde, açıklamalı sözlüklerde, makalelerde, fıkralarda ve denemelerde bu anlatım biçimine, diğer anlatım biçimlerine oranla daha çok yer verilmektedir. Bu sebeple, açıklayıcı anlatımı taşıdığı özelliklere uygun bir şekilde yapmak gerekir.

Kantemir (1981), açıklayıcı anlatım tarzında dikkat edilmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

1. “Konuyu iyice kavramak,
2. Bilgileri doğru ve düzenli bir şekilde vermek,
3. Gereklikçe levha, grafik, istatistik, resim gibi araç gereçlerden yararlanmak,
4. Konunun ayrıntılarıyla açıklanmasında örneklerden, karşılaştırmalardan faydalanmak,
5. Açık, net, yalın, sade bir anlatım kullanmak” (Kantemir, 1981: 226).

Açıklayıcı metinleri oluştururken düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanılabilir. Yaman ve Köstekçi (2006), yazılı anlatımda bir konu açıklanırken başvurulabilecek bazı yollardan bahsetmişlerdir. Bunlar;

1. “Tanımlama,
2. Örnekleme,
3. Benzetme,
4. Karşılaştırma,
5. Tanık gösterme,

6. Somutlaştırma,
7. Soyutlaştırma,
8. Sorulara bağlama,
9. Zıtlıklardan faydalanma,
10. Bağlantı kurma” (Yaman ve Köstekçi, 2006: 173).

2.2.3.2. Betimleyici Anlatım

Betimleyici anlatım tarzı; canlı-cansız bir varlığın, olayın veya durumun, diğer varlıklardan ayırt edici özelliklerinin, sözle veya yazı yolu ile öne çıkarılarak tasvir edilmesidir. Betimleyici anlatım tarzında amaç; okuyucunun zihninde, kelimeler vasıtasıyla durumun, kişinin veya olayın, anlatılmak istenen özelliklerini yaşıyormuşçasına canlandırmak, resim çizmektir.

“Betimleyici anlatım, nesneleri, varlıkları, onların hareketlerini kendilerine özgü ayırıcı nitelikleriyle anlatma, göz önünde canlandırmadır. Betimleme, varlıkları görünür kılma, onları sözcüklerle canlandırma ile mümkündür. Roman, hikâye gibi sanatlı anlatım türü kullanılan yazılarda, anlatımı güçlendirmek için başvurulan bir anlatım özelliğidir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 68-69).

“Betimleyici anlatım tarzında bir nesnenin, yerin, kişinin vb. tüm özellikleri ile betimlenmesi, tasvir edilmesi, okuyucunun zihninde görsel oluşturması söz konusudur” (Kasa Ayten, 2018: 117).

“Betimleme bir yer, bir nesne ya da bir varlığın özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verir. Betimlemeler başlı başına bir yazı türü olmayıp öykü, roman, anı, gezi yazısı gibi türler içinde kullanılan bir anlatım biçimidir” (Aksoy Lafçı, 2015: 34).

Betimleme, temelde kişinin durumlar, olaylar ve yaşananlar karşısında yaptığı gözlemlere dayanmaktadır. Gözlem gücünü geliştirmiş bireylerin betimleme becerileri de yüksektir. Öğrencilerin betimleme becerilerini geliştirebilmek için öğrencilere öncelikle gözlem becerisinin kazandırılması, daha sonrasında ise hikâyelerde, romanlarda çok fazla betimlemelere yer verildiği için bu türde kitaplar okutulması gerekmektedir. Yapılacak bu okuma etkinliği ile, öğrencilerin zihninde betimleme konusunda farkındalık sağlanabilecektir.

“Betimleyici anlatım; duyulanlarla, görülenlerle ilgili olarak okuyucuda aynı izlenimleri uyandırmak, aynı etkiyi yaşatabilmek amacı taşır. Betimleme varlıkların belirli, ayırıcı özelliklerini gösterir. Başarılı bir betimleme gözlem gücünü gerektirir ve ilgi çekici ayrıntıları yakalamaya bağlıdır. Betimlemede, belli bir duyumuz ağırlık kazanır. Ayrıntılar da o duyumuz üzerinde toplanır” (Yalçın, 2001: 164-165).

Kantemir (1981), betimlemede dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamıştır:

- “Birlik; ayrıntıların, bir izlenim verecek biçimde birleştirilmesidir.
- Canlılık; kendimizden bir şeyler katmaktır.
- Ayrıntıların seçkinliği; nitelikleri vermektir.
- Düzenleme, uzaktan yakına doğru bir anlatım yolu ile önce genel görüşü belirtmektir” (Kantemir, 1981: 225).

2.2.3.3. Tartışmacı Anlatım

Tartışmacı anlatım tarzında, yazarın, okuyucuların kanılarını değiştirmek istediği görüşleri vardır. Tartışmacı anlatım tarzı; okurla sohbet havasında geçen, duygudüşüncelerin, fikirlerin ve görüşlerin kısa ve net ifadelerle belirtildiği, eleştirel bakış açısının hâkim olduğu bir anlatım tarzıdır. Bu anlatım tarzında yazar, savunduğu görüşleri okuyucuya kabul ettirebilmek için ispatlar yapmakta ve yazısının sonunda da kendi görüşünün haklı olduğunu savunmaktadır.

“Tartışmacı metinde yazar ana birimlere nitelik kazandırmak ve metnin ikna edicilik düzeyini arttırmak için, sunacağı iddianın dayanaklarını ve karşı iddianın geçersizliğini ortaya koymalıdır” (Coşkun ve Tiryaki, 2013: 104). “Bunun için yazarın ana birimlerin yanında yardımcı birimleri de kullanması gerekir. Tartışmacı metinde destek ve çürütme gerekçesi olmak üzere iki tür yardımcı birim bulunabilir. Gerekçeler, bir cümleden ibaret olabileceği gibi bir ya da birkaç paragraf uzunluğunda da olabilir. Yazar, gerekçesini daha anlaşılır ve ikna edici kılmak için tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, açıklama, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilir” (Coşkun ve Tiryaki, 2013: 104).

Yazılı anlatımda tercih edilen anlatım tarzlarından biri de tartışmacı anlatımdır. Yazarın, yazılarında bu anlatım tarzını seçmesinin temel nedeni; okuyucularının farklı düşünce, görüş ve inanışa sahip olmasını istemeyip, okuyucularını kendi düşünce ve görüş biçiminde değiştirme isteğidir. Yazar, okuyucu veya okuyucularının düşüncelerini ve inanışlarını değiştirmeye çalışırken; açıklama, tanımlama, örnekleme ve verilerden yararlanma gibi düşünce geliştirmeye yardımcı yollara başvurabilir.

“Yazılarımızda yer alan anlatım biçimlerinden biri de tartışmadır. Bizi bu anlatım biçimini seçmeye yöneltten etken, karşımızdaki kişilerin kanılarını, inanışlarını değiştirme eğiliminden doğmaktadır. Herkes bizim gibi düşünemez. Düşünceler arasındaki bu ayrılık, çeşitli düşünce düzlemlerini yaratmıştır. Bu düzlemler arasındaki karşılıklı düşünce akımı ve çatışması da tartışmayı doğurmaktadır” (Özdemir ve Binyazar, 1977: 86).

“Bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşünceleri çürütmeyi veya bu konuda okuyucunun kanılarını değiştirmeyi amaçlayan anlatım türüne tartışmacı anlatım denir” (Coşkun, 2007: 82). “Bu anlatım tarzında yazar kendi görüşünü kanıtlamaya, diğer görüşü de çürütmeye çalışmaktadır. Bu anlatım tarzında okuyucunun aklına gelebilecek sorular ve bu soruların yanıtları verilebilir” (Coşkun, 2007: 82).

Tartışmacı anlatım tarzında yazar; karmaşık dil yapısına sahip cümleler ve anlaşılması zor kelimeler kullanmadan, oldukça basit, sade ve pürüzsüz bir dil kullanır. Bu tekniğin kullanılması ile oluşturulmuş metinlerde en az iki görüş bulunmakta ve yazar kendi görüşünü savunmaktadır. Ayrıca bu tarz metinlerde, *bence, bana göre...* gibi öznel yargı içeren ifadeler bulunmaktadır.

Kantemir (1981)’e göre, tartışmacı anlatım tarzında yazarın başarılı olabilmesi için uyması gereken kurallar vardır. Bu kurallar ise şu şekildedir;

- “Konuyu ve bu konu üzerinden iddia edilecek öneriyi iyice kavramak.
- Yazar, düşüncelerine dayanak olacak kanıtları iyice, doğru bir şekilde seçmelidir.
- Konu dışına çıkmamak.
- Karşıt olunan fikrin, doğru olmayan yönlerini bulmak ve ortaya koymak.
- Konunun gerektirdiği ölçüde, örneklere, karşılaştırmalara, istatistiklere başvurmak gerekir” (Kantemir, 1981: 229).

2.2.3.4. Öyküleyici Anlatım

Öyküleyici anlatım, yaşanmış veya yaşanması muhtemel durumların, okuyucuya yer, zaman ve kişi unsurları çerçevesinde verilerek, okuyucunun bir olay içinde yaşatılmasını amaçlamaktadır. Bu anlatım tarzında yazar, okuyucuyu olayın içine çekerek olayı, okuyucuya yaşatmaya çalışır ve okuyucunun kendisini, öykü kahramanlarından birinin yerine koymasını sağlayarak, okuyucuya empati yolu ile bir görüşün benimsetilmesini amaçlar.

“Öyküleyici anlatım, anlatıcının olaya bakış açısı ile birbirleriyle ilişkili olaylar dizinin belli bir zaman, mekân ve kurgusal düzen içinde sunduğu metinlerdir. Öyküleyici anlatımla oluşturulan metinler, gerçek yaşamdan çok farklı düşsel ögeler içerebilir. Burada önemli olan yazarın okuyucuyu metnin kendi kurgusu içindeki gerçekliğine ya da gerçeğe benzerliğine inandırabilmesidir. Edebi türlerde en çok hikâye ve romanlarda öyküleyici anlatım kullanılır. Bunun yanında; tiyatro, anı, mektup, günlük, masal, fabl gibi metin türlerinde de öyküleyici anlatım kullanılabilir” (Coşkun, 2007: 74-75).

“Gerçekleşmiş ya da gerçekleşecek bir olayın anlatımında kullanılabilecek anlatım tarzı öykülemedir. Gerçek dünyada olayların gerçekleşebilmesi için bir mekâna ihtiyaç vardır. Bu, kurgulanan dünya için de geçerlidir. Öyküleyici anlatımda yer unsuru olayların anlatıcı tarafından yine anlatıcının belirlediği kahramanlara yaşatıldığı sahne konumundadır” (Can, 2018: 26).

Öyküleyici anlatım biçiminin genel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz; ¹

1. “Olay, kişi, mekân ve zaman ortak öğeleridir.
2. Olaylar birinci şahsın ağzından anlatılabilir. Anlatıcı olay kahramanlarından biridir.
3. Sanat metinleri öyküleyici anlatımla yazılır.
4. Olaylar 3. şahsın ağzından anlatılabilir. Olan biten bir kamera sessizliğiyle izlenip anlatılır.
5. Kişi, mekân ve zaman olay ve olay örgüsünü oluşturmak için kullanılan öğelerdir.

¹ Türk dili ve edebiyatı, Erişim tarihi: 23.11.2019, <https://www.turkedebiyati.org/oykuleyici-anlatim.html>

6. Öyküleyici anlatım hikâye, roman, anı, söyleşi, görüşme (mülakat) gibi metin türlerinde kullanılır.
7. Öyküleyici anlatımda bir olayın olması şarttır.
8. Yaşanmış olaylarda olay zinciri, kurgulanmış olaylarda olay örgüsü vardır.
9. Üçüncü şahıs anlatımda anlatıcı her şeyi bilir.
10. Kelimeler daha çok mecaz ve yan anlamda kullanılır.”

“Anlatım biçimlerinden bir de öykülemedir. Öyküleme; sorunların, düşüncelerin, hayallerin, kısacası yazarın söylemek istediklerinin bir olay içinde, düşünme veya bir olaya bağlanarak verilme işine denilir” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 101).

“Öyküleyici anlatımda, yazar tarafından belirlenen bir kurgusal dünya ve sınırlar vardır. Yazar bu dünyayı oluştururken ve okura sunarken, gerçek hayattaki bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilir. Ancak neyi, nerede, ne kadar anlatacağına yine yazar karar vermektedir. Yazarın anlatımı sırasında bıraktığı boşluklar vardır ve yazar bu boşlukları okuyucunun ön bilgisi, deneyimleri ve kültürel düzeyine göre doldurması bekler. Okuyucunun boşlukları doldurma çabası, okurun düş gücünü kamçılar, onu pasif bir okuyucu olmaktan üretici bir okuyucu olmaya iter” (Günay, 2013: 204).

2.3. Zamir

2.3.1. Zamir Tanımları

“Zamir, isim olmadığı halde ismin yerine kullanılan sözcüklerdir.” Bilgegil (1984) zamiri, “Zamirler, isimleri temsil veya müsemmalarını işaret eden kelimelerdir” (Bilgegil, 1984: 208) olarak tanımlamıştır.

Kocasavaş (2004) ise zamiri, “...diğer nesne adları gibi direkt nesneyi karşılayan kelimeler olmayıp, konuşan (mütekellim), konuşulan (hitap edilen), üçüncü şahıs (gaip) (mütekellim ve muhatabın dışındaki) gibi varlıkların temsilî olarak veya işaret etmek suretiyle belirleyen kelimelerdir” (Kocasavaş,2004:29) şeklinde tanımlamıştır.

Oğuzkan’a (2001) göre zaminin tanımı şu şekildedir:

“Cümlede gerektiğinde ismin yerini tutan, ismin yerine kullanılan sözcüğe zamir denir. İsimler varlık adı veya kavram karşılığı olan sözcüklerdir. Zamirler ise herhangi

bir varlığın karşılığı değildirler. Bu yüzden tek başlarına anlamları yoktur. Hangi ismin yerini alırlarsa onun anlamını kazanırlar. Bir zamir birden çok ismin yerini tutabildiği için, zamirlerin sayıları az, ama görev alanları geniştir” (Oğuzkan, 2001: 137).

Korkmaz’a göre zamir, “İnsanların ve canlı-cansız varlıkların isimlerinin yerini tutan, onları işaret ya da soru yolu aracılığıyla temsil etmekle görevli isim soylu kelime grubunun adıdır” (Korkmaz, 2007: 250).

Gencan (2001), için zamir: “Tümcede adların, önce geçmiş kavramların yerlerini tutan ve söyleyenle kendisine söylenen kimseleri hatırlatan sözcüklerdir” (Gencan, 2001: 282).

“Ardından bir nesne veya kimse kavramı olan, dolayısıyla bir adın yerini tutan kelimeye zamir denir” (Banguoğlu, 2007: 356). “Zamirlere örnek olarak; sen, şu, biz, onlar, kim, öteki, başkası kelimelerini verebiliriz. Zamirler her haliyle isimlere benzemektedirler. Zamirler, isimler gibi isim çekimine uğrayabilirler, ad takımlarına girerler” (Banguoğlu, 2007: 356).

Ergin’in (1998) zamir tanımı ve açıklaması ise şu şekildedir:

“Zamirler nesneleri temsil veya işaret suretiyle karşılayan kelimelerdir. İsim cinsinden kelimeler nesneleri doğrudan doğruya karşılayan, onların dildeki karşılıkları olan, onların adları durumunda bulunan kelimelerdir. Zamirler ise, nesnelerin dildeki gerçek karşılıkları olmayan, fakat gerekince onları ifade edebilen kelimelerdir. Bu işi zamirler nesneleri temsil etmek veya göstermek suretiyle yaparlar. Bu bakımdan isim cinsinden diğer kelimelerle zamirler arasında büyük bir fark vardır. Zamirler temsil ettikleri veya gösterdikleri nesnelerin gerçek karşılıkları olmadıkları için, ancak o nesnelerin ilk ve gerçek isimlerinin yerini geçici olarak tuttukları için tek başlarına bir şey ifade etmezler. Yani zamirlerin tek başlarına kelime olarak manaları yoktur. Bir zamir tek basma hiçbir nesneyi karşılamaz, hiçbir şeyin adı değildir. Ancak nesne biliniyor ve bir zamirle ifade ediliyorsa o nesne ile zamir arasında bir bağ kurulur, zamir o nesneyi karşılar” (Ergin, 1998: 262-263).

Aksan’a (2003) göre zamir ise;

“Ad soylu öğelerden biri adıl (zamir, pronomen) adı verilen sözcük türüdür. Genel olarak adların yerini tutan adılların kişi gösteren; *ben, sen, o, biz, siz, onlar*, kendi gibi kişi adları; *bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar* gibi gösterme adıları; *biri, birisi, başkası*,

herkes, kimse gibi belgesiz adıllar; *hangisi, kim, ne, neyi, neden* gibi soru adılları denen türleri vardır”(Aksan, 2003: 96).

Zamir, isim olmadığı halde ismin yerine kullanılan sözcüklerdir. Zamirler kişileri veya bir varlığı; işaret yoluyla, soru yoluyla ve aynı zamanda belirsiz şekilde karşılayabilen kelimelerdir. Zamirler tek başına kullanıldığı zaman bir ismi karşılamazlar, bu yüzden zamirler bir ismin anlamını karşıladığı zaman anlam kazanmaktadırlar. Varlıkları veya kişileri anlatmak istediğimiz zaman onların adını kullanarak ifade ederiz. Örneğin; Ahmet, Mehmet, Ayşe, vazo, sıra, çiçek vb. ancak bazen cümle içinde kişileri veya varlıkları farklı kelimelerle yani zamirleri kullanarak ifade ederiz. Bu duruma örnek olarak;

Ahmet vazoyu kırdı.

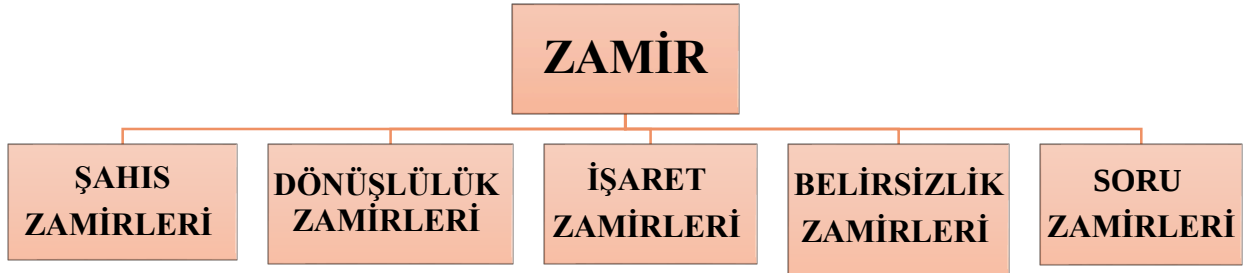
Ahmet *onu* kırdı.

İkinci cümlede kullanılan *onu* kelimesi, birinci cümledeki *vazo* kelimesinin yerine zamir olarak kullanılmıştır.

“Şahıs zamirlerini gösteren; *ben, sen, o, biz, siz, onlar*, dönüşlülük zamirleri; *kendim, kendin, kendi, kendisi, kendimiz, kendileri*, işaret zamirleri; *biri, birisi, başkası, herkes, kimse* vb. belirsizlik zamirleri; *hangisi, kim, ne, neyi, neden* vb. soru zamirleri gibi zamirler kendi içinde kategorilere ayrılmıştır” (Korkmaz, 2007: 250).

2.3.2. Zamir Türleri

Zamirleri anlamları ve görevleri açısından ele aldığımızda, biz zamirleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmayı tercih ettik;



Şekil 1. Zamirlerin Sınıflandırılması

2.3.2.1. Şahıs Zamirleri

Kişilerin isimleri yerine kullanılan, varlıkları kişi olarak temsil edebilen kelimelere kişi zamiri veya şahıs zamiri denilmektedir. Diğer zamir türlerinden farklı olarak kişi zamirleri, sadece insanlar için kullanılmaktadır. Kişi zamirleri cümleye, ismin tekil veya çoğul olmasına göre kullanılır. Tekil ve çoğul olarak toplam altı kişi zamiri vardır. Bunlar; **ben, sen, o, biz, siz, onlar**. Cümle içinde kişi zamirinin kullanımına örnek olarak;

*Akşam yemeğine gelmeyince hemen **onu** aradık.*

*Bugün işte **seni** göremedim.*

*Okula geldiğinde kitabını **benden** alabilirsin.*

Deny, “şahıs zamirleri tabirinin yalnız şahıs zamirlerine tahsis edilmesini doğru bulmayarak bütün zamirlerin (mütekellim, muhatap, gaip) mevkiinde olan şahısların yerine kullanıldığını, hepsinin şahıs zamiri olduğunu ifade ederek, bunların şahısların yerini tutan zamirlerin türleri içinde bir nevi olduğuna işaret etmektedir” (Deny, 1941:196).

Atabay, Kutluk ve Özel ise, şahıs zamirlerini (1976), “Kişi adıları, kişi adlarının yerine kullanılan sözcüklerdir” (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 120) şeklinde tanımlamaktadırlar.

Kocasavaş (2004) ise, “Şahıs zamirleri, konuşan, konuşulan, hitap edilen, gaip gibi varlıkların şahıslar hâlinde, temsili olarak karşılayan kelimelerdir” şeklinde tanımlamıştır (Kocasavaş, 2004: 31).

Bhat (2004), “şahıs zamirlerinin özellikle birinci ve ikinci şahıs zamirlerinin diğer zamirlerin dışında tutulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yüzden de Bhat, zamir türlerinin ayrımını yaparken; birinci ve ikinci şahıs zamirleri için *şahıs zamirleri* teriminin kullanılmasını önerirken, geri kalan bütün zamirler için de *proform* teriminin kullanılmasını önermektedir” (Bhat, 2004: 45).

Şahıs zamirlerinin sınıflandırılmasını genel olarak aşağıdaki tablodaki gibi görebiliriz:

Tablo 1
Kişi Zamirlerinin Sınıflandırılması

KİŞİLER	TEKİL	ÇOĞUL
1. Kişi	Ben	Biz
2. Kişi	Sen	Siz
3. Kişi	O	Onlar

“Şahıs zamirlerinin tespiti yapılırken ve tasnif edilirken işlevsel olarak da zamirlerin, incelenip ele alınması gerekmektedir. Birçok dilbilimci tarafından üç tür şahıs zamiri olduğu düşünülmektedir. Fakat bu dilbilimciler, üçüncü şahıs gösteren zamirlerin tam olarak şahıs zamiri olmadığını düşünmektedirler. Ancak, *ben* ve *sen* zamirleri her zaman kişilerin isimlerinin yerini alırken, *o* zamirin gerek adın yerine gerek de önüne geçebilmektedir” (Demirci, 2014: 45).

Zamirlerden birinci ve ikinci şahıs zamirleri insanları belirtmek için kullanılırken, üçüncü şahıs zamirleri ise, canlı ve cansız tüm varlıkları belirtmek için kullanılmaktadır.

“**O**” zamiri; şahıs zamiri ve işaret zamiri olarak kullanılabildiği gibi işaret sıfatı olarak da kullanılabilmektedir. Bunlara aşağıdaki örnekleri verebiliriz.

O, kahve içmeye çağırdı beni. (şahıs zamiri)

O, bu yörenin en meşhur yemeğidir. (işaret zamiri)

O yollardan hepimiz geçtik. (işaret sıfatı)

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, üçüncü tekil şahıs zahirinin (*o*) kullanımının, birinci ve ikinci tekil şahıs zahirlerine oranla kullanım alanının daha geniş bir yelpazeye sahip olduğu açıkça görülmektedir. Birinci tekil şahıs zahirinin (*ben*), yalnızca sözü söyleyen kişi, yani bir insan için, ikinci tekil şahıs zahirinin (*sen*) ise, yalnızca sözün söylenildiği kişi için kullanıldığı bilinmektedir.

2.3.2.2. Dönüşlülük Zahirleri

Dönüşlülük zahir; cümlemin yüklemine eylemi yapan ve bu eylemden etkilenen kişi, yani fiilin özneye dönüşünü anlatan zamire *dönüşlülük zahir* denir. Dönüşlülük zahir olan sözcük, *kendi*’dir. Bu yüzden dönüşlülük zahirinin olduğu cümlelerde işi yapan ve bu işten etkilenen kişi aynı olur. Aynı zamanda dönüşlülük zahir, çok daha güçlü ve pekiştirilmiş şahıs zahir olarak da kabul edilebilir. Dönüşlülük zahirinin sınıflandırılmasını da aşağıdaki tablodaki gibi özetleyebiliriz;

Tablo 2
Dönüşlülük Zahirlerinin Sınıflandırılması

KİŞİLER	TEKİL	ÇOĞUL
1. Kişi	Kendim	Kendimiz
2. Kişi	Kendin	Kendiniz
3. Kişi	Kendi	Kendileri

Örnek bir cümle ile dönüşlülük zahirini açıklamak gerekirse;

O, **kendisiyle** konuşuyor.

Yukarıdaki cümlede *kendisiyle* kelimesi, işi yapan yani konuşma eylemini yapan kişiyi yani “*o*” öznesini karşılamaktadır. Konuşma eylemini yapan ve bu eylemden etkilenen de cümlenin öznesi olan “*o*” olmaktadır.

“Dönüştülük zamiri, fiilin öznesi ve nesnesinin aynı olması durumunda ortaya çıkan dil birimi olarak kabul edilmektedir” (Crystal, 2008: 408).

“Dönüştülük zamirleri, aynı şahıs zamirlerinde olduğu gibi isim çekim ekleri alarak çekime girerler, tamlama ve gruplar meydana getirebilirler. Sadece, çekim sırasında “*kendi*” sözü ile **3. şahıs iyelik eki** arasına bir zamirin girmesidir.. Dönüştülük zamirinin üçüncü şahıs teklik biçimi gerek *kendi* gerekse *kendisi* şekliyle kullanılmaktadır. Burada kurala uygun biçim *kendisi* olması gerekir. Ancak *kendi* sözündeki –i son ses ünlüsünün 3. şahıs iyelik eki zannedilerek zamire +si iyelik ekinin getirilmemiş olması, böylece ikinci bir *kendi* şeklini doğurmuş ve kullanım da bu şekliyle yaygınlaşmıştır” (Korkmaz, 2003: 414-416).

“Yapılan işin, yapana döndüğünü gösteren veya kişileri pekiştirerek bildiren anlama güçlendiren adıllardır” (Yersüren, 2009: 86). “Kişi zamiri olarak da kabul edilen dönüştülük zamirlerini, kişi zamirlerinden ayıran en önemli özellik, dönüştülük zamirlerinin iyelik eklerini alabilmeleridir” (Yersüren, 2009: 86). Yersüren (2009), bunu aşağıdaki tablo ile açıklamıştır:

Tablo 3
Dönüşlülük Zamirlerinin Durum Ekleri Çekimi

KİŞİLER	Tekil Kişi			Çoğul Kişi		
	1. Kişi	2. Kişi	3. Kişi	1. Kişi	2. Kişi	3. Kişi
Belirtme Durumu	Kendimi	Kendini	Kendini	Kendimizi	Kendinizi	Kendileri
Yönelme Durumu	Kendime	Kendine	Kendine	Kendimize	Kendinize	Kendilerine
Bulunma Durumu	Kendimde	Kendinde	Kendinde	Kendimizde	Kendinizde	Kendilerinde
Ayrılma Durumu	Kendimden	Kendinden	Kendinden	Kendimizden	Kendinizden	Kendilerinden
Eşitlik Durumu	Kendimce	Kendince	Kendince	Kendimizce	Kendinizce	Kendilerince
Vasıta Durumu	Kendimle	Kendinle	Kendiyle	Kendimizle	Kendinizle	Kendileriyle
İlgi Durumu	Kendimin	Kendinin	Kendinin	Kendimizin	Kendinizin	Kendilerinin

(Yersüren, 2009: 87)²

Dönüşlülük zamirleri hem ismin yerine hem de zamirin yerine kullanılabilir. Buna örnek vermemiz gerekirse:

Parka gittiğimizde Ayşe hep kendisini anlattı. (ismin yerine kullanılması)

O kendini biliyor. (şahıs zamiri yerine kullanılması)

Defne kendine inanmıyor ki sana da inansın! (özel isim yerine kullanılması)

² Nedim, YERSÜREN. (2009). **Türk Dil Bilgisinde Kelime Türleri (Ad Ve Ad Soylu Kelimeler)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

O gün iş toplantısına katılan herkes kendini anlata anlata bitiremedi.
(belirsizlik zamiri yerine kullanılması)

Ömer sürekli başkalarının evinde kalmak yerine, o asıl kendine bir ev bulsa daha iyi olacak. (şahıs zamiri yerine kullanılması)

“Dönüşlülük zamiri, bir özneyle birlikte aynı cümlede kullanılırsa pekiştirme görevini üstlenir.” Örneğin;³

Ben kendim aldım bu arabayı.

Siz kendiniz olayları buraya taşıdınız.

“Dönüşlülük zamiri, diğer zamirlerden farklı olarak bütün iyelik eklerini alabilir. İyelik eklerini üzerine hâl ekleri getirilebilir.” Örneğin; ⁴

- *Kendi-m-de*
- *Kendi-n-den*
- *Kendi-si-n-i*
- *Kendi-miz-in*
- *Kendi-niz-le*
- *Kendi-leri-n-ce*

“Dönüşlülük zamirleri, iyelik eki almadan tamlayan olabilirler. Bu durumda belirtili isim tamlaması sayılır.” Bunlara örnek olarak;⁵

- *Kendi elim*
- *Kendi arkadaşın*
- *Kendi babası*
- *Kendi evimiz*
- *Kendi okulunuz*
- *Kendi fikirleri*

³ Edebiyatciyim, Erişim tarihi: 08.12.2019, <https://www.edebiyatciyim.com/donushluluk-zamiri/>

⁴ Türk dili ve edebiyatı, Erişim tarihi: 08.12.2019, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html

⁵ Türk dili ve edebiyatı, Erişim tarihi: 08.12.2019, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html

2.3.2.3. İşaret Zamirleri

Herkesin bildiği gibi zamirler, varlık isimlerinin yerine kullanılan sözcüklerdir. Fakat zamirler, varlıkları çeşitli özelliklerine göre isim olarak karşılar. Varlıkların ve kavramların isimlerini, onları işaret ederek karşılayan zamir türüne *işaret zamiri* denilmektedir. Türkçede asıl işaret zamirleri; **bu, şu, o** sözcüklerinden oluşmaktadır. İşaret zamirlerinin sınıflandırılmasını da aşağıdaki tablodaki gibi özetleyebiliriz;

Tablo 4
İşaret Zamirlerinin Sınıflandırılması

KİŞİLER	TEKİL	ÇOĞUL
1. kişi	Bu	Bunlar
2. kişi	Şu	Şunlar
3. kişi	O	Onlar

Korkmaz (2003) işaret zamirlerini, “Varlıkları, nesneleri işaret ederek ve göstererek karşılayan zamirler olarak ifade etmiştir. İşaretin; zamanda, mekânda ve tasavvurda uzaklık ve yakınlık kavramına bağlı olduğunu, bu yüzden dilimizde *bu* ve *bunlar* zamirlerinin yakındaki, *şu* ve *şunlar* zamirlerinin biraz uzaktaki, *o* ve *onlar* zamirlerinin ise daha uzakta olan varlıkları ve nesneleri göstermek için kullanıldığını ifade etmektedir” (Korkmaz, 2003: 420-423).

Gencan, “işaret zamirleri ifadesini kullanmak yerine *im adılları* ifadesini kullanmayı tercih etmiştir. Ayrıca bu zamirlerin dereceli bir şekilde nesneleri göstermek amacıyla kullanıldığını söylemiştir. Bu açıklamalardan sonra da bir not düşerek, *im adılları*’nın isimlerin yerini tuttukları gibi, önceden geçmiş bir kavramın, bir cümlenin, bir önermenin de yerini tuttuğunu ifade etmiştir” (Gencan, 2001: 290-291).

Ergin (1998) işaret zamirlerini “varlıkların ve nesnelerin bir yer içinde bulunduğunu gösteren sözcükler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu zamirlerin çokluk biçimleri olan “bunlar, şunlar, onlar” sözcüklerinin de en yakın, yakın ve uzakta bulunan varlıkları ve nesneleri karşıladığını söylemiştir” (Ergin, 1998: 273-274).

Yersüren işaret zamirlerini; “varlıkların adlarını söylemeden, onları işaret ederek gösteren adlardır” (Yersüren, 2009: 88) şeklinde tanımlamıştır. İşaret zamirleri, adın durum eklerini alabilirler. Bunu bir tablo halinde açıklamaya çalışan Yersüren’in tablosu ise şu şekildedir:

Tablo 5
İşaret Zamirlerinin Durum Ekleri Çekimi

KİŞİLER	Tekil Kişi			Çoğul Kişi		
	1. Kişi	2. Kişi	3. Kişi	1. Kişi	2. Kişi	3. Kişi
Belirtme Durumu	Bunu	Şunu	Onu	Bunları	Şunları	Onları
Yönelme Durumu	Buna	Şuna	Ona	Bunlara	Şunlara	Onlara
Bulunma Durumu	Bunda	Şunda	Onda	Bunlarda	Şunlarda	Onlarda
Ayrılma Durumu	Bundan	Şundan	Ondan	Bunlardan	Şunlardan	Onlardan
Eşitlik Durumu	Bunca	Şunca	Onca	Bunlarca	Şunlarca	Onlarca
Vasita (İle) Durumu	Bununla	Şununla	Onunla	Bunlarla	Şunlarla	Onlarla
İlgi Durumu	Bunun	Şunun	Onun	Bunların	Şunların	Onların

(Yersüren, 2009: 88)⁶

“**O**” sözcüğü eğer bir insanın yerine kullanılırsa şahıs zamiri olmaktadır. Bu nedenle bu sözcüğün kullanıldığı cümleleri iyi analiz etmek gerekmektedir. Bu duruma örnek olarak;⁷

“Geçtiğimiz yıllarda **onu** öğretmenlik yaparken görmüştüm.

(**O**; kişiden bahsettiği için şahıs zamiri olarak kullanılmıştır.)

Artık gelir getirmediğinden **onu** satmak zorunda kaldılar.

(**O**; Dükkân. Bir varlığın yerine kullanıldığından işaret zamiridir.”

“İşaret zamirleri isim tamlamasının tamlayanı görevinde kullanılabilir.” Örneğin;⁸

⁶ Nedim, YERSÜREN. (2009). **Türk Dil Bilgisinde Kelime Türleri (Ad Ve Ad Soylu Kelimeler)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

⁷ Edebiyatçıyım, Erişim tarihi: 10.12.2019, <https://www.edebiyatciyim.com/isaret-zamiri-nedir-isaret-zamir-ornekleri/>

⁸ Edebiyatçıyım Erişim tarihi: 10.12.2019, <https://www.edebiyatciyim.com/isaret-zamiri-nedir-isaret-zamir-ornekleri/>

“*Bunun boyası dökülmeye başlamıştı.*

Onun motorundan yanık kokusu geliyordu.”

“Hem işaret zamiri ve hem işaret sıfatı olabilen “bu, şu, o, öteki, beriki” gibi sözcükler karıştırılmamalıdır. Bu kelimelerin işaret sıfatı olabilmesi için isimle birlikte kullanılması, işaret zamiri olabilmesi için ise sadece ismin yerine geçmesi gerekir.” Örneğin;⁹

“Annem, o sönmeden gitmeme izin vermedi. (O = İşaret Zamiri)

Annem, o yangın sönmeden gitmeme izin vermedi. (O = İşaret Sıfatı)”

2.3.2.4. Belirsizlik Zamirleri

Günlük konuşma dilimizde çoğunlukla kullandığımız zamirler, genellikle isimlerin yerini tutan sözcüklerdir. Zamirler, isimlerin yerini tutarken kelimelerin belirli özelliklerine göre oluşmaktadırlar. Hangi varlıkları, nesneleri, kavramları, kişileri temsil ettiği belli olmayan, kaç varlığı, nesneyi temsil ettiği belirsiz durumda olan zamir türüne belgisiz zamir denir. Belgisiz zamir, bazı kaynaklarda da belirsizlik zamiri olarak adlandırılmaktadır. Başlıca kullanılan belgisiz zamirler ise şu şekildedir; *kimi, kimileri, kimse, biri, birisi, birileri, başkası, başkaları, bazısı, birçoğu, bir takımı, birkaçı, birazı, herkes, hepsi, hepimiz, hiçbirisi, herhangi biri, her biri, şey, falan, filan, falanca...*

“Belirsizlik zamirleri, kişileri ve nesneleri belirsiz bir şekilde temsil eden zamirlerdir” (Korkmaz, 2007). Aslında “belirsizlik zamiri olan sözler birkaçı geçmeyecek kadar azdır. Bunlar: *adam, insan, kimse*, Farsça-Türkçe karışımı *herkes*, Arapça-Türkçe karışımı cümlesi, Arapçadan alıntı *falan, filan* ve *şey* gibi. Bunlar dışında kalan belirsizlik zamirleri; bazı belirsiz sıfatlara, soru zamirlerine ve zarflara iyelik eklerinin getirilmesiyle meydana gelmektedir. Bunlar: *başkası, bazısı, bazıları, biri, birisi, biriniz, bizim, birileri, büyüğü, büyükleri, çoğu, çok/arı, gerisi, hepsi (hepsi), kimi, kimisi, öbürü, öbürleri, öteki, topu, tümü* vb. olarak karşımıza çıkmaktadır” (Korkmaz, 2007). Bunlara örnek vermemiz gerekirse;¹⁰

⁹ Türk Dil Bilgisi, Erişim tarihi: 10.12.2019, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/isaret-zamiri.html>

¹⁰ Türk Dil Bilgisi, Erişim Tarihi: 10.12.2019, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/belgisiz-zamir-nedir.html>

“Biri gelse de masadakilerin birkaçını taşısa.

Kimi tatlı dilli güler yüzlüdür.

Bu benim en sevdiğim şeylerden birkaçı.

Kardeşinin halinden kimse anlamıyor.

Bilirim herkes payına düşeni yaşar.

Başkası olsa bu kadar sakın kalamazdı.

Falanca bu şekilde oynar bu oyunu.

Bu işe hâkim birisi ile çalışmak istiyorum.”¹¹

“Dilimizde; varlıkların, nesnelerin, kavramların, düşüncelerin, duyguların belirsiz olarak temsil edilmesi; hem isimlerin hem de bazı eklerin yardımı ile olmaktadır. Türkçe’de bazı sözcükler; cümle içinde kullanılırken anlam açısından belirsiz zamir görevini üstlenmektedirler. Bunlar: *Kişi, kimse, adam, insan* gibi. Bunun yanında bazı birleşik kelimeler de belirsizlik zamiri görevinde kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları: “*Öbürü, birtakımı, birçoğu, birkaçı, hiçbiri*” şeklindedir. İyelik ekleri, eklendikleri bazı isim soylu sözcükleri belirsiz zamir yapabilirler. **Örneğin:** *biri, başkası, hepsi, bazıı, kimi, kimisi, birisi, hepimiz, bir kaç, birçoğu, her biri, hiç biri, birçoğumuz* gibi” (Demirbilek ve Doğan, 1999: 96).

“Belgisiz sıfatların iyelik takısı almalarıyla belgisiz zamirler oluşur.” Bu duruma örnek olarak,¹²

- “Birkaç öğrenci > birkaçı
Sıfat belgisiz zamir
- Bir adam işe başladı > biri
Sıfat belgisiz zamir
- Bazı insanlar > bazıları”
Sıfat belgisiz zamir

¹¹ Türk Dil Bilgisi, Erişim tarihi: 10.12.2019, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/belgisiz-zamir-nedir.html>

¹² Bilgi Yel pazesi, Erişim tarihi: 10.12.2019, https://bilgiyelpazesi.com/egitim_ogretim/konu_anlatimli_dersler/turkce_dersi_ile_ilgili_konu_anlatimlar/belgisiz_zamirler_ozellikleri_2.asp

2.3.2.5. Soru Zamirleri

Soru kelimeleri vasıtasıyla varlıkların, nesnelerin, kişilerin yerini tutan sözcüklere soru zamiri denilmektedir.

Ergin (1998), soru zamirini, "Nesneleri soru şeklinde temsil eden, onların soru şeklindeki karşılıkları olan, onları soru hâlinde ifade eden, onları sormak için kullanılan zamirlerdir" olarak tanımlamıştır (Ergin, 1998: 276).

Soru zamirleri, bütün zamirler gibi isim soylu sözcüklerin tüm özelliklerini taşımaktadırlar. Soru zamirlerinde asıl soru zamirlerini 'ne' ve 'kim' soru sözcükleri oluşturmaktadır. Diğer soru zamirleri de bu iki esas soru zamirinden türeyerek oluşmaktadır. En çok kullanılan soru zamirleri ise şu şekildedir; *ne*, *neyi*, *neye*, *neyde*, *neyden*, *nereye*, *nereden*, *kim*, *kime*, *kimde*, *kimden*, *hangi*, *hangimiz*, *hangileri*, *kaçı*, *kaçıya*, *kaçımız*... Soru zamirlerine örnek olarak şunları verebiliriz;¹³

“Sesin nereden geldiğini anlamaya çalışıyordu.

Bu dünyada annesinden başka neyi kalmıştı ki...

Gönlüm hep seni arıyor neredesin sen?

Kaçı bu savaşta yenik düştü bilinmez.”

“Soru zamirleri cümleye soru anlamı katar, ama bazı durumlarda soru cümlesi yapmaz.” Bu duruma örnek olarak; ¹⁴

- “Kimin geldiğini bilemem.
- Hangisini istediğini anlamadım.”

“Soru zamirleri olan *hangi* ve *kaç* zamirleri iyelik eki alarak zamir olmaktadır.”
Örneğin;¹⁵

- “Hangisi sizinle geldi?
- Soruların kaçı cevaplandı?”

¹³ Türk Dil Bilgisi, Erişim tarihi: 11.12.2019, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/soru-zamiri-nedir-soru-zamiri-ornekleri.html>

¹⁴ Türk dili ve edebiyatı, Erişim tarihi: 11.12.2019, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html

¹⁵ Türk dili ve edebiyatı, Erişim tarihi: 11.12.2019, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html

“Soru kelimeleri, bilinmez bir durumu bilinir hale getirmek için kullanılan sözcüklerdir. Soruyu soran kişi *bilmeyen* konumundayken, sorunun sorulduğu, soruya muhatap olan kişi veya kişilerin ise 'bilen' konumunda olduğu düşünülür. Gramer yapısı açısından bakıldığında esas itibarıyla soru zamirleri; *kim, kaç, hangi* ve *ne* kelimelerinden oluşmaktadır. Bu kelimeler, yapım eki aldıkları bazı durumlarda, çekim eki aldıkları her durumda soru zamiri olarak kullanılabilirler” (Demirci, 2014: 61).

Ediskun soru zamirini; “İsimlerin yerini soru yoluyla tutan zamirler, olarak tanımlamıştır” (Ediskun, 1985: 164).

“Adların yerini soru yoluyla tutan kelimelerdir. Soru adının cevabı, bir ad ya da başka bir adıdır. En çok kullanılan soru zamirlerine örnek olarak; kim, kimler, ne, neler, nere, neresi, nereyi, nereye, nerede, nereden, hangisi, hangimiz, hangileri vb.” (Yersüren, 2009: 90).

2.4. Sıfat

2.4.1. Sıfat Tanımları

“Sıfatlar, varlıkların daha iyi anlaşılabilmesi için isimlerden önce gelerek isimlerin; rengini, şeklini, sayısını, biçimini, miktarını belirten kelimelerdir.”¹⁶ Sıfatlara örnek olarak şunları verebiliriz;¹⁷

“Yeşil ayakkabılar çok güzel.

Annem mutfağa yeni masa aldı.

Babam kıvırcık makarna pişirmiş.

Sarı saçları ile oldukça güzel görünüyordu.

Büyük kalemi uzatır mısın?

Ahşap masaya ayağımı çarptım.”

Banguoğlu (2007) sıfatı, “bir varlığı vasıflayan ya da belirleyen kelimelere sıfat denilmektedir” şeklinde tanımlamıştır (Banguoğlu, 2007: 341). “Sıfatlara örnek olarak; dar, güzel, mor, ekşi, yüksek, üç vb. verilebilir. Sıfatlar işlevlerine göre iki grupta incelenmektedir. Bunlar; vasıflama sıfatları ve belirtme sıfatları şeklindedir. Sıfatlar ayrı

¹⁶ Eodev, Erişim tarihi: 11.12.2019, <https://eodev.com/gorev/5301880>

¹⁷ Eodev, Erişim tarihi: 11.12.2019, <https://eodev.com/gorev/5301880>.

varlıklar olmadıkları, bir varlığa ait bir niteliği ya da bir belirtiyi gösterdikleri için o niteliğe, o belirtiyeye sahip olmaları gerekmektedir” (Banguoğlu, 2007: 341-342).

Ergin (1998) sıfatları, “vasıf ve belirtme isimleridir şeklinde açıklamıştır. Nesnelerin türlü türlü vasıfları, türlü türlü belirtileri bulunmaktadır. Sıfatlar sayesinde, nesnelerin bu çeşitli vasıflarını ve belirtilerini karşılayabilmekteyiz” (Ergin, 1998: 244).

Tallerman (2011), “sıfatlar, isimlerin; boyutları, şekilleri, renkleri vb. birçok fiziksel özelliklerini gösteren kelime türüdür” şeklinde sıfatları tanımlamıştır (Tallerman, 2011: 56). Aynı zamanda sıfatlar, “iyi” ya da “kötü” gibi nitelikleri de gösterirler. Sıfat cümleleri ve sıfatlar, yerine getirdiği işlev açısından ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; niteleyici ve yüklemi oluşturan sıfatlardır. Niteleyici sıfatlar, doğrudan bir ismi nitelemektedir. Örneğin; güzel kadın, kırmızı araba gibi.

Gencan (2001) sıfatları; “varlıkları niteleyen veya belirten sözcükler” şeklinde tanımlamaktadır. Gencan, sıfatları görevleri açısından iki gruba ayırmaktadır. Bunlar; niteleme sıfatları ve belirtme sıfatlarıdır. Gencan sıfatları örnek üzerinde de şu şekilde açıklamaktadır” (Gencan, 2001: 196);

“Güzel çiçek, kokulu elma, dokuzuncu sınıf, beş lira, şu ev... sözleri birer tümlemedir. Bu örneklerdeki ikinci sözcükler isimdir.” Birinciler bu isimlerin:

- a) “Nasıl olduklarını gösteriyor, niteliyor; güzel, kokulu.
- b) Sırasını, sayısını, yerini belirtiyor; dokuzuncu, beş, şu” (Gencan, 2001: 196).

Korkmaz (2007) sıfatları; “somut ve soyut isim ve kavramları; niteleme, belirtme, yer gösterme, sayı gösterme, sorma gibi çeşitli yönlerden nitelendiren kelime türüne sıfat denilmektedir” şeklinde tanımlamıştır (Korkmaz, 2007: 188).

“Sıfatların, isim cümlesini-öbeğini niteleme ve fiil cümlesini-öbeğini tamamlama olmak üzere iki ana konumu vardır. İsmi niteleyen pozisyona ‘niteleyici pozisyon’ (attributive position), fiili tamamlayan pozisyona da ‘yüklemcil pozisyon’ (predicative position) denilmektedir. Bu duruma örnek olarak

- ✓ She is wearing a **red** dress. (O Kırmızı bir elbise giyiyor.)
- ✓ Her new dress is **red**. (Onun yeni elbisesi kırmızı.)” (Cruse, 2006: 8);

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi **red** (kırmızı) sıfat olarak kullanılmıştır. Birinci cümlede red sıfatı bir ismin önünde kullanılmış, kullanılan sıfat o ismin özelliğini

belirtmekle görevlidir. İkinci cümlede kullanılan **red** sıfatı ise, yüklemcil görevde kullanılmıştır.

2.4.2. Sıfatların Özellikleri

Bayraktar(2015), sıfatın özelliklerini şu şekilde açıklamıştır (Bayraktar, 2015: 33);

1. “Sıfatlar isimlerden önce gelerek isimleri; sayı, renk, durum, hareket, biçim, yer, işaret ve soru açısından tamamlar; onları niteler veya belirtir. Örneğin;

Küçük çocuk, küçücük yavru, temiz vagon pencereleri, güneşli mavi gök”

2. “Sıfatlar, tek başlarına kullanıldığı zaman isim olarak değerlendirilmektedirler. Çünkü sıfatlar, ancak bir isimden önce geldikleri zaman sıfat oldukları anlaşılabılır. Örneğin;

Pembe elbise (sıfat) / Pembeyi severim. (isim)

Yaşlı kadın (sıfat) / Yaşlılara iyi davranmamız gerekir. (isim)

Büyük park (sıfat) / Parkların en büyüğü. (isim)”

3. “Bir sıfatla, sıfatın nitelediği veya belirttiği bir isim arasına noktalama işareti (özellikle virgül) konmaz. Virgül konursa ilk kelime tek başına kalmış olur, böylece o kelime sıfat olmaktan çıkar ve isimleşir. Örneğin;

Yaşlı adama hüznle baktı. (yaşlı: sıfat)

Yaşlı, adama hüznle baktı. (yaşlı: isim, özne)”

4. “Her sıfat mutlaka bir varlığa bağımlıdır. Özelliğin (sıfatın) olması için, özelliğe sahip olan şeyin (varlığın) olması gerekmektedir. Aynı zamanda, bir şey de ancak en az bir özelliğiyle var olur. Yani, varlık da mutlaka en az bir sıfata ihtiyaç duyar. Sıfat ve varlık arasındaki bağımlılık, karşılıklı bir bağımlılıktır” (Bayraktar, 2015: 33).

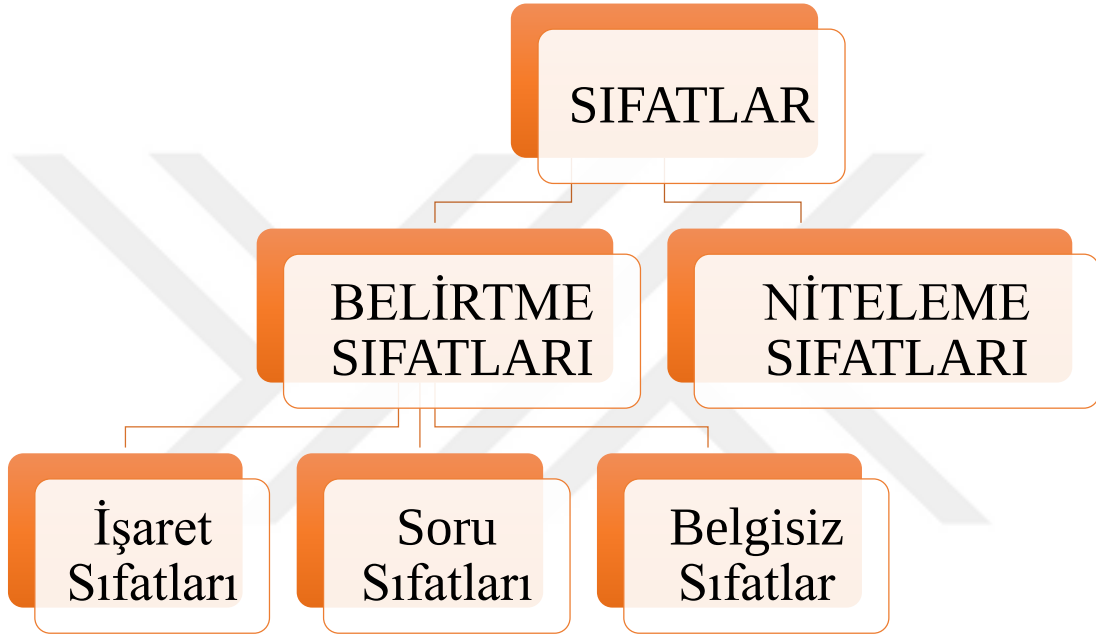
5. “Sıfat, varlığın insana görünen yüzüdür. İnsan, bir varlığı sıfatıyla tanır. Bir varlık insan tarafından sıfatı olmaksızın tespit edilemez, tanımlanamaz ve tespit edilemez” (Bayraktar, 2015: 33).

2.4.3. Sıfat Türleri

Sıfatlar niteleme sıfatları ve belirtme sıfatları olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Belirtme sıfatları da kendi içinde;

1. İşaret Sıfatları,
2. Soru Sıfatları,

3. Belgisiz Sıfatlar olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmayı biz aşağıdaki şekildeki gibi gösterilebiliriz:



Şekil 2. Sıfatların Sınıflandırılması

2.4.3.1. Niteleme Sıfatları

İsimlerin ve varlıkların; durum, renk, şekil, biçim gibi kalıcı özelliklerini gösteren sıfat türüne *niteleme sıfatı* denilmektedir. Niteleme sıfatı, isme sorulan *nasıl?* sorusunun cevabıdır. Niteleme sıfatına örnek olarak;

Başarılı öğrencimiz bu sınavda da birinci oldu.

Sonbahar gelince yolları kurumuş yapraklar kaplıyor.

Yağmur yağacağını gökyüzünü kara bulutlar kaplayınca anladık.

Gencan (2001) niteleme sıfatını; “varlıkları niteleyen, yani varlıkların durumlarını, biçimlerini, renklerini, özelliklerini vb. kısaca; nasıl olduklarını gösteren sözcüklerdir” olarak tanımlamaktadır (Gencan, 2001: 197-198).

Yılmaz’a (2004) göre, “her varlığın çeşitli ortak özellikleri vardır ve bu ortak özellikler varlıkların değişmeyen genel geçer olmayan yönleri; nitelikse, özellikten farklı olarak; varlıkların değişebilen yönleridir. Varlıkların sahip oldukları ve ilk söylendiği anda insanların zihinlerinde canlanan ortak özellikleri, nitelenmeye elverişli değildir. Yılmaz’a göre bizler, varlıkların birbirinden ayrışmasına etken olan nitelikleri belirtmek için nitelemeden faydalanmaktayız” (Yılmaz, 2004: 51).

Ergin sıfatları; vasıflandırma (niteleme) sıfatları ve belirtme sıfatları olarak iki grupta incelemektedir. Ergin (1998) vasıflandırma (niteleme) sıfatlarını; “varlığın kendi bünyesinde olan, varlığın kendi vasıflarını ifade eden kelimeler.” olarak tanımlamaktadır (Ergin, 1998: 246). Ergin, “vasıflandırma sıfatlarının çeşitlerinin; renk, biçim, boy, yapı, ağırlık, vb. gibi vasıf türleri kadar çok olduklarını, bu vasıf türlerinin fonksiyonları arasında bir fark olmadığını, hepsi aynı şekilde nesne vasfı bildirdiği için bu sıfatları karşıladıkları vasıf türlerine göre türlere ayırmaya imkânın olmadığı söyler ve vasıflandırma sıfatlarını bir cins olarak kabul edip, bu cinsi türlerine ayırmaz” (Ergin, 1998: 246).

2.4.3.2. Belirtme Sıfatları

Belirtme sıfatları, isimleri sayı açısından tanımlayan, varlıkların yerlerini işaret eden, özelliklerini bildiren, bu varlıkların özelliklerini soran sıfat türüdür. Belirtme sıfatları, varlıkların kalıcı özelliklerini değil, geçici özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Belirtme sıfatları kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar;

- a) işaret sıfatları,
- b) soru sıfatı,
- c) belgisiz sıfatlardır.

Bilgegil (1984) belirtme sıfatlarını; “isimlere ait belirti, sayı ya da söz söyleyince belirtilmesi istenilen yönü ifade eden sıfatlar” olarak tanımlamaktadır (Bilgegil, 1984: 174).

Atabay vd. (1976) belirtme sıfatını; “isimleri sayı belirterek, soru sorarak veya gösterme yoluyla, kimi zaman da belgisiz olarak belirten sıfatlar” olarak tanımlamaktadırlar (Atabay vd., 1976: 80).

Ergin (1998) belirtme sıfatlarını; “varlığın bünyesine bağlı olmayan vasıflarını yani varlığın dış vasıflarını ifade eden sıfatlar” olarak tanımlamaktadır (Ergin, 1998: 246). Ergin’e göre, “belirtme sıfatları bir cins olarak kabul edildiğinde, bu belirtme şekillerine göre dört kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; işaret sıfatları, sayı sıfatları, soru sıfatları, belirsizlik sıfatlarıdır” (Ergin, 1998: 246-247).

2.4.3.2.1. İşaret Sıfatları

İşaret sıfatları, isimleri işaret ederek belirten ve isimlerin yerlerini bildiren sıfat türüdür. İşaret sıfatları; *bu, şu, o, öteki, beriki, böyle, şöyle...* İşaret sıfatlarına örnek olarak;

Torbaları şu yaşlı adam aldı.

Öteki kısma geçiniz.

O kitabı aldın mı?

Ben artık bu tarz kitaplar okumuyorum.

Bilgegil’e (1984) göre işaret sıfatları, “isimlerin söz söyleyene göre mesafe kavramı katmak suretiyle işaret yoluyla belirten kelimelerdir” (Bilgegil, 1984; 174). “Bunlar, esas itibarıyla *bu, şu, o* kelimelerinden oluşmaktadır ki, birincisi yakın, ikincisi biraz uzak, üçüncüsü çok uzak mesafedeki bir nesneyi ya da mecaz yoluyla kendilerine mesafeye dayanan bir kavramı anlatırken kullanılmaktadır. **Örneğin;** *Bu adam, şu kitap, o düşünce.* Yakın için *beriki*, uzak için *öteki* sözleri de kullanılır” (Bilgegil, 1984; 174).

Ergin’e (1998) göre işaret sıfatları, “nesneleri yerlerine işaret etmek suretiyle belirten kelimeler” olarak tanımlanır (Ergin, 1998: 247). Ergin, “işaret sıfatları türüne giren ve Türkiye Türkçesinde kullanılan sıfatlarına çeşitli örnekler vermiştir. Bunlar şu şekildedir; *bu yazı, bu ağaç, şu ev, şu çocuk, o gün, o yer işbu yol, işbu yazı* tamlamalarındaki; *bu, şu, o* ve *işbu* kelimelerini işaret sıfatı olarak vermektedir. *Bu*, yakın

için kullanılan işaret sıfatıdır. *Şu*, biraz uzak için kullanılan işaret sıfatıdır. *O*, uzak için kullanılan işaret sıfatıdır. *İşbu*, *bu*’nun kuvvetlendirilmiş şekli olarak kullanılmaktadır” (Ergin, 1998: 247-249).

Gencan, “işaret sıfatlarını **im** sıfatları olarak adlandırmaktadır. Ona göre üç temel im sözcüğü vardır. Bunlar: *bu*, *şu*, *o* kelimeleridir. Gencan’a göre, *bu* sözcüğü yakın için, *şu* sözcüğü azıcık uzak için, *o* sözcüğü ise daha uzak için veya göz önünde bulunmayan varlıkları göstermek amacıyla kullanılmaktadır” (Gencan, 2001: 198-199).

Atabay, Kutluk ve Özel (1976) gösterme (işaret) sıfatları için; “isimleri, göstererek belirten sıfatlara gösterme sıfatları denir.” şeklinde tanımlamışlardır. Bu göstermek genellikle, isimden önce; *bu*, *şu*, *o* sözcüklerinin getirilmesiyle olur (Atabay vd., 1976: 80).

2.4.3.2.2. Soru Sıfatları

Soru sıfatları, isimlerin; durumunu, yerini, rengini, sayılarını soru yoluyla belirten sıfat türüdür. İsimlerin özelliklerini bulmamızı sağlayan sorular soru sıfatlarını oluşturur. İsme getirilen soru sıfatlarının cevapları yine sıfat olmaktadır. Soru sıfatlarının bazıları şu şekildedir: ***Hangi, nasıl, kaç, kaçınıcı, kaçar, ne kadar***... Soru sıfatlarına örnek olarak şunları verebiliriz;

Nasıl bir ev arıyorsunuz?

Kaçınıcı katta oturuyorlar?

Hangi saati aldınız?

Atabay, Kutluk ve Özel’e (1976) göre soru sıfatları, “isimleri soru yönünden belirten sözcüklerdir. Türkiye Türkçesinde bütün soru sözcükleri bir isimle birlikte kullanılarak, ismi belirtebilirler. İsimleri soru yönünden belirtmeye yarayan soru sözcükleri genellikle; *ne, neden, nasıl, kaç, kaçınıcı, kaçar, hangi* gibi sözcükler olabilir” (Atabay vd., 1976: 81).

Ergin’e (1998) göre soru sıfatları, “nesneleri soru hâlinde belirten sıfatlardır” şeklinde tanımlanmaktadır (Ergin, 1998: 252). Ergin, “soru sıfatı türünde altı tane tekil sıfat olduğunu söyler. Bunlar; *kaç, hangi, ne, nasıl, nice* ve *neredeki*. Ergin’e göre *kaç*,

nesnenin sayısını soru hâlinde belirten sıfattır. *Hangi*, adı geçen nesnenin hangi nesne olduğunu, aynı tür nesnelerin hangisi olduğunu soran bir sıfattır. *Ne*, nesnenin ne olduğunu soran sıfatıdır. *Nasıl*, nesnenin nasıllığını soran bir sıfattır. *Nice*, nesnenin miktarını soran bir sıfattır. *Neredeki*, nesnenin yerini soran bir soru sıfatıdır” (Ergin, 1998: 252-254).

2.4.3.2.3. Belgisiz Sıfatlar

Belgisiz sıfatlar, belirttikleri isimleri tam olarak ve kesin olarak belirtmeyen, yaklaşık, aşağı yukarı, belli belirsiz belirten sıfat türüdür. Belgisiz sıfatların bazıları şu şekilde sıralanabilir: *bir, birkaç, çok, birçok, bazı, tüm, her, bütün, hiçbir, herhangi bir, kimi, birtakım*... Belgisiz sıfatlara örnek olarak;¹⁸

“Yarın birkaç kişiyle köye gidiyoruz.

Her gün düzenli olarak koşu yapar.”

Bilgegil’e göre belgesiz sıfatlar, “isimleri genel olarak belirten kelimelerdir” (Bilgegil, 1984: 176). “Belgisiz sıfatların en önemlileri şu şekilde sıralanabilir: *Bir, herhangi bir, bazı, diğer, birkaç, bir kısım, bir takım, her, nice, bütün, tüm, tam, tekmil, hayli, cümle, böyle bir, şöyle bir, öyle bir, birçok*... Bilgegil, bir kelimesinin, yanında ölçü bildiren, ölçü birimine işaret eden bir isim olmadıkça, belgesiz sıfat olduğunu ifade etmektedir” (Bilgegil, 1984: 176).

Atabay, Kutluk ve Özel’e (1976) göre, “Türkiye Türkçesinde bir ismi, ona kesinlik kazandırmaksızın belirten sıfatlara *belgisiz sıfat* denilmektedir” (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 82). “Belgisiz sıfatlar genellikle; *bir, hiç, birtakım, birkaç, birçok, her, biraz, bazı, çoğu, kimi, herhangi, filan, falanca, fazla, bütün, öteki, hep, nice* gibi sözcükler dilimizde belgisiz sıfat olarak kullanılmaktadırlar” (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 82).

Ergin’e (1998) göre; belirsizlik sıfatları, “nesneleri belirsiz olarak ifade eden sıfatlardır” (Ergin, 1998: 254). “Bu sıfatlar nesnelerin dış vasıflarını, özellikle de

¹⁸ Dilbilgisi.net, Erişim tarihi: 13.12.2019, <https://www.dilbilgisi.net/sifat-konu-anlatimi/>

sayılarını, miktarlarını belirsiz olarak bildirir, belirsiz bir şekilde ifade ederler. Ergin’e göre belirsizlik sıfatları türüne giren on iki tür tekil sıfat mevcuttur. Bunlar; *bir, bütün, başka, bazı, her, kimi, çoğu, çok, hiç, falan, filan, falanca, filanca, az, fazla*” (Ergin, 1998: 254-255).

2.5. Cümle Uzunluğu

Okuyucunun veya okuyucuların bir metni okurken, metnin ne derecede kolay ya da ne derecede zor anlaşılır olması, o metnin okunabilirliği ile ilgilidir. Bir metnin okunabilirliği ise yüzeysel olarak, metnin kelime ve cümle uzunluğu ile bağlantılıdır. Yapılan araştırmalar ile kısa ve yapı bakımından basit cümlelerin, uzun ve yapı bakımından karmaşık cümlelere oranla daha kolay anlaşıldığı ortaya konulmuştur. Cümle uzunluğunu ise, bir cümlenin içinde bulunan kelimelerin toplam sayısı olarak ifade edebiliriz. Bir metindeki ortalama cümle uzunluğu da; metindeki toplam kelime sayısının, metindeki toplam cümle sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir.

“Okunabilirlik, okuyucunun metinleri ne kadar kolay veya zor anladığı ile ilgilidir. Bugüne kadar okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmalarda; 1-100 veya 1-10 gibi değerler arasındaki bir oran üzerinde okunabilirlik ölçüsü bulunmaya çalışılmıştır. Metinlerin farklı niceliksel özellikleri ölçüt alınarak, bulunan değerler yorumlanarak o metnin okunabilirliği ile ilgili bilgiye ulaşmak istenmiştir. Yapılan farklı ölçümler sonucunda elde edilen okunabilirlik ölçüsü ile; öğrencilerin yazdığı kompozisyonların değerlendirilmesi, yazın yapıtlarına ait üslup özelliklerinin belirlenmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil düzeylerinin belirlenmesi gibi farklı farklı amaçlar için kullanılabilir” (Ateşman, 1997: 71-72).

“Kısa ve basit yapıları cümleler uzun ve karmaşık yapıları cümlelere göre daha iyi öğrenilmektedir” (Güneş, 2003: 44). “Basit ve kısa hece yapıları Türkçede algılamak kolaylığı sağlamaktadır. Buna göre denebilir ki, kısa ve basit yapıları kelime ve cümleler algılamayı kolaylaştırmakta ve daha iyi öğrenilmektedir. Buradan hareketle ders kitaplarına metin seçimi yapılırken, kelime–cümle uzunlukları göz önünde bulundurulmalı ve yaş arttıkça kelime ve cümle uzunluğu da artmalıdır denebilir” (Acarlar, Ege ve Turan, 2002: 71).

Johnson (2000); “bir yazarın bir kitap, bir çalışma yaprağı veya sınav kâğıdı yazarken, okuyucuya bilgiyi aktarmak amacıyla olduğunu ve yazarın bunu ne kadar iyi başardığının metnin okunabilirliği ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Okunabilirlik, okuyucu ve metin arasındaki uyum problemi ile ilgilidir. Başarılı bir okuyucu basit metinlerden sıkılırken, zayıf bir okuyucu ise akıcı okuyamadığı metinlerden vazgeçmektedir. Johnson okuyucunun, aşağıdaki gibi bazı özelliklere sahip bir metni okumayı istemeyeceğini belirtmiştir” (<https://www.timetabler.com/reading/>);

- “Kötü basılmış,
- Karışık cümle yapıları içeren,
- Uzun kelimeler veya
- Tamamen yeni düşünceleri içeren metinler.”¹⁹

İlk ciddi okunabilirlik formülü 1948 yılında Flesch (1948) tarafından yayımlanmıştır (Flesch, 1948: 223). “Formülden çıkan 0 ile 100 arasındaki değer metnin güçlüğü hakkında bilgi vermektedir. Bir metinden seçilen 100 kelimelik bir kesitte, kelimelerin ve cümlelerin uzunluğu belirlenir. Cümle uzunluğu; toplam kelime sayısının, toplam cümle sayısına bölünmesi ile tespit edilir” (Çetinkaya, 2010: 47).

$$\text{Cümle Uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

“Metinlerin güçlük düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yabancı ülkelerde çeşitli okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Bu formüller, metnin hangi seviyedeki okuyucuya uygun olduğunu, metin okuyucuya ulaşmadan önce kestirmeyi amaçlamaktadır. Formüller genellikle, metinden seçilen 100 kelimelik bölümlerin okunabilirliğini belirlemeye çalışmaktadır. Seçilen yüzer kelimelik bölümlerin okunabilirlik ortalaması da metnin bütününe okunabilirlik düzeyini vermektedir. Okunabilirliğin tespitinde daha çok, (hece sayısı olarak ortalama) kelime uzunluğu ile

¹⁹ Timetabler, Erişim tarihi: 18.12.2019, <https://www.timetabler.com/reading/>

(kelime sayısı olarak ortalama) cümle uzunluğu değişkenleri kullanılmaktadır” (Zorbaz, 2007: 89). Bu formüllerden bazıları;

- A. Gunning Fog Index:** “Robert Gunning’in geliştirdiği formül üç ve daha fazla heceli kelimeler ve cümlelerde kullanılan ortalama kelime sayısına dayalı bir formüldür” (Temur, 2003: 175).
- B. Fry Okunabilirlik Grafiği:** “Bir metinden baştan 100, ortadan 100 ve sondan 100 kelime olmak üzere seçilen üç bölümdeki cümle ve kelime sayıları ve bunların belirlenen grafikteki yerlerinin bulunmasıyla sınıf düzeyine uygun metin seçimini sağlamayı amaçlayan bir çalışmadır” (Temur, 2003: 176–177).
- C. Flesch-Kincaid Formülü:** “Cümle başına düşen kelime ve kelime başına düşen hece sayısına dayalı bir formüldür” (Temur, 2003: 175–176).
- D. Ateşman Tarafından Türkçe İçin Geliştirilen Formül:** “Ateşman Türkçe için, kelime ve cümle uzunluğunu esas alarak ve metinden seçilen 100 kelimelik bir kısımda uygulanabilen okunabilirlik formülünü ve sınıflandırmasını geliştirilmiştir. Bu formül ise şu şekildedir” (Ateşman, 1997: 73-74);

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 \times x1 - 2,610 \times x2$$

$x1$ = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

$x2$ = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bozkuş (2019), *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Zamirlerin İşlenişi Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Zamirleri Kullanma Becerileri* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul Türkçe ders kitaplarında zamirlerin nasıl işlendiğini ve öğrencilerin zamirler ile ilgili bilgilerini yazılı anlatımlara ne şekilde aktardığını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilere, öyküleyici ve bilgilendirici anlatım biçimlerine uygun olarak belirlenen konularda iki ayrı yazılı anlatım çalışması yaptırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ders kitaplarında ve müfredat programlarında yapılan incelemede zamirlerin 2006 programından bu yana yalnızca 6.

sınıflarda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca zamir türlerinin işlenişinde, ders kitapları arasında birlik olmadığı; dönüşlülük zahirine doğru ve yeterli bir şekilde yer verilmediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapılan incelemeye göre zamir kullanım oranının öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan zamir türünün kişi zamiri (öyküleyici metinlerde % 66,45 ve bilgilendirici metinlerde % 47, 25) olduğu tespit edilmiştir.

Sever ve Çetinkaya Özdemir (2018), *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Sözcüklerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme* adlı çalışmada, 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Sağlık ve Çevre* ile *Değerler* temalarına ait metinler işlendikten sonra belirlenen konulara ilişkin yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazılı bir ürün ortaya koymaları istenmiştir. Sonrasında ise bu yazılı ürünlerde öğrencilerin kullandıkları sözcük türlerindeki çeşitliliğin belirlenmesini amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak'ta bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 28 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen, değerlerimiz teması ile ilgili yazılı anlatım çalışmasında kız öğrencilerin sözcük türlerinden; isim, fiil ve zamiri; erkek öğrencilerin isim, fiil ve zarfı daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Sekiz ayrı sözcük türündeki toplam sözcük sayılarına bakıldığında iki temada da kız öğrencilerin lehine bir fark vardır.

Kaynaş (2014), *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir'de öğrenim gören, 65 okuldan evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 10 okuldaki 663 tane 5. Sınıf öğrenci tabakalı örnekleme yöntemi ile araştırma örneklemine seçilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazdıkları öykülerde, öykü unsurlarını istenilen seviyede kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, öyküleyici metinlerde öykü unsurlarını kullanma becerileri, devam ettikleri okullara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin azalması ile öykü yazma becerilerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere

oranla daha çok kitap okumaktan hoşlandıkları ve öyküleyici metin yazma konusunda erkeklere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yasul (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)* adlı yüksek lisans tez çalışması ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunu incelemiştir. Araştırmacı, Muş ili merkezinde öğrenim gören, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 165 tane ilkokul dördüncü sınıf öğrencisini tesadüfi örnekleme yoluyla seçmiştir. Araştırmacı betimsel tarama modelini kullandığı araştırmasında veri toplama aracı olarak ise; Coşkun(2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan öykü elementleri değerlendirme formu ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği yazılı anlatım değerlendirme formunu kullanmıştır. Öğrencilerin bu iki formdan aldıkları toplam puanlar öyküleyici metin yazma becerileri puanı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin yazma becerilerinde; cinsiyete, televizyon izleme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmezken; anne-babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öykü elementlerini kullanma becerisinde istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile öğrenciler için öngörülen kazanımlardan, kendini yazılı olarak ifade etme konusunda öğrencilerin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür.

Takımcıgil Özcan (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma, genel tarama modeli türlerinden kesitsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Bursa ilinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 216 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek için, Öztürk (2013) tarafından geliştirilen yazma motivasyon ölçeği kullanılmış ve öğrencilerden serbest konuda hikaye yazmaları istenmiş ve bu hikayeler hikaye yazma rubriği ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi yazılar yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha iyi yazmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2012), *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme* adlı yüksek lisans tez araştırmasında, 7. Sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlara ulaşma seviyelerini ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Amasya ilinde 150 tane 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 7.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi kazanma düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin beklenen düzeyde olmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri öğrencinin; cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyine ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2012), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* isimli çalışmasında Samsun ilinin merkez okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet, evde kitaplık bulundurma, kendilerine ait odalarının olması, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, babanın ve annenin eğitim durumu,

ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın girmesi ve düzenli kitap okuma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2011), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği* adlı yaptığı araştırmayı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapmıştır. Genel Tarama modeline sahip olan bu çalışmada 109 öğrenci kasti örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmacı öğrencilere 14 maddelik formlar dağıtmış ve bu formları öğrencilerin doldurulmasını istemiştir. Daha sonra öğrencilerin çalışma kitapları alınarak yazılı anlatım becerileri incelenmiş ve ‘kompozisyon değerlendirme ölçeğine’ veriler girilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, ilkokul seviyesinde bir sözlüğe ve yazım kılavuzuna sahip olmanın yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir azalma olduğu, öğrencilerin son bir yılda okuduğu kitap sayısının fazlalığıyla yazılı anlatım becerileri arasında doğru bir orantı bulunduğu, ilgi gösterilen kitap türüyle yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmiş olduğu, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010), *Farklı Sosyokültürel Seviyelerdeki 6 Yaş Grubu Çocukların Kelime Dağarcıklarının, Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi (Aydın İli Örneği)* adlı yüksek lisans tez araştırmasında, Aydın ilinde yaşayan farklı sosyokültürel seviyelerdeki altı yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarının, anne baba tutumları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem kümesini Aydın’da ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 126 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada anne baba tutumlarını belirlemek için PARI Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği, çocukların kelime dağarcıklarını belirlemek için Limbosh ve Wolf’un lügatçe dil testi uygulanmış ve çocukların genel bilgilerine ulaşmak amacıyla da kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kelime dağarcığı resimleri isimlendirme testinden aldıkları puan ortalamalarına göre en az puan ortalamasına sahip öğrenciler, alt sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler, en fazla puan

ortalamasına sahip öğrenciler ise üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Yani sosyo-kültürel düzey arttıkça öğrencilerin kelime dağarcığı testi tanıma boyutundan ve isimlendirme boyutundan aldıkları puan ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir.

Gözoğlu (2009), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kelime Türlerini Kullanma Becerileri* adlı yüksek lisans tez araştırması ile 6.sınıf öğrencilerinin kelime türleri kullanma becerilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin kullandıkları kelime türlerini; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, metin türü, çocuğun anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi çeşitli faktörler açısından incelemiştir. Araştırmacı, tesadüfi örnekleme yoluyla Ankara ilinde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinden sosyo-ekonomik seviyelerine göre; 52 üst, 52 orta ve 51 alt sosyo-ekonomik seviyede olan toplam 155 öğrenciyi seçmiştir. Daha sonra araştırmacı öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden beşer konu öğrencilere sunmuş ve öğrencilerden bu konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazmalarını istemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki kullandıkları kelime türlerine sosyo-ekonomik açıdan bakıldığında öğrencinin; okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik çevresi, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, yazdığı metin türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve cinsiyetine göre anlamlı farklar bulunmuştur.

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 metinleri araştırmacı tarafından geliştirilen çözümleyici puan yönergesine göre; dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özellikleri açısından incelemiş ve değerlendirmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 6. ve 7. sınıf seviyesindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin metin oluşturmada en çok yazım ve noktalama kurallarına uymada sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin genel olarak hikâye edici anlatımı kullanarak metin türü yazdıklarını, başlık yazabildiklerini ve gözlemlerini yansıtabildiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacı metin oluşturma sürecindeki

eksikliklerini giderme veya en aza indirme noktasında öğretmenlere, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Yılmaz (2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 6.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri seviyelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, Çorum merkezinde gerçekleştirdiği çalışmada; düşük, orta ve yüksek seviyelerde bulunan üç farklı okuldan belirlediği 150 tane 6.sınıf öğrencisini tesadüfi örnekleme yoluyla seçmiştir. Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada araştırmacı, öğrencilere öyküleyici metin yazdırmış ve daha sonra öğrencilerin kâğıtlarını öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; anne-babanın eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık olması, eve sürekli yayın alınması, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuşken; öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldız Çiçekler (2007), *6-7 Yaş Çocuklarının Resimlerden Oluşturdukları Öykülerdeki Dil Yapıları* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş ve ilkokul birinci sınıflara devam eden 7 yaş grubundaki çocukların serbest resim çalışmalarında yaptıkları resme dayalı olarak anlattıkları öykülerde kullandıkları; sıfat, zarf, isim tamlamaları ve cümle yapılarının; yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, anasınıfından 36 (18kız;18erkek), ilkokul 1. sınıftan 36 (18kız;18erkek) olmak üzere toplam 72 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, örneklem grubunda bulunan kız çocukların sıfatları erkek çocuklarından daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öykülerdeki sıfatlar yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise, yedi yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklardan daha fazla sıfatları kullandıkları görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ise sıfat kullanımlarında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Coşkun (2006), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* adlı yüksek lisans tez çalışması ile, ilkokul 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelemiştir. Araştırmacı Edirne ilinden 156 tane ilkokul 5. sınıf öğrencisi ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı oluşturduğu bir konu havuzundan uzman görüşleri doğrultusunda belirlediği altı farklı konuyu öğrencilere sunmuş ve öğrencilerden bu konulardan biriyle ilgili kompozisyon yazmalarını istemiştir. Araştırmacı aynı zamanda öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını öğrenmek için Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeğini kullanarak bu durumu öğrenmeye çalışmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle; yaşları, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, annelerinin eğitim durumları, okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle; cinsiyetleri, öğrenim durumları, anne-baba meslekleri, bilgisayar kullanma süreleri, televizyon izleme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunamamışken, araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle sosyo ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkide; üst sosyo-ekonomik grup lehine anlamlı bulunmuştur.

Temur (2006), *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* adlı doktora tezi çalışmasıyla, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hangi kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimeler; cinsiyet, okul öncesi eğitim, anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, öğrencinin kaçınıcı kardeş olduğu, evde ya da okulda gazete okuma sıklığı, kitap okuma sıklığı, yazı türü değişkenleri açısından incelemiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, Ankara'daki sosyo-ekonomik seviyeleri farklı olan 4. sınıflardan 100 tane, 5. sınıflardan ise 99 tane olmak üzere toplamda 199 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu araştırmada aynı zamanda öğrencilerin kelime hazinelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak üç farklı yazılı anlatımla elde edilen veriler incelendiğinde, en

çok kullanılan kelime türünden en az kullanılan kelime türüne doğru sıralanması; isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç ve edatlar olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan kompozisyonlardan edilen verilere göre, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı; cinsiyete, ailenin sahip olduğu ekonomik seviyeye, öğrencilerin kitap okuma ve gazete okuma sıklığına, öğrencilerin günlük ve hikâye türünde yazılar yazmasına göre bakıldığında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

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 anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin değerlendirilmesinde; Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği, Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği isimli ölçekler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri puanlarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan analizler, metinlerdeki kelime sayıları, bağdaşıklık puanları, tutarlılık puanları, hikâye elementleri puanlarında sosyo-ekonomik düzeye göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırma değişkenlerindeki (metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık, hikâye elementleri) bakımından üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Benzer şekilde orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Taner (2003), *Okulöncesi Eğitim Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması* adlı yüksek lisans tezinde, okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmanın örneklemini 120

kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından çocuklara Peabody Resim-Sözcük Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin de kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Dereli (2003), *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4–6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)* adlı çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 4–6 yaşlar arasındaki çocukların ifade edici dil düzeyleri, yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel düzey ve bakım tarzına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda anaokuluna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri, cinsiyet, anne-baba eğitimi ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte çocukların yaşlarına göre dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Anasınıfına devam eden çocuklarda ise, yaş, anne eğitimi ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre dil gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre dil gelişim düzeyinde önemli bir fark görülmemiştir.

Şimşek (2000) tarafından hazırlanan, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım* adlı yüksek lisans tezinin örneklem grubunu İstanbul’da öğrenim gören toplam 400 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında dil bilgisi özelliklerinin ekonomik ve kültürel düzey, cinsiyet, sınıf, anne ve babanın meslekî durumu gibi değişkenlere etkisi sınanmıştır. Çalışmada daha çok cümleyle (cümle kuruluşları, yapıları, dizilişleri) ilgili özellikler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cümle içinde sözcük kullanma, cümle dizilişleri gibi özelliklerde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sınıf, ekonomik ve kültürel düzeye göre anlamlı fark bulunmuştur.

Seçilmiş (1996), *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinin, örneklemini 231 kız ve 231 erkek çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerileri incelenerek uygun eğitim programları önerilmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara göre dil becerileri yönünden daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine anaokuluna devam eden öğrencilerin etmeyen öğrencilere göre dil becerileri açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Acarlar (1991), *2.5–4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 30–47 aylar arasında anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemiştir. Cümleler sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, iyelik ve çoğul ekleri, fiil kipleri, sözcük grupları, eylemsiler, özne, gizli özne çeşitleri yönlerinden analiz edilmiştir. Çocukların kullandıkları cümleler sözcük sayısı yönünden analiz edildiğinde cinsiyet grupları arasında kız çocukları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözcük çeşitlerini kullanım sıklığı incelendiğinde ise bütün yaş gruplarında en fazla isim ve fiillerin, en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır. Zamir kullanımında kişi zamirinden sonra en yüksek oranda gösterme zahirinin kullanıldığı, ilgi zahirinin bütün gruplarda en az kullanılan sözcükler olduğu görülmüştür. 30–47 aylar arasındaki Türk çocuklarının, yaşla birlikte doğru orantılı olarak, Türkçe dil yapısındaki çeşitli özellikleri kullanım sıklığında ve daha karmaşık dil yapısına ait özelliklerin kullanımında artış olduğu gözlenmiştir.

Erkan (1990), *Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin 4–5 yaşlarındaki çocukların kullandıkları cümleleri dilbilgisi açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 25 çocuk ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 24 çocuk olmak üzere toplam 49 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki; sözcük sayıları, cümle çeşitleri, özne çeşitleri, eylemsiler, iyelik ekleri vb. dilbilgisi çeşitleri yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda,

çocukların kullandıkları cümlelerde yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar ile düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların cümlelerinin dilbilgisi yönünden düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Cultillas ve Tolchinsky (2017), *Use of adjectives in Catalan: A morphological characterization in different genres and modes of production through school-age development* adlı yaptıkları araştırmada, 9 yaşından yetişkinliğe kadar sıfat kullanımının sıklığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 9-10, 12-13, 16-18 ve üniversite yaşındaki bireylerin yazılı metinleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sıfatların kullanımının okul çağı boyunca ve özellikle 16-18 yaş arasında genişlediği ve artan bir desene sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tribushinina, Van Den Bergh, Kilani-Schoch, Aksu-Koç, Dabašinskienė, Hrzica, Korecky-Kröll, Noccetti ve Dressler (2013), *The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input* adlı çalışmalarında, günlük konuşmalarda zıt anlamlı sözcüklerin, sıfat kullanımı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmacılar bu amaçla 8 farklı dile sahip olan, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan 16 çocuk ile 16-36 ay süren bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sıfatların kullanımında çocuklar arasında büyük farklılıklar olduğu ve bu farklılığın sosyo-ekonomik düzey ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyeye sahip olan çocukların sıfatları kullanımları daha fazla ve sıfatları öğrenme seviyeleri daha hızlı bir şekilde artıyorken, orta ve alt sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan çocukların sıfatları kullanımları daha az ve sıfatları öğrenme hızlarının daha yavaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beard ve Burrell (2010), *Writing attainment in 9-to 11-year-olds: some differences between girls and boys in two genres* adlı yaptıkları araştırma ile, ilkokul 5.

sınıf seviyesinde olan 112 öğrenciye birer yıl arayla, hikâye edici ve ikna edici metin türünde kompozisyon yazdırmış ve bu kompozisyonları; cinsiyet, anlatım biçimi ve kompozisyonun yazıldığı yıl gibi çeşitli değişkenler bakımından incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında cinsiyet ve öğrencilerin kompozisyonu yazdıkları yıl değişkenleri bakımından öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları; metin uzunluğu, iyi bir yazıda bulunması gereken özellikler ve metin türüne özgü nitelikler bakımından incelemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilk yıl hikâye edici metin türünde kız öğrenciler (ortalama 234 kelime), erkek öğrencilere göre (ortalama 204 kelime) daha uzun metinler yazmışlardır. Hem hikâye edici hem de ikna edici metin türünde, hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler bir önceki yıla göre anlamlı derecede gelişim göstermişlerdir. Hikâye edici metin türünde yapılan analize göre, hikâye elementlerini kullanma beceri puanları, hem birinci yılda hem de ikinci yılda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar gösterirken, ikna edici metin türünde birinci yıl mevcut elementlerin üçünde erkek öğrenciler lehine, birinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bagby, Rudd ve Woods (2005), *The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development of children from low income backgrounds* adlı çalışmada sosyo-ekonomik düzey farklılığının alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların; sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışma, sınıf içinde sosyo-ekonomik farkın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okulöncesi çağıdaki çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini özel bir üniversitenin okulöncesi eğitim kurumunda bulunan iki sınıftan toplam 27 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki çocukların dil kullanımları ile sosyal-duygusal gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Sonuç olarak, sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farkın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Argamon, Koppel, Fine ve Shimoni (2003), *Gender, genre, and writing style in formal written texts* adlı yaptıkları araştırmada kadınlar ve erkeklerin yazıları arasındaki

farklılıkları incelemişlerdir. Araştırmacılar bu amaçla British National Corpus'tan (BNC) 604 belgeden oluşan belgeleri incelemişlerdir. Ortalama belge uzunluğu 42.000 kelimenin biraz üzerindedir, böylece tam veri kümesi 25 milyondan fazla kelime içermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem kurgusal metinlerde hem de kurgusal olmayan metinlerde cinsiyete göre önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle de zamirlerin ve belli isimlerin kullanımının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Knudson (1995), *Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth Graders* adlı araştırmada yazma başarısı ile yazıya yönelik tutum arasındaki ilişki ve aynı zamanda sınıf seviyesi ve cinsiyetin yazma ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı örnekleme 232 erkek ve 198 kız öğrenci olmak üzere toplamda 430 tane öğrenci seçmiştir. Bu öğrencilerin 80 tanesi ikinci sınıf, 80 tanesi üçüncü sınıf, 85 tanesi dördüncü sınıf, 90 tanesi beşinci sınıf ve 86 tanesi altıncı sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere *Knudson Yazma Tutum Anketi* ve *Knudson Yazma Tutum Ölçeği* uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle üst sınıflarda olan kız öğrencilerin ve yazmaya karşı daha olumlu tutum gösteren öğrencilerin, ortalamanın üstünde yazarlar olma olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda yazmanın okul başarısı için önemli olup olmadığı hakkında ise, birinci sınıf öğrencilerinin yarısı yazıyı çizim olarak algılamakta iken diğer yarısı da yetişkinlerin algıladığı yazı olarak görmektedir. 4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çoğu yazmayı baskı veya çizim yerine el yazısı olarak tanımlamışlardır. Genel olarak bakıldığında yazmanın anlamsal kavramı, okul deneyimi ile birlikte değişmektedir.

2.6.3. Yapılmış Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Alanda yapılmış ve araştırmacının ulaşabildiği çalışmalar, yukarıda özetlenmiştir. Bu bölümde, söz konusu çalışmalara ilişkin genel değerlendirmeye yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış

Çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Alan yazındaki araştırmalardan derlenen genel değerlendirmeler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Literatür tarandığında yapılan araştırmaların genel olarak nicel araştırmalar olduğu görülmüştür. Nitel araştırmaların ise nicel araştırmaları desteklemek amacıyla kullanıldığı görülmüştür.
2. alışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencilerine uygulandığı görülmüştür.
3. alışmalar incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerinin; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, okunan kitap sayısı, anne-baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmüştür.
4. Araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak akademik başarı artışının; okunan kitap sayısı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 6
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
2019	T. Bozkuş	Yüksek lisans tezi	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Zamirlerin İşlenişi Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Öğrencilerinin Anlatımlarında Zamirleri Kullanma Becerileri	Ortaokul Türkçe ders kitaplarında zamirlerin nasıl işlendiğini ve öğrencilerin zamirler ile ilgili bilgilerini yazılı anlatımlara ne şekilde aktardığını tespit etmek.	Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapılan incelemeye göre zamir kullanım oranının öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan zamir türünün kişi zamiri (öyküleyici metinlerde % 66,45 ve bilgilendirici metinlerde % 47, 25) olduğu tespit edilmiştir.
2018	E. Sever. ve E.Çetinkaya Özdemir.	Elementary Education Online	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Sözcüklerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme	Öğrencilerin yazılı ürünlerinde öğrencilerin kullandıkları sözcük türlerindeki çeşitliliğin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, değerlerimiz teması ile ilgili yazılı anlatım çalışmasında kız öğrencilerin sözcük türlerinden; isim, fiil ve zamiri; erkek öğrencilerin isim, fiil ve zarfı daha fazla kullandığı belirlenmiştir
2014	E. Kaynaş	Yüksek Lisans Tezi	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazdıkları öykülerde, öykü unsurlarını istenilen seviyede kullanamadıkları gözlemlenmiştir.

2014	A. F. Yasul	Yüksek Lisans Tezi	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunu incelemiştir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin yazma becerilerinde; cinsiyete, televizyon izleme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmezken; anne-babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.
2014	S. Takımcıgil Özcan	Yüksek lisans tezi	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini amaçlamıştır.	Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2012	B. Kılıç	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme	7. Sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlara ulaşma seviyeleri ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerilerinin hangi düzeyde olduğu incelemiştir.	Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri öğrencinin; cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyine ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

2012	M.E. Çelik	Literature and History of Turkish or Turkic	İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	Samsun ilinin merkez okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır.	Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet, evde kitaplık bulundurma, kendilerine ait odalarının olması, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, babanın ve annenin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve sürekli yayın girmesi ve düzenli kitap okuma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.
2011	O. Yılmaz	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, ilkökul seviyesinde bir sözlüğe ve yazım kılavuzuna sahip olmanın yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir azalma olduğu, öğrencilerin son bir yılda okuduğu kitap sayısının fazlalığıyla yazılı anlatım becerileri arasında doğru bir orantı bulunduğu, ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmiş olduğu, okul başarı puanı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2010	R. Yılmaz	Yüksek lisans tezi	Farklı Sosyokültürel Seviyelerdeki 6 Yaş Grubu Çocukların Kelime Dağılımlarının, Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi (Aydın İli Örneği)	Aydın ilinde yaşayan farklı sosyokültürel seviyelerdeki altı yaş grubu çocukların kelime dağılımlarının, anne baba tutumları açısından incelemesi amaçlanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, sosyo-kültürel düzey arttıkça öğrencilerin kelime dağılımı testi tanıma boyutundan ve isimlendirme boyutundan aldıkları puan ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir.
2009	E. Gözoğlu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kelime Türlerini Kullanma Becerileri	6.sınıf öğrencilerinin kelime türleri kullanma becerilerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki kullandıkları kelime türlerine sosyo-ekonomik açıdan bakıldığında öğrencinin; okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik çevresi, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, yazdığı metin türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve cinsiyetine göre anlamlı farklar bulunmuştur.
2008	G. Arı	Doktora Tezi	Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)	Araştırmada, 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinleri araştırmacı tarafından geliştirilen çözümleyici puan yönergesine göre; dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özellikleri açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 6. ve 7. sınıf seviyesindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin metin oluşturmada en çok yazım ve noktalama kurallarına uymada sorun yaşadıkları gözlenmiştir.

2008	S. K. Yılmaz	Yüksek lisans tezi	İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri.	6.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri seviyelerini tespit edilmesi amaçlamıştır.	Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; anne-babanın eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık olması, eve sürekli yayın alınması, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuşken; öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2007	C. Yıldız Çiçekler	Yüksek Lisans Tezi	6-7 Yaş Çocuklarının Resimlerden Oluşturdıkları Öykülerdeki Dil Yapıları.	Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş ve ilkökul birinci sınıflara devam eden 7 yaş grubundaki çocukların serbest resim çalışmalarında yaptıkları resme dayalı olarak anlattıkları öykülerde kullandıkları; sıfat, zarf, isim tamlamaları ve cümle yapılarının; yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığını incelemiştir.	Araştırma sonucunda, örneklem grubunda bulunan kız çocukların sıfatları erkek çocuklarından daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öykülerdeki sıfatlar yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise, yedi yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklardan daha fazla sıfatları kullandıkları görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ise sıfat kullanımlarında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2006	İ. Coşkun	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma	İlkokul 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelemiştir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle; yaşları, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, annelerinin eğitim durumları, okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle; cinsiyetleri, öğrenim durumları, anne-baba meslekleri, bilgisayar kullanma süreleri, televizyon izleme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunamamışken, araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle sosyo ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkide; üst sosyo-ekonomik grup lehine anlamlı bulunmuştur.
2006	T. Temur	Doktora Tezi	İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hangi kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	4. ve 5. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak üç farklı yazılı anlatımla elde edilen veriler incelendiğinde, en çok kullanılan kelime türünden en az kullanılan kelime türüne doğru sıralanması; isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç ve edatlar olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan kompozisyonlardan edilen verilere göre, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı; cinsiyete, ailenin sahip olduğu ekonomik seviyeye, öğrencilerin kitap okuma ve gazete okuma sıklığına, öğrencilerin günlük ve hikâye türünde yazılar yazmasına göre bakıldığında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2005	E. Coşkun	Doktora Tezi	İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri	İlköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin öyküleyici anlatımları; bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelemiştir.	Araştırma değişkenlerindeki (metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık, hikâye elementleri) bakımından üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Benzer şekilde orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.
2003	M. Taner	Yüksek Lisans Tezi	Okulöncesi Eğitim Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Dil Karşılaştırılması	Okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri karşılaştırılmıştır.	Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin de kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

2003	E. Dereli	Yüksek Lisans Tezi	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)	Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşlar arasındaki çocukların ifade edici dil düzeyleri, yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel düzey ve bakım tarzına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir.	Araştırma sonucunda anaokuluna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri, cinsiyet, anne-baba eğitimi ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte çocukların yaşlarına göre dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Anasınıfına devam eden çocuklarda ise, yaş, anne eğitimi ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre dil gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre dil gelişim düzeyinde önemli bir fark görülmemiştir.
2000	Ö. Şimşek	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım	Bu araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında dil bilgisi özelliklerinin ekonomik ve kültürel düzey, cinsiyet, sınıf, anne ve babanın meslekî durumu gibi değişkenlere etkisi sınanmıştır.	Araştırmanın sonuçlarına göre cümle içinde sözcük kullanma, cümle dizilişleri gibi özelliklerde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sınıf, ekonomik ve kültürel düzeye göre anlamlı fark bulunmuştur.

1996	S. Seçilmiş	Yüksek Lisans Tezi	Anaokuluna Giden ve Girmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi	Bu araştırma, anaokuluna devam eden ve devam etmeyen 37-72 aylar arası çocukların dil gelişimlerinin eğitsel tamlama ölçekleri ile (Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi) değerlendirilmesi ve üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki normal çocukların bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerilerinin incelenerek uygun eğitim programlarının önerilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.	Araştırma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara göre dil becerileri yönünden daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine anaokuluna devam eden öğrencilerin etmeyen öğrencilere göre dil becerileri açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır.
1991	F. Acarlar	Yüksek Lisans Tezi	2.5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi	Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasında anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemiştir.	Çocukların kullandıkları cümleler sözcük sayısı yönünden analiz edildiğinde cinsiyet grupları arasında kız çocukları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözcük çeşitlerini kullanım sıklığı incelendiğinde ise bütün yaş gruplarında en fazla isim ve fiillerin, en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır. 30-47 aylar arasındaki Türk çocuklarının, yaşla birlikte doğru orantılı olarak, Türkçe dil yapısındaki çeşitli özellikleri kullanım sıklığında ve daha karmaşık dil yapısına ait özelliklerin kullanımında artış olduğu gözlenmiştir.

1990	P. Erkan	Yüksek Lisans Tezi	Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi	Araştırmada düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukların kullandıkları cümleleri dilbilgisi açısından incelemiştir.	Araştırma sonucunda, çocukların kullandıkları cümlelerde yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar ile düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların cümlelerinin dilbilgisi yönünden düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür.
------	----------	--------------------	--	---	--

Tablo 7
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
2017	L. Cutillas L. Tolchinsky	First Language	Use of adjectives in Catalan: A morphological characterization in different genres and modes of production through school-age development	9 yaşından yetişkinliğe kadar sıfat kullanımının sıklığını belirlemeyi amaçlamışlardır.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sıfatların kullanımının okul çağı boyunca ve özellikle 16-18 yaş arasında genişlediği ve artan bir desene sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2013	E. Tribushinina H. Van Den Bergh M. Kilani-Schoch A. Aksu-Koç I. Dabašinskienė G. Hrzica K. Korecky-Kröll S. Noccetti W. Dressler	First Language	The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input	Bu araştırmada günlük konuşmalarda zıt anlamlı sözcüklerin, sıfat kullanımını üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sıfatların kullanımında çocuklar arasında büyük farklılıklar olduğu ve bu farklılığın sosyo-ekonomik düzey ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyeye sahip olan çocukların sıfatları kullandıkları daha fazla ve sıfatları öğrenme seviyeleri daha hızlı bir şekilde artıyorken, orta ve alt sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan çocukların sıfatları kullandıkları daha az ve sıfatları öğrenme hızlarının daha yavaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2010	R. Beard A. Burrell	Language and Education	Writing attainment in 9-to 11-year-olds: some differences between girls and boys in two genres	Araştırmacılar çalışmalarında cinsiyet ve öğrencilerin kompozisyonu yazdıkları yıl değişkenleri bakımından öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları; metin uzunluğu, iyi bir yazıda bulunması gereken özellikler ve metin türüne özgü nitelikler bakımından incelemişlerdir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilk yıl hikâye edici metin türünde kız öğrenciler (ortalama 234 kelime), erkek öğrencilere göre(ortalama 204 kelime) daha uzun metinler yazmışlardır. Hem hikâye edici hem de ikna edici metin türünde, hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler bir önceki yıla göre anlamlı derecede gelişim göstermişlerdir.
2005	J.H. Bagby L.C. Rudd M. Woods	Early child development and care	The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social–emotional development of children from low income backgrounds	Araştırmada, sosyo-ekonomik düzey farklılığının alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların; sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır.	Sonuç olarak, sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farkın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

2003	S. Argamon M. Koppel J. Fine A.R. Shimoni	Text-The Hague Then Amsterdam Then Berlin	Gender, genre, and writing style in formal written texts	Araştırmada kadınlar ve erkeklerin yazıları arasındaki farklılıklar incelenmiştir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem kurgusal metinlerde hem de kurgusal olmayan metinlerde cinsiyete göre önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle de zamirlerin ve belli isimlerin kullanımının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
1995	R.E. Knudson	The Journal of Educational Research	Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth Graders	Araştırmada yazma başarısı ile yazıya yönelik tutum arasındaki ilişki ve aynı zamanda sınıf seviyesi ve cinsiyetin yazma ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle üst sınıflarda olan kız öğrencilerin ve yazmaya karşı daha olumlu tutum gösteren öğrencilerin, ortalamanın üstünde yazarlar olma olasılığı daha yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması sırasında yararlanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin; cümle uzunluğu, hikâyelerinde kullandıkları sıfatların, zamirlerin ve anlatım biçimlerinin düzeylerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırma varsayımlarla, geniş bir bakış açısıyla, teorik yaklaşımların mümkün olduğu kadar kullanılmasıyla, sosyal ya da bireysel problemler ve bunlar ile ilişkili insanlar ya da gruplar üzerine odaklanan araştırma problemi veya problemleri ile başlamaktadır. Nitel araştırmacı, bu problem veya problemler üzerinde çalışabilmek için, var olan nitel araştırma yöntemleri veya yaklaşımlarından birini kullanır, bu yöntem ışığında çalışma konusu olan insanlar ya da bölgeler ile ilişkili bir doğal ortamda veri toplar. Tümevarma amacına yönelik büyük resmi görebilmek için verileri analiz eder ve temalar ya da modeller oluşturur. Araştırmanın sonunda yazılacak rapor veya sunum katılımcıların seslerini, araştırmacının bu seslere olan yansımaları, problemin geniş çaplı bir tanımlamasını ve bu problem hakkındaki yorumları içerir. Ayrıca, bu rapor konu ile ilgili literatüre katkı yaparken, problemin çözümüne yönelik bir şeyler yapılabilmesi için tetikleyici rol oynar (Creswell, 2007: 37).

Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki desen türüdür. Başka bir deyişle durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir sistem veya belli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlem, görüşme, doküman ve raporlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2007: 97).

Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77).

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 281-288):

Araştırma Sorularının Geliştirilmesi: Durum çalışmalarında *nasıl* ve *niçin* soruları esas alınarak araştırma soruları oluşturulabilir, bunun yanında *ne* sorusu da araştırma deseninde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 281-282). Bu araştırmanın problem cümlesi, “Cümle uzunluğunun, cümle içerisinde yer alan sıfat, zamir gibi cümle öğelerinin, hikâyelerde tercih edilen anlatım tarzının kullanımı açısından devlet ilkokulu ve özel ilkokul 4.sınıf öğrencileri arasında farklılaşma var mıdır?” biçiminde ifade edilebilir.

Araştırmanın Alt Problemlerinin Geliştirilmesi: Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana işaret eder. Bazı araştırma problemlerinde, problem cümlesi alt alanlara bölünmedikçe, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı cevaplar bulmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 282-283). Bu çalışmada, araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. İlkokul öğrencilerinin cümle uzunluğu, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin cümle uzunlukları, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunlukları, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin anlatım biçimleri, okulun devlet ilkokulu veya özel ilkokul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin devlet okulunda veya özel okulda olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
10. İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimine göre farklılaşmakta mıdır?

Analiz Biriminin Saptanması: Durum çalışmalarında *durum*; bir hasta, bir birey, başarılı bir öğrenci veya bir lider konu olabilir. Böyle çalışmalarda, çalışmaya konu olan bireyin kendisi analiz birimini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 283-284). Bu araştırmanın analiz birimini, devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 30 tane dördüncü sınıf öğrencisi ile özel ilkokulda öğrenim görmekte olan 30 tane dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışılacak Durumun Belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme ilişkin olarak alt problemleri ve analiz birimini belirleyen araştırmacının, araştırma problemlerini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 284).

Araştırma durumunun belirlenmesi aşamasında iki devlet ilkokulu ve iki özel ilkokul belirlenmiştir. Uygulamanın bu okullarda yapılmasının uygun olacağına karar verildikten sonra gerekli izinler için Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuştur. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin yazısı EK 1’de verilmiştir.

Araştırmaya Katılacak Bireylerin Seçimi: Çalışılacak duruma karar veren araştırmacı duruma dahil olacak bireyleri belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 284-285).

Araştırmanın evrenini, Malatya il ve merkez ilçelerdeki 12702 tane ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrendeki bu sayıya ilişkin Milli Eğitimin 2018-2019 yılı istatistikleri ise şu şekildedir;

Tablo 8

Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine Göre Evrendeki Öğrenci Sayısına İlişkin Dağılım
Malatya İli İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Sayıları

Erkek	Kadın	TOPLAM
6529	6173	12702

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim/ National Education Statistics Formal Education 2018/'19²⁰

Bu araştırmanın örneklemini ise, Malatya İl merkezinde bulunan iki devlet ilkokulu ve iki özel ilkokulda öğrenim gören 60 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak *çalışma grubu* başlığı altında belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrenci velilerinden de yazılı izin alınmıştır. Bu belge EK 2’de verilmiştir.

Verinin Toplanması ve Toplanan Verinin Alt Problemlerle İlişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler göz önüne alınarak belirlenir. Böylece araştırmacı, veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınabilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 285-286). Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğrencilerin hikâye yazması amacıyla uygulama kâğıdı kullanılmıştır.

Verinin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması: Alt problemler, veri analizi aşamasında önemli bir işleve sahiptir. Veriler, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler temel alınarak düzenlenip, yorumlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 286).

²⁰Milli Eğitim İstatistikleri, Erişim tarihi: 24.02.2020,
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiş, buna yönelik ayrıntılı bilgiler *verilerin analizi* bölümünde açıklanmıştır.

Durum Çalışmasının Raporlaştırılması: Araştırma sonunda elde edilen veriler tablolastırılarak ve sayısal verilerle desteklenerek bir bütün halinde raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Malatya İli merkezinde bulunan; iki devlet ilkokulu ve iki özel ilkokulda okuyan ilkokul dördüncü sınıftaki 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 112). Bu nedenle araştırmada öğrencilerin; annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, 4.sınıfta okudukları kitap sayısı ve cinsiyetleri ölçüt kabul edilerek, öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmaya katılma noktasında gönüllü olması dikkate alınarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna 4.sınıf öğrencilerinin seçilme sebepleri; 4.sınıf öğrencilerinin hikâye unsurlarını öğrenmiş olmaları ve hikâye yazma kurallarını bilmeleri, anlatım biçimlerini ayırt etme becerilerine sahip olmaları, temel zamirleri ve sıfatları bilmeleri şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örnekleme giren öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Örnekleme Giren Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

DEVLET İLKOKULU			f	ÖZEL İLKOKUL			f
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu		7	İlkokul Mezunu			–
	Lise Mezunu		13	Lise Mezunu			6
	Üniversite Mezunu		10	Üniversite Mezunu			24
	Toplam		30	Toplam			30
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu		11	İlkokul Mezunu			–
	Lise Mezunu		12	Lise Mezunu			5
	Üniversite Mezunu		7	Üniversite Mezunu			25
	Toplam		30	Toplam			30
Cinsiyet	Kız		16	Kız			13
	Erkek		14	Erkek			17
	Toplam		30	Toplam			30

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya devlet ilkokulundan anne eğitim durumu; ilkokul mezunu olan 7, lise mezunu olan 13, üniversite mezunu olan 10 öğrenci katılmıştır. Devlet ilkokulundan baba eğitim durumu; ilkokul mezunu olan 11, lise mezunu olan 12, üniversite mezunu olan 7 öğrenci katılmıştır. Devlet ilkokulundan araştırmaya 16 kız, 14 erkek öğrenci katılmıştır. Özel ilkokuldan anne eğitim durumu; ilkokul mezunu olan hiç öğrenci bulunmazken, lise mezunu olan 6, üniversite mezunu olan 24 öğrenci katılmıştır. Özel ilkokuldan baba eğitim durumu; ilkokul mezunu olan hiç öğrenci bulunmazken, lise mezunu olan 5, üniversite mezunu olan 25 öğrenci katılmıştır. Özel ilkokuldan araştırmaya 13 kız, 17 erkek öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını; kişisel bilgi formu, öğrencilerin hikâye yazması için oluşturulan uygulama kâğıdı ve öğretmenlere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır (EK 3).

Kişisel Bilgi Formu: Uygulamaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bilgi formu uygulanması sonucunda öğrencilerin; cinsiyetleri, gittikleri okullar, anne-babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir seviyeleri hakkında vb. bilgiler elde edilmiştir.

Uygulama Kâğıdı: Öğrencilere hikâye yazmaları için kâğıtlar verildiğinde; öğrencilerin seviyelerine ve hayal dünyalarına uygunluk ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlamaları için uygun ortam sağlanması gibi hususlara özen gösterilmiştir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Uygulama yapılan sınıf öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlerden; sürece, yazma eğitimi konusuna ve öğrencilerinin hikâyelerindeki genel başarı durumuna yönelik görüşler alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okumakta olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin; cümle uzunluğu, hikâyelerinde kullandıkları sıfatların, zamirlerin ve anlatım biçimlerinin düzeylerinin belirlenmesi amaçlanarak yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda devlet okulundaki ve özel okuldaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini serbest bırakarak, konu açısından herhangi bir kısıtlama olmadan, istedikleri konularda hikâye yazmalarını istedik. Uygulamanın sonunda elde edilen uygulama kâğıtları, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). İçerik analizi, herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Ekiz, 2007: 199).

Nitel araştırmada elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaları düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve şimşek 2006: 228).

Verilerin Kodlanması: İçerik analizinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, başka bir deyişle kodlanır (Yıldırım ve şimşek, 2006: 228).

Temaların Bulunması: ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 236).

Kodların ve Temaları Düzenlenmesi: Veri analizinin üçüncü aşamasında araştırmacının mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı, kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş biçimde okuyucuya sunar (Yıldırım ve şimşek, 2006: 237-238).

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır. Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 238).

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların sonuçların inandırıcılığı açısından yaygın olarak kullanılan geçerlik ve güvenirlik nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255). Araştırmada kullanılan öğrenci uygulama cevap kâğıtları; 2 Sınıf Öğretmeni, 2 Türkçe Öğretmeni, İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalından 1 Yardımcı Doçent, İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalından 1 Öğretim Görevlisi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde 3 Öğretim Görevlisi tarafından ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise; İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalından 1 Yardımcı Doçent, İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalından 1 Öğretim Görevlisi tarafından ve İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde 1 Öğretim Görevlisi tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri alındıktan sonra analiz edilmeye başlanmıştır.²¹ Kapsam Geçerlilik Oranı, maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975: 567);

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

Burada; Nu, maddeye “Uygun” diyen uzman sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur. Araştırmanın kapsam geçerliliği için 5 uzmandan elde edilen görüşler sonucunda kapsam geçerliliği + yönde olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliğinin + yönde çıkması, araştırmanın kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle, araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerinin belirledikleri günlerde, saatlerde ve öğrencilerin velilerinden alınan veli onam formu ile araştırma gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak

²¹ Uzman Görüşleri Ek-7’de verilmiştir. (Bkz: Ek-7, Sayfa, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215).

amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme soruları okuyucuya sunulmuştur. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Anlatımın netliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın yazımında oldukça açık ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâyelerin analizi sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin cümle uzunluğu, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 10
İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı

	Kullanılan	Kullanılan		Kullanılan	Kullanılan	
DEVLET	Kelime	Cümle	Cümle	ÖZEL	Kelime	Cümle
OKULU	Sayısı	Sayısı	Uzunluğu	OKUL	Sayısı	Uzunluğu
1.Devlet				1.Özel		
İlkokulu	695	130	5,34	İlkokul	1780	233
2.Devlet				2.Özel	1584	215
İlkokulu	1555	250	6,22	İlkokul		7,36
TOPLAM	2250	380	5,92	TOPLAM	3364	448
						7,50

Tablo 10 incelendiğinde, devlet ilkokulu olan 1. Devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 695, kullandıkları cümle sayısının 130 olduğu, 2.Devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1555, kullandıkları cümle sayısının da 250 olduğu görülmektedir. Devlet ilkokulundaki öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen toplam kelime sayısının 2250, toplam cümle sayısının 380 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluğunun da 5,92 olduğu görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, özel ilkokul olan 1.Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1780, kullandıkları cümle sayısının 233 olduğu, 2.Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1584, kullandıkları cümle sayısının da 215 olduğu görülmektedir. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları 30 tane hikâyeden elde edilen toplam kelime sayısının 3364, toplam cümle sayısının 448 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluğunun da 7,50 olduğu görülmektedir.

Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin cümle uzunlukları incelendiğinde; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen cümle uzunluğu 5,92 olarak ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen cümle uzunluğu da 7,50 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin cümle uzunluğunda, özel ilkokul öğrencilerinin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Aşağıda devlet ilkokulu ve özel ilkokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencisinin yazdığı örnek metin;

Bir gün Ahmet diye bir çocuk varmış. Ahmet çok zeki bir çocukmuş. Büyümüş ve doktor olmuş. Ahmet bu sıralar çok gerginmiş. Fazlasıyla hayvanı varmış ama bir gün doktorluktan vazgeçmeye karar vermiş. Emekli olmuş ve serin güzel bir tatile gitmiş. Orada yepyeni yerler görmüş. Tatilden döndüğünde serin bir hamakta dinlenmiş. Kendime bir meyve tabak hazırlayıp içinden demiş ki ‘Hayatın anlamı ne?’ diye düşünmüş. Adamın hayatımın anlamı dediği şeyin arkadaşlık olduğunu anlamış ve kendine arkadaşlar bulmuş. (22. Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencisinin yazdığı örnek metin;

Uzak köylerin bir yerinde Mete adında bir çocuk varmış. Mete futbolu çok seven ve büyüyünce futbolcu olmak isteyen bir çocukmuş. Futbol konusunda futbolun kitabını yazacak kadar yetenekli olduğunu düşünen Mete, okul bitince takdirli karnesi ile birlikte evin yolunu tutmuş. Mete aynı zamanda tıp okumak istiyormuş. Eve giderken çok

neşeliymiş. Beş tane çocuğun yanlarına oynayacak kişi aradıklarını görmüş. Evlerinin önünde oldukları için Mete karesini alıp eve karneyi bırakmaya gitmiş. Sonra dışarı çıkıp futbol oynamış. Günler günleri kovalamış ve Mete bir futbol takımının seçmesini kazanıp altyapıya girmiş. Bir yandan da LGS sınavına hazırlanıyormuş. Mete çok çalışmış, gayret ve azim göstermiş. Ve bir gün hem profesyonel futbolcu olmuş hem de tıp okumuş.
(38.Katılımcı)

Yukarıda verilen örnek öğrenci metinleri incelendiğinde; 22.kâğıdın sahibi olan devlet ilkokulu öğrencisinin yazdığı metinde kullandığı toplam cümle sayısının 10, toplam kelime sayısının da 74 olduğu ve 38.kâğıdın sahibi olan özel ilkokul öğrencisinin yazdığı metinde kullandığı toplam cümle sayısının 12, toplam kelime sayısının 109 olduğu görülmektedir. Verilen bu örnek metinlerde de görüldüğü üzere özel ilkokul öğrencileri devlet ilkokulu öğrencilerine göre daha uzun metinler yazmaktadırlar.

Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerden elde edilen cümle uzunluğunun, devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerden elde edilen cümle uzunluğundan fazla olmasının sebebi; özel ilkokulda okuyan öğrencilerin daha fazla kitap okumasına bağlanabilir. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğretmenlere; yazma eğitiminin önemini ve öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ne gibi etkinlikler yaptıklarını sorduğumuz zaman aldığımız görüşler şu şekildedir;

Devlet İlkokulu Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminin Önemine ve Yazma Eğitimini Geliştirmek İçin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri;

Ö1:*Yazma eğitimi ile çocuklar düşüncelerini özgür bir şekilde, kurallarına uygun biçimde kâğıda aktarabiliyorlar. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için her gün 10 dakika kitap okuma saati, hikâye-kompozisyon yazdırma gibi etkinlikler yaptırıyorum.*

Ö2:*Yazma, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve tam bir şekilde düzleme aktarmasını sağlamaktadır. Yazma becerisini geliştirebilmek amacıyla öğrencilerime günlük 15 dakika kitap okuma saati, kurallarına uygun hikâye ve mektup yazdırma etkinlikleri yaptırıyorum.*

Özel İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminin Önemine ve Yazma Eğitimini Geliştirmek İçin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri;

Ö3:Yazma eğitimi, çocuklara hem yazılı hem de sözel olarak duygu-düşüncelerini karşı tarafa doğru aktarabilme becerisi kazandırmaktadır. Öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirebilmek için, kurallarına uygun şekilde hikâye tamamlatma etkinliklerine, günlük en az 1 ders saati kitap okutma etkinliklerine ve belirli kelimeler vererek kendi hikâyelerini kurmalarını sağlama etkinliklerine yer veriyorum.

Ö4: Yazma eğitimi ile öğrenci; kısıtlanmadan, özgür bir şekilde aklından geçenleri kurallarına uygun bir şekilde kâğıda aktarma becerisini kazanmaktadır. Yazma becerisinin okumakla doğrudan bağlantılı olduğunu düşünüyorum, bu yüzden de öğrencilerime okuldayken en az 1 ders saati kitap okuma etkinliği yaptırıyorum. Bunun dışında günlük tutmalarını istiyorum, belirlediğimiz konulara göre hikâyeler yazmalarını istiyorum.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin cümle uzunlukları, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 11

Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı

	Kullanılan	Kullanılan		Kullanılan	Kullanılan	
DEVLET	Kelime	Cümle	Cümle	ÖZEL	Kelime	Cümle
İLKOKULU	Sayısı	Sayısı	Uzunluğu	İLKOKUL	Sayısı	Uzunluğu
Kız	1438	228	6,30	Kız	1726	226
Erkek	812	152	5,34	Erkek	1638	222
TOPLAM	2250	380	5,92	TOPLAM	3364	448

Tablo 11 incelendiğinde, devlet ilkokulunda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1438, kullandıkları cümle sayısının 228 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluklarının 6,30 olduğu, devlet ilkokulunda okuyan erkek öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları kelime sayısının 812, kullandıkları cümle sayısının 152 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluklarının ise 5,34 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre cümle uzunluklarında kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, özel ilkokulda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1726, kullandıkları cümle sayısının 226 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluklarının 7,63 olduğu, özel ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları kelime sayısının 1638, kullandıkları cümle sayısının 222 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluklarının 7,37 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre cümle uzunlukları birbirine yakın olsa da, cümle uzunluğunda az bir farkla kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Aşağıda kız ve erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Özel okulda okuyan kız öğrencinin yazdığı örnek metin;

Bir gün Firdevs adında bir çocuk varmış. Bu çocuk okulunu çok sever ve çok başarılı, zeki bir çocukmuş. Firdevs anaokuluna başladığında çok utangaç bir çocukmuş. Babası onu okula götürdüğünde hep çok ağlarmış. Ama öğretmeni onu çok akıllı diye övermiş. Bir gün müdür hanım tiyatro yapmaya karar vermiş. Sonra sınıftan dört öğrenci seçmişler. Sonra Firdevs’i doktor, arkadaşı da tembel birini oynamış. Firdevs tiyatro oyununda çok çalışkan biri olarak oynamış. Sonra tiyatronun sonunda Firdevs seyircilere çok çalışırsak hedeflerimize ulaşırız. O yüzden çalışkan olmamız gerekir diye tiyatroyu bitirmişler. Sonra diğer arkadaşları Firdevs’e küsmüş. Ama Firdevs bu duruma hiç aldırmamış. Sonra arkadaşlarına, ‘biz burada arkadaş olmalıyız. Biz büyüyeceğimiz

zaman birbirimizi güzel hatırlamalıyız' demiş. Sonra arkadaşları Firdevs ile barışıp çok güzel oyunlar oynamışlar. (34.Katılımcı)

Devlet okulunda okuyan erkek öğrencinin yazdığı örnek metin;

Bugün pazartesiydi. İlk dersimiz bedendi fakat öğretmenimiz gelmemiştii. Sonra müdür yardımcısı olan Erdal öğretmen geldi. 'Çocuklar bugün öğretmeniniz yok, bugün size ben oyun oynattıracağım. Erkekler ve kızlar ayrı yerlere geçsinler, çünkü sınıf çok kalabalık.' Erkekler futbol, kızlar ise yakan top oynamışlar. Mert'in ayağı yaralanmış. Zil çalmış ve içeriye girmişler. (15. Katılımcı)

Yukarıda verilen örnek öğrenci metinleri incelendiğinde; 34.kâğıdın sahibi olan kız öğrencinin yazdığı metinde kullandığı toplam cümle sayısının 16, toplam kelime sayısının da 118 olduğu ve 15.kâğıdın sahibi olan erkek öğrencinin yazdığı metinde kullandığı toplam cümle sayısının 8, toplam kelime sayısının 49 olduğu görülmektedir. Verilen bu örnek metinlerde de görüldüğü üzere kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha uzun metinler yazmaktadır.

Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğretmenlere, öğrencilerinin yazma sürecindeki gelişimlerini nasıl değerlendirdiklerini ve öğrencilerinin; kelime sayısı, cümle sayısı ve cümle uzunluğu bakımından ortaya koydukları ürünlerde cinsiyete göre fark olup olmadığını sorduğumuz zaman aldığımız görüşler şu şekildedir;

Devlet İlkokulundaki Öğretmenlerin; Yazma Sürecini Değerlendirmelerine ve Öğrencilerin Kurdukları Cümlelerin Uzunluklarının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklaşmasına Dair Görüşleri;

Ö1: *Öğrencilerimin yazdıkları metinleri; kâğıdın kullanım düzenine, imlâ kurallarına, yazım kurallarına bakarak değerlendiriyorum. Öğrencilerin cinsiyetine göre cümle uzunluklarında bir fark vardır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Çünkü kız çocukları duygu ve düşüncelerini anlatmaya daha isteklidirler.*

Ö2: *Öğrencilerin hikâyelerini değerlendirirken, kâğıtları öğrenciler arasında değişim yaptırarak birbirlerinin yazdıkları hikâyeler hakkında fikirler üretmelerini ve yorumlar yapmalarını istiyorum. Yazma etkinliği başarısı okunan kitap sayısına göre*

değişmektedir. Kız öğrencilerimin daha fazla kitap okuduğunu gözlemlediğimden dolayı yazma becerisi ve kendini ifade etme gücü kız öğrencilerimde daha fazladır.

Özel İlkokuldaki Öğretmenlerin; Yazma Sürecini Değerlendirmelerine ve Öğrencilerin Kurdukları Cümlelerin Uzunluklarının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklaşmasına Dair Görüşleri;

Ö3: Öğrencilerimin yazmış oldukları hikâyeleri kâğıdın sağ-sol boşluk düzenine ve yazım-noktalama kurallarına ne kadar uyduklarına, kelimeleri doğru kullanma becerilerine bakarak değerlendiriyorum. Öğrencilerimin kelime sayısı, cümle sayısı ve cümle uzunluklarında kız öğrencilerin lehine bir fark bulunuyor. Bunun nedeni ise, kız öğrencilerin olayları daha detaylı düşünmesinden kaynaklanmaktadır.

Ö4: Öğrencilerin metinlerini değerlendirirken; kâğıdın sağ-sol, alt ve üst boşluklarını kullanıp kullanmalarına, metne uygun başlık oluşturup oluşturmamalarına ve yazım ve noktalama kurallarına uyup uymamalarına bakarak, yazmış oldukları metinleri bir bütün şeklinde değerlendiriyorum. Kız öğrencilerim erkek öğrencilerime göre daha uzun metinler yazmaktadırlar. Bu durum, kız öğrencilerimin olaylara daha geniş açıdan bakarak farklı düşüncelerinden kaynaklanmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunlukları, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 12
Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Cümle Uzunluklarının Dağılımı

	DEVLET İLKOKULU			ÖZEL İLKOKUL		
	Kullanılan Kelime Sayısı	Kullanılan Cümle Sayısı	Cümle Uzunluğu	Kullanılan Kelime Sayısı	Kullanılan Cümle Sayısı	Cümle Uzunluğu
Öyküleyici Anlatım	2250	380	5,92	2215	303	7,31
Açıklayıcı Anlatım	—	—	—	665	84	7,91
Betimleyici Anlatım	—	—	—	484	61	7,93
Tartışmacı Anlatım	—	—	—	—	—	—
TOPLAM	2250	380	5,92	3364	448	7,50

Tablo 12 incelendiğinde, devlet ilkokulundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde, öyküleyici anlatım biçiminde kullandıkları kelime sayısının 2250, kullandıkları cümle sayısının 380 ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluğunun 5,92 olduğu ve devlet ilkokulundaki öğrencilerin diğer anlatım biçimlerinde hikâye yazmadıkları görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde; öyküleyici anlatım biçiminde kullandıkları kelime sayısının 2215, kullandıkları cümle sayısının 303 olduğu ve sayfa 88’de yer alan *cümle uzunluğu* formülüne göre hesaplanan cümle uzunluğunun 7,31 olduğu, açıklayıcı anlatım biçiminde kullandıkları kelime sayısının 665, kullandıkları cümle sayısının 84 ve cümle uzunluğunun 7,91 olduğu, betimleyici anlatım biçiminde kullandıkları kelime sayısının 484, kullandıkları cümle sayısının 61 olduğu ve cümle uzunluğunun 7,93 olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler sonucunda; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin öyküleyici anlatımda cümle uzunluğu 5,92 olarak hesaplanmış ve devlet ilkokulu öğrencileri, diğer anlatım biçimlerinde hikâyeler yazmadıkları için, devlet ilkokulundaki öğrencilerin cümle uzunluklarında, anlatım biçimlerine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin anlatım biçimlerine göre cümle uzunluğu; öyküleyici anlatımda 7,31 olarak, açıklayıcı anlatımda 7,91 olarak ve betimleyici anlatımda 7,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin cümle uzunluğunda betimleyici anlatım lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aşağıda devlet ilkokulu ve özel ilkokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencisinin öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı örnek metin;

Ege dokuz yaşında bir çocuktur. Bir gün sabah ayağa kalktı. Okula gitmesi gerekiyordu ama annesine yalan söyleyip okula gitmedi. Diğer gün yine uyandı annesi onu çağırdı:

-Oğlum Ege! diye seslendi.

Ege:

-Tamam geliyorum dedi.

Ve aşağı indi, hiç ödevini de yapmamıştı. Hemen çantasına kitaplarını sıkıştırarak evden çıktı. Okulda öğretmenini ödevini çıkartmasını istedi. Ege öğretmenine yalan söyledi ama öğretmenini pek inanmamıştı. Ve bir karara varıp Ege'nin annesini aradı ve olanları anlattı. Annesi Ege'ye bir sürpriz hazırladı ona doğum günü partisi hazırladı. Ege eve geldiğinde çok mutlu oldu. Sonra annesi onunla biraz konuştu. Ege biraz pişman olmuştu. Ve bir karara vardı artık sorumlu bir çocuk oldu. (17.Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencisinin öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı örnek metin;

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur zaman içinde bir orman varmış. Ve o ormanda bir koşu yarışı varmış. O yarışa iki kişi katılmış. Ve onların biri tavşan diğeri kaplumbağaymış. Ve tavşan hep kaplumbağayla dalga geçiyormuş. Ve yarışma başlamış. Tavşan çok hızlı kaplumbağa ise çok yavaşmış. Tavşan bitişe doğru

koşuyormuş ve kaplumbağa hala başlangıcın oralardaymış. Ve tavşan koşmuş koşmuş ve yorulmuş bir ağacın oraya yatmış ve orada uyuyakalmış. Kaplumbağa gitmiş gitmiş tavşanın yanına gitmiş ve düşünmüş ‘acaba kaldırsam mı?’. Ve sonra tavşanın üzüleceğini düşünmüş ve tavşanı kaldırmış ve birlikte bitiş çizgisine ulaşmışlar ve ikisi de madalya kazanmış. Ve tavşan demiş ki;

-Sen bana iyilik yaptın, demiş.

Sonra çok güzel arkadaş olmuşlar. Ve bir kaplumbağa yürürken aslan karşısına çıkmış ve demiş:

-Yemekten önce yağlı yemek, demiş.

Ve sonra tavşan oradan geçiyormuş. Ve görmüş hemen ona iyilik yapan kaplumbağa olduğunu anlamış. Ve sonra aslan kaplumbağayı yiyecekken tavşan hızlıca koşmuş. Ve kaplumbağayı kurtarmış. Ve bu iki arkadaş hayatları boyunca mutlu yaşamışlar. (50.Katılımcı)

Yukarıda verilen örnek öğrenci metinleri incelendiğinde; 17.kâğıdın sahibi olan devlet ilkokulu öğrencisinin, öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı metinde kullandığı; toplam cümle sayısının 16, toplam kelime sayısının da 104 olduğu görülmektedir. 42.kâğıdın sahibi olan özel ilkokul öğrencisinin, öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı metinde kullandığı; toplam cümle sayısının 20, toplam kelime sayısının ise 159 olduğu görülmektedir. Verilen bu örnek metinlerde de görüldüğü üzere, özel ilkokul öğrencisinin yazdığı öyküleyici metnin uzunluk açısından, devlet ilkokulu öğrencisinin yazdığı öyküleyici metine göre daha uzun olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin anlatım biçimleri, okulun devlet ilkokulu veya özel ilkokul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 13

Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Anlatım Biçimlerine Göre Dağılımı

DEVLET İLKOKULU		ÖZEL İLKOKUL		
	f	%	f	%
Öyküleyici Anlatım	30	100	18	60
Açıklayıcı Anlatım	—	—	8	26,6
Betimleyici Anlatım	—	—	4	13,3
Tartışmacı Anlatım	—	—	—	—
TOPLAM	30	100	30	100

Tablo 13 incelendiğinde, devlet ilkokulunda okuyan 30 öğrencinin yani %100'ünün de hikâyelerini öyküleyici anlatım biçiminde yazdıkları görülmektedir. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin; 18'inin yani %60'ının hikâyelerini öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı, 8'inin yani %26,6'sının hikâyelerini açıklayıcı anlatım biçiminde yazdığı ve 4'ünün yani %13,3'ünün de hikâyelerini betimleyici anlatım biçiminde yazdığı görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, okulun özel ilkokul veya devlet ilkokulu oluşuna göre hikâyelerde kullanılan anlatım biçiminde, özel ilkokulda okuyan öğrencilerinin lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğretmenlere, öğrencilerinin hikâyelerinde anlatım biçimlerini kullanma açısından nasıl olduklarını ve bu durumun nedenini sorduğumuz zaman elde ettiğimiz görüşler ise şu şekildedir;

Devlet İlkokulundaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerde Anlatım Biçimlerini Kullanma Durumlarına Dair Görüşleri;

Ö1: Öğrencilerin okudukları kitapların geneli öykü türü olduğu için öğrenciler de ağırlıklı olarak bu tarzda hikâyeler yazıyor.

Ö2: Bu yaştaki çocuklar, olayları başkasının gözünden anlatmayı daha kolay buldukları için öğrencilerimin, daha çok öyküleyici tarzda hikâyeler yazmayı tercih ettiklerini gözlemledim.

Özel İlkokuldaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerde Anlatım Biçimlerini Kullanma Durumlarına Dair Görüşleri;

Ö3: Öğrencilerim ağırlıklı olarak hikâyelerini açıklayıcı ve öyküleyici tarzda yazıyorlar. Bunun sebebi, genel olarak öğrencilerimden; kendilerini, hayallerini, ailelerini, tatillerini ve yaşadıkları önemli zamanları anlatmalarını istemem olabilir.

Ö4: Öğrencilerimin hikâyelerini ağırlıklı olarak öyküleyici ve açıklayıcı tarzda yazdıklarını gözlemledim. Bunun sebebi ise, her öğrencimden mutlaka bir günlük tutmasını istemem, o günde yaşadığı önemli anlarını, hislerini, bir sonraki güne dair planlarını yazmamı istediğim için açıklayıcı tarza yönelmiş olabilirler. Bunun yanında öğrencilerin okudukları kitaplar genel olarak öyküleyici tarzda olduğu için, öyküleyici tarzda olan hikâyeler de yazmaktadırlar.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin devlet okulunda veya özel okulda olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 14

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı

DEVLET İLKOKULU	Kullanılan Sıfat Sayısı	ÖZEL İLKOKUL	Kullanılan Sıfat Sayısı
1.Devlet İlkokulu	66	1.Özel İlkokul	270
2.Devlet İlkokulu	174	2.Özel İlkokul	240
TOPLAM	240	TOPLAM	510

Tablo 14 incelendiğinde, devlet ilkokulu olan 1.Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 66, 2.Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 174 olduğu görülmektedir. Özel ilkokul olan 1.Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 270, 2.Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 240 olduğu görülmektedir.

Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayıları incelendiğinde; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen toplam sıfat sayısı 240 olarak ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen toplam sıfat sayısı 510 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısında, özel ilkokul öğrencilerinin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları hikâyelerde en sık kullandıkları ilk 3 sıfatın; *'bir, bu, iyi'* olduğu tespit edilmiştir.

Devlet ilkokullarından 1. Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısının, 2. Devlet İlkokulu, 1. Özel İlkokul ve 2. Özel İlkokulundan daha az olmasının sebebi, bu öğrencilerin çoğunlukla alt tabakada bulunmalarına

bağlanabilir. Aşağıda devlet ilkokulu ve özel ilkokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencilerinin yazdığı metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Elif sınıfın en çalışkan öğrencisiydi.* (5.Katılımcı)
- ✓ *Sınıftaki arkadaşları ile yuvarlak masanın etrafında toplandılar.* (11.Katılımcı)
- ✓ *Yaşlı adamın durumuna üzülen çocuk ona yardım eder.* (19.Katılımcı)
- ✓ *Ali okuldan eve gelip temiz kıyafetlerini giyip hemen sokağa koştu.* (24.Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencilerinin yazdığı metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Kapıyı büyük bir korku ile açtı ve karşısında mor saçlı, iri kulaklı, kocaman elleri olan canavarı gördü.* (33.Katılımcı)
- ✓ *Uzun mu uzun bir yol gittikten sonra varmış mağaraya.* (40.Katılımcı)
- ✓ *Karısının canı komşunun bahçesinde gördüğü kırmızı elmayı çekmiş.* (48.Katılımcı)
- ✓ *Biz üç kardeşiz. Evin en küçük çocuğu benim.* (57.Katılımcı)

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 15

Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı

	Devlet İlkokulunda	Özel İlkokulda
	Kullanılan Sıfat Sayısı	Kullanılan Sıfat Sayısı
Kız	144	274
Erkek	96	236
TOPLAM	240	510

Tablo 15 incelendiğinde, devlet ilkokulunda okuyan kız öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 144 olduğu, devlet ilkokulunda okuyan erkek öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 96 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısında, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, özel ilkokulda okuyan kız öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 274 olduğu, özel ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısının 236 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısında, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aşağıda kız ve erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulunda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Büyük ve renksiz bir robot yaptım ve çalıştırdım. (21.Katılımcı)*
- ✓ *Elif yaramaz ve yalancı bir çocukmuş. Hiçbir arkadaşı bu yüzden onu sevmemiş. (7.Katılımcı)*

Özel ilkokulda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Sıcak kumların arasında yürümem ayaklarımı acıtmıştı. (32.Katılımcı)*
- ✓ *Aşağı indiğinde ağaçların mor yapraklarını gördü. (44.Katılımcı)*

Devlet ilkokulunda okuyan erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Annesi ondan büyük bir bidon su doldurmasını istemiş. (12.Katılımcı)*
- ✓ *Kuş bazı ağaçlara sormuş. (29.Katılımcı)*

Özel ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Daha sonra bir baktım yolda siyah bir taş gördüm. Yolda durduk ve en büyük taşı aldım. (31.Katılımcı)*
- ✓ *Sıra geldi gerçek hayallerime geldik. (47.Katılımcı)*

Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğretmenlere, öğrencilerinin yazdıkları ürünlerde cinsiyete göre bir fark olup olmadığını sorduğumuz zaman aldığımız görüşler şu şekildedir;

Devlet İlkokulundaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazmış Olduğu Hikâyelerde Kullandıkları Sıfat Sayısının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değişiklik Gösterme Durumuna Dair Görüşleri;

Ö1: *Okuma ve sosyallik açısından kız öğrenciler daha aktif oldukları için sıfatları da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kullanıyor.*

Ö2: *Yazdıkları hikâyelerde kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla daha fazla sıfat kullanmaktadırlar. Bunun nedeni ise, kız öğrencilerin olayları daha detaylı düşünmesinden kaynaklanmaktadır.*

Özel İlkokuldaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazmış Olduğu Hikâyelerde Kullandıkları Sıfat Sayısının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değişiklik Gösterme Durumuna Dair Görüşleri;

Ö3: Kız öğrencilerimde sıfat kullanımı daha fazladır. Bu durumun okunan kitap sayısı, olaylara geniş açıdan bakma, sosyallik gibi pek çok sebebi bulunmaktadır.

Ö4: Kız öğrencilerim erkek öğrencilerime göre daha fazla sıfat kullanıyor. Çünkü kız öğrencilerim anlattıkları hikâyelerde daha fazla detaya iniyor ve daha fazla detaya indikleri için de daha fazla sıfat kullanıyorlar.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 16

Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Sıfat Sayılarının Dağılımı

	DEVLET İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
	Kullanılan Sıfat Sayısı	Kullanılan Sıfat Sayısı
Öyküleyici Anlatım	240	324
Açıklayıcı Anlatım	—	95
Betimleyici Anlatım	—	91
Tartışmacı Anlatım	—	—
TOPLAM	240	510

Tablo 16 incelendiğinde, devlet ilkokulundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde, öyküleyici anlatım biçiminde kullandıkları sıfat sayısının 240 olduğu ve

devlet ilkokulundaki öğrencilerin diğer anlatım biçimlerinde hikâye yazmadıkları görülmektedir. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde; öyküleyici anlatımda kullandıkları sıfat sayısının 324 olduğu, açıklayıcı anlatım biçiminde kullandıkları sıfat sayısının 95 olduğu ve betimleyici anlatım biçiminde kullandıkları sıfat sayısının 91 olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler sonucunda; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin sadece öyküleyici anlatım biçiminde hikâye yazdıkları ve 240 sıfatın da bu anlatım biçiminde kullanıldığı tespit edilmiş, diğer anlatım biçimlerinde hikâyeler yazmadıkları için, devlet ilkokulundaki öğrencilerin sıfat sayılarında anlatım biçimine göre kıyaslama imkânı bulunamamıştır. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin anlatım biçimlerine göre sıfat sayıları; öyküleyici anlatımda 324 olarak, açıklayıcı anlatımda 95 olarak ve betimleyici anlatımda 91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayısında öyküleyici anlatım lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aşağıda devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçimindeki metinlerinden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Ve ormanda yaşayan bazı hayvanlar evsiz kalırmış.* (8.Katılımcı)
- ✓ *Ormanların arasında neşeli bir köy varmış.* (23.Katılımcı)
- ✓ *Bütün sınıf bu duruma üzülüp okula geri dönüp onlar için bir sürü afiş hazırlamışlar.* (30.Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencilerinin açıklayıcı ve betimleyici anlatım biçimindeki metinlerinden sıfatlara örnekler;

- ✓ *Bütün insanlar onlar durdurmaya çalışmış ama durduramamışlar ve birkaç hafta sonra sıra bilge ağaca gelmiş.* (39.Katılımcı)
- ✓ *Ailemle büyük bir eve taşınmak istiyorum.* (46.Katılımcı)
- ✓ *İki yıl sonra bayram adlı kişi bana basketbol kartını verdi.* (59.Katılımcı)

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, okulun devlet okulu veya özel okul olmasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 17

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Devlet İlkokulunda ve Özel İlkokulda Olma Durumuna Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı

DEVLET İLKOKULU	Kullanılan Zamir Sayısı	ÖZEL İLKOKUL	Kullanılan Zamir Sayısı
1.Devlet İlkokulu	46	1.Özel İlkokul	120
2.Devlet İlkokulu	80	2.Özel İlkokul	110
TOPLAM	126	TOPLAM	230

Tablo 17 incelendiğinde, devlet ilkokulu olan 1. Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 46, 2. Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 80 olduğu görülmektedir. Özel ilkokul olan 1. Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 120, 2. Özel İlkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 110 olduğu görülmektedir.

Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayıları incelendiğinde; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen toplam zamir sayısı 126 olarak ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin kendi yazdıkları 30 hikâyeden elde edilen toplam zamir sayısı 230 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısında, özel ilkokul öğrencilerinin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Araştırmada,

ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları hikâyelerde en sık kullandıkları ilk 3 zamirin; '*ben, sen, biz*' olduğu tespit edilmiştir.

Devlet ilkokullarından 1. Devlet İlkokulunda okuyan öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısının, 2. Devlet İlkokulu, 1. Özel İlkokul ve 2. Özel İlkokulundan daha az olmasının sebebi, bu öğrencilerin çoğunlukla alt tabakada bulunmalarından kaynaklanabilir. Aşağıda devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencilerinin yazdığı metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ *Aileleri onlardan iki sandalye alıp getirmelerini istedi.* (1.Katılımcı)
- ✓ *Arkadaşları ona yardım ediyor ama Mert arkadaşlarına yardım etmiyormuş.* (13.Katılımcı)
- ✓ *Bugün sizlerle ben ilgileneceğim dedi.* (27.Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencilerinin yazdığı metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ *Sen kendin ol çünkü dostun seni öyle sevmeli.* (55.Katılımcı)
- ✓ *Çünkü dostun da seni seçerken bu kriterlere uymana dikkat eder ve şunu unutma dost edinmek için başkaları gibi davranma.* (36.Katılımcı)
- ✓ *Okula gittikleri zaman annesi onu sınıfına bıraktı. Onun gibi özel çocuklarla ilgilenen ablalar vardı.* (49.Katılımcı)

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 18

Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı

	Devlet İlkokulunda	Özel İlkokulda
	Kullanılan Zamir Sayısı	Kullanılan Zamir Sayısı
Kız	75	123
Erkek	51	107
TOPLAM	126	230

Tablo 18 incelendiğinde, devlet ilkokulunda okuyan kız öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 75 olduğu, devlet ilkokulunda okuyan erkek öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 51 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısında, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde, özel ilkokulda okuyan kız öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 123 olduğu, özel ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin kendi yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısının 107 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler sonucunda, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısında, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aşağıda kız ve erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulunda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ Zeynep onu uyardı ve o da böylece musluğu kapattı. (14.Katılımcı)
- ✓ Bazıları derslerine zamanında gelmiyordu ve onlar derslerine çalışmıyordu. (20.Katılımcı)

Özel ilkokulda okuyan kız öğrencilerin yazdıkları metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ *Çiko benim kuşum ben onu çok seviyorum.* (37.Katılımcı)
- ✓ *Benim adım Duru. Ben babamı çok seviyorum ama onu istediğim zaman göremiyorum.* (56.Katılımcı)

Devlet ilkokulunda okuyan erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ *Q bugün geldi.* (3.Katılımcı)
- ✓ *Onun okuldan gitmesini bekledi.* (16.Katılımcı)

Özel ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden zamirlere örnekler;

- ✓ *Yani öğretmenim ben size yalan söylemiştim.* (41.Katılımcı)
- ✓ *Merhaba ben Orhun.* (53.Katılımcı)

Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğretmenlere, öğrencilerinin yazdıkları ürünlerde cinsiyete göre bir fark olup olmadığını sorduğumuz zaman aldığımız görüşler şu şekildedir;

Devlet İlkokulundaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazmış Olduğu Hikâyelerde Kullandıkları Zamir Sayısının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değişiklik Gösterme Durumuna Dair Görüşleri;

Ö1: *Kız öğrencilerin zamir kullanımı daha fazladır. Çünkü kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okumaktadır.*

Ö2: *Zamir kullanımı açısından; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla zamir kullanmaktadır. Bunun öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile bağlantılı olduğunu düşünüyorum.*

Özel İlkokuldaki Öğretmenlerin; Öğrencilerinin Yazmış Olduğu Hikâyelerde Kullandıkları Zamir Sayısının, Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değişiklik Gösterme Durumuna Dair Görüşleri;

Ö3: *Yaptığım gözlemlere göre kız öğrencilerim daha fazla zamir kullanıyor. Bunun nedeni ise, kız öğrencilerimin olayları kendi çevrelerinden yola çıkarak anlatmayı sevmelerinden kaynaklanmaktadır.*

Ö4: *Kız öğrencilerimin kullandıkları zamir sayısı, erkek öğrencilerimin kullandıkları zamir sayısına göre daha fazladır. Çünkü kız öğrencilerim olayları anlatırken olayları daha fazla hikâyeleştirerek anlatmayı ve karakterlere daha fazla yer vermeyi tercih ediyorlar.*

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlkokul öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda yazılan hikâyelerin anlatım biçimine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 19

Devlet İlkokulundaki ve Özel İlkokuldaki 4.Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Biçimlerine Göre Hikâyelerinde Kullandıkları Zamir Sayılarının Dağılımı

	DEVLET İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
	Kullanılan Zamir Sayısı	Kullanılan Zamir Sayısı
Öyküleyici Anlatım	126	153
Açıklayıcı Anlatım	—	55
Betimleyici Anlatım	—	22
Tartışmacı Anlatım	—	—
TOPLAM	126	230

Tablo 19 incelendiğinde, devlet ilkokulundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde, öyküleyici anlatım biçiminde kullandıkları zamir sayısının 126 olduğu ve devlet ilkokulundaki öğrencilerin diğer anlatım biçimlerinde hikâye yazmadıkları görülmektedir. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde; öyküleyici anlatım biçiminde kullandıkları zamir sayısının 153 olduğu, açıklayıcı anlatım biçiminde kullandıkları zamir sayısının 55 olduğu ve betimleyici anlatım biçiminde kullandıkları zamir sayısının 22 olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler sonucunda; devlet ilkokulunda okuyan öğrencilerin sadece öyküleyici anlatım biçiminde hikâye yazdıkları ve 126 zamirin de bu anlatım biçiminde kullanıldığı tespit edilmiş, diğer anlatım biçimlerinde hikâyeler yazmadıkları için, devlet ilkokulundaki öğrencilerinin zamir sayılarında anlatım biçimine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır. Özel ilkokulda okuyan öğrencilerin anlatım biçimlerine göre zamir sayıları; öyküleyici anlatımda 153 olarak, açıklayıcı anlatımda 55 olarak ve betimleyici anlatımda 22 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, özel ilkokulda okuyan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayısında öyküleyici anlatım biçimi lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aşağıda devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler verilmiştir;

Devlet ilkokulu öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçimindeki metinlerinden zamirlere örnekler;

- ✓ *Arkadaşları ona kalem vermeyince o da çok üzölmüş.* (10.Katılımcı)
- ✓ *Ali artık yardımlaşmayı öğrenmişti ve herkese yardım ediyordu.* (18.Katılımcı)
- ✓ *Neden sokmak akrebin doğasında var diye kendi doğamda olan sevmekten vazgeçeyim demiş.* (25.Katılımcı)

Özel ilkokul öğrencilerinin öyküleyici, açıklayıcı ve betimleyici anlatım biçimindeki metinlerinden zamirlere örnekler;

- ✓ *Mehmet de: Ben gidip başkasının kalemini alamam demiş.* (35.Katılımcı)
- ✓ *Benim adım mert ben 2010 yılında doğdum.* (43.Katılımcı)

- ✓ *Biz gittiğimiz yemyeşil ormanda ablamla koşarken karşımıza kocaman upuzun bir ağaç çıktı ve biz de ablamla ağacın önüne oturduk.*
(54.Katılımcı)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamındaki bulgulardan elde edilen sonuçlara göre;

1. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları; toplam kelime sayılarının, toplam cümle sayılarının ve bunlara bağlı olarak hesaplanan cümle uzunluklarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın da özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel ilkokullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeyi, devlet ilkokullarında öğrenim gören öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeyinden daha iyi durumdadır. Bu sebeple 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları; toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısı ve cümle uzunluğu, öğrencilerin devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuma durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Yılmaz (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği* adlı araştırmasında, öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin arttığı sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Coşkun (2006), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* adlı yaptığı çalışma ile ilkokul 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacı, araştırmanın sonucunda elde ettiği; öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle sosyo ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki; üst sosyo-ekonomik grup lehine anlamlı fark, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Coşkun (2005) yaptığı, *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri* adlı araştırmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin öyküleyici anlatımlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği; metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık, hikâye elementleri bakımından üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Yani; öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, sosyo-ekonomik düzeyleri açısından incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç benzerlik göstermektedir. Bu durum da bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin, devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla kelime ve cümle kullanarak daha uzun metinler yazdıklarını göstermektedir.

2. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerinde kullandıkları; toplam kelime sayısında, toplam cümle sayısında ve bunlara bağlı olarak hesaplanan cümle uzunluğunda, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Kaynaş (2014), *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öyküleyici metin yazma konusunda daha başarılı oldukları sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Takımcıgil Özcan (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini incelediği zaman; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği* adlı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli

değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yazılı anlatım becerileri açısından daha başarılı oldukları sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Beard ve Burrell (2010), *Writing attainment in 9-to 11-year-olds: some differences between girls and boys in two genres* adlı yaptıkları çalışmada, ilkokul 5. Sınıftaki öğrencilere birer yıl arayla, hikâye edici ve ikna edici metin türünde kompozisyon yazdırmış ve bu kompozisyonları çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmacıların araştırmalarından elde ettikleri, hikâye edici metin türünde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha uzun metinler yazdıkları sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmaların yanında, Çelik (2012), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* isimli çalışmasında Samsun ilinin merkez okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırdığı bu çalışmasından elde ettiği; öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu, araştırmamızın bu sonucunu desteklememektedir.

Şimşek (2000) tarafından hazırlanan, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım* adlı yüksek lisans tezinde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında dil bilgisi özelliklerinin ekonomik ve kültürel düzey, cinsiyet, sınıf, anne ve babanın meslekî durumu gibi değişkenlere etkisi sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda, cümle içinde sözcük kullanma, cümle dizilişleri gibi özelliklerde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç araştırmamızın bu sonucunu desteklememektedir.

Yani; öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum da bize; hem devlet ilkokulundaki hem de özel ilkokuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazılı anlatımda daha fazla kelime ve cümle kullanarak daha uzun metinler yazdıklarını ve kendilerini bu şekilde ifade ettiklerini göstermektedir.

3. Devlet ilkokulundaki 4.sınıf öğrencileri, hikâyelerinin tümünü öyküleyici anlatım biçiminde yazdıkları için, devlet ilkokulu öğrencilerinin cümle uzunlukları, sadece öyküleyici anlatım biçimine göre tespit edilmiştir. Diğer anlatım biçimleri ile karşılaştırma imkânı bulunamamıştır. Özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde cümle uzunluğu sıralaması en uzundan en kısaya doğru; betimleyici anlatım, açıklayıcı anlatım ve öyküleyici anlatım olarak tespit edilmiştir.

Kılıç (2012) tarafından yapılan, *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme* adlı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyi incelenmiştir. Araştırmacının çalışmasından elde ettiği; ailelerin gelir düzeyi orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yılmaz (2008) yaptığı, *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri* adlı çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini düşük, orta, yüksek sosyo-ekonomik düzeye göre incelemiştir. Araştırmacının, araştırmasındaki sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin öyküleyici metin yazmada daha başarılı oldukları sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Temur (2006), *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* adlı çalışmada, 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri yazı türüne göre incelemiştir. Araştırmacının araştırmasında, 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarından elde ettiği verilere göre, öğrencilerin kullandığı toplam kelime ve farklı kelime sayısının, öğrencilerin günlük ve hikâye (öykü) türünde yazdıkları yazının türüne göre farklılaşmakta olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yani; öğrencilerin yazılı anlatımda tercih ettikleri anlatım biçimleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç benzerlik göstermektedir. Bu durum bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin devlet ilkokulunda öğrenim

gören öğrencilere göre öyküleyici anlatım türünde daha uzun metinler yazdıklarını ve aynı zamanda özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin açıklayıcı ve betimleyici anlatım türlerinde de metinler yazdıklarını göstermektedir.

4. Devlet ilkokulunda okuyan öğrenciler, hikâyelerinin tümünü öyküleyici anlatım biçiminde yazmayı tercih etmişlerdir. Özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencileri ise hikâyelerini sırasıyla; öyküleyici anlatım, açıklayıcı anlatım ve betimleyici anlatım olarak yazmayı tercih etmişlerdir. Devlet ilkokullarındaki ve özel ilkokullardaki öğrencilerin tartışmacı anlatım biçiminde hikâye yazmamalarının sebebi; bu kademedeki öğrencilerin henüz soyut işlemler dönemine geçmemiş olmalarına ve tartışma becerisinin üst düzey bir beceri olmasına bağlanabilir. Devlet ilkokullarında genellikle öyküleyici türde hikâyeler okutulurken, özel ilkokullarda öyküleyici türün yanında açıklayıcı ve betimleyici anlatıma dayalı hikâyeler de okutulmaktadır.

Kaynaş (2014),*Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmacının araştırması sonucunda elde ettiği, sosyo-ekonomik açıdan orta-üst grupta yer alan öğrencilerin öykü yazma konusunda daha başarılı oldukları sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Takımcıgil Özcan (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini sosyo-ekonomik gruplara göre incelediğinde elde ettiği; alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğu, buna karşın orta-üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin yazmaya daha motive oldukları sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

5. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayılarında, özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde sıfat sayılarındaki farklılaşmanın, özel ilkokulda öğrenim gören öğrenciler lehine olmasının sebebi, özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik açıdan daha iyi durumda olmasına bağlanabilir.

Tribushinina vd. (2013), *The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input* adlı yaptıkları çalışmalarında, günlük konuşmalarda zıt anlamlı sözcüklerin, sıfat kullanımı üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyeye sahip olan çocukların sıfat kullanımlarının daha fazla ve sıfatları öğrenme seviyelerinin daha hızlı bir şekilde arttığını tespit etmiş, orta ve alt sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan çocukların sıfat kullanımlarının ve sıfatları öğrenme hızlarının daha yavaş olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Taner (2003) tarafından yapılan, *Okulöncesi Eğitim Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması* adlı çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Erkan (1990) tarafından yapılan, *Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi* adlı çalışmada, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin 4–5 yaşlarındaki çocukların kullandıkları cümleler, dilbilgisi açısından incelenmiştir. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların cümlelerinin, dilbilgisi yönünden düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklardan daha iyi olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Yani; öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde alanda yapılmış olan araştırmalardan elde

edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum da bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayılarının, devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısından fazla olduğunu göstermektedir.

6. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları sıfat sayılarında cinsiyete göre, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Yıldız Çiçekler (2007) tarafından yapılan, *6-7 Yaş Çocuklarının Resimlerden Oluşturdukları Öykülerdeki Dil Yapıları* adlı çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest resim çalışmalarında yaptıkları resme dayalı olarak anlattıkları öykülerde kullandıkları; sıfat, zarf, isim tamlamaları ve cümle yapılarını incelenmiştir. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği, kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla sıfat kullandığı sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Seçilmiş (1996) *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi* adlı çalışmada Üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerileri incelemiştir. Araştırmacının araştırma sonucunda bulduğu, dil gelişimi ile ilgili becerilerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha başarılı olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Acarlar (1991) tarafından yapılan, *2.5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi* adlı çalışmada, çocukların cinsiyet değişkenine göre sıfatları kullanım sıklığı incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında farkın kızlar lehine önemli bulunması araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmaların yanında, Coşkun (2006), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* adlı yüksek lisans tez çalışması ile, ilkokul 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin

yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelediği çalışmasından elde ettiği; öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulmaması, araştırmamızın bu sonucunu desteklememektedir.

Yani; öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum da bize; hem devlet ilkokulundaki hem de özel ilkokuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hikâyelerinde daha fazla sıfat kullandıklarını göstermektedir.

7. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin kullandıkları sıfat durumu, hikâye anlatım biçimlerine göre farklılaşmaktadır. Devlet ilkokulundaki öğrenciler, hikâyelerinin tümünü öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı için kullandıkları sıfatların tamamı da bu anlatım biçimindedir. Bu yüzden de diğer anlatım biçimleri ile bir kıyaslama yapılamamıştır. Özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları sıfat sayısı anlatım biçimlerine göre en çoktan en aza doğru; öyküleyici anlatım, açıklayıcı anlatım ve betimleyici anlatım olarak tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010), *Farklı Sosyokültürel Seviyelerdeki 6 Yaş Grubu Çocukların Kelime Dağarcıklarının, Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi (Aydın İli Örneği)* adlı yaptığı araştırmasında, Aydın ilinde yaşayan farklı sosyo-kültürel seviyelerdeki altı yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarının, anne baba tutumları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği, sosyokültürel düzey arttıkça öğrencilerin kelime dağarcığı testi tanıma boyutundan ve isimlendirme boyutundan aldıkları puan ortalamalarının arttığı sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Bagby, Rudd ve Woods (2005), *The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development of children from low income backgrounds* adlı yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik düzey farklılığının, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların; sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar araştırmalarından elde ettikleri, sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farkın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların sosyal,

duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucu, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Yani; öğrencilerin yazılı anlatımda tercih ettikleri anlatım biçimlerinde kullandıkları sıfat sayıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç benzerlik göstermektedir. Bu durum bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilere göre öyküleyici anlatım türünde daha fazla sıfat kullandıklarını ve aynı zamanda özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin açıklayıcı anlatım ve betimleyici anlatım türlerinde de metinler yazdıklarını göstermektedir.

8. Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayılarında, özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Devlet ilkokulundaki ve özel ilkokuldaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki zamir sayılarının, özel ilkokulda öğrenim gören öğrenciler lehine farklılaşmasının sebebi, özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik bakımdan daha iyi seviyede olmasına bağlanabilir.

Yasul (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)* adlı çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasından elde ettiği, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın üst gelir grubuna mensup öğrencilerin lehine olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Gözoğlu (2009), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kelime Türlerini Kullanma Becerileri* adlı çalışmasında, 6.sınıf öğrencilerinin kelime türleri kullanma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının araştırmasından elde ettiği, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede yetişen çocukların, sosyo-ekonomik düzeyi orta

olan öğrencilere göre farklı kelime türlerini daha fazla kullandıkları sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Yani; öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum da bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayılarının, devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısından fazla olduğunu göstermektedir.

9. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan 4.sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları zamir sayılarında cinsiyete göre, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Sever ve Çetinkaya Özdemir (2018), *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Sözcüklerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme* adlı yaptıkları çalışmada belirlenen temaların işlenmesinden sonra öğrencilerden birer kompozisyon yazmalarını istemişlerdir. Araştırmadan elde edilen, kız öğrencilerin sözcük türlerinden; isim, fiil ve zamiri erkeklere göre daha fazla kullandığı sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Arı (2008), *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)* adlı araştırmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerini çözümleyici puan yönergesine göre değerlendirmiştir. Araştırmasından elde ettiği, 6. ve 7. sınıf seviyesinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdukları sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Argamon vd. (2003), *Gender, genre, and writing style in formal written texts* adlı yaptıkları çalışmada, kadınlar ve erkeklerin yazıları arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen, zamirlerin kullanımının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Knudson (1995), *Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth Graders* adlı yaptığı çalışmada, yazma başarısı ile yazıya yönelik tutum arasındaki ilişki

ve aynı zamanda sınıf seviyesi ve cinsiyetin yazma ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasından elde ettiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazmaya karşı daha olumlu tutum gösterdiği sonucu, araştırmanın bu sonucuna paralellik göstermektedir.

Bu çalışmaların yanında, Yılmaz (2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 6.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri seviyelerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasından elde ettiği; öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulamadığı sonucu, araştırmanın bu sonucunu desteklememektedir.

Yani; öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum da bize; hem devlet ilkokulundaki hem de özel ilkokuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hikâyelerinde daha fazla zamir kullandıklarını göstermektedir.

10. Devlet ilkokulunda ve özel ilkokulda okuyan öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir durumu, hikâye anlatım biçimlerine göre farklılaşmaktadır. Devlet ilkokulundaki öğrenciler, hikâyelerinin tümünü öyküleyici anlatım biçiminde yazdığı için kullandıkları zamirlerin tamamı da bu anlatım biçimindedir. Bu yüzden de diğer anlatım biçimleri ile bir kıyaslama yapılması mümkün olamamıştır. Özel ilkokuldaki öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zamir sayısı anlatım biçimlerine göre en çoktan en aza doğru; öyküleyici anlatım, açıklayıcı anlatım ve betimleyici anlatım olarak tespit edilmiştir.

Bozkuş (2019), *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Zamirlerin İşlenişi ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Zamirleri Kullanma Becerileri* adlı araştırmasında, öğrencilerin zamirler ile ilgili bilgilerini yazılı anlatımlara ne şekilde aktardığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasından elde ettiği, öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinden yapılan incelemeye göre zamir kullanım oranının, öyküleyici metinlerde daha fazla olduğu sonucu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Yani; öğrencilerin yazılı anlatımda tercih ettikleri anlatım biçimlerinde kullandıkları zamir sayıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde, alanda yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde ettiğimiz bu sonuç benzerlik göstermektedir. Bu durum bize; özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilere göre öyküleyici anlatım türünde daha fazla zamir kullandıklarını ve aynı zamanda özel ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin açıklayıcı anlatım ve betimleyici anlatım türlerinde de metinler yazdıklarını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir;

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin cümle uzunluklarını, sıfat ve zamir kullanımlarını arttırabilmek için, öğretmenler derslerinde sadece öyküleyici anlatım biçimini kullanmamalı, açıklayıcı anlatım, betimleyici anlatım ve tartışmacı anlatım biçimlerini de kullanmalıdırlar.
2. Devlet ilkokulu öğretmenlerine, devlet ilkokulundaki öğrenci seviyelerini özel ilkokuldaki öğrencilerin seviyelerine denk veya yakın hale getirme konusunda büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu açıdan devlet okulu öğretmenleri öğrencilerine çoktan seçmeli sorular yanında ve ödevlerin yanında, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri ortamlar yaratmalı ve bu tarzda etkinlikleri arttırmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâyelerindeki; cümle uzunluğu, sıfat, zamir ve anlatım biçimlerinin, okulun devlet ilkokulu ve özel ilkokul olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarını, ilkokulun farklı kademelerinde ve diğerk ortaöğretim kurumlarında buna benzer şekilde yapabilirler.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1991). *2.5–4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Açıkalın, A. (1989). Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetmel Boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Adalı, O. (2009). *Anlamak ve Anlatmak*. (3.baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen...* (1.baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy Lafçı, Ö. (2015). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Anlatım Türlerinin Yeri, Önemi ve İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*. (6.baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). *Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati. Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Argamon, S., Koppel, M., Fine, J. and Shimoni, A. R. (2003). Gender, genre, and writing style in formal written texts. *Text-The Hague Then Amsterdam Then Berlin*, 23(3), 321-346.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, B. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kendi Yazma Becerileri Hakkındaki Görüşleri. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 103-116.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1976). *Sözcük Türleri I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun Dili Ya Da Alt Sosyal Sınıf Çocuklarının Dil Kodlarının Eğitim Sürecine Etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1050-1077.
- Babacan, M. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım 'Kompozisyon Bilgileri'*. (3.Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.

- Bagby, J. H., Rudd, L. C. and Woods, M. (2005). The Effects of Socioeconomic Diversity on The Language, Cognitive and Social–Emotional Development of Children From Low- Income Backgrounds. *Early Child Development and Care*, 175(5), 395-405.
- Bağcı, H. (2013). *Yazılı Anlatım ve Unsurları, Yazma Eğitimi*. (3.baskı). (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1979). *Ana Hatlariyle Türk Grameri*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil Bilimi*. (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktar, S. (2015). *Sıfat Çözümlemesi İçin Yeni Bir Ölçüt Denemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Baysal, J., İpşiroğlu, N., İpşiroğlu, Z. ve Ozil, Ş. (1993). *Yazma Uğraşı*. (2.baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Beard, R. and Burrell, A. (2010). Writing Attainment in 9-to 11-year-olds: Some Differences Between Girls and Boys in Two Genres. *Language and Education*, 24(6), 495-515.
- Bernstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176.

- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bhat, D. N. S. (2004). *Pronouns*. New York: Oxford University Press.
- Bilgegil, M. K. (1984). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bozkuş, T. (2019). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Zamirlerin İşlenişi Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Zamirleri Kullanma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Brillant, J.J. (2005). Writing as an Act of Courage: The ner Exper ence of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516.
- Bulut, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 43-55.
- Can, E. (2018). *Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ceylan, S. (2006). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sıfatları Kullanma Becerisi İle Okul Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Choy, S. (1997). *Findings from the Condition of Education 1997, No. 12: Public and Private Schools: How Do They Differ?* (NCES 97-983). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma Becerisi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2013). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim, Yazma Eğitimi*. (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruse, A. (2006). *Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (6th Edition). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cutillas, L. and Tolchinsky, L. (2017). Use of Adjectives in Catalan: A Morphological Characterization in Different Genres and Modes of Production Through School-Age Development. *First Language*, 37(1), 58-82.

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye’de ve Batı’da Paragraf Yazma Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirbilek, S. ve Doğan, L. (1999). Dilimizde Bir Belirsizlik Zamiri: Şey. *İlmi Araştırmalar*, (8), 95-106.
- Demirci, K. (2014). *Zamirler Dilbilimsel Bir Yaklaşım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Deny, J. (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (Çev. Ali Ulvi Elöve). İstanbul: Maarif Matbbası.
- Dereli, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4–6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, F. (2011). *2005 Programındaki 8.Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dubay, W. H. (2007). *The Classic Readability Studies*. Online Submission.
- Ediskun, H. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ekiz, D. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1.baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Emir, S. (1983). *Kompozisyon Yazma Sanatı*. (7.Baskı). İstanbul: Doyuran Matbaası.
- Erdentuğ, A. (1986). Kültür Alanı Yaklaşımı. *Belleten*, 4, 229-246.
- Erdentuğ, N. (1981). Kültür Nedir? *Milli Kültür Dergisi*, 3(6) 11-35.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flesch, R. F. (1948). A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, (3) 32, 221-233.
- Gariboğlu, K. (1990). *Örnekli Kompozisyon Bilgileri*. (12.basım). İstanbul: Serhat Yayın Dağıtım.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 729, 50-57.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gözoğlu, E. (2009). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kelime Türlerini Kullanma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güteryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi/Hem Metin Çözümleme Hem De Yaratıcı Yazma*. (4. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39-48.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013a). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2013b). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Güngör, N. (1991). *Kültür, Eğitim ve Dil Üzerine Görüşleri ile Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. (3.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel İnan, S. (2019). *Metin Türlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi (Sıfat-Zamir-Zarf Öğretimi)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- Kantemir, E. (1981). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: I. Yazılı Anlatım* (2.baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve Dil*. (34.baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1990). *Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. (27.basım). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 79-92.
- Karadağ, Ö. (2013). *Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi, Yazma Eğitimi*. (3.baskı). (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, Yazma Eğitimi*. (3.baskı). (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kasa Ayten, B. (2018). *Yazma Eğitimi, Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Serdarhan Musa Taşkaya ve Ruhan Karadağ). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knudson, R. E. (1995). Writing Experiences, Attitudes, and Achievement of First to Sixth Graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Kocasavaş, Y. (2004). *Türkçede Şahıs Zamirleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kongar, E. (2005). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

- Lévi-Strauss, C. (1951). Language and The Analysis of Social Laws. *American Anthropologist*, 53(2), 155-163.
- Merter, F. ve Akbulut, E. (2011). *İlköğretimde Örtük Programın Saptanması*. ISBN: 978-605-89600-3-9. Basım yeri: Serhat Kitap-Kırtasiye, Malatya.
- Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 3-7.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, E. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi, *Dil Öğretimi Özel Sayısı, Türk Dili Dergisi*, 379-380, 18-30.
- Özdemir, E. (2012). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Sanatı*. (17.basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak Sanatı: Kompozisyon*. (4.baskı). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi, Yazma Sanatı* (4.baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özkan, M. (2009). *İnsan, İletişim ve Dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. (5.basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Par, A. H. (1972). *Planlı Yazma Sanatı 'Kompozisyon'*. (7.baskı). İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Polat, T. (2006). Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-7.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 31(4), 1-13.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, E. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Sözcüklerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Elementary Education Online*, 17(1), 440-449.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2367-2382.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Tallerman, M. (2011). *Understanding Syntax*. (Third Edition). Hodder Education.
- Taner, M. (2003). *Okulöncesi Eğitim Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III. Edebiyat-Kompozisyon İlmi Araştırma ve Metodları*. Kubbe Altı Neşriyat Yayını.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *TÜBAR*, 27, 621-643.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazineslerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1980). Öğrenci Başarısında Dilin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 5(27), 8-12.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi* (12. baskı). Ankara: Şafak Matbaası.
- Topçu, N. (2017). *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Tribushinina, E., Van Den Bergh, H., Kilani-Schoch, M., Aksu-Koç, A., Dabašinskienė, I., Hrzica, G., Korecky-Kröll, K., Noccetti, S. and Dressler, W. (2013). The role of explicit contrast in adjective acquisition: A Cross-Linguistic Longitudinal Study of Adjective Production in Spontaneous Child Speech and Parental Input. *First Language*, 33(6), 594-616.
- Tural, S. (1993). *Edebiyat Bilimine Katkılar*. Ecdâd Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük (Yeni Baskı)*. Ankara: TDK.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve Kültür* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstün, M. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılarında Görülen Anlatım Bozukluklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce*. (Çev. Berke Vardar). Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Yalçın, C. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon: Planlı Konuşma ve Yazma Sanatı* (5.Baskı). Ankara: Art Yayıncılık.
- Yaman, E. ve Köstekçi, M. (2006). *Üniversiteler İçin Örnekli-Uygulamalı: Türk Dili ve Kompozisyon*. (4.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.

- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yersüren, N. (2009). *Türk Dil Bilgisinde Kelime Türleri (Ad Ve Ad Soylu Kelimeler)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çiçekler, C. (2007). *6-7 Yaş Çocuklarının Resimlerden Oluşturdukları Öykülerdeki Dil Yapıları*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. (Editör: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2004). *Türkiye Türkçesinde Niteleme Sıfatları*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Yılmaz, R. (2010). *Farklı Sosyokültürel Seviyelerdeki 6 Yaş Grubu Çocukların Kelime Dağarcıklarının, Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükân, T. (2000). *Alfred Adler: Bireysel Psikolojisi, Sosyal Roller ve Kişilik*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yörükân, T. (2009a). Bir Şehir Cemaati Olarak Sosyal Sınıflar, Beden ve Ruh Sağlığı. *Erdem*, (54), 53-84.
- Yörükân, T. (2009b). Bir Sosyalleşme ve Kişilik Oluşturma Aracı Olarak Sosyal Sınıflar. *Erdem*, (54), 1-52.
- Zorbaz, K. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime–Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Zorbaz, K. Z. (2014). *Yazma Eğitimi, Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (Editör: Muammer Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İNTERNET KAYNAKLARI

Bilgi Yelpazesi,

https://bilgiyelpazesi.com/egitim_ogretim/konu_anlatimli_dersler/turkce_dersi_ile_ilgili_konu_anlatimlar/belgisiz_zamirler_ozellikleri_2.asp . (10.12.2019).

Dilbilgisi.net, <https://www.dilbilgisi.net/sifat-konu-anlatimi/>. (13.12.2019).

Edebiyatciyim, <https://www.edebiyatciyim.com/donusluluk-zamiri/>. (08.12.2019).

Edebiyatciyim, <https://www.edebiyatciyim.com/isaret-zamiri-nedir-isaret-zamir-ornekleri/> . (10.12.2019).

EODEV, <https://eodev.com/gorev/5301880>. (11.12.2019).

Johnson, K. (2000). Readability, <https://www.timetabler.com/reading/> (18.12.2019).

Milli Eğitim İstatistikleri 2018-2019,

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf (24.02.2020).

Türk Dil Bilgisi, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/belgisiz-zamir-nedir.html> . (10.12.2019).

Türk Dil Bilgisi, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/isaret-zamiri.html> . (10.12.2019).

Türk Dil Bilgisi, <https://www.turkdilbilgisi.com/sozcuk-turleri/soru-zamiri-nedir-soru-zamiri-ornekleri.html> . (11.12.2019).

Türk Dili ve Edebiyatı, <https://www.turkedebiyati.org/oykuleyici-anlatim.html>. (23.11.2019).

Türk Dili ve Edebiyatı, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html . (08.12.2019).

Türk Dili ve Edebiyatı, https://www.turkedebiyati.org/sozcuk_turleri/zamir.html. (11.12.2019).

EKLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili izinler, formlar, veri toplama araçları ve öğrenci ürünleri yer almaktadır. Bunlar:

- Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi (EK 1)
- Veli İzin Formu (EK 2)
- Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu (EK 3)
- Öğrenci Uygulama Kâğıdı (EK 3)
- Öğretmen Görüşme Formu (EK 4)
- Devlet İlkokulu ve Özel İlkokul Öğrencilerinin 4.Sınıfta Okudukları Kitap Listesi (EK 5)
- Örnek Öğrenci Metinleri (EK 6)
- Uzman Görüşleri (EK 7)
- İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (EK 8)
- Milli Eğitim İstatistiklerine Göre Evrende Bulunan Öğrenci Sayısı (EK 9)

EK 1. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

	T.C. MALATYA VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 61316475-44-E.24304427 Konu : Anket Uygulama İzin Onayı (Hande TOSİK)	17.12.2018
VALİLİK MAKAMINA	
İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 07/12/2018 tarih ve 50235129-100-E.25598 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hande TOSİK, Prof. Dr. Feridun MERTER' in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Özel Okul ve Devlet Okulunda Öğrenim Gören 4. sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikayelerin Cümle Uzunluğu, Sıfat, Zamir Kullanımı ve Anlamlılık Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerine anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 12/12/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Erhan PELİTOĞLU İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	
OLUR 17.12.2018	
Ali TATLI Vali a. İl Milli Eğitim Müdürü	
Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA Elektronik Ağı: malatya.meb.gov.tr e-posta: ortaoğretim44@meb.gov.tr	Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / Dahili : 4506-07-08 Tel: 0 (422) 280 44 00 Faks: 0 (422) 323 96 05
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5df1-7879-37bb-af7b-c0d9 koda ile teyit edilebilir.	

EK 2. Veli İzin Formu

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada destek vermeye gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapmaktayım. Araştırmanın amacı, devlet okulunda ve özel okulda okuyan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâyelerini; cümle uzunluğu, sıfat, zamir ve anlatım tarzı açısından incelemektir. Bu amaçla öğrencilerinizin yazacağı hikâyeler incelenecektir. Bu sürecin gözlemlenmesinde araştırmacı, öğrencilere rehberlik ederek süreci yönlendirecektir.

Bu süreçte öğrencilerden bilimsel veri olarak hikâyeler yazmaları istenecek ve elde edilen verilerin çözümlemeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler, bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kimlik bilgileri saklı tutularak kullanılabilir.

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

Araştırmacı: Hande TOSİK

Yüksek Lisans Öğrencisi

Velinin Adı Soyadı

İmza

EK 3. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Uygulama Kâğıdı**I. KISIM****Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

1. Öğrenci Adı Soyadı:

2. Öğrencinin Cinsiyeti:

Kız ()

Erkek ()

3. Öğrencinin 4.Sınıfta Okuduğu Kitap Sayısı:

4. Öğrencinin Ailesinin Yıllık Geliri:

Düşük ()

Orta ()

Yüksek ()

5. Öğrencinin Annesinin Eğitim Durumu:

İlkokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

6. Öğrencinin Babasının Eğitim Durumu:

İlkokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

II. KISIM

(Öğrenci Uygulama Kâğıdı)

Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

Adım Soyadım:.....

[illegible]

EK 4. Öğretmen Görüşme Formu

Sevgili Öğretmenim,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen “Özel Okul ve Devlet Okulunda Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâyelerin Cümle Uzunluğu, Sıfat, Zamir Kullanımı ve Anlatım Biçimleri Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere aşağıdaki sorular sunulmuştur. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hande TOSİK

Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR

1. Yazma eğitiminin ne gibi bir önemi olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

2. Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

.....

.....

3. Öğrencilerinizin yazma sürecindeki gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

4. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ürün özellikleri;

- kelime sayısı,
- cümle sayısı ve
- cümle uzunluğu açısından nasıldır?

.....

.....

5. Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin; kelime sayısı, cümle sayısı ve cümle uzunluğu bakımından ortaya koydukları ürünlerde, cinsiyete göre fark bulunmakta mıdır? Neden?

.....

.....

6. Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin ürün özellikleri, anlatım biçimlerinin kullanımı açısından (açıklayıcı anlatım, öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım, tartışmacı anlatım) nasıldır? Açıklar mısınız?

.....

.....

7. Öğrencilerinizin yazma etkinliklerindeki ortaya koydukları ürünler cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu? Neden?

- Sıfat kullanımı açısından:
- Zamir kullanımı açısından:

.....

.....

EK 5. Devlet İlkokulu Ve Özel İlkokul Öğrencilerinin 4.Sınıfta Okudukları Kitap Listesi

1. DEVLET İLKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA LİSTESİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	ÖĞRENCİNİN OKUDUĞU KİTAPLAR	TOPLAM
1.Katılımcı	Altın Işık, Aya Yolculuk, Balonla Beş Hafta, Billur Köşk Masalları, Bostan, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikâyeleri, Define Adası, Demir Maske, Denizler Altında 2000 Fersah, Don Kişot, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Falaka, Gülistan, Güliiverin Gezileri, Karagöz İle Hacivat, Kelile İle Dimne, Korkusuz Kaptanlar, Küçük Kadınlar, Küçük Kemancı, Mutlu Prens, Siyah İnci, Sefiller, Şermin, Siyah Lale.	25
2.Katılımcı	Üç Silahşörler, Vatan Yahut Silistre, Yunus Emreden Şiirler, 80 Günde Dünya Turu, Tiryaki Sözleri, Şermin, Siyah Lale, Gülistan, Demir Maske, Dede Korkut Hikâyeleri, Korkusuz Kaptanlar, Memleket Şiirleri Antolojisi, Küçük Kadınlar, Don Kişot, Altın Işık, Bostan, Küçük Prenses, İnsan Ne İle Yaşar, Küçük Kemancı, Seçme Hikâyeler, Heidi, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Define Adası, Karagöz İle Hacivat, Falaka, Aya Yolculuk, Billur Köşk Masalları, Güliiverin Gezileri.	28
3.Katılımcı	Altın Işık, Aya Yolculuk, Balonla Beş Hafta, Billur Köşk Masalları, Bostan, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikâyeleri, Define Adası, Demir Maske, Denizler Altında 2000 Fersah, Don Kişot, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Falaka, Gülistan, Güliiverin Gezileri, Karagöz İle Hacivat, Kelile İle Dimne, Korkusuz Kaptanlar, Küçük Kadınlar, Güliiverin Gezileri.	20
4.Katılımcı	Üç Silahşörler, Vatan Yahut Silistre, Yunus Emreden Şiirler, 80 Günde Dünya Turu, Tiryaki Sözleri, Şermin, Siyah Lale, Gülistan, Demir Maske, Dede Korkut Hikâyeleri, Korkusuz Kaptanlar, Memleket Şiirleri Antolojisi, Küçük Kadınlar, Don Kişot, Altın Işık, Bostan, Küçük Prenses, İnsan Ne İle Yaşar, Küçük Kemancı, Seçme Hikâyeler, Heidi, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Define Adası, Karagöz İle Hacivat	24
5.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer.	25

6.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu.	20
7.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler.	27
8.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yaralı Kuş, Yelken Yarışları.	30
9.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler, Yalnız Efe.	28
10.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer.	25
11.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak	30

	Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yaralı Kuş, Yelken Yarışları.	
12.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan.	23
13.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar.	26
14.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yaralı Kuş, Yelken Yarışları.	30
15.Katılımcı	Alice Düşler Ülkesinde, Alice Harikalar Diyarında, Ben On, Çocuk Kalbi, Define Adası, Doktor Olacağım, Dünya Çocukların Olsun, En İyi Arkadaşım, Fadiş, Graham Bell, Gülistan, İki Öksüz, Karakulak, Keramet, Kimsesiz Çocuk, Kimsesiz Kız, Kral Olmak İsteyen Dinazor, Küçük Besleme, Küçük Deniz Kızı, Orman Çocuğu, Oyun Mu Ödev Mi, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Robinson Crusoe, Tom Savyer, Ulduz Ve Kargalar, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yaralı Kuş, Yelken Yarışları.	30

2. DEVLET İLKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA LİSTESİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	ÖĞRENCİNİN OKUDUĞU KİTAPLAR	TOPLAM
16.Katılımcı	Kütüphane Parkı, Madalyonun Esrarı, Müzedeki Dev Yumurtalar, Gökyüzü Krallığı, Tanışma, Acele Kan Aranıyor, Gizemli Komşu, Gemiye Dönüş, Vefalıyım, Misafirperverlik, Yükselme Yarışı, Galileo Galilei, Bana Sakın Kitap Oku Deme, Bal Kayası Kolonisi, İhtiyar At, Eskici Baba, Kara Göründü, Fener Bekçisi Filiz, Kaptan Grant'ın Çocukları, Barış Çocukları.	20
17.Katılımcı	Dünyada Bir Gün, Masal Çiftliği, Uzaydan Gelen Konuk, Kahraman Çocuklar, Levent Dilek Kutusu Açılıyor, Gemiye Dönüş, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Burgazada, Müzedeki Dev Yumurtalar, Çılgın İkizler, Veda, Vefalıyım, Mor Bir Fil Gördüm Sanki, Gazeteci Çocuk, Tanışma, Gökyüzü Krallığı, Barış Çocukları, Kara Göründü.	18
18.Katılımcı	Gizemli Komşu, Tanışma, Kim Korkar Farelerden, Gergin Konsey, Veda, Müzedeki Dev Yumurtalar, Kötü Adamlar Peşimizde, Gazeteci Çocuk, Harika Dedektifler, Masal Çiftliği, Son Prova, Bana Sakın Kitap Oku Deme, Minik Aydınlık, Gizemli Komşu, Bir Yudum Şehir, Keloğlan Masalları, Dünyada Bir Gün, Gümüş Gezegenler, Kaval Çalan Balıkçı, Kahraman Çocuklar, Masal Çiftliği.	21
19.Katılımcı	Gökyüzü Krallığı, Bir Garip Çaydanlık, Yarım Elma, Kırmızı Yılbaşı, Gizemli Komşu, Kara Göründü, Müzedeki Dev Yumurtalar, Uzaydan Gelen Konuk, Cep Telefonu Sevdası, Gümüş Gezegen, Barış Çocukları, Gazeteci Çocuk, Uçurtma, Dünyada Bir Gün, Yaramaz Keçiyle Nasıl Barıştık, Bal Kayası Kolonisi, Masal Çiftliği, Bana Sakın Kitap Oku Deme, Kırmızı Şeytan Uçurtması.	19
20.Katılımcı	Veda, Kral Şakir, Bir Şeftali Bin Şftali, Müzedeki Dev Yumurtalar, Fener Bekçisi Filiz, Altın Renkli Misafir, Gergin Konsoy, Kahraman Aloş İle Sertoş, Gizemli Komşu, Dünyada Bir Gün, Galileo Galilei, Mavi Gözlü Torikon, Gökyüzü Krallığı, Kötü Adamlar Peşimizde, Cep Telefonu Sevdası, Kara Göründü, Son Prova, Kahraman Çocuklar.	18
21.Katılımcı	Uzaydan Gelen Konuk, Eda'nın Arı Arkadaşı, Mavi Gözlü Torikon, Bir Şeftali Bin Şeftali, Harika Dedektifler, Misafirperverlik, Altın Renkli Misafir, Gergin Konsey, Minik Aydınlık, Son Prova, Bana Sakın Kitap Oku Deme, Vefalıyım, Dünyada Bir Gün, Galileo Galilei, Burgazada, Gül Ahmet, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Gümüş Gezegen, Kara Göründü, İhtiyar At, Çocuk Kahramanlar, Betü Küçük Ressam, Şirin Mis Sabunların Gizemi, Yanık Hasan, Midas'ın Altınları.	26

22.Katılımcı	Kral Şakir, Mavi Gözlü Torikon, Yaramaz Keçi İle Nasıl Barıştık, Gazeteci Çocuk, Bir Şeftali Bin Şeftali, Bir Yudum Şehir, Son Prova, Kahraman Çocuk, Gizemli Komşu, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Kötü Adamlar Peşimizde, Kütük, Gümüş Gezegenler, Tanışma, Uzaydan Gelen Konuk, Altın Renkli Misafir, Levent Gaziantep'te	17
23.Katılımcı	Uzaydan Gelen Konuk, Kütüphane Parkı, Mavi Gözlü Torikon, Bir Garip Çaydanlık, Masal Çiftliği, Altın Renkli Misafir, Madalyonun Esrarı, Zerafet, Bir Yudum Şehir, Gemiye Dönüş, Gümüş Gezegenler, Uçurtma, Kara Göründü, Bir Şeftali Bin Şeftali, Harika Dedektifler, Çanakkale'den Sonra, Misafirperverlik	17
24.Katılımcı	Son Prova, Madalyonun Esrarı, Yarım Elma, Gergin Konsey, Çocuklara Atatürk, Gül Ahmet, Gümüş Gezegen, Tanışma, Müzedeki Dev Yumurtalar, Yavru Kedi, Harika Dedektifler, Çanakkaleden Sonra, Uzaydan Gelen Konuk, Bal Kayası Kolonisi, Yaramaz Keçiyle Nasıl Barıştık, Deli Dumrul, Uçurtma, Mavi Gözlü Torikon, Gökyüzü Krallığı, Nisan 1, Babam Da Bir Zamanlar Çocukmuş, Küçük Prens.	22
25.Katılımcı	Gümüş Gezegen, Barış Çocukları, Yavru Kedi, Can'ın Bambusu, Nisan 1, Kandavası, Kötü Adamlar Peşimizde, Gül Ahmet, Kahraman Aloş İle Sertoş, Kütük, Bana Sakın Kitap Oku Deme, Deli Dumrul, Yükselme Yarışı, Can'ın Bambusu, Uçurtma, Kötü Adamlar Peşimizde, Bir Yudum Şehir, Yarım Elma, Pancarcı Çocuk, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Misafirperverlik.	21
26.Katılımcı	Can'ın Bambusu, Galileo Galilei, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Yavru Kedi, Cep Telefonu Sevdası, Yaramaz Keçi İle Nasıl Barıştık, Kötü Adamlar Peşimizde, Babam Da Bir Zamanlar Çocukmuş, Betü Küçük Ressam, Gazeteci Çocuk, Misafirperverlik, Kahraman Aloş İle Sertoş, Vefalıyım, Nisan 1, Madalyonun Esrarı, Eda'nın Arı Arkadaşı, Mavi Gözlü Torikon, Sabretmeyi Biliyorum, Altın Renkli Misafir, Uçurtma, Masal Çiftliği, Uzaydan Gelen Konuk, Deli Dumrul.	23
27.Katılımcı	Bir Garip Çaydanlık, Gümüş Gezegen, Kötü Adamlar Peşimizde, Barış Çocukları, Tanışma, Uçurtma, Çocuklara Atatürk, Nisan 1, Kaval Çalan Balıkçı, Bal Kayası Kolonisi, Uzaydan Gelen Konuk, Kırmızı Yılbaşı, Son Prova, Yavru Kedi, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Müzedeki Dev Yumurtalar, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Betü Küçük Ressam, Kötü Adamlar Peşimizde.	19

28.Katılımcı	Kara Göründü, Masal Çiftliği, Zerafet, Deli Dumrul, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Betü Küçük Ressam, Yavru Kedi, Can'ın Bambusu, Vefalıyım, Keloğlan Masalları, Tanışma, Mavi Gözlü Torikon, Gümüş Gezegen, Altın Renkli Misafir, Yükselme Yarışı, Gazeteci Çocuk, Karagözle Hacivat, Müzedeki Dev Yumurtalar, Eda'nın Arı Arkadaşı, Gökyüzü Krallığı, Sabretmeyi Biliyorum, Babam Da Bir Zamanlar Çocukmuş.	22
29.Katılımcı	Madolyonun Esrarı, Müzedeki Dev Yumurtalar, Gizemli Komşu, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Kütüphane Parkı, Eda'nın Arı Arkadaşı, Çam Sakızı Çoban Armağanı, Tanışma, Mavi Gözlü Torikon, Barış Çocukları, Keloğlan Masalları, Deli Dumrul, Gökyüzü Krallığı, Altın Renkli Misafir, Fener Bekçisi Filiz, Son Prova, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Yavru Kedi, Kutup Yıldızı, Betü Küçük Ressam.	20
30.Katılımcı	Tanışma, Mavi Gözlü Torikon, Levent Böcek Dedektifi, Kara Köpek Tango, Gül Ahmet, Gemiye Dönüş, Eda'nın Arı Arkadaşı, Kütük, Masal Çiftliği, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Gizemli Komşu, Kaval Çalan Balıkçı, Kara Göründü, Dünyada Bir Gün, Anadolu Masalları, Gümüş Gezegen, Ne Olacak Bu Okul Takımının Hali, Bal Kayası Kolonisi, Kaptan Grant'ın Çocukları, Deli Dumrul, Altın Renkli Misafir, Uçurtma, Son Prova, Harika Dedektifler, Şirin, Küçük Prens, Kötü Adamlar Peşimizde, Acele Kan Aranıyor, Tek Kişilik Orkestra, Çılgın İkizler, Anadolu Masalları, İhtiyar At, Kaval Çalan Balıkçı, Kırmızı Şeytan Uçurtması, Kütüphane Parkı, Deli Dumrul, Dünyada Bir Gün, Ömer Seyfettinden Seçme Hikâyeler, Bana Sakın Kitap Oku Deme.	39

1. ÖZEL İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA LİSTESİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	ÖĞRENCİNİN OKUDUĞU KİTAPLAR	TOPLAM
31.Katılımcı	Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Akvaryumdaki Tiyatro, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Pat Karikatür Okulu.	27
32.Katılımcı	Pat Karikatür Okulu, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Akvaryumdaki Tiyatro, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez.	28
33.Katılımcı	Vapurları Seven Çocuk, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Pat Karikatür Okulu, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Akvaryumdaki Tiyatro.	27

34.Katılımcı	Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Akvaryumdaki Tiyatro, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar.	27
35.Katılımcı	Çılgın Ressamlar, Pat Karikatür Okulu, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Akvaryumdaki Tiyatro, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Havva İle Kaplumbağa.	29
36.Katılımcı	Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Akvaryumdaki Tiyatro, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Pat Karikatür Okulu,	28
37.Katılımcı	Akvaryumdaki Tiyatro, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Tarih, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Havva İle Kaplumbağa, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Pat Karikatür Okulu, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar,	29

38.Katılımcı	Havva İle Kaplumbağa, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Galata'nın Tembel Martısı, Pat Karikatür Okulu, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Akvaryumdaki Tiyatro, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Aladdin'in Geveze Su Boruları,	29
39.Katılımcı	Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Pat Karikatür Okulu, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih	28
40.Katılımcı	Pat Karikatür Okulu, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Akvaryumdaki Tiyatro, Havva İle Kaplumbağa.	28

41.Katılımcı	Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Akvaryumdaki Tiyatro, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Pat Karikatür Okulu, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Havva İle Kaplumbağa.	29
42.Katılımcı	Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Pat Karikatür Okulu, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Akvaryumdaki Tiyatro, Çılgın Tarih, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Havva İle Kaplumbağa.	29
43.Katılımcı	Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Aladdin'in Geveze Su Boruları, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar,	26

44.Katılımcı	Aladdin'ın Geveze Su Boruları, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih.	25
45.Katılımcı	Çılgın Ressamlar, Çılgın Müzisyenler, Çılgın Mucitler, Çılgın Milletler, Çılgın Kâşifler, Çılgın İcatlar, Çılgın Futbol, Çılgın Deyimler, Çılgın Atasözleri, Çılgın Arabalar, Zaman Bisikleti, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Helikopter Değil Ali Kopter Vay Başıma Gelenler, Çılgın Tarih, Helikopter Değil Ali Kopter Tatilde Hayat Ne Güzel, Helikopter Değil Ali Kopter Okulumun Gözde Öğrencisiyim, Helikopter Değil Ali Kopter Hayat Okulunda Öğrenciyim, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Helikopter Değil Ali Kopter Bende Aksiyon Bitmez, Aladdin'ın Geveze Su Boruları, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk.	27

2.ÖZEL İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA LİSTESİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	ÖĞRENCİNİN OKUDUĞU KİTAPLAR	TOPLAM
46.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
47.Katılımcı	Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	6
48.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35
49.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35

50.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
51.Katılımcı	Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	6
52.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35
53.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35

54.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Alı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35
55.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Alı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
56.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Alı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
57.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Alı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41

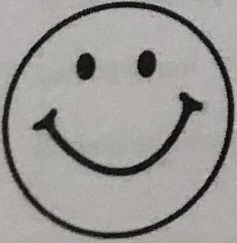
58.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
59.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri, Vatan Toprağı, Vatan Yahut Silistre, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar, Yer Altında Bir Şehir, Yonca Kız.	41
60.Katılımcı	Aldı Sözü Anadolu, Allı İle Fırfırı, Altın Işık, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Az Gittik Uz Gittik, Bağrıyanık Ömer, Balım Kız Dalım Oğul, Benim Küçük Dostlarım, Bir Gemi Yelken Açtı, Bir Küçük Osmancık Vardı, Çocuklara Şiirler, Damla Damla, Dede Korkut Hikâyeleri, Evvel Zaman İçinde, Falaka, Gulyabani, Gururlu Peri, Gümüş Kanat, Halime Kaptan, Havaya Uçan At, Hep O Şarkı, Keloğlan Masalları, Kuklacı, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler, Miskinler Tekkesi, Nasreddin Hoca Hikâyeleri, Osmancık, Ömer'in Çocukluğu, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Serçe Kuş, Şermin, Tanrı Misafiri, Uluç Reis, Üç Minik Serçem, Ülkemin Efsaneleri.	35

EK 6. Örnek Öğrenci Metinleri
(Devlet İlkokulu Öğrencileri Tarafından Yazılan Hikâye Örnekleri)

Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

Kedi ve köpeğin dostluğu

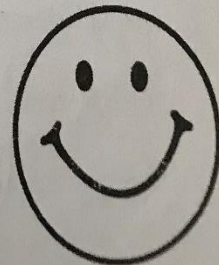
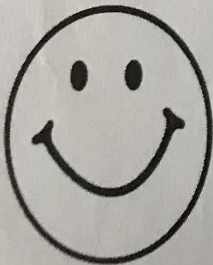
Bir ailelerin aynı evde yaşayan kedi ve köpek varmış. Bu kedi ve köpek hep kavgalıydılar. Sonra kedi ve köpeği gören Semra Hanım dedi:
 - Bu ikisini çağırıp konuşmalıyım demiş.
 Sonra Semra Hanım çağırmış ve sarmış.
 - Siz neden kavgalıydınız kedi ve köpek aynı anda.
 - Onun suyu demişler. Aynı anda, sonra genç bir kız yoldan geçerken geçememiş.
 Neden kedi ve köpek kavgalıydılar için geçememiş. Bide kaldırımla köpekle kavgalıydı.
 O yoldan geçememiş. Yoldan geçse araba darpıcaatmış. Sonra demiş ki:
 - O fak nasıl geçeceğim. Demiş. Kız "böö" demiş. Çok korkmuşlar ve sarmışlar kedi ile köpek aynı anda.
 - Özer dilerim. Demişler ve gülümsemeler.
 Sonra hep birbirlerini karmışlar. Aynı oynamışlar ve sonunda dost olmuşlar.



Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

AKREP

Hintli bir adam suda bota cıka
ilerlemeye çalışırken yavaş bir akrep gelir
onu kurtarmaya kadar verir ve parmağını
akrepin ucuna ama akrep onu sokar
Hintli tekrar akrebi sudan kurtarmaya
çalışır ama akrep onu tekrar sokar
Yakınlarındaki başka biri ona sürekli su
sokmaya çalışır ama akrebi kurtarmaya
çalışmaya çalışmaz. Vazgeçmediğini söyler. Ama
Hintli adam şöyle der:
Sokmak akrepin doğasında var Benim
doğamda ise sormak var Neden sokmak
akrebin doğasında var diye kendi doğamda
olan sevmekten vazgeçeyim.

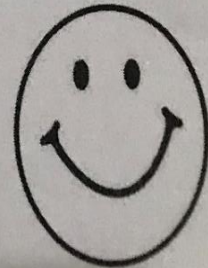
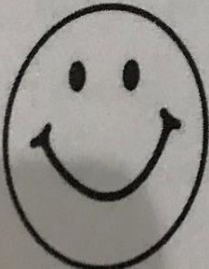


(Özel İlkokul Öğrencileri Tarafından Yazılan Hikâye Örnekleri)

Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

Sınıfta Herk

.....
 Bir gün Firdes adında bir çocuk varmış. Bu
 çocuk okulunu çok sever ve çok başarılı, zeki
 bir çocukmuş. Firdes anaokuluna başladığında çok
 utangaç bir çocukmuş. Babası onu okula götürdüğün-
 de hep çok ağlamış. Ama öğretmeni ona çok
 okullı diye övmüş. Bir gün müdür hanım tiyatroya
 gopmaya karar vermiş. Sonra sınıftan ki öğren-
 di seçmişler. Sonra Firdes, 1. deki en arkadaşını
 tembel biri olarak ayırmış. Firdes tiyatroya oyununda
 çok başarılı biri olarak oynamış. Sonra tiyatroya
 sonunda Firdes sevinçlere çok galsinsek hedef-
 lerimize ulaşırız. O yüzden galsin olacağız. Gene-
 lik diye tiyatroyu bitirmişler. Sonra diğer orka-
 daları Firdes'e küsmüş. Ama Firdes bu du-
 runu hiç alırmamış. Sonra arkadaşlarını da
 bir bu anda arkadaş olmalıyız. Biz büyüyeceğiz.
 Zaman birbiriimizi güzel hatırladık. 2. sınıf.
 Sonra arkadaşları Firdes'le barışıp çok
 güzel oyunlar oynamışlar.

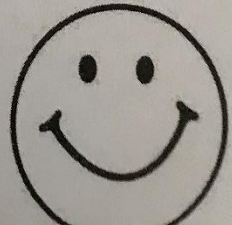
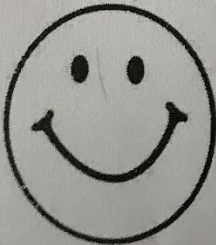


Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

YALAN

Bir gün Ayşe diye bir çocuk vardı. Öğretmeninin verdiği ödevi yapmamıştı. Öğretmenine ise, "Yaptım" demişti. Diğer gün öğretmeni Ayşe'ye: "Dün yaptığın ödevi göster" demiş. Ayşe de ne diyeceğini bilemeyerek: "Şey, aslında yani öğretmenim ben size yalan söylemişim. Çok özür dilerim, barmak kırsınız diye korkmuştum" demiş öğretmene. "Ayşeğim, bak yalan söylemek çok kötü bir şey. Biri sana kıssa bile sen hep doğruyu söyle. Her zaman doğruyu söyleyen bir insan herkes tarafından parmakla gösterilir. Ayşe bir daha yalan söylemeyeceğine söz verir misin?" demiş. Ayşe de "Söz veriyorum" demiş. Bu hikâyede burada bitmiş.

Anlayacağımız ne durumda olursak olalım, hep doğruyu söyleyelim.

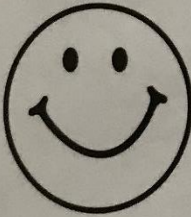


EK 7. Uzman Görüşleri

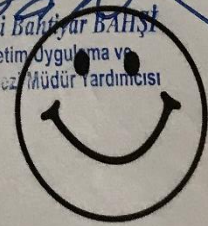
Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

.....
 Bir gün bir adam otobüse binmiş. Atpili
 olmadığını düşünce askı altına almış.
 Ama bir genç.
 - Amca al. Bu atpili kullan, demiş..
 Adam sevinçle:
 - Tesekkürler.. Yaptığın bu iyiliği bir daha unutmayacağım..
 Ertesi gün adam yine otobüse binerken kendisi-
 ne iyilik yapan çocuğu görmüş. Bu sefer..
 sevinçle atpili unutmadan almış. Adam çocuğun
 yanına giderek:
 - Gel. İyilik yapan iyilik bulur, diyerek..
 otobüse binmiş..

Uygundur.



B. Zeki
 Dr. Öğr. Üyesi Bahadır BAHIŞT
 Türkçe Öğretim Uygulama ve
 Araştırma Merkez Müdür Yardımcısı



Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

AKILLI ELİF

Elif, çok akıllı bir öğrencidir. Her zaman...
 öğretmenlerin sözünü dinler ve aksamları...
 kitap okumayı ihmal etmez. Bir sabah okula...
 gitti. Elif dördüncü sınıf öğrencidir.
 Bu yüzden çok büyük kitapları vardır.
 Eve geldiğinde gelir gelmez ödevini yapar.
 Anlamadıklarını annesine veya babasına...
 sorar. Yine aksam olmuş.
 Elif demiş ki :
 - Anne bugün kitap okuyacak mıyız?
 Annesi :
 - Evet kızım okuyacağız. demiş, Hikâye...
 okumaları.
 Annesi :
 - Hadi artık bu kadar kitap okuduğun yeter...
 demiş.
 Elif :
 - Tamam anneciğim bu kadar yeter demiş,
 ve oynamış. Elif böyle akıllığı ve çalışkanlığı...
 lüğünü böyle devam ettirmiş. Çok başarılı, başarılı
 biri olmuştur.

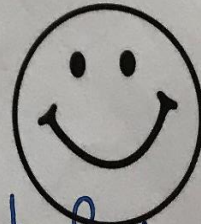
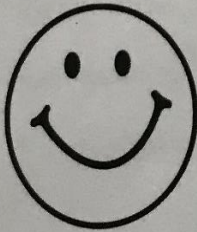


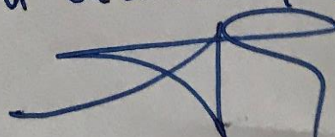
Uygun dur.
 Öğr. Grv. Asin AYCAN
 Lutfen

Lütfen aşağıya yazmak istediğiniz bir konuda hikâye yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayın.

Mutluluk

İnsan gittiği yerlerde mutlu olmak ister...
 fakat hep büyük şeylerde erolar mutluluğu...
 ama ki mesela benim en büyük mutluluğum
 Trabzon'a gidip orada tuzenlerim,
 teyzelerim, annem, babam ve anneannemle
 çayırda kışmak, fındık toplamak ve
 oyun oynamak benim en büyük mutluluğumdur.
 Bir keresinde anneannem evinden
 teyzem, tuzenim ile kenden iti bordanla
 su getirmemizi istemişti. Giderken güle oynaya
 dikkate ise çanak yapıtlarına bittiriyiz.
 Sabot eve gidiyorduk Eve gelişimizde ise
 Bir kumya su, çanak yapıtları toprakla
 karıştırarak pastalar yapıp evdilerse verirdik
 hence insanlar mutluluğu bunun gibi sayırdı
 oromallıdır en büyük istegim ise Trabzon'a
 tozup orada yaşamak



Öğret. Grc.
 Ali Selami BİROU


Sevgili Öğretmenim,
 İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen “ Özel Okul ve Devlet Okulunda Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâyelerin Cümle Uzunluğu, Sıfat, Zamir Kullanımı ve Anlatım Biçimleri Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere aşağıdaki sorular sunulmuştur. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hande TOSİK
 Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR

☒ * Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

1. Size göre yazma eğitimi nedir? Yazma eğitiminin ne gibi bir önemi vardır?

☐ Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

Yazma eğitimi neden önemlidir? (Sorular olabildiğince açık ve net olmalı)

2. Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

.....

.....

☒ * Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

.....

.....

3. Öğrencilerinizin yazma sürecindeki gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

☐ Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

Alt problemlere bakıldığında ilk üç soruyu içeren bir problem durumu göremedim. Dolayısıyla bulgular kısmında veri sağlayacağımı düşünmemekteyim. Amaç zemin oluşturmaksa bir soru yeterli.

4. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ürün özellikleri;

- kelime sayısı,
- cümle sayısı ve
- cümle uzunluğu açısından nasıldır?

.....

.....

☒ Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

.....

5. Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin; kelime sayısı, cümle sayısı ve cümle uzunluğu bakımından ortaya koydukları ürünlerde cinsiyete göre fark bulunmakta mıdır? Neden?

.....

.....

☒ Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

.....

6. Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin ürün özellikleri, anlatım biçimlerinin kullanımı açısından (açıklayıcı anlatım, öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım, tartışmacı anlatım) nasıldır? Açıklar mısınız?

.....

.....

☒ Uygun ☐ Uygun Değil

Önerilen Soru:

.....

7. Öğrencilerinizin yazma etkinliklerindeki ürünler cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu neden?

- Sıfat kullanımı açısından:
- Zamir kullanımı açısından:

.....

.....

Hande TOSİK
Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR

☐

Uygun

☐

Uygun Değil

Önerilen Soru:

~~~~~

1- Yazma eğitiminin ne gibi bir önemi olduğunu düşünüyorsunuz?

~~~~~

~~~~~

☐

Uygun

☐

Uygun Değil

### Önerilen Soru:

~~~~~

2- Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

~~~~~

~~~~~

☐

Uygun

☐

Uygun Değil

Önerilen Soru:

~~~~~

3- Öğrencilerinizin yazma sürecindeki gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

~~~~~

~~~~~

☐ + Uygun ☐ Uygun Değil

**Önerilen Soru:**

4- Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ürün özellikleri;

- kelime sayısı,
- cümle sayısı ve
- cümle uzunluğu açısından nasıldır?

☐ + Uygun ☐ Uygun Değil

**Önerilen Soru:**

5- Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin; kelime sayısı, cümle sayısı ve cümle uzunluğu bakımından ortaya koydukları ürünlerde cinsiyete göre fark bulunmakta mıdır? Neden?

☐ + Uygun ☐ Uygun Değil

**Önerilen Soru:**

6- Yazma etkinliklerinde öğrencilerinizin ürün özellikleri, anlatım biçimlerinin kullanımı açısından (açıklayıcı anlatım, öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım, tartışmacı anlatım) nasıldır? Açıklar mısınız?

☐ + Uygun ☐ Uygun Değil

**Önerilen Soru:**

7- Öğrencilerinizin yazma etkinliklerindeki ortaya koydukları ürünler cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu? Neden?

- Sıfat kullanımı açısından:
- Zamir kullanımı açısından:

## EK 8. İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi

## İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL-ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

| DERSLER                                |                                     |                                                                          | SINIFLAR |    |    |    |          |       |       |       |
|----------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|----|----|----|----------|-------|-------|-------|
|                                        |                                     |                                                                          | İLKOKUL  |    |    |    | ORTAOKUL |       |       |       |
|                                        |                                     |                                                                          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        | 6     | 7     | 8     |
| ZORUNLU DERSLER                        | Türkçe                              |                                                                          | 10       | 10 | 8  | 8  | 6        | 6     | 5     | 5     |
|                                        | Matematik                           |                                                                          | 5        | 5  | 5  | 5  | 5        | 5     | 5     | 5     |
|                                        | Hayat Bilgisi                       |                                                                          | 4        | 4  | 3  |    |          |       |       |       |
|                                        | Fen Bilimleri                       |                                                                          |          |    | 3  | 3  | 4        | 4     | 4     | 4     |
|                                        | Sosyal Bilgiler                     |                                                                          |          |    |    | 3  | 3        | 3     | 3     |       |
|                                        | T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük |                                                                          |          |    |    |    |          |       |       | 2     |
|                                        | Yabancı Dil                         |                                                                          |          | 2  | 2  | 2  | 3        | 3     | 4     | 4     |
|                                        | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi        |                                                                          |          |    |    | 2  | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        | Görsel Sanatlar                     |                                                                          | 1        | 1  | 1  | 1  | 1        | 1     | 1     | 1     |
|                                        | Müzik                               |                                                                          | 1        | 1  | 1  | 1  | 1        | 1     | 1     | 1     |
|                                        | Oyun ve Fizikî Etkinlikler          |                                                                          | 5        | 5  | 5  | 2  |          |       |       |       |
|                                        | Beden Eğitimi ve Spor               |                                                                          |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        | Teknoloji ve Tasarım                |                                                                          |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
|                                        | Trafik Güvenliği                    |                                                                          |          |    |    | 1  |          |       |       |       |
| Bilişim Teknolojileri ve Yazılım       |                                     |                                                                          |          |    |    | 2  | 2        |       |       |       |
| Rehberlik ve Kariyer Planlama          |                                     |                                                                          |          |    |    |    |          |       | 1     |       |
| İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi |                                     |                                                                          |          |    | 2  |    |          |       |       |       |
| ZORUNLU DERS TOPLAMI                   |                                     |                                                                          | 26       | 28 | 28 | 30 | 29       | 29    | 29    | 29    |
| SEÇMELİ DERSLER                        | Din, Ahlak ve Değerler              | Kur'an-ı Kerim (4)                                                       |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Peygamberimizin Hayatı (4)                                               |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Temel Dinî Bilgiler (2)                                                  |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        | Dil ve Anlatım                      | Okuma Becerileri (1)                                                     |          |    |    |    | 2        | 2     |       |       |
|                                        |                                     | Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)                                         |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)                                           |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | İletişim ve Sunum Becerileri (1)                                         |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
|                                        | Yabancı Dil                         | Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)         |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        | Fen Bilimleri ve Matematik          | Bilim Uygulamaları (4)                                                   |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Matematik Uygulamaları (4)                                               |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Çevre Eğitimi (1)                                                        |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)                                     |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
|                                        | Sanat ve Spor                       | Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)   |          |    |    |    | 2/(4)    | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
|                                        |                                     | Müzik (4)                                                                |          |    |    |    | 2/(4)    | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
|                                        |                                     | Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4) |          |    |    |    | 2/(4)    | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
|                                        |                                     | Drama (2)                                                                |          |    |    |    | 2        | 2     |       |       |
|                                        |                                     | Zekâ Oyunları (4)                                                        |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        | Sosyal Bilimler                     | Halk Kültürü (4)                                                         |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Kent Kültürü (1)                                                         |          |    |    |    | 2        | 2     | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Medya Okuryazarlığı (1)                                                  |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
|                                        |                                     | Hukuk ve Adalet (1)                                                      |          |    |    |    |          | 2     | 2     |       |
|                                        |                                     | Düşünme Eğitimi (2)                                                      |          |    |    |    |          |       | 2     | 2     |
| Seçilebilecek Ders Saati Sayısı        |                                     |                                                                          |          |    |    |    | 6        | 6     | 6     | 6     |
| SERBEST ETKİNLİKLER                    |                                     |                                                                          | 4        | 2  | 2  |    |          |       |       |       |
| TOPLAM DERS                            |                                     |                                                                          | 30       | 30 | 30 | 30 | 35       | 35    | 35    | 35    |



