

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ YAZILI
OLARAK İFADE ETME KAZANIMLARINA ULAŞMA DÜZEYİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ**

ANKARA-2007

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ YAZILI
OLARAK İFADE ETME KAZANIMLARINA ULAŞMA DÜZEYİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK**

ANKARA-2007

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ’a ait “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

Üye : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

.....

ÖZET

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ YAZILI OLARAK İFADE ETME KAZANIMLARINA ULAŞMA DÜZEYİ

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yüksek Lisans - Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Fahri Temizyürek

Mayıs - 2007

Bu çalışma, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini Ankara’da öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.5 kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12’sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10’una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazılı anlatım, metin, öyküleyici metin, bilgilendirici metin, kazanım, program.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL 5th CLASS STUDENTS' ACQUISITION LEVEL OF EXPRESSING THEMSELVES IN WRITTEN LANGUAGE

This study has been made in order to detect the primary school 5th class students' acquisition level of expressing themselves in written language.

The study has a descriptive quality. Primary school, 5th class students in Ankara make up the study environment. The participants consist of 120 5th class students from three socio-economically different schools in Ankara city center.

Students were asked to write informative and narrative texts in order to determine how far they acquired the above mentioned acquisitions. The texts were evaluated according to informative text writing and narrative text writing criteria that were composed of acquisition items. In analysing the results, SPSS 11.5 program was used.

The study results show that students have acquired 12 of the acquisitions at desired level, yet they haven't acquired 10 of the acquisitions at the desired level. Between narrative text writing and informative text writing skills of fifth class students, an unignorable difference was detected in favour of narrative text writing skill. In relation to students' common acquisitions in written narration, there was an unignorable difference between the grade averages of narrative text writing skills and informative text writing. Students' written narration skills vary according to parents' educational level, family income level, student's having a separate room and a study desk, family's having a library at home, whether the family buys periodicals or not and finally whether the student attended kindergarten education.

Keywords: Turkish education, writing, text, narrative text, expository text, acquisition, curriculum.

ÖN SÖZ

İletişim, insanlar için en önemli ihtiyaçlardan biridir. Bu ihtiyacın giderilmesinde kullanılan vasıta dildir. İnsanlar dil aracılığıyla duygu, düşünce, hayal ve isteklerini başkalarına aktarırlar. Her dil, canlı bir varlık olarak ait olduğu milletin ihtiyaçlarına ve tarihî serüvenine göre ya gelişerek varlığını devam ettirir ya da zayıflayarak zamanla yok olur.

Dilin anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki boyutu vardır. Yazma dilin anlatma boyutu içinde yer alır ve iletişimin en güçlü araçlarından biridir. Yazının icat edilmesi, insanlık için büyük bir dönüm noktası olmuştur. Yazıyla bütün görüş ve buluşlar kayıt altına alınmış böylelikle “sözün uçmasının” önüne geçilmiştir. Ayrıca yazı, kültür aktarıcısı olarak milletler için de büyük bir öneme sahiptir.

Gerek yazmanın gerekse diğer dil becerilerinin sistemli olarak eğitiminin yapıldığı yer, örgün eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan ana dili eğitimi bir program dâhilinde yürütülür. Bu süreçte, ana dili eğitiminin nasıl, kim tarafından, hangi araç, yöntem ve teknikler kullanılarak yapılacağını belirten öğretim programı, aynı zamanda yapılacak eğitimin kapsam ve sınırlılıklarını da içermektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı, her dil becerisinde ulaşılması gereken dil becerilerini ayrı ayrı kazanım maddeleri hâlinde sıralamıştır. Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin programda “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme” başlığı altında sıralanan kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, incelenen konuya bağlı olarak dil becerileri, yazma becerisi, yazmanın unsurları, metin, metin türleri ve Türkçe öğretim programında yazma becerisi bölümlerine yer verilmiştir. Araştırmanın problem durumuna bağlı olarak da araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve ilgili araştırmalar belirtilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin toplanan veriler değerlendirilmiş ve çeşitli değişkenler açısından yorumlanmıştır.

Dördüncü bölümde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde değerlendirilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyerek yol gösteren kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e şükranlarımı sunarım. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Halit KARATAY ve Arş. Gör. Mehmet TEMİZKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca her zaman desteğini yanımda hissettiğim aileme de teşekkürlerimi sunuyorum.

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar CETVELİ	xi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Dil Becerileri.....	6
1.2.1. Okuma Becerisi.....	6
1.2.2. Dinleme Becerisi.....	8
1.2.3. Konuşma Becerisi	9
1.2.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi.....	11
1.2.5. Yazma Becerisi	11
1.2.5.1. Konu.....	14
1.2.5.2. Plan.....	16
1.2.5.3. Buluş	17
1.2.5.4. Yazıya Geçirme.....	18
1.2.5.5. Değerlendirme.....	21
1.3. Metin	23
1.3.1. Bilgilendirici Metin.....	25
1.3.2. Öyküleyici Metin	26
1.4. 2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) Yazılı Anlatım	28
1.5. Araştırmanın Amacı.....	36
1.6. Araştırmanın Önemi.....	37
1.7. Araştırmanın Varsayımları.....	39

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	39
1.9. Temel Kavramlar	39
1.10. İlgili Araştırmalar.....	40
II. BÖLÜM	49
YÖNTEM.....	49
2.1. Araştırma Modeli	49
2.2. Evren ve Örneklem	49
2.2.1. Evren	49
2.2.2. Örneklem.....	50
2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	51
2.4. Veri Toplama Araçları	52
2.5. Uygulamada Kullanılacak Kazanımların Belirlenmesi.....	53
2.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	54
III. BÖLÜM.....	55
BULGULAR VE YORUM.....	55
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
3.1.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	56
3.1.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	57
3.1.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi	58
3.1.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	59
3.1.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	60
3.1.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	61
3.1.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	62
3.1.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	63
3.1.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi	64
3.1.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi	65
3.1.11. On Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	66
3.1.12. On İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	67
3.1.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi	68

3.1.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	69
3.1.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	70
3.1.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	71
3.1.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	72
3.1.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	73
3.1.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi	74
3.1.19.1. Ana Karakter	74
3.1.19.2. Mekân.....	75
3.1.19.3. Zaman.....	76
3.1.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	77
3.1.20.1. Başlatıcı Olay	77
3.1.20.2. Amaç	78
3.1.20.3. Girişim	79
3.1.20.4. Sonuç.....	80
3.1.20.5. Tepki	81
3.1.21. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	82
3.1.22. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	83
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
3.4.1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	86
3.4.2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	87
3.4.3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	88
3.4.4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	89

3.4.5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	90
3.4.6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?	91
3.4.7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?	92
3.4.8 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile kendilerine ait çalışma masası bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?	93
3.4.9 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	94
3.4.10 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın (gazete, dergi) alma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?	95
3.4.11 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....	96
IV. BÖLÜM	97
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
4.1. Sonuçlar	97
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	97
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	101
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	101
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	101
4.2. Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER.....	115
EK 1: İzin Belgesi	115
EK 2: Uygulamada Kullanılan Kazanımlar	116
EK 3: Bilgilendirici Metin Yazma Ölçeği	117
EK 4: Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği	118

EK 5: Kişisel Bilgi Formu	119
EK 6: İlköğretim 5. Sınıf Bilgilendirici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu	120
EK 7: İlköğretim 5. Sınıf Öyküleyici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu	121
EK 8: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler	122
EK 9: Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerinden Örnekler	128

KISALTMALAR LİSTESİ

c.	:	Cilt
DPT	:	Devlet Planlama Teşkilatı
Ed.	:	Editör/ Editörler
F	:	f Değeri
f	:	Frekans
KT	:	Kareler Toplamı
KO	:	Kareler Ortalaması
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
N	:	Denek Sayısı
Ort.	:	Ortalama
P	:	Anlamlılık Düzeyi
p.	:	Puan
S	:	Standart Sapma
S.	:	Sayı
Sd.	:	Serbestlik Derecesi
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
vb.	:	Ve benzeri
vd.	:	Ve diğerleri
Yay.	:	Yayınları
$\bar{X}$	:	Ortalama
t	:	t Değeri

TABLolar CETVELİ

Tablo 1.2.5.5: Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu.....	21
Tablo 2.2.2: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar	50
Tablo 2.3.1: Bilgilendirici metin yazma konuları	51
Tablo 2.3.2: Öyküleyici metin yazma konuları.....	52
Tablo 3.1.1: Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 3.1.2: İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 3.1.3: Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular	58
Tablo 3.1.4: Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular	59
Tablo 3.1.5: Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular	60
Tablo 3.1.6: Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 3.1.7: Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular	62
Tablo 3.1.8: Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular	63
Tablo 3.1.9: Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular	64
Tablo 3.1.10: Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular	65
Tablo 3.1.11: On Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular	66
Tablo 3.1.12: On İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 3.1.13: On Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 3.1.14: On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular	69
Tablo 3.1.15: On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular	70
Tablo 3.1.16: On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular	71
Tablo 3.1.17: On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular	72
Tablo 3.1.18: On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular	73
Tablo 3.1.19.1: Ana Karaktere İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 3.1.19.2: Mekâna İlişkin Bulgular	75
Tablo 3.1.19.3: Zamana İlişkin Bulgular	76
Tablo 3.1.20.1: Başlatıcı Olaya İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 3.1.20.2: Amaca İlişkin Bulgular.....	78
Tablo 3.1.20.3: Girişime İlişkin Bulgular	79

Tablo 3.1.20.4: Sonuca İlişkin Bulgular	80
Tablo 3.1.20.5: Tepkiye İlişkin Bulgular	81
Tablo 3.1.21: Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular	82
Tablo 3.1.22: Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular	83
Tablo 3.2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	84
Tablo 3.3: Öyküleyici ve Bilgilendirici Yazılı Anlatımın Ortak Kazanımlarına İlişkin T Testi Sonuçları	85
Tablo 3.4.1: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	86
Tablo 3.4.2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	87
Tablo 3.4.3: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	88
Tablo 3.4.4: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	89
Tablo 3.4.5: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	90
Tablo 3.4.6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	91
Tablo 3.4.7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları	92
Tablo 3.4.8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Kendilerine Ait Çalışma Masası Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları	93
Tablo 3.4.9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Günlük Tutma Alışkanlıklarına İlişkin T Testi Sonuçları	94
Tablo 3.4.10: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Sürelî Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	95

Tablo 3.4.11: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları	96
--	----

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en temel vasıta dildir. Bu özelliğiyle duygu, düşünce ve hayallerin bir insandan diğerine aktarılmasını sağlayan dil, içinde doğduğu millete ait olarak tarihin bilinmeyen zamanlarından beri içinde geçtiği çağların ifade genişliklerini de beraberinde taşıyarak günümüze ulaşır.

Dil, sahip olduğu temel özellikler, kendine yüklenen mana ve görevler dikkate alınarak çeşitli şekillerde tarif edilmiştir. Aksan'a (2003: 11-55) göre dil, bir anda düşünülemeyecek kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren ve bugün bile kimi sırları çözülemeyen büyülü bir varlıktır. Diğer taraftan; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir.

Dil hakkında en geniş tariflerden birinde Ergin (1999: 3); "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir." diyerek dilin;

iletişim aracı olma özelliğinden bahsetmekte; bilinmeyen zamanlarda doğduğu günden beri gelişmesinden yola çıkarak canlı bir varlık oluşundan söz etmekte ve yapı taşının sesler olduğunu belirtmektedir.

Dilin en temel özelliklerinden birisi de kültür taşıyıcısı olmasıdır. Milletlerin tarih sahnesine çıktıkları günden itibaren bünyelerine katarak getirdikleri hususiyetler, dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılır. Bu itibarla dil, kültürün devamlılığı ve muhafazasında önemli bir rol üstlenir. “Dil düşüncenin aynasıdır, kalıbıdır. Fertler de millet de dil ile düşünür. Dil bir milletin düşünce tarzını, düşünce sistemini, felsefesini aksettirir. Her milletin felsefesi dilinin içindedir. Dil fertler ve nesiller arasında genişliğine derinliğine hizmet gören sosyal akrabalık bağıdır. Bu vasfıyla dil fertler arasında olduğu gibi, nesiller arasında da millî bütünlüğü, kültür birliğini temin eder (DPT, 1983: 27).”

Dil, anne karnından başlayarak ilk olarak aileden edinilir. Daha sonra çocuğun çevresi ve karşılaştığı kişi sayısı arttıkça öğrendiğı kelime sayısı da artar ve çocukta dil bilinci oluşmaya başlar. Çocuğun okul çağına girmesiyle birlikte ana dili eğitimi, sistemli ve programlı bir şekilde yürütölmeye başlar.

Dil eğitimi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Temel amaçlardan biri, - dilin asıl vasıta özelliğine bağılı olarak- kişiler ve kurumlar arasında sağlıklı iletişim kurmak ve bireylere çağın gereklerine uygun olarak bilimsel ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır. “İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, şüphe etme, yorumlama... gücü de o kadar ileridir (Barın ve Demir, 2006: 6).” Bu husustan hareketle, kişinin kendini ifade gücü ve zenginliğinin, dile hâkimiyeti ile ilgili olduğu söylenebilir.

Dil eğitiminde asıl görev okullara düşse de okul dışında da dil eğitimine imkân sağlanmalı ve özellikle aileler bu hususta üzerlerine düşen sorumluluğun gereklerini yerine getirmelidirler. Bu bağlamda çocuklar, dil ve zihin dünyalarının gelişmeye

başladığı çağlardan ergenlik çağına kadar çeşitli kimseleri kendilerine model olarak alırlar. Bu noktada, örnek alınan kimseler olarak, ailelerin önemi bir kez daha ortaya çıkar.

Dil eğitimi ülkeler açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu önemi kavrayan ülkeler; dil eğitimi, psikoloji, davranış bilimleri, sosyoloji, nöroloji gibi farklı bilim dallarına ait bulguları dil eğitimine yansıtmaktadır. Günümüzde dil eğitimi hususunda üzerinde çalışılan konuları; dil becerilerinin beyinde oluşumu, bireylerdeki dil yeteneğinin yaşa bağlı olarak gösterdiği gelişim, dil becerilerinin davranışa dökülmesi, dil ve toplum ilişkisi, iki dilli ve çok dilli insanların dil gelişimleri, bir duygu, düşünce, olay, bilgi veya tasarının anlatımında kullanılan iç ve dış yapı özellikleri, anlatımı daha başarılı kılmayı sağlayıcı nitelikler, anlatılanları çözümleme, eleştirel düşünme yöntemleri vb. olarak saymak mümkündür (Coşkun, 2005: 2).

İlköğretimde ana dili eğitimi önce ilk okuma yazma öğretimiyle başlar; sonra dil becerilerinin kazandırılması ve dil bilgisi öğretimi şeklinde devam eder. Dil becerileri insanı insan yapan temel niteliklerdir. İnsanlar dil becerileri sayesinde iletişim kurar; anlar ve anlatır.

Dil becerilerinin iki yönü vardır:

- a. Anlama yönü: Dinleme, okuma, görsel okuma.
- b. Anlatma yönü: Konuşma, yazma, görsel sunu.

Konuşma, yazının icadına kadar ilk ve temel anlatma becerisi olarak binlerce yıl tek anlatma vasıtası olarak kullanılmıştır. Yazının icadıyla birlikte insanlar, anlatma vasıtası olarak konuşmanın yanı sıra yazmayı da kullanmaya başlamışlardır. Bu yönüyle dil becerilerinin anlatmaya yönelik alt becerilerinden biri olarak yazma becerisi, icat olduğu günden beri insanların kullandıkları önemli bir iletişim vasıtasıdır.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 1981 (Temizyürek ve Balcı, 2006: 144) ve 2005 ilköğretim Türkçe programlarında yazılı anlatımla ilgili olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
4. Görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Programda belirtilen bu amaçlardan hareketle, ilköğretimi bitiren her öğrencinin; duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak, hiçbir yanlış anlaşılma olmadan, amaçlarına uygun bir şekilde ifade etmesi beklenir. Öğrenciler örgün öğrenimde aldıkları eğitim sürecinde ve sonucunda, öğrendikleri yazılı anlatım kurallarını, anlatımlarında doğru bir biçimde kullanmalıdırlar.

Türkçe öğretim programı, eğitim-öğretim sürecini bütün unsurlarıyla birlikte kapsamaktadır. Programda, diğer dil becerileriyle birlikte yazılı anlatım becerisine yönelik olarak da öğrencilerin eğitim-öğretim süreci sonunda ulaşacakları kazanımlar maddeler hâlinde belirtilmiştir. Kazanımlar sıralanırken, öncelikle yazma kuralları üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını ve amaca uygun yöntem belirleme, imla kurallarını uygulama vb. kazanımlar yazma kuralları içinde sayılmıştır. Daha sonra kendini yazılı olarak ifade etme kazanımları sıralanmıştır. Bu kazanımların ardından tür, yöntem ve tekniklerine uygun yazma kazanımları başlığı altında öğrencilerin; günlük, anı, davetiye ve tebrik kartı, mektup, duyuru, afiş vb. ile

açıklayıcı, bilgilendirici yazılar, hikâye, kısa oyunlar, şiir, ikna edici ve sorgulayıcı yazılar yazabilecekleri ve yazılarında betimlemeler yapabilecekleri belirtilmiştir.

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu amaca yönelik olarak ifade edilen kazanımlardan çalışmada kullanılmak üzere seçilenler şunlardır:

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yazısına uygun başlık belirler.
3. Yazısında alt başlıkları belirler.
4. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
5. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
6. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
7. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
8. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.
9. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
10. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
11. Yazılarında ana fikre yer verir.
12. Yazılarında yardımcı fikirlerle yer verir.
13. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
14. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
15. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
16. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
17. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
18. Yazılarında tanımlamalar yapar.
19. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
20. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.

21. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.

22. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

1.2. Dil Becerileri

İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşim, dilin anlama ve anlatma yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Temel dil becerileri olan anlama, “okuma ve dinleme”; anlatma, “konuşma ve yazma” alt becerilerini içermektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerisi ilköğretim birinci kademedede ayrı olarak ele alınırken ikinci kademedede diğer beceriler içerisinde yer almaktadır. Türkçenin öğretiminin ana amacı, temel dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirmektir. Dil öğretimi bir bütündür. Sadece konuşma veya yazma ya da okuma veya dinlemeye ağırlık vermek başarısızlığı da beraberinde getirir.

1.2.1. Okuma Becerisi

Okuma becerisi, ilköğretimin ilk sınıfında öğrencilere kazandırılmaktadır ve eğitim hayatının ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Göğüş’e (1978: 60) göre “Okuma; bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.” Sever (2004: 12) ise okumayı “Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Okuma çalışmalarının temel amacı, okunanı anlamaktır. Tazebay’a (2005: 17) göre okuduğunu anlama, metinlerin iletisini alımlama eylemidir. İletinin tam alımlanması ve bilgi kaybının olmaması için bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için birey şu çabaları göstermelidir: Metin yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme.

Zihinsel bir etkinlik olan okumayı oluşturan dört temel öge mevcuttur. Bu ögeler; metin, amaç, yazar ve okur olarak ifade edilebilir:

Metin: Dile ait bir ürün olan metin; okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlıktır.

Amaç: Her okumanın belli bir amacı vardır. Okuma, yazılı ve basılı simgelerle iletişim kurma edimidir. Bu bağlamda okumanın amacı, mesajın alımlanması ve anlaşılmasıdır. Diğer bir ifadeyle yazarla belli bir noktada buluşma, uzlaşma, anlaşma ya da yazara karşı çıkmadır.

Yazar: Yazma, belli bir iletişim etkinliğidir. Bu iletişim sürecinde yazar, iki uçtan birini oluşturur. Sürecin bir tarafında okur diğer tarafında iletinin göndericisi olan yazar vardır.

Okur: Türü ne olursa olsun her yazı belirli bir okur kesimine gönderilir. Okur, basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim süreci içine giren, o sayfayı alımlamaya çalışan kişiye denir. Okur, metni kavramak için okuma süreci içinde bir çaba sarf eder. Bu çaba okunan metnin niteliğine göre değişir (Özdemir, Tarihsiz: 31-53).

Demirel (2002: 78-79) okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme.
- 2- Kelime hazinesini zenginleştirebilme.
- 3- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
- 4- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme.
- 5- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

1.2.2. Dinleme Becerisi

Dinleme, konuşmayla birlikte en çok kullanılan dil becerisidir. Sözlü iletişimin iki ucunu oluşturan dinleme ve konuşma becerisi birbirine bağlı olarak kullanılmaktadır. Bu manada dinlemenin gerçekleşmesi için konuşmanın olması şarttır.

Dinleme, konuşmanın zihinde anlamlandırılması ve yorumlanmasını kapsayan zihinsel bir süreçtir. Sever (2004: 10) dinlemeyi “İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak.” biçiminde tanımlamıştır. Kaya’nın (2003: 148) tanımında dinleme “İşitilen sesleri veya anlatılan bilgiyi veya bilgileri zihin süzgecinden geçirmek ya da yorumlamaktır.” Yapılan tanımların ortak yönü, bir işitme ve işitilenlerin yorumlanması etkinliğinin varlığıdır.

Dinleme becerisi, çocuk anne karnında yedi aylıkken başlamaktadır (Temizyürek, 2004: 2771). Ailede gelişmeye başlayan bu beceri, çocuğun eğitim hayatına başlamasıyla okulda planlı bir şekilde geliştirilmeye devam etmektedir. Dinleme, bilinçli olarak kulağın işitme işlevini kullanmaktır. Yani manayı anlamak için dikkati seslere yoğunlaştırmaktır. İşitmede dikkat yoktur ancak dinleme dikkati gerektirir (Alperen, 2001: 16). Dinleme türleri, verilen dikkatin derecesine bağlı olarak bir ayrım gerektirir. Buna göre dinleme türleri ve ayırt edici özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1- Tesadüfi dinleme: TV ve radyo dinlerken olduğu gibi çok az dikkat gerektirir.
- 2- Dikkatli-özenli dinleme: Bilginin analizini, bağlamı hatırlamayı ve konuşmacıya soru sormayı gerektirir.
- 3- Konuşmacı ile özdeşleşerek dinleme: Konuşmacının görüşlerini, tutkularını, coşku ve duygularını anlamayı gerektirir (Kaya, 2003: 148-149).

Dinleyicilerin amacı, psikolojik durumu, anlatılan veya okunan konu, konuşmacının üslubu ve dinleme ortamı dinlemeyi etkileyen faktörlerdendir (Karakuş,

2002: 103). Özbay (2005: 56) dinlemenin özelliklerini; mesajı gönderme / iletme, mesajı işitme / duyma ve mesajın anlamlandırılması olarak sıralamıştır.

1.2.3. Konuşma Becerisi

İnsanın hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasına konuşma denmektedir. Yazmayla birlikte dilin anlatım boyutunu oluşturan konuşma, yazıdan daha önce vardı ve yazının icadına kadar tek iletişim vasıtası olarak kullanılmıştır. Konuşma, iletişim vasıtalarının gelişmesiyle birlikte bugün de etkililiğini sürdürmektedir.

Konuşma hem toplum için hem de bir beceri olarak dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir. “Konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma-yazma gibi iki önemli faaliyetin de çıkış noktasıdır. Birey hayatının olduğu gibi toplum hayatının da hemen hemen her alanında konuşma, hayati bir önem taşımaktadır (Temizyürek, 2004: 2771).”

Konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır:

1- Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2- Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan beyinde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3- Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlambilime (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

4- Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir (Temizyürek vd. 2007: 247-248).

Günlük hayattaki konuşmalarda dil kurallarına pek fazla dikkat edilmemektedir. Bu bakımdan konuşmalarda dil yanlışları bulunabilmektedir. Ancak ses ve vücut dilinin getirdiği imkânlarla konuşma zenginleşebilmektedir. Vurgu, ton, jest ve mimik konuşmanın gücünü artıran etkenlerdendir (Tozlu, 2005: 307). Başarılı bir konuşmada bulunması gereken başlıca unsurlar şunlardır:

- Geniş bilgi birikimi ve kültüre sahip olmak.
- Konuşma dilinin kurallarını ve inceliklerini iyi bilmek.
- İyi bir gözlemci ve araştırmacı olmak.
- Konuşmaları mantık süzgecinden geçirmek.
- Sözcük seçimi ve kullanımına özen göstermek.
- Sesi iyi kullanmak.
- Konuşma ortamı ve konuşulan kişilerin durumlarını göz önünde bulundurmak.
- Karşısındakinin konuşmasına saygı göstermek.
- Konuşmalarla davranışların uyumuna dikkat etmek.
- Konuşma için uygun konu belirlemek (Yakıcı vd. 2005: 39-42).

1.2.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi

Daha önceki Türkçe öğretim programlarında yer almayan, 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisi; görselleri anlama, yorumlama ve konuyu görseller vasıtasıyla sunmadır. Programda beceri, “Bu öğrenme alanı, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (MEB, 2005: 22).” cümleleriyle açıklanmıştır.

Akyol (2006: 105-106), “Günümüz toplumunda okur-yazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticari reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir.” cümleleriyle görsel okumanın önemini belirtirken, görsel sunuyu, “Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır.” şeklinde tarif etmiştir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerisiyle öğrenciler, kelimelere dökemedikleri düşüncelerini ifade etme fırsatı elde ederler. Mevcut işaretlerle düşüncelerini açıklayamayan öğrenciler görsellikle bu problemin üstesinden gelebilmektedir (Akçam, 2006: 8).

İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak ayrı bir beceri olarak ele alınan görsel okuma ve görsel sunu becerisi, ilköğretim ikinci kademedeki diğer beceriler içerisinde yer almaktadır.

1.2.5. Yazma Becerisi

Duygu, düşünce ve hayallerin harf, rakam vb. sembollerle kâğıda aktarılmasına yazma denmektedir. Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü

oluşturmaktadır. “Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2006b: 121).” Kaplan (2001: 127) yazının önemini şu sözleriyle belirtmiştir: “Yazının icadı insanlık tarihinde yeni bir çağ açmıştır. Tarihi yazı ile başlatan klasik tasnif bu bakımdan doğru sayılabilir. Ses dilinden çok, bilhassa yazı dili, ‘mazi’ denilen ve insan hayatında derin tesirleri olan varlığı yaratmıştır. Yazı insanoğluna ait her şeyin hatırasını ve bilgisini, zaman ve mekân içinde taşıma kudretini haiz bir vasıtaadır.”

İnsan yazıyı bulduğu günden bu yana duygu ve düşüncelerini yazı vasıtasıyla diğer insanlara aktarma gereği duymuştur. Yazının milletler için ayrı bir önemi vardır. Bir milleti millet yapan değerlerin bütünü olan kültür, yazılı eserler vasıtasıyla genç kuşaklara aktarılır (Özbay, 2005: 73). Bu manada yazı, kültür aktarımında en önemli araçtır.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır:

- Bilişsel boyut: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- Duyuşsal boyut: Yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.
- Devinişsel boyut: Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 1999: 5).

Yazma becerisi, ilköğretimin ilk basamağında çocuklara kazandırılır ve eğitimle devamlı olarak geliştirilir. Çocukların kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için belli bir birikime ulaşmaları sağlanmalıdır. Birikim kazanmak için de dış dünyayı gözlemlemek, yazılı kaynakları okumak ve bunları değerlendirmek gerekir. Bu sürecin devamında bol bol yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu sık yazdırmaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005: 21). Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmelidir.

Yazmak, insan için bir ihtiyaçtır. İnsan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür. Bu ve benzeri hisler söz ve yazıyla başkalarına aktarılır. Bunun için yazmak hem maddi hem de manevi bir ihtiyaçtır (Yavuz vd. 2003: 281). Korkmaz’a (1988: 126) göre ferdî, mesleki ve toplumsal mecburiyetler, insanı yazmaya zorlar. Ferdî ihtiyacın temelinde duygu, düşünce, tasarı, sezgi ve görüşlerin dışa vurulması zorunluluğu yatmaktadır. Diğer taraftan hiç kimse toplumdan ayrı düşünülemez. Bir arada yaşamının getirdiği yükümlülükler de kimi zaman çeşitli şekillerde yazılı olarak ifade edilmek gerekliliğini hissettirmektedir. İnsanların çalıştıkları işler de yazışmayı gerektirebilir. Bu bir rapor, tez vb. olabileceği gibi başka yazılı metinler de olabilir.

Bir konu nasıl yazılırsa yazılsın güzel ve tesirli yazılması esas olmalıdır. Güzel yazı yazmak bir sanattır ve diğer sanatlarda olduğu gibi kabiliyet gerektirir. Yazmanın tekniğini öğrenerek yazılı ifadeyi geliştirmek ve eksikleri gidermek mümkündür (Korkmaz, 1988: 82). Yazılı anlatımda eksiklerin giderilmesi ve kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması da ancak eğitimle sağlanabilir.

Bir yazılı anlatım ürününün elde edilmesi için bazı aşamalardan geçilmesi gerekir. Temizkan (2003: 5) bu aşamaları “Konunun seçilmesi, konunun sınırlandırılması, konunun ana maddesinin belirlenmesi, konu hakkında söyleneceklerin bulunması, plan yapılması, düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması, yazının değerlendirilmesi” olmak üzere yedi maddede ele almıştır.

İyi yazı yazmak için göz önünde bulundurulması gereken bir takım ilkeler vardır. Gülensoy (2005: 264) bu ilkeleri dört maddede toplamıştır: Gözlem yapmak, düşünmek, okumak ve ana dilini iyi kullanmak.

- Gözlem Yapmak: Dış dünyadan sağlanan duyumların bütünüdür. Hayatın tanınması için gözlem yapmaya ihtiyaç vardır. Ancak gözlenen varlıklar anlatılabilir ve yazılabilir. Gözlenen varlıklar hayal edilerek yazı vasıtasıyla başkalarına aktarılır.
- Düşünmek: Yalnızca insanlara has bir özellik olan düşünme, iyi yazabilmek için mutlaka gereklidir. Gelişen olaylar, yenilikler, dış dünya ve toplum insanı düşünmeye sevk eder. Düşünen insan ortaya bir ürün koyar.
- Okumak: Yazmada başarılı olmak için çok okumak ve okunanı yorumlamak gerekir. Bilgi, duygu ve hayal gücü; roman, hikâye, gezi notları, köşe yazıları vb. edebî ürünleri okumakla zenginleşir.
- Ana Dilini İyi Kullanmak: Başarılı bir yazıda anlatımın işlek, açık ve tesirli olması için kişinin ana dilini çok iyi kullanması gerekir. Bunun için de dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi şarttır.

Yazmanın başlıca unsurları; konu, plan, buluş, yazıya geçirme ve değerlendirme olarak sıralanabilir.

1.2.5.1. Konu

Bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya duruma konu denmektedir. Yazarların paragrafın bütününde sık sık vurgulayarak tanıttıkları ve birçok defa tekrar ettikleri sözcükler veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur (Cemiloğlu, 2004: 12). Hangi tür veya amaç için yazılırsa yazılsın her yazı bir konu üzerine bina edilir.

Bir yazının içinde çok çeşitli konular bulunabilir. Beyreli ve arkadaşları (2005: 39) bunları; olaylar, olgular, türlü insanlık durumları, insan ilişkileri, çevremizdeki doğal ve toplumsal olaylar olarak saymaktadır.

Konuyu Seçme: Anlatımda başarılı olma konunun iyi seçilmesine bağlıdır. Yazar yazma konusunu, bilgi, birikim, yaşantı ve ilgileri ışığında, bir amaç doğrultusunda seçer. Günlük hayattaki aktarımların konusu hayata dair mevzular olabilecekken, bir yazının konusu gelişi güzel değil, üzerinde düşünülerek belirlenir.

Yaşantı ve tecrübelerin yanı sıra, okunan ve dinlenenler de konu bulmada kaynaklık eder. Yine konu tespit edilirken, hitap edilen kitlenin sosyo-kültürel seviyesi de dikkate alınır. Öğrencilerin yapacakları yazılı anlatım çalışmaları için belirlenecek konularda da bu hususlar dikkate alınmalı; öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre derece derece, hayatları, faaliyet alanları ile ilgi duyacakları konu grupları hazırlanmalıdır (Okurer, 1967: 69). Belirlenen konular öğrencilerin düşünce dünyalarını harekete geçirmelerine imkân sağlamalıdır.

Konuyu Sınırlandırma ve Bakış Açısı: Konu belirli bir amaçla ve çeşitli zorunluluklarla sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması içeriğiyle ters orantılıdır. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve ayrıntılar belirginleşir. Genel konular hakkında kişi o güne kadarki bilgilerini kullanarak bir şeyler söyleme imkânı bulsa da özel ilgi alanına giren konularda daha ilginç ve özgün düşünceler ortaya koyabilir.

Konular özelliklerine göre mekânsal ve zamansal olarak sınırlanabilir. Bunun yanı sıra alanın kapsamı içinde yer alan bir alt ve daha alt alanlara, türlere doğru bir daralma söz konusu olabilir. Toplumsallık-bireysellik, öznellik-nesnellik gibi karşıtlıklar; nitelik, özellik, ilişki vb. ölçütlerle genelden özele diye adlandırılan bir daraltma ile konu belirgin kılınır. Bu sınırlandırma açılarına bakış açısı denir (Adalı, 1982: 95-96; 2003: 164).

Yazıda, konunun sınırlandırılmamasının çeşitli sakıncaları vardır. Bir yazarın yazısında daldan dala atlayışı, açıklama ve kanıtlamaya dayanmayan genellemelere gidişi, söylenenlerin inandırıcılıktan yoksun oluşu gibi durumlar konunun sınırlandırılmamasından kaynaklanır. Okuyucu durumu; yazının uzunluğu-kısalığı; yazarın konu hakkındaki bilgi, birikim ve yaşantısı, konunun sınırlandırılmasını

etkileyen etkenlerdendir (Özdemir, 1998: 102-103). Tüm bu etkenler göz önünde bulundurularak konular planlı bir şekilde sınırlandırılmalıdır. Konunun sınırlandırılması yazıyı dağınıklıktan kurtararak onun derli toplu bir bütün olmasını sağlar.

1.2.5.2. Plan

Bir konu belirlenip o konu hakkındaki fikirler oluşmaya başladıktan sonra, bu fikirleri bir düzen içerisinde sunma gerekliliği ortaya çıkar. Fikirlerin sunuluş sırasını belirleyen bu düzene plan denir.

Düşüncelerin yazılı olarak ifadesinde plan yapmanın birçok yararı vardır. Beyreli ve arkadaşları (2005: 45) planın yararlarını şu şekilde ifade etmiştir: Öncelikle yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlanmış olur. Plan, düşüncelerin ve olayın gelişiminde mantık düzeni kurar; düşünce ve söz tekrarlarını önler. Yazmayı kolaylaştırır ve yazma süresini kısaltır. Plan, yazının anlaşılmasını kolaylaştırır ve paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar. Özön'ün (1960: 65) plan hakkındaki,

“Planın oluşu, yazının köklü niteliklerinden olan “konudaki birliği” meydana getirir. Bu plan işi, aynı zamanda bir yazı niteliği olan “boş veya doldurma sözler”den yazıyı kurtarmakta da kendini belli eder. Planlı bir yazıda, konu dışında sayılabilecek söz ve fikirler bulunmaz; bulunursa planı yok demektir. İnsan bir konu için düşünmeye başladığı zaman birçok fikirler birden akla gelir. Bunları bir düzene koymayı, hangisini daha evvel, hangisini daha sonra söylemek gerektiğini ancak adına plan da dediğimiz tertip öğretir.”

sözleri, planın yazı için önemine vurgu yapmakta ve planlı yazının sahip olduğu nitelikleri göz önüne koymaktadır.

Bir yazının planı genellikle üç bölümden oluşur:

Giriş: Bu bölümde konu tanıtılır ve konunun önemi vurgulanır ya da sezdirilir. Metnin türü ve özellikleri dikkate alınarak kolaydan zora, genelden özele doğru bir geçiş yapılır. Bu bölüm, bir veya birkaç paragraftan oluşabilir. Giriş bölümü, tahkiyeli

metinlerde “serim” adını alır ve serim bölümünde, mekân ve kişiler tanıtılarak olayın genel hatları çizilir.

Gelişme: Bu bölümde konu ayrıntılı bir şekilde ortaya konur ve ana fikir değişik açılardan irdelenir. Yan fikirlerle desteklenen konu, örneklerle açıklanır. Yazının en geniş bölümü olan gelişme bölümü, tahkiyeli türlerde “düğüm” adını alır. Düğüm bölümünde, olay ayrıntılı bir şekilde ele alınır ve olayın çözüm sürecinde ana kahramanı engelleyen unsurlar açıklanır. Bu bölümde olay veya olaylar dizisi birbirine bağlanır ve okuyucuların merak duygusu zirveye ulaşır.

Sonuç: Giriş ve gelişme bölümlerinde ele alınan konunun toparlandığı ve sonuca bağlandığı bölümdür. Yazıda anlatılanların sonucu, bu bölümde vurgulanarak pekiştirilir. Tahkiyeli türlerde “çözüm” olarak yer alan bu bölümde, düğüm bölümünde merak oluşturan olay veya olaylar çözüme kavuşur.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri birbirini tamamlayan bölümlerdir. Gökşen’e (Tarihsiz: 19) göre kimi kompozisyon kitaplarında belirtilenin aksine yazının giriş ve sonuç bölümlerinin ilginç olması gibi bir gereklilik söz konusu değildir. Giriş ve sonuç bölümlerindeki paragraf ya da cümlelerin gelişme bölümünden önemli bir ayrılığı olduğunun düşünülmesi bu bölümlerde gereksiz bir çaba ve yapmacıklığa yol açmaktadır. Önemli olan, duygu ve düşünceleri eksiksiz yazıya geçirmektir.

1.2.5.3. Buluş

Bir konu hakkında düşünme ve bu düşünme ile uyanacak fikirleri bulmaya buluş denmektedir (Özön, 1960: 35). Buluş, verilen ya da seçilen konu üzerinde düşünme yoluyla söyleneceklerin zihinde belirlenmesidir. Bir konu üzerinde düşünürken zihinlerde o konuyla ilgili fikir ve hisler doğar. Bu manada buluş (icat), anlatacaklarımızın kafamızda, ruhumuzda ayrıntılı olarak canlandırılması, yaşanması anlamına gelir. Diğer bir ifadeyle yaşanan, görülen, duyulan ve düşünülen aynı

konuları birbirine benzemekten farklı kılan özelliğe buluş denmektedir (Salman vd. 2000: 161).

Yazılı anlatımda özgünlük, buluşlardaki zenginlikten kaynaklanır. Yazarların seçtiği konular genellikle yaşanan çevrede mevcut olup herkes tarafından bilinen konulardır. Bu konuların diğer yazarlardan ayrı olarak ele alınıp özgün bir biçimde yazıya dökülmesi, buluşlardaki çeşitliliğe bağlı olarak gerçekleşir.

1.2.5.4. Yazıya Geçirme

Yazılı anlatım ürünleri belli amaçlar doğrultusunda ortaya konur. Her yazar, yazma amacına göre bir anlatım biçimini seçer ve yazısını bu anlatım biçimini kullanarak şekillendirir. Dört anlatım biçimi vardır:

1- Öyküleyici anlatım biçimi: Öyküleyici anlatım biçimi; okuyucuya bir olayı, bir eylemi, oluşuyla sunmak için kullanılır. Amaç okuyucuyu alıp sürüklemektir. İşlenen fikir olayın içindedir ve her şey hareket hâlinindedir. Olayların akışı, zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır.

Öyküleyici anlatımda; vaka, kişiler, mekân ve zaman olmak üzere dört unsur bulunur. Anlatımın konusu bu dört öge üzerine kurulur. Vaka; olay ya da olaylar dizisinin zamana bağlı olarak neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde sunulmasıdır. Bu anlatımda kişi ya da kişiler, olayı yaşayan kahramanlardır. Öyküleyici anlatımda mekân unsuru, kişilerin yaşadığı yerlerdir. Öyküleme belli bir zaman içerisinde geçer ve bu zaman ikiye ayrılır. Kahramanların olayları yaşadıkları zaman, “iç zaman”dır. Öykülemenin yapıldığı zamanı dilimi ise “dış zaman”dır.

Öyküleyici anlatım çeşitli metin türlerinde ya temel ya da yardımcı anlatım türü olarak bulunur. Hikâye ve romanın temel anlatım türü öyküleyici anlatımken; hatıra, gezi yazısı ve otobiyografi türlerinde temel ya da yardımcı anlatım türü olarak bulunabilir.

2- Tasvir yolu ile anlatım biçimi: Tasvir edici anlatım biçimi, belli konuda izlenim kazandırmak için yazılır. Tasvir, varlıkların özelliklerini, durumlarını kelimelerle resim çizer gibi anlatmak ve okuyucunun gözünün önünde canlandırmaktır. Tasvir yolu ile anlatım bir metinde tek başına kullanılmaz; diğer anlatım biçimleriyle birlikte kullanılır.

Tasvir etmenin temelinde gözlem yapma vardır ve tasvir etmede başarılı olabilmek için gözlem gücünün gelişmiş olması gerekir. Varlıkları birbirinden ayıran özelliklerin ve ayrıntıların seçiminde dikkatli gözlem yapılması gerekir. Varlıkları tanıtırken, herkes tarafından bilinen ortak özelliklerin yanı sıra onu diğer varlıklardan ayıran, okuyucunun ilgisini çekecek özellikleri anlatılmalıdır.

3- Açıklayıcı anlatım biçimi: Açıklayıcı anlatım; yaygın olarak kullanılan ve bir karakteri incelemek, bir fikri açıklamak, bir terimi tanımlamak, kısacası okuyucuya bilgi vermek amacı taşıyan anlatımdır. Bir konu hakkında bilgi vermek, bir şey öğretmek istenildiğinde başvurulur. Bu sebeple konuyu belirgin ve açık kılacak ayrıntılar, aralarındaki ilgi ve bağlantılar ortaya serilir; düşünce geliştirilirken açıklamaya, somutlamaya yönelik anlatım tekniklerinden yararlanılır (Adalı, 2003: 115).

Açıklayıcı anlatım, üzerinde durulan konuyla ilgili kimi soruların cevabı sayılabilir. Çünkü bu anlatım biçimi genellikle bir konuyu aydınlatma amacıyla kullanılır (Özdemir, 1998: 160). Bu anlatımda öncelikle, amaç açık bir şekilde ortaya konur. Anlatım sırasında örneklere, tanımlamalara, karşılaştırmalara, başkalarını tanık göstermeye başvurulabilir.

4- Tartışma (ispat yolu ile) anlatım biçimi: Bu anlatım biçimi; okuyucunun bir konu hakkındaki düşünce, duygu ve kanılarını değiştirmeyi amaç edinir. Tartışmada önce yeni bir öneri ortaya atılır; ardından öneriyi ispatlayacak kanıtlar seçilir. Bu anlatım biçiminde başarılı olmak için, ileri sürülen öneriyi iyice kavramak, kanıtları seçmek, konu dışına çıkmamak, karşı olunan fikrin yanlış yönlerini ve eksiklerini tespit etmek ve

konunun gerektirdiği örneklere, karşılaştırmalara, istatistiklere başvurmak gerekir (Kantemir, 1991: 216-229).

Yazılı anlatımı oluşturan unsurlar vardır. Bu unsurları en küçük ses birliği olan kelimeden başlayarak cümle, paragraf ve metin olarak sıralamak mümkündür.

Kelime: Dilin anlamlı en küçük birliği olan kelime, anlama ve anlatım dünyamızın temelini oluşturur. Tek başına anlamı olmayan ve cümle içinde anlam kazanan kelimeler de mevcuttur. Kelimeler bir veya birden fazla sestən oluşur. Tek ve daha fazla heceli olabilen kelimeler kök hâlinde ve kelime kökleriyle birleşmiş olan eklerden meydana gelmiş olabilir.

Kelime hazinesinin zenginliği, dil becerilerinin kazanılması için çok önemlidir. Ne kadar çok kelime biliniyorsa o kadar iyi okunur, dinlenir, okunan ve dinlenen anlamlandırılır; konuşulur, yazılır; konuşma ve yazma becerileri kuvvetlenir.

Cümle: Karahan'a (2006: 9) göre cümle; bir duyguyu, bir düşüncüyü, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir. Cümle, isteklerin tam olarak anlatıldığı kelime veya kelime grubudur. Metni oluşturacak ilk cümle kolay okunur, kolay anlaşılır, okuyanı etkileyecek nitelikte olmalıdır (Karaalioğlu, Tarihsiz: 27). Cümleler yüklemine göre, kurallı ve devrik; yapısına göre, basit, birleşik, sıralı, bağlı; yüklemine türüne göre isim, fiil; anlamına göre olumlu, olumsuz olarak tasnif edilmektedir.

Paragraf: Paragraf, şekil bakımından bir satır başıyla başlayıp diğer satır başına kadar devam eden yazı birimidir. Her paragraf bir ana fikir taşımaktadır. Bir paragrafta birden fazla fikir veya duygu bulunmamalıdır. Örnek verirken de bu kurala uyulmalı, ikinci bir fikir, duygu ve örneğe geçildiğinde yeni bir paragrafta geçilmelidir. Bir paragrafta yer alan duygu veya düşünce çoğu zaman bir cümlede anlatılamaz. Fikir veya duygu önce belirlenir sonra açıklanmaya çalışılır. O nedenle her paragrafta giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur (Oğuzkan, 2001: 188).

Paragraflar yazıdaki yerlerine ve görevlerine göre değişik özellikler taşır ve buna göre giriş paragrafı, geçiş paragrafı, sonuç paragrafı olarak adlandırılır (Özdemir ve Binyazar, 1969: 138-145). Paragraflar birleşerek metni oluşturur. Bir paragraftaki cümlelerin birbirini bütünlemesi gerektiği gibi paragraflar da birbirini bütünleyerek metni oluşturmalıdır.

1.2.5.5. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği ve öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşım ulaşıp ulaşmadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesinde araç olarak çeşitli ölçekler kullanılabilir. Bu ölçeklerden biri de Türkçe öğretim programında (2006: 220) yer almaktadır:

Tablo 1.2.5.5: Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	

Yazım ve Noktala İmla	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

Programda, ölçekte belirtilen puanlamanın örnek olarak verildiği, gerekirse öğretmen tarafından değiştirilebileceği belirtilmiştir.

Ortaokul Türkçe sorularına ilişkin 1611 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan genelgede yazılı anlatımın değerlendirilmesi hususunda şu ifadeler yer almaktadır (Aktaran: Soysal, 2004: 545): “Kompozisyon çalışmalarının amacı, öğrencilerin belli yerlerde ve zamanlarda değil, hayatın bütün etkinliklerinde gerektiği gibi anlatma, yazma gücü ve alışkanlıklarını kazanmaları olduğuna göre, not bareminde en aşağı %40 verilmesi istenen yazılı anlatım değerlendirilirken yalnız “Kompozisyon” sorusunun cevabı değil; belli bir oranda imtihan kâğıdının bütünü, söz dizimi, imla, noktalama, anlatım açılarından değerlendirilmelidir. (Örnek olarak denilebilir ki, not bareminde %40 verilen yazılı anlatımın yaklaşık olarak $\frac{3}{4}$ ’ü kompozisyon cevabına, $\frac{1}{4}$ ’ü ise öteki soru ve cevapların anlatım yönünden değerlendirilmesine ayrılmış olacaktır.)”

Değerlendirme nasıl yapılırsa yapılsın çocuğun kendine olan güveninin sarsılmaması gerekir. Okurer’e (1967: 73) göre, bir yazı hem teknik-form tarafı hem de muhteva-fikir tarafı ile birlikte bir değer ifade eder. Teknik (şekle ait) yanlı ile konunun işlenmesine dair yapılan yanlıları ayrı değerlendirmek gerekir. Yani imla hataları ile çocuğun zihnî kabiliyetlerinin gelişmemesinden, olgunlaşmamasından ileri gelen noksanların birbirinden ayrılması gerekir.

1.3. Metin

Ana dili eğitimi içerisinde metinler önemli bir yer tutar. Okullarda öğretim aracı olarak en sık kullanılan materyal metindir. Erkul’a (2004: 80) göre metin, bir sanatçının, bir düşünce, duygu veya hayalini, belirli bir yazı ve dille, okura, dinleyiciye ve eleştiriciye göndermesi olan iletişimdeki araçtır. Bu iletişimde sanatçı, gönderici; okur, dinleyici veya eleştirici, alıcı; kullanılan yazı, kanal; dil, kod terimi ile karşılaşılır. Diğer taraftan metin, “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” (Günay, 2003: 35). Buna göre bildirişim özelliği taşıyan dil ürünleri, metni oluşturmaktadır.

Akyol’a (2003: 49-50) göre metinler sadece yazılı değildir; “dilsel metinler hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılımlardan oluşurken; semiotik metinler resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili, vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır.” Özdemir’e (Tarihsiz: 32) göre metin, dilsel bir bütündür. Okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerden meydana gelen somut bir varlıktır ve yazılı her şey bir metindir. Karatay (2007: 17), metnin dile dayalı bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapı olduğunu belirterek, okuma ediminin nesnesi metin olduğundan türü, şekli ve yapısı ne olursa olsun her metnin, belli bir okur kesimine seslenmek için kaleme alındığını veya dile getirildiğini ifade etmektedir.

Dil açısından metin; birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş bir rastlantı değil, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasıyla, dilbilgisel ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Metin, onu oluşturan cümlelerin toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Yani cümlelerden oluşan değil, cümlelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır. Metin hem üreticinin oluşturduğu bir ürün hem de alıcının anlamlandırması bakımından süreç olma özelliğini bir arada taşır (Taşıgüzel, 2004:75).

Eğitimde vasıta olarak kullanılan edebî metinler, bu yönüyle birçok görev üstlenir. Göğüş (1978:8) edebî metinlerin işlevlerini, “Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler; duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya elverişli, anlam bakımından da çok zengin dilsel birimlerdir.” sözleriyle belirtmektedir. Çeçen ve Çiftçi’ye (2007: 39) göre, metinlerin özellikle Türkçe derslerinde önemli bir işlevi vardır. Türkçe derslerinde öğrenme alanı olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, ders kitaplarında yer alan metinlerden hareketle verilmektedir.

Her metin bir yapıya sahiptir. Metin yapısı, okuyucuya mesaj taşımak için metindeki düşüncelerin nasıl organize edildiğini kapsamaktadır. Metin yapısı okuyuculara, metindeki düşünceler ile önemli ve önemsiz içeriği ayırt etme arasında bağlantı kurmaya yardım eder (Saenz ve Fuchs, 2002: 31-32).

Metinler kendinden önce yazılmış metinlerden bağımsız olarak yazılmaz. “Her metin, yazıldığı tarihsel anda, bir dilde yazılagelmiş belli türden metinlerin kendi aralarında oluşturdukları zincire son bir halka olarak eklenir. Her metin yazarı da, kendinden önce var olan belli türden bir metin biçiminin kurallarına uyar.” (Göktürk 1997: 31). O hâlde metinler hangi türde yazılıyorsa o türün mevcut kuralları üzerine inşa edilir.

Metin türlerinin tasnifinde çeşitlilik mevcuttur. Akbayır (2006: 269-270) metinleri, öğretici ve yazınsal olarak gruplarken, Adalı (2003: 221) kullanmalık ve kurgulayıcı metin olarak iki metin türünden söz eder. Kıran ve Kıran (2003: 18-27) ise dört metin türü belirlemiştir: Betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin. Genel olarak metinler, bilgilendirici ve öyküleyici metin olarak ikiye ayrılmaktadır (Akyol, 1999; Saenz ve Fuchs, 2002; Hall vd. 2005).

1.3.1. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler, yeni şeyler öğrenecek okuyuculara bilgiler iletmek için yazılır (Dodson, 2000: 11; Saenz ve Fuchs, 2002: 31; Smith, 2003: 2). Metin kitapları, ticari kitaplar, ansiklopediler, gazeteler, dergi makaleleri ve el kitapları gibi kurgusal olmayan metinler bilgilendirici metne örnek olarak verilebilir.

Bilgilendirici metinler; ilk olarak, ikinci olarak, tam aksine ve benzer olarak gibi kelime ve vurguları; başlık ve alt başlığı; konu cümlelerini ve amaç ifadelerini içermektedir. Genelde bilgilendirici metinler öyküleyici metne göre büyük bir kavramsal yoğunluğa ve çok az tanıdık kavrama sahiptir.

Kelime hazinesinin zayıf olması, öğrencilerin bilgilendirici okumalarını güçleştirmektedir, çünkü bilgilendirici metinler, öğrencilerin güçlükle çözebileceği yüksek terimler ve çok heceli kelimeler içerir (Saenz ve Fuchs, 2002: 31-32). Bu tür metinler alışılmamış bir içerik, ağır kavram yükü, karmaşık söz dizimi ve hiyerarşik ana fikir dizisi muhteva eder (Dodson, 2000: 11).

Ana fikir, bilgilendirici metin için en önemli öğedir. Daha sonra yardımcı fikirler ve küçük ve özel detaylar gelmektedir. Her paragraf bir yardımcı fikri oluşturur. Bilgilendirici metinlerde konular ne kadar karmaşık olsa da açık ve iyi organize edildikleri takdirde anlaşılması kolaylaşmaktadır (Akyol, 2006: 174).

Akyol'a (1999: 7-11; 2006: 160-169) göre bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir ve bu yapıları beş ana başlık altında toplamak mümkündür: Tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma, sebep ve sonuç ilişkisi, problem çözme.

Tanımlama türü metinlerde genellikle "örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak" vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinlerde birden fazla ana fikir ve örnek bulunabilir.

Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde ana fikir detaylarla desteklenir ve paragraflar arası geçişi sağlamak için genellikle “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda” vb. ifadelerle yer verilir. Anlatım düzgün ve sıralı olmalıdır.

Karşılaştırma türü metinlerde iki veya daha fazla ana fikrin ve yardımcı fikirlerin birbirine benzeyen ve farklı yönleri ortaya konur. Genellikle “benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştırdığımızda, veya” vb. kelimeler kullanılır.

Sebeup ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde, problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durularak genellikle “bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle” vb. kelimelere yer verilir.

Problem çözme türü metinlerde, problem veya problemler yazar tarafından sıralanarak ya çözümler üretilir ya da çözüm okuyuculara bırakılır. Bu tip metinlerde genellikle “problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık” vb. ifadeler kullanılır.

Bilgilendirici metinler, ilköğretim okulu öğrencilerinin eğitiminde ihmal edilen bir türdür (Williams vd. 2004; Moss, 1993: 3). İlköğretimin ilk kademesinde daha çok öyküleyici metinlere ağırlık verilmektedir. Daha sonraki yıllarda ise bilgilendirici metinler ağırlık kazanmaktadır.

Kaynaklar, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili deneyimlerdeki eşitsizliğin, eğitimcileri aradaki bu farkı kapatmaya yönelik, yeni yöntemler aramaya sevk ettiğini ve eğitimbilimcilerin, bilgilendirici metinlerin erken yaşlarda dahi öğretilebileceğinin farkına vardıklarını belirtmektedir (Smith, 2003: 1).

1.3.2. Öyküleyici Metin

Öykü, birinin (ya da birkaç kişinin) başından geçen bir (ya da birkaç) olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak, âdeta onların özünde yaşayarak anlatan ve

kurgusal olan yazı türüdür. Diğer taraftan öykü, “bir oturuşta okunabilecek uzunlukta” diye tanımlanabilir (Gündüz, 2003: 111).

Öykünün kendine has bir anlatımı vardır ve bu, “öyküleyici anlatım” olarak ifade edilir. Öykü yazılırken dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil dramatize etmek için de kullanılır (Gündüz, 2003: 118). Öyküleyici anlatım; bildirimi, zaman sırasına göre anlatılan olaylar içinde sunmayı amaçlayan anlatım biçimidir. Öyküleyen, anlatılan kişiyi olayların içinde yaşatmak ister. Bunun için de merak ve inandırıcılık sorunlarını çözmek durumundadır (Adalı, 1982: 192).

Öyküler okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan’a (1995) göre öyküler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999), öykü dinlemeyi ve dinlenen öykülerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri, tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak belirtmiştir. Bütün bu açıklamalardan hareketle öykülerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğu söylenebilir (Aktaran: Akyol, 139).

Bruner’e (1986) göre öyküleyici metinler; hareketli zincirleme olaylardan, hissî olaylardan veya her ikisinin karışımından meydana gelebilir. Zincirleme olayları ele alan öyküler genelde üçüncü kişiler tarafından anlatılır. Öykü bir dizi olaydan oluşur ve olaylar oluş sırasına göre anlatılır. Bu tür öykülerde ana karakterin psikolojik yapısı üzerinde fazla durulmaz ve bunların anlaşılması da daha kolaydır (Westbay, 1999). Kahramanların hislerini ve vicdani durumlarını ele alan öyküler daha karmaşıktır. Bu tür öyküler farklı karakterlerin ağızlarından ele alınır ve insanın psikolojik motivasyonunun anlaşılmasını gerekli kılar. Bu öyküler başkalarının hareketlerini yine onların amaçları

açısından yorumlamayı zorunlu kıldığı için anlaşılması zordur (Aktaran: Akyol, 2006: 142).

Genel olarak öyküleyici metinlerde şu elementler bulunmaktadır; hedef ve güdüsü olan karakterler, zincirleme sonuçlar, çıkarılacak dersler ve ana fikir (Saenz vd. 2002: 32; Williams vd. 2004: 130). Öyküleyici metinler, tipik olarak hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Hikâyenin grameri (kurgu, karakterler, problem, çözüm ve sonuç) hiyerarşik yapıyı belirtmeye ve yapı içerisindeki unsurların ve olayların yerleşimi için bir çatı sağlamaya yardım eder (Hall vd. 2005: 26).

İlköğretim çağındaki öğrenciler genellikle kısa öyküler, manzumeler ve kurgusal kitaplar gibi çoğunlukla öyküleyici metinler okumaktadırlar (Smith, 2003: 1). Bunun sonucu olarak, eğitim hayatlarının ilk aşamalarında öğrenciler bir hikâyenin yapısına dair kafalarında oluşan şemayı netleştirmelerine ve genişletmelerine yardım eden birçok deneyime sahiptirler. İlköğretim ikinci kademeye geldiklerinde öğrenciler, öyküleyici anlatımı oluşturan yeterli düzeyde anlayışı kazanmış olurlar ve öykü hakkında sezgisel bilgi sergilerler (Dodson, 2000: 4).

Öğrencilerin dinledikleri metin türlerinde, bilgilendirici metin türündeki anlama basamaklarının öyküleyici metne göre daha düşük olduğu görülmüştür (Diakidoy vd. 2005). Aynı şekilde bilgilendirici ve öyküleyici metin yazan öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Berman ve Katzenberger, 2004). Bu durum ilköğretim çağındaki öğrencilerin öyküleyici metinde başarılı olduklarını göstermekle birlikte bilgilendirici metnin yeterince kavratılmadığını da ortaya çıkarmaktadır.

1.4. 2005 İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) Yazılı Anlatım

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisine yönelik ilk bulguya programın "Giriş" bölümünde rastlanmaktadır. Giriş bölümünde öğrencilerin kazanmaları gereken

zihinsel ve temel beceriler sıralanırken yazma becerisiyle ilgili olarak Őu madde yer almaktadır:

- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iŐ birliği yapma, tartiŐma, problem çözmeye, ortak karar verme ve girişimcilik.

Türkçe öğretiminin ilerleyen bölümlerinde yer alan Genel Amaçlar başliğı altında bulunan iki madde de yazma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Programda öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Programın ilerleyen kısımlarında yer alan “Öğrenme Alanları” başliğı altında, Türkçe Öğretim Programı’nın; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırıldığı belirtilmiştir. Bunlardan yazma ile ilgili olarak Őu bilgilere yer verilmektedir:

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir.

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların kâğıda aktarılması olarak ifade edilebilir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi

yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu Program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

2005 Türkçe Öğretimi Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak bazı yöntemlere de yer verilmiştir. Bu yöntemleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Betimleyici Yazma

Betimleyici yazma; bir nesnenin (oyuncak, araba, atlıkarınca), bir yerin (piknik alanı, otobüs durağı) ya da bir kişinin (bir bebek, arkadaş, gelin) dış görünüşü hakkında yazmadır. Betimleme aynı zamanda “iç görünüş” dediğimiz, bireyin davranışları ve

duyguları ile ilgili olan kişilik özelliklerini de kapsar. Bunun yanında ortamla ilgili hissedilenlerden de söz edilebilir.

Betimlemede ayrıntılar önemlidir. Betimlenecek nesneye, yere ya da kişiye dikkatle bakılması gerekir. Gözlem; birikimiyle, içsel yaşantısıyla ve dünyaya bakış tarzıyla ilgilidir. Ancak, herkes aynı ilgi ve bilgi ile bakmayacağı için gözlemin tamamen aynı ayrıntıları içermesi mümkün değildir.

a. Nesne Betimlemesi

Bir nesnenin onun neye benzediğini yazma işlemidir. Nesne, betimlenerek rengi, boyutları ve şekli hakkında bilgi verilir. Bunun için, öğrencinin tanıdığı basit bir nesne seçilmelidir. Betimlenen nesne, daha önce onu hiç görmemiş okuyucunun betimlemeyi okuduktan sonra, onu gözünde canlandırmasını sağlayacak ölçüde açık ve belirgin ifadeler içermelidir. Eğer gerek görülürse yazıyı okuyan kişinin yapılan betimlemeye göre nesnenin resmini çizerek görselleştirebilir.

b. Yer Betimlemesi

Bir yerin betimlenmesi, o yerin neye benzediğini yazma işlemidir. Yer betimlemesi söz konusu mekân, nesneler ve nesnelerin o mekân içerisindeki yerinin betimlenmesinden oluşur. Betimlenen yer ile ilgili görüntünün içeride mi, yoksa dışarıda mı olduğu önemlidir. Yazma işlemi, tek bir odayla, dışarıdaysa pencereden bakınca neler görüldüğü şeklinde sınırlandırılabilir. Betimleme aynı zamanda arka planda görülenleri de (dağlar, duvarlar, gökyüzü vb.) içerir. Ancak, yer betimlemelerinde, betimlenen yerdeki nesnelere tek tek odaklanıp onların ayrıntılı betimlemeleri yapılmaz, betimlenen yer genel hatları ile anlatılır. Sadece odadaki bir tahta koltuk, sandalye, lamba gibi nesnelerin bir iki özelliğinin verilmesi yeterlidir. Bunun yanı sıra, bir yerin betimlenmesinde eğer görüntüde kişiler varsa onlar hakkında da bilgi verilmesi gerekir.

c. Kişinin Betimlenmesi

Kişinin betimlenmesi iç görünüş ve dış görünüş açısından yapılmaktadır.

- **Dış Görünüşün Betimlenmesi**

Bir kişinin betimlenmesi bir nesnenin ya da yerin betimlenmesinden daha karmaşık ve etkileyicidir. Çünkü insan betimlemesi, bir nesneye göre daha karmaşık ve etkileyicidir. Sadece bir insanın neye benzediğini değil, onun nasıl biri olduğunu da anlatmanız gerekir. Bir kişinin tam bir betimlenmesi onun nasıl düşündüğü, davrandığı neler hissettiği, onu hiç tanımayan bir kişinin onunla karşılaşmadan onu tanıması anlamına gelir.

- **İç Görünüşün (Kişinin Duyguları) Betimlenmesi**

Bir kişinin duygularından söz etmek bir nesneyi, bir yeri ya da bir kişiyi betimlemekten daha farklıdır. Bir nesneyi ya da yeri betimlemek iyi bir gözlem yapmayı ve ne yazacağınızı iyi bir şekilde planlamayı gerektirir.

Kişinin duygularının betimlenmesi sürecinde betimlenecek duygu sanki bir filmin bir sahnesinin durdurulması gibidir. Öğrenci, o sahneye ilişkin olarak neler hissettiğini kaydetmelidir.

Betimlenen kişinin duygularını (mutluluk, korku, güven, kıskançlık, utanma, nefret, coşku, kızgınlık, üzüntü, hayret, sevgi, hayal kırıklığı, heyecan, tereddüt) anlatırken duyguyu yüzde ve bedendeki yansımaları ile vermeye çalışmak, duygunun adını bulmayı okuyucuya bırakmak önemlidir. Ayrıca, bir insan birden çok duyguyu aynı anda yaşayabilir, duygular birbirinin içine girmiş olabilir. Bazen bir durum için farklı kişilerin, farklı duygular hissetmesi mümkündür.

2. Hikâye Edici Yazma

Hikâye edici yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır.

Hikâye edici yazmada olaylar peş peşe sıralanır. Bu şekilde sona doğru gidilir. Bir tarihçi, bir gün ya da dönemle ilgili olayları anlatırken hikâye edici yazma yönteminden yararlanır. Bir olayın, olayların oluş sırasına göre anlatılması, yönerge verirken yapılacak olanların sıra ile anlatılması da hikâye edici anlatımdır. Hikâye etmenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır. Örneğin; kek yaparken içindekilerin sırasına uygun olarak konulması vb.

Hikâye etme en basit şekilde hikâye yazmadır. Bir başlangıç ve bitiş vardır. Olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır. Örneğin bir arkadaşınıza bu sabah kalktığınızı, giyindiğinizi, kahvaltı yaptığınızı, otobüse ya da servise bindiğinizi, okula gittiğinizi, derslere girdiğinizi söylediğinizde bu, hem yaptığınız işlerin sıralanması hem de aynı zamanda bir hikâyedir.

a. Olayların Oluş Sırası Karışık Olarak Verilen Cümlelerden Hikâye Yazma

Aşağıda karışık hâlde verilen bir grup cümlelerin olayların oluş sırasına uygun olarak yazılması istenir. Her cümlelerin solunda bırakılan boşluğa bir numara verilerek olaylar olması gereken sırasıyla yazılmalıdır.

b. Hikâyenin Ortasını Yazma

Bu tür etkinliklerde daha uzun ve daha kısa hikâye yazma fırsatı verilir. Tek kural, başlangıçtan bitişe kadar konuyu değiştirmeden yazmaktır. Hikâye çok ciddi, çok komik olabilir ya da bir gerçeğe veya kurguya dayalı olabilir. Öğrenci başlangıç cümlesinden bitiş cümlesine kadar kendi yolunu çizmelidir. Başlangıçta, bitişte ya da bu ikisi arasında yazılanlar tamamen öğrencinin kendi isteği doğrultusunda yön bulur.

Örneğin; ilk satıra “bir zamanlar, paket sabah erkenden elime ulaşmıştı, araba yokuş aşağıya doğru hızla iniyordu.” gibi başlangıç cümleleri yazılarak giriş yapılabilir.

3. İkna Edici Yazma

İkna edici yazma önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazma aynı zamanda öğrencinin kendi düşüncesini öne sürmek anlamına da gelir. Ancak öğrencinin kabul etmediği bir inanışa karşı mücadele etmesi de söz konusudur. Eğer bir düşünceye karşı iseniz, bunun tam tersine bir düşünceyle yola çıkmak çok uygun olmaz. Örneğin; eğer bir kişi bir yerin ikliminin çok sıcak olduğunu ileri sürüyorsa, sizin buna karşı o yerin ikliminin çok güzel olduğunu söylemeniz yerine, o yerin ikliminin çok soğuk olmadığını söylemeniz daha uygun olur. İnanırcılık mantıklı delillerle desteklenmelidir. İkna edici yazmak için isteğinizin başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçeleri ile nedenlerini çok iyi belirtmelidir. Eğer yazdığı yazı yeterince ikna edici olursa öğrenci istediği şeyi elde edebilir. Örneğin; “..... nedenlerden dolayı sizden isteğim” gibi bir ifade kullanılması ikna etmek için uygun olabilir.

Çocuklar mutlaka “neden” sorusunu sorarak ona iyi bir neden sunulmasını ister. Örneğin; babası ona “haydi yatağa” dediğinde, “neden baba” diye sorar. Babasının “çünkü çok geç oldu”, “büyük ve güçlü olabilmen için uykuya ihtiyacın var” demesi onun ikna olması için geçerli bir nedendir.

İkna edici yazmada; öğrenci bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki düşüncelerini belirtir. Bu tür yazılar çoğunlukla hayal etmeyi, tahmin etmeyi ve görüş belirtmeyi gerektirir. Aynı zamanda durum ve davranışları öğrenci istediği biçimde aktardığı zaman bunların nasıl değişebileceği ile de ilgilidir. İkna edici yazma daha çok öğrencinin değerlerini nasıl açıkladığı ve gösterdiği ile ilgilenir.

İkna edici yazmada öğrenci öncelikle ne gibi bir değişiklik istediğine karar verir. Eğer cümleyi -dır, -dir gibi kesin ifadelerden kurtarıp -malı, -meli gibi ifadelerle sunarsa

ortaya çıkan durumu onaylıyor demektir. Düşüncesine göre ortaya çıkan durumun doğru ve onun onayladığı bir durum olduğunu nedenleriyle açıklaması gerekir. Eğer öğrenci ortaya çıkan durumu onaylamazsa o zaman “-dır” ifadesini, “-mamalı” ifadesi ile değiştirmesi ve kendi düşüncesine göre durumun niçin yanlış olduğu veya ona niçin karşı çıktığını nedenleriyle açıklaması gerekir.

a. Reklam Yazma

Reklam yazma özel bir ikna etme türüdür. Amaç sadece bir şeye inandırmayı sağlamak değildir. Aynı zamanda dinleyicide ya da okuyucuda reklamı yapılan ürünü satın alma isteği uyandırmak gerekir.

Dergiler, gazeteler ve broşürlerde yer alan reklamlar okuyucuyu ikna etmeye yöneliktir. Bu reklamların çoğunda insanların almayı düşünmediği pek çok ürün hizmete sunulur ve çeşitli ikna etme yöntemleri kullanılarak insanlar o ürünü satın almaya özendirilir.

b. Şikâyet Yazısı

Herhangi bir hizmetin yetersizliği, herhangi bir ürün hakkındaki memnuniyetsizlikleri yetkili kişilere bildirmek için yazılan yazılara “şikâyet yazısı” denir.

4. Karşılaştırmalı Yazma

İki ya da daha fazla nesnenin, kişinin, yerin birbiriyle benzer ve farklı yönlerini ele alarak yazmadır. Karşılaştırma yazılarında nesne, kişi ya da yerin benzer özellikleri bir paragrafta, farklı özellikleri de ayrı bir paragrafta verilebilir.

5. İş Birliği Yaparak (Paylaşarak) Yazma

Öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar hâlinde birlikte çalışarak bir metin oluşturmalarıdır. Metni yazarken iş bölümü yapılır. Gruptaki her bir öğrenci metnin bir

bölümünü yazabileceği gibi, metnin tümünü de birlikte yazabilirler. Paylaşarak yazma öğrencilerin grup halinde bir ürün ortaya koymasını sağlar ve sosyal ilişkileri geliştirir.

6. Planlı Yazma

Öğrencilerin bir yazıyı planlı yazma yöntemine uygun olarak yazmaları, süreci öğrenmeleri ve bu yolla yazma becerilerini kapsamaktadır. Bu süreç birkaç güne yayılabilir. Önemli olan öğrencinin her gün farklı konularda yazması değil, bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazması, süreci iyi anlaması ve bu yolla yazma becerisini geliştirmesidir.

7. Sorgulayıcı Yazma

Sorgulayıcı yazma, yazarın bir konu hakkında, katılmadığı noktaları, çelişkileri, tutarsızlıkları, ya da katıldığı durumları, mantıksal bir temele oturarak, karşı olma ya da destekleme nedenleriyle birlikte aşamalı bir şekilde yazmasıdır.

8. Not Alma

Not alma, öğrencinin dinlediği ya da okuduğu konunun özünü yakalamak amacı ile kısaltmalar yapması, konuyu resimlemesi, haritalaması, sembol kullanma vb. teknikleri kullanmasıdır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Yazma becerisi diğer becerilerde olduğu gibi ilköğretimin ilk kademesinden itibaren kazandırılması gereken bir beceridir. Yazma, anlatımın temel unsurlarından biri olarak birçok açıdan sözden üstündür. Yazı, kalıcı olması nedeniyle varlığını yazılı kaynak kaybolmadığı müddetçe sürdürürken, sözlü anlatım eğer kayıt altına alınmazsa sadece söylendiği ortamda kalır. Bu itibarla yazma becerisi, ilköğretimde öğrencilere kurallarıyla birlikte tam olarak öğretilmelidir.

İlköğretim Türkçe programı, öğrencilerin yazılı anlatımda ulaşmaları gereken becerileri ayrı ayrı kazanım maddeleri hâlinde sıralamıştır. Yapılan araştırma, bu kazanım maddelerinden “kendini yazılı olarak ifade etme” başlığı altında ifade edilenlerin, öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yöneliktir.

Çalışmanın temel problemi şudur: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri hangi düzeydedir?

Bu çalışmada belirlenen genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri nedir?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım becerilerinin ortak kazanımlarına ulaşma düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıda ifade edilen alt problemlerin değerlendirilmesi sonucunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında yer alan kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri tespit edilerek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklar bulunup bulunmadığı belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayabilme; duygu, düşünce ve hayallerini belli amaçlar doğrultusunda yine

tam ve doğru olarak anlatabilme becerilerini kazandırmaktır. Ana dili eğitiminin verildiği ders olan Türkçe, ilköğretimin en temel dersidir. Bu ders vasıtasıyla öğrenciler, dilin kurallarını öğrenmenin yanı sıra sosyal hayattaki ihtiyaçlarını giderebilmek için de dil becerilerini geliştirirler.

Okuduğunu çabuk, doğru ve net olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler hemen hemen her derste başarılı olur. Aslında pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 18).

Anlatımın bir yönünü oluşturan yazma becerisi ile öğrenciler; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini kâğıda aktarırlar. Yazılı anlatım becerisi pek çok kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Yapılan tarama neticesinde ulaşılan kaynaklar, şu ana kadar 2005 yılında kabul edilen Türkçe öğretim programında yer alan yazılı anlatım becerisi ile ilgili kazanımlara yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığını göstermektedir.

Yazılı ifadede anlatım biçimi öyküleyici olabileceği gibi bilgi vermeye dayalı da olabilir. Bilgi verme amacı taşıyan metinler “bilgilendirici metin” olarak ifade edilirken; anlatım biçimi olarak öykülemeyi tercih eden metinler “öyküleyici metin” olarak adlandırılmaktadır.

Bu araştırmada, öğrencilere hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin yazdırılmıştır. Böylece öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin yazmadaki başarı oranları da karşılaştırılmıştır. Daha önceki araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri genel olarak kompozisyon yazma, tahkiye becerileri, yazım yanlışları, anlatım bozuklukları vs. yönlerden ele alınmakla birlikte özel olarak bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma becerisi ile ilgili bugüne kadar benzer bir çalışma yapılmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarının, ilköğretim Türkçe programında yer alan “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme” kazanımlarına ve bu kazanımların geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma için ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinler, evreni ve örneklemini temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.
2. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları (bilgilendirici ve öyküleyici metin) öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
3. Örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

1. Ankara merkezde belirlenen üç ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören 120 öğrenciyle,
2. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için, öğrencilere yazdırılan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle,
3. Programda kendini yazılı olarak ifade etme kazanımları başlığı altında belirtilen 35 kazanımdan 22’siyle sınırlıdır.

1.9. Temel Kavramlar

Araştırmadaki temel kavramlar şunlardır:

Ana dili: Ana dili, ilk olarak anneden ve yakın çevreden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427).

Yazılı Anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araca, yazılı anlatım denir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57).

Öğretim Programı: “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı.” (TDK, 2005). Öğretim programı, eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleştirilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, etkinlikler, kazanımlar, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Özbay, 2006a: 15).

Metin: Birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değil aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre ve metnin işleyişine göre yapılır (Günay, 2003: 35).

Kazanım: Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerilerdir. Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlere kazanım denmektedir (MEB, 2005: 22).

1.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazılı anlatım becerisi, bilgilendirici ve öyküleyici metin ile ilgili olarak yapılan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları hakkında bilgiler verilmiştir.

Yapılan taramada ilk, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yine

bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine yönelik olarak da yazılı anlatım becerisine nazaran daha az sayıda çalışma yapılmış olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde öncelikle ilk, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan araştırmalar ardından da bilgilendirici ve öyküleyici metin hakkında yapılan araştırmalar kısaca özetlenerek kronolojik sıra ile tanıtılmaya çalışılmıştır.

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, Ankara merkezdeki 15 okuldan toplam 515 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri bakımından hangi seviyede oldukları belirlenmiş ve anlatımın temeli sayılan cümle formasyonları ortaya konmuş, test türü sınavların yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Deniz (2000), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans tezinde, köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri seviyelerinin tespit edilmesi; köy ve kent yaşamının bu beceri üzerindeki etkileri; ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumu, öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkileri, çevre ve okul çerçevesinde ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deniz’in ilköğretim programından hareketle hazırladığı yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinde bulunan 27 davranışın 22’sinde kent öğrencileri başarılı bulunurken köy öğrencileri sadece 2 davranışta başarılı bulunmuştur. Araştırma sonunda, bu başarı farkında yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel durumların etkisinin olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora tezinde, ön hazırlık çalışmalarının yazma becerisine katkısını ölçmeye çalışmıştır.

Araştırmada deneysel bir yöntem seçilmiştir. Araştırmacı, yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından yeterli bir ön hazırlık yapılırsa, öğrencilerin yazılı anlatımının gelişeceği düşüncesinden hareketle geliştirdiği ön hazırlık çalışmalarını Çanakkale merkez ilköğretim okullarından birinde seçtiği deney grubuna uygulamıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, yazma çalışmalarından önce belirlenen konuya uygun olarak düzenlenmiş ön hazırlık çalışmalarının mutlaka yapılması gerektiği fikrine ulaşılmıştır.

Temur (2001), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Ankara ili Çankaya ilçe merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiş, seçilen öğrencilere yazılı anlatım uygulaması yapılmış ve eğitim-öğretim yılı sonunda öğrencilerin ilgili ders notları alınarak yazılı anlatım becerileri ile aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doğan (2002), “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, üniversitelerin eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla Gazi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakülteleri örneklem olarak seçilmiş; 45'er soruluk Türkçe ve genel kültür testi ile yazılı anlatım düzeyini belirlemek üzere kompozisyon uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilk ve ortaöğretimi bitirmiş öğrencilerde görülen dil yetersizliklerinin benzerleriyle karşılaşılmıştır.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde şu

çalışmaları yapmıştır: Araştırmacı, 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları ve uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu değerlendirmiştir. Antakya merkezdeki 21 ilköğretim okulunun 7. sınıflarını okutan 60 öğretmene anket uygulanmış ve bu öğretmenlerden random usulü seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İstatistikler sonucunda, öğretmenlerin belirttikleri uygulamaların genellikle ideal uygulamalar olduğu ancak öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Uça (2003), “İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul il merkezinde bulunan üç okuldan seçtiği 181 öğrenciye yaptığı yazılı anlatım uygulamasıyla öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Alt problemlerine ait bulgularda, öğrencilerin gerekli yerlerde nokta ve virgöl kullanımlarında sık sık hatalar yaptıklarını; “de” bağlacının yazımında yapılan hatanın en çok rastlanılan imla problemi olduğu ve mahalli söyleyiş ve konuşma dilinin yazıya aktarımının oluşturduğu hatalar belirtilmiştir.

Koçak (2005), “Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Bolu ilinde bulunan üç okulda yazılı anlatım uygulaması yapmış ve çeşitli değişkenlerin (aile ve yakın çevre, yaşanılan çevre, okuma alışkanlığı, ailenin eğitim düzeyi) yazılı anlatım becerisine etkisini araştırmıştır. Ayrıca kompozisyonlarda bulunan kelime, cümle, paragraf, deyim, atasözü, özdeyiş ve cümle türlerinin sayıları tespit edilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin ilgi duydukları konularda daha başarılı oldukları, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıfların yazılı anlatım başarıları arasında belirgin bir fark olmadığı, şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilerden daha başarılı oldukları, aile ve yakın çevrenin, yaşanılan çevrenin, okuma alışkanlığının ve ailenin eğitim düzeyinin yazılı anlatım başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezinde, kelime ağı oluşturma yönteminin yazılı anlatımda öğrenciyi merkeze alan bir beceri olduğunu belirtmiş ve tezinde bu yöntemin yazılı anlatım becerisine katkısı olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla Eskişehir merkez ilköğretim okullarından birinde, düzeyleri birbirine yakın olan iki beşinci sınıftan 22’şer öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Hazırlanan ders planı doğrultusunda beş hafta boyunca deney grubuna kelime ağı yöntemiyle uygulama yapılmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim devam etmiştir. Araştırma sonunda veriler çözümlenmiş ve deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Karateke (2006), “Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaptığı deneysel çalışmanın sonuçlarını şu şekilde açıklamıştır: Antakya ilinde yer alan iki ayrı okuldan düzeyleri birbirine yakın olan altıncı sınıf düzeyinde iki sınıfta eğitim gören toplam seksen öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, öntest uygulanarak seviyeleri ve yazılı anlatım tutumları belirlenmiştir. Deney grubunda yazılı anlatım etkinliklerinde yaratıcı drama bir teknik olarak kullanılmış ve yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda yaratıcı drama teknikleriyle yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum merkez ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri oluştururken örneklem olarak aynı merkezdeki 6 ilköğretim okulundan 171 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

İnce (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Muğla il merkezinde bulunan ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin imla, noktalama ve yazılı anlatım becerileri incelenmiştir. Bu amaçla evreni temsil ettiği düşünülen yedi ilköğretim okulundan 150 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırılmış ve elde edilen veriler hazırlanan ölçeklere göre çözümlenerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının, noktalama hata ortalamalarının ve imla hata ortalamalarının arttığı; yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Akbayır (2006), “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” adlı yüksek lisans tezinde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 20 öğrenciye 10 hafta boyunca yazdırılan 80 metni değerlendirmiş ve kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri edinim ve kullanım bağlamında ele almıştır. Yapılan araştırma sonucunda; uygulama sürecinin bitiminde öğrencilerin düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasalar da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildikleri belirlenmiştir.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla örneklem olarak seçtiği 14 ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında okuyan öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarını değerlendirmiştir.

Bahar (2006), “Teorik Gramer Bilgisi ile Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki (İlköğretim II. Kademe Uşak Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Uşak il merkezinde ilköğretim II. kademesinde 3 okulun 8. sınıfında eğitim ve öğretim gören 45 erkek 45 kız öğrencisi üzerinde, öğrencilerin teorik

gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır.

Bağcı (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, şu çalışmaları yapmıştır: Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri evren olarak belirlenmiş, evreni temsil ettiği düşünülen 8 üniversiteden 570 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin önemini algılayabildikleri, gelecekteki meslek hayatlarında bu derslerin kendileri için önemli olduğunu kavrayabildikleri belirtilmiştir. Adaylara uygulanan Yazılı Anlatım Bilgisi Testi’nde adayların en başarılı oldukları bölüm, “Kelime Bilgisi” bölümü olurken, bunu sırasıyla “Ana Fikri Bulma Bilgisi”, “Anlatım Bozukluğu Bilgisi”, “Paragraf Tamamlama Bilgisi”, “Paragrafta Anlam Bilgisi” ve “Noktalama ve İmla Bilgisi” izlemektedir. Adayların en başarısız oldukları bölüm “Anlatım Biçimleri Bilgisi”dir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi puanları cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği ve akademik başarı ortalaması değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Yine adayların kompozisyon puanları da öğretim türü, akademik başarı ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı ve bu çalışmaları tekrar gözden geçirme sıklığına göre anlamlı fark bulunmuştur.

Bu bölümden itibaren bilgilendirici ve öyküleyici metinle ilgili tezlere yer verilmiştir.

Demirel (1996), “Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde, bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli, resimli-şemalı) ve okuduğunu kavrama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. 166 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada denk kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; düz, şemalı, resimli, resimli ve şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan

öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu kavrama düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır.

Görgen (1997), “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde, özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisini incelemiştir. Bu amaçla araştırmada; özetleme kurallarının ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri ile metni çalışma sürelerine etkisi, özetleme ve bilgi haritası becerileri düşük, orta ve yüksek düzeyde olan grupların kendi içinde öğrenme ve hatırlama düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığı ile aynı özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerisine sahip gruplar arasında öğrenme ve hatırlama düzeyi bakımından fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

Kuzu (2003), “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde, metindilbilim tabanlı, bilişsel bir okuma modeli olarak Etkileşimsel Model’in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmış, bu modele uygun eğitimin anlama becerisinin kavrama ve uygulama basamaklarındaki öğrenme düzeyi ile toplam eriş (kavrama + uygulama) düzeyine etkisinin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Amacına yönelik deneysel bir çalışma yapılarak araştırma, on hafta süre ile Başkent üniversitesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Etkileşimsel Model’in geleneksel modele göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Aslan (2006), “İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri

anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden seviyeleri birbirine yakın olan 80 öğrenci (20 kız, 20 erkek deney; 20 kız, 20 erkek kontrol grubu) üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan zihin haritaları tekniği geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

Coşkun'un (2005), "İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri" adlı doktora tezinde, Ankara ilinde merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutarlılığı sağlama ve hikâye elementleri ilgili temel sorunlar tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Yapılan deneysel çalışmalarda ise uygulanan yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel niteliktedir. Yöntem olarak “alan araştırması”nın seçildiği bu araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2003, s.77).

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ilinde, 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.2. Örneklem

Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik çevredeki okullardan 120 öğrenci “tesadüfi (random-yansız) yöntemle” araştırma örneklemine seçilmiştir.

Öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan seçilmesinin sebebi, daha önce yapılan birçok araştırmanın (Deniz, 2000; Coşkun, 2005; Çiftçi, 2007) sonuçlarının, dil becerileri üzerinde sosyo-ekonomik faktörlerin etkili olduğunu belirtmesidir.

Bu çerçevede araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Anıttepe İlköğretim Okulu’ndan (Çankaya) 40 öğrenci; orta düzeyi temsil eden Atatürk İlköğretim Okulu’ndan (Yenimahalle) 40 öğrenci; alt düzeyi temsil eden Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu’ndan (Etimesgut) 40 öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullar, sosyo-ekonomik durumları ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2.2.2: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar

İlçeler	Okullar	SED	Uygulamaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı
Çankaya	Anıttepe İlköğretim Okulu	Üst	40
Yenimahalle	Atatürk İlköğretim Okulu	Orta	40
Etimesgut	Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu	Alt	40
Toplam			120

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere öyküleyici ve bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici metin yazmalarını kolaylaştırmak için üçer konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında öykü ve kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Öğrencilere verilen yazma konularının üretilmesinde; öğrencilerin seviye ve hayal dünyalarına uygunluk ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması gibi hususlara özen gösterilmiştir. Bu amaçla konu başlıkları Türkçe programında yer alan temalardan seçilmiş, ayrıca “uzman görüşü”ne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman olan on kişiden, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde hangi konuların daha uygun olacağını düşünmeleri ve her konuyu 1 ilâ 5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu konular ve aldıkları puanlar sırasıyla şöyledir:

Tablo 2.3.1: Bilgilendirici metin yazma konuları

Konu Başlıkları	Puanlar
Deprem veya benzeri doğal afetler sırasında yapılması gerekenler nelerdir, bu afetlerden sonra yaraların sarılması için neler yapılmalıdır? Açıklayınız.	50
Çevrenin kirlenmesine neden olan etkenler ve bunların çözüm yolları nelerdir? Açıklayınız.	48
Vatanımız (üzerinde yaşadığımız toprak parçası) olmadan nasıl yaşayabiliriz? Bundan hareketle vatanımızı niçin sevmemiz gerektiğini açıklayan bir yazı yazınız.	45
Cumhuriyetin kurulduğu günden beri bize kazandırdıklarını düşününüz ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.	40
Sınıftaki arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizden yola çıkarak insanlarla iyi geçinmenin önemini belirten bir yazı yazınız.	38
Yaşlılara saygı ve hoşgörü konusunda bir yazı yazınız.	38
Yurdumuzu kalkındırmak için yapılması gerekenleri çevremizdeki eksikliklerden yola çıkarak açıklayınız.	35
Bugün bir kurtuluş savaşı yaşansaydı çocukların neler yapması gerekirdi? Görüşlerinizi yazınız.	32
Cumhuriyetimiz ve demokrasi konusunda bir yazı yazınız.	30
Ormanların faydalarından yola çıkarak bir yazı yazınız.	28

Tablo 2.3.2: Öyküleyici metin yazma konuları

Konu Başlıkları	Puanlar
Başınızdaki geçen bir olayı hikâye şeklinde yazınız.	47
Dünya haritasını gözünüzün önüne getirerek bilmediğiniz bir ülke seçiniz ve buraya hayalî bir gezi tasarlayarak düşündüklerinizi hikâye şeklinde yazınız.	46
Bir yangına tanık olduğunuzu hayal ediniz. Tanık olma anınızdan başlayarak, yangını ihbar edişinizi ve gelişmeleri hikâyeleştirerek yazınız.	45
Ailesinin sözünü dinlemeyen bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	43
Kendinizi bir çam ağacının yerine koyunuz ve ormana zarar verilmesinden duyduğunuz üzüntüyü hikâyeleştirerek yazınız.	40
Kendinizi bir geminin yerine koyunuz ve gezdiğiniz yerleri hikâyeleştirerek yazınız.	39
Arkadaşlarına devamlı yalan söyleyen yaramaz çocuk Can'ın başından geçen olayları hikâye şeklinde yazınız.	38
Ormanda yolunu kaybeden bir avcının başından geçen olayları hikâye şeklinde yazınız.	38
Kendinizi bir balonun yerine koyunuz ve uçarken hissettiklerinizi hikâye şeklinde yazınız.	37
Akvaryumdan denize atılan bir balığın başından geçen olayları hikâyeleştirerek yazınız.	36

Ortalamaların alınmasının ardından en yüksek puandan başlayarak üçer konu seçilmiş, diğer konular elenmiştir. Seçilen konuların aldıkları puanların diğerlerinden yüksek oluşu, konuların geçerli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Uygulamada öğrencilere, birer hafta arayla, yukarıda belirtilen üçer konunun yazılı olduğu kâğıtlar verilmiş ve konulardan istedikleri herhangi biri hakkında birer hikâye ve kompozisyon yazmaları istenmiştir. Uygulama, öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda “öyküleyici metin yazma ölçeği” ve “bilgilendirici metin yazma ölçeği” hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin her bir maddesi aynı zamanda ilköğretim Türkçe

programına göre kazanım maddesi olduğundan dolayı herhangi bir madde elenmemiş ölçeğin içinde düzenlemeye gidilmiştir.

Öyküleyici metin değerlendirme ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmı, bilgilendirici metin yazma ölçeğinde de bulunan kazanım maddeleriyle ikinci kısmı, Coşkun'dan (2005) alınan "hikâye elementleri ölçeği"dir. Bu ölçekle öğrencilerin, öyküleyici metinlerde bulunması gereken "Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.", "Olayları, oluş sırasına göre yazar.", "Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular." kazanımlarına ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.5. Uygulamada Kullanılan Kazanımların Belirlenmesi

İlköğretim Türkçe programında, "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme" başlığı altında 35 kazanım maddesi sıralanmıştır. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım verilerinde kazanım maddelerinden tamamını ölçmek mümkün olmadığından, bazı kazanım maddeleri araştırma dışı bırakılmıştır. Uygulamaya alınan kazanımlar seçilirken şu hususlar dikkate alınmıştır:

Araştırma deneysel bir yöntemle dayanmadığı için, öğrencilerin hangi kelimeleri yeni öğrendikleri bilinmemektedir. Dolayısıyla, "Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır." kazanımı araştırma dışı bırakılmıştır.

Araştırmada öğrencilere iki yazılı anlatım uygulaması yapılmıştır. "Yazılarında mizahî öğelere yer verir.", "Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.", "İmza atar ve anlamını bilir.", "İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.", "Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.", "Özet çıkarır.", "Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.", "Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.", "Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.", "Sorular yazar.", "Formları yönergelerine uygun doldurur.", "Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı

olarak ifade eder.” kazanımlarının her biri ayrı uygulama gerektirdiğinden uygulamaya bunlar dâhil edilmemiştir.

Bu şekilde yapılan elemelerle 35 kazanım maddesi 22’ye indirilmiştir.

2.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS - 11.5 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarını belirlemek amacıyla, öğrencilere bilgi toplama formu doldurtulmuştur.

2. Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi için öğrencilere yazdırılan öyküleyici ve bilgilendirici metinler, Öyküleyici Metin Değerlendirme Ölçeği ve Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir.

3. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ifade edilen kazanımların her birine ulaşma düzeyleri belirlenmiştir.

4. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar, yazılı anlatım becerisi puanı kabul edilerek öğrencilerin becerileri arasında bilgi toplama formlarından belirlenen değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

5. Elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılmıştır.

6. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme giren 120 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin Türkçe öğretim programında belirtilen kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatıma ilişkin becerileri karşılaştırıldıktan sonra yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından da ayrı ayrı olarak varyans analizleri yapılmış ve bunlara ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Toplanan veriler, araştırmanın temel amacını belirleyen problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere göre değerlendirilmiştir:

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri nedir?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım becerilerinin ortak kazanımlarına ulaşma düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri nedir?

3.1.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Birinci Kazanım: Kelimeleri Yerinde ve Anlamına Uygun Kullanır.

Tablo 3.1.1: Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	0	0	0	0
Kısmen	7	5,8	9	7,5
Genellikle	113	94,2	111	92,5
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.1’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre; her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayan kimse olmamıştır. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 7 öğrenci, bilgilendirici metinde 9 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 113 öğrenci, bilgilendirici metinde 111 öğrencidir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 5,8, bilgilendirici metinde % 7,5’tir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 94,2, bilgilendirici metinde % 92,5’tir.

Bu verilere göre, birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 93,35 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

İkinci Kazanım: Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.

Tablo 3.1.2: İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	55	45,8	49	40,8
Kısmen	42	35,0	22	18,4
Genellikle	23	19,2	49	40,8
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.2’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayanlar; öyküleyici metinde 55 kişi, bilgilendirici metinde 49 kişidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 42 öğrenci, bilgilendirici metinde 22 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 23 öğrenci, bilgilendirici metinde 49 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 45,8, bilgilendirici metinde % 40,8’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 35,0, bilgilendirici metinde % 18,4’tür. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 19,2, bilgilendirici metinde % 40,8’dir.

Bu verilere göre, ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 30,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Üçüncü Kazanım: Yazılarında söz varlığından yararlanır.

Tablo 3.1.3: Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	69	57,5	76	63,3
Kısmen	44	36,7	39	32,5
Genellikle	7	5,8	5	4,2
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.3'te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında söz varlığından yararlanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayanlar; öyküleyici metinde 69 kişi, bilgilendirici metinde 76 kişidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 44 öğrenci, bilgilendirici metinde 39 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 7 öğrenci, bilgilendirici metinde 5 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 57,5, bilgilendirici metinde % 63,3'tür. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 36,7, bilgilendirici metinde % 32,5'tir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 5,8, bilgilendirici metinde % 4,2'dir.

Bu verilere göre, üçüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 5,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında söz varlığından yararlanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Bu durum öğrencilere verilen eğitimde söz varlığı (deyim, atasözü, özdeyiş) kazandırmanın ihmal edildiği sonucunu çıkarabilir.

3.1.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dördüncü Kazanım: Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.

Tablo 3.1.4: Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	1	0,8	0	0
Kısmen	19	15,8	16	13,3
Genellikle	100	83,4	104	86,7
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.4’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayan; öyküleyici metinde 1 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 19 öğrenci, bilgilendirici metinde 16 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 100 öğrenci, bilgilendirici metinde 104 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 0,8’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 15,8, bilgilendirici metinde % 13,3’tür. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 83,4, bilgilendirici metinde % 86,7’dir.

Bu verilere göre, dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 85,05 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Beşinci Kazanım: Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.

Tablo 3.1.5: Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	1	0,8	0	0
Kısmen	43	35,8	53	44,2
Genellikle	76	63,3	67	55,8
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.5’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayan; öyküleyici metinde 1 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 43 öğrenci, bilgilendirici metinde 53 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 76 öğrenci, bilgilendirici metinde 67 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 0,8’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 35,8, bilgilendirici metinde % 44,2’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 63,3, bilgilendirici metinde % 55,8’dir.

Bu verilere göre, beşinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 59,55 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Altıncı Kazanım: Mantıksal bütünlük içinde yazar.

Tablo 3.1.6: Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	10	8,3	8	6,7
Kısmen	42	35,0	9	7,5
Genellikle	68	56,7	103	85,8
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.6’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Mantıksal bütünlük içinde yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayanlar; öyküleyici metinde 10 öğrenci, bilgilendirici metinde 8 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 42 öğrenci, bilgilendirici metinde 9 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 68 öğrenci, bilgilendirici metinde 103 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 8,3, bilgilendirici metinde 6,7’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 35,0, bilgilendirici metinde % 7,5’tir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 56,7, bilgilendirici metinde % 85,8’dir.

Bu verilere göre, altıncı kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 71,25 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Kazanıma ulaşma düzeyinin öyküleyici metinde daha düşük çıkması, öyküleyici metnin yapısının kurgusal olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3.1.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yedinci Kazanım: Yazılarında ana fikre yer verir.

Tablo 3.1.7: Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hayır	29	24,2	10	8,3
Evet	91	75,8	110	91,7
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.7’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında ana fikre yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre; her iki metinde de kazanıma ulaşamayan; öyküleyici metinde 29 öğrenci, bilgilendirici metinde 10 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, öyküleyici metinde 91 öğrenci, bilgilendirici metinde 110 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 24,2, bilgilendirici metinde % 8,3’tür. Kazanımlara ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 75,8, bilgilendirici metinde % 91,7’dir.

Bu verilere göre, yedinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 83,75 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında ana fikre yer verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Sekizinci Kazanım: Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.

Tablo 3.1.8: Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hayır	86	71,7	20	16,7
Evet	34	28,3	100	83,3
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.8’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre; her iki metinde de kazanıma ulaşamayan; öyküleyici metinde 86 öğrenci, bilgilendirici metinde 20 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, öyküleyici metinde 34 öğrenci, bilgilendirici metinde 100 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 71,7, bilgilendirici metinde % 16,7’dir. Kazanımlara ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 28,3, bilgilendirici metinde % 83,3’tür.

Bu verilere göre, sekizinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 55,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Kazanıma ulaşma düzeyinin öyküleyici metinde çok düşük çıkması, öyküleyici metnin yapısının kurgusal olmasından, bilgilendirici metnin en önemli unsurunun ana fikir olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3.1.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dokuzuncu Kazanım: Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.

Tablo 3.1.9: Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hiç	32	26,7	67	55,8
Kısmen	67	55,8	47	39,2
Genellikle	21	17,5	6	5,0
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.9’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre her iki metinde de kazanıma hiç ulaşamayanlar; öyküleyici metinde 32 öğrenci, bilgilendirici metinde 67 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, öyküleyici metinde 67 öğrenci, bilgilendirici metinde 47 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, öyküleyici metinde 21 öğrenci, bilgilendirici metinde 6 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 26,7, bilgilendirici metinde 55,8’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 55,8, bilgilendirici metinde % 39,2’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 17,5, bilgilendirici metinde % 5,0’dır.

Bu verilere göre, dokuzuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 11,25 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanmalarındaki yetersizlik, daha önce yaptıkları yazılı anlatım etkinliklerinde bu durumun üstünde yeterince durulmamasından kaynaklanıyor olabilir.

3.1.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Onuncu Kazanım: Yazısına uygun başlık belirler.

Tablo 3.1.10: Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin		Bilgilendirici Metin	
	f	%	f	%
Hayır	42	35,0	34	28,3
Evet	78	65,0	86	71,7
Toplam	120	100	120	100

Tablo 3.1.10’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazısına uygun başlık belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. İki ayrı metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre; her iki metinde de kazanıma ulaşamayan; öyküleyici metinde 42 öğrenci, bilgilendirici metinde 34 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, öyküleyici metinde 78 öğrenci, bilgilendirici metinde 86 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı; öyküleyici metinde % 35,0, bilgilendirici metinde % 28,3’tür. Kazanımlara ulaşanların oranı; öyküleyici metinde % 65,0, bilgilendirici metinde % 71,7’dir.

Bu verilere göre, onuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 68,35 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazısına uygun başlık belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.11. On Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Birinci Kazanım: Yazısında alt başlıkları belirler.

Tablo 3.1.11: On Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hayır	114	95,0
Evet	6	5,0
Toplam	120	100

Tablo 3.1.11’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazısında alt başlıkları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma ulaşamayan, 114 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, 6 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı, % 95,0’dır. Kazanımlara ulaşanların oranı, % 5,0’dır.

Bu verilere göre, on birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 5,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazısında alt başlıkları belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Kazanıma ulaşma düzeyinin oldukça düşük çıkması, ilgili kazanıma yönelik verilen eğitimin yetersizliğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi kazanımın öğrenci seviyesine uygun olamayabileceğinden de kaynaklanabilir.

3.1.12. On İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On İkinci Kazanım: Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.

Tablo 3.1.12: On İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hayır	26	21,7
Evet	94	78,3
Toplam	120	100

Tablo 3.1.12’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma ulaşamayan, 26 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, 94 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı, % 21,7’dir. Kazanımlara ulaşanların oranı, % 78,3’tür.

Bu verilere göre, on ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 78,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Üçüncü Kazanım: Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Tablo 3.1.13: On Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hiç	23	19,2
Kısmen	18	15,0
Genellikle	79	65,8
Toplam	120	100

Tablo 3.1.13’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma hiç ulaşamayan, 23 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, 18 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, 79 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, % 19,2’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, % 15,0’dır. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, % 65,8’dir.

Bu verilere göre, on üçüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 65,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dördüncü Kazanım: Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.

Tablo 3.1.14: On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hiç	82	68,3
Kısmen	29	24,2
Genellikle	9	7,5
Toplam	120	100

Tablo 3.1.14’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma hiç ulaşamayan, 82 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, 29 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, 9 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, % 68,3’tür. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, % 24,2’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, % 7,5’tir.

Bu verilere göre, on dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 7,5 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Kazanıma hiç ulaşamayanların oranının oldukça yüksek çıkması, yazılı anlatım uygulamalarında örnek verirken uygun ifadelerin kullanımına dikkat edilmediğini düşündürmektedir.

3.1.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Beşinci Kazanım: Yazılarında karşılaştırmalar yapar.

Tablo 3.1.15: On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hiç	69	57,5
Kısmen	38	31,7
Genellikle	13	10,8
Toplam	120	100

Tablo 3.1.15’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma hiç ulaşamayan, 69 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, 38 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, 13 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, % 57,5’tir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, % 31,7’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, % 10,8’dir.

Bu verilere göre, on beşinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 10,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Altıncı Kazanım: Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Tablo 3.1.16: On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hiç	26	21,7
Kısmen	29	24,2
Genellikle	65	54,2
Toplam	120	100

Tablo 3.1.16’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma hiç ulaşamayan, 26 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, 29 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, 65 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, % 21,7’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, % 24,2’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, % 54,2’dir.

Bu verilere göre, on altıncı kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 54,2 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Yedinci Kazanım: Yazılarında tanımlamalar yapar.

Tablo 3.1.17: On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hayır	75	62,5
Evet	45	37,5
Toplam	120	100

Tablo 3.1.17’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında tanımlamalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma ulaşamayan, 75 öğrencidir. Kazanıma ulaşan, 45 öğrencidir. Kazanımlara ulaşamayanların oranı, % 62,5’tir. Kazanımlara ulaşanların oranı, % 37,5’tir.

Bu verilere göre, on yedinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 37,5 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında tanımlamalar yapar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Bu durum, öğrencilerin tanım yapma becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir.

3.1.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Sekizinci Kazanım: Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.

Tablo 3.1.18: On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin	
	f	%
Hiç	86	71,7
Kısmen	28	23,3
Genellikle	6	5,0
Toplam	120	100

Tablo 3.1.18’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanıma hiç ulaşamayan, 86 öğrencidir. Kazanıma kısmen ulaşan, 28 öğrencidir. Kazanıma genellikle ulaşan, 6 öğrencidir. Kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, % 71,7’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, % 23,3’tür. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, % 5,0’dır.

Bu verilere göre, on sekizinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 5,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Kazanıma hiç ulaşamayanların oranının oldukça yüksek çıkması, yazılı anlatım uygulamalarında önem belirten ifadelerin kullanımı üzerinde yeterince durulmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3.1.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dokuzuncu Kazanım: Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) ögelerini vurgular.

Bu kazanımın ölçülmesine yönelik öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler; *nerede*, *ne zaman* ve *kim* ögelerini kapsamaktadır. *Ne* ve *nasıl* ögelerinin bulguları “Olayları oluş sırasına göre yazar.” kazanımı içerisinde verilmiştir. Kazanıma ait bulguların yer aldığı tablolar ve yorumlar şunlardır:

3.1.19.1. Ana Karakter

Tablo 3.1.19.1: Ana Karaktere İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	13	10,8
2	95	79,2
3	12	10,0
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.19.1’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “ana karakter”e yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere öyküde ana karaktere yer vermeyen 13 öğrencidir. Ana karakter hakkında çok az bilgi veren 95 öğrencidir. Ana karakteri ayrıntılı bir şekilde sunan 12 öğrencidir. Ana karaktere yer vermeyenlerin oranı % 10,8, ana karakter hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 79,2, ana karakteri ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 10,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana karaktere yer verme düzeyi başarı ortalaması % 10,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin,

öyküde ana karaktere yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.19.2. Mekân

Tablo 3.1.19.2: Mekâna İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	6	5,0
2	51	42,5
3	63	52,5
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.19.2’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “mekân” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere öyküde mekâna yer vermeyen 6 öğrencidir. Mekân hakkında çok az bilgi veren 51 öğrencidir. Mekânı ayrıntılı bir şekilde sunan 63 öğrencidir. Mekâna yer vermeyenlerin oranı % 5,0, mekân hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 42,5, mekânı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 52,5’tir.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin mekân unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 52,5 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde mekân unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.19.3. Zaman

Tablo 3.1.19.3: Zamana İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	19	15,8
2	75	62,5
3	26	21,7
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.19.3'te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “zaman” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere öyküde zamana yer vermeyen 19 öğrencidir. Zaman hakkında çok az bilgi veren 75 öğrencidir. Zamanı ayrıntılı bir şekilde sunan 26 öğrencidir. Zamana yer vermeyenlerin oranı % 15,8, zaman hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 62,5, zamanı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 21,7'dir.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin zaman unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 21,7 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde zaman unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirminci Kazanım: Olayları, oluş sırasına göre yazar.

Bu kazanımın ölçülmesine yönelik öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler; *başlatıcı olay*, *amaç*, *girişim*, *sonuç* ve *tepki* öğelerini kapsamaktadır. Kazanıma ait bulguların yer aldığı tablolar ve yorumlar şunlardır:

3.1.20.1. Başlatıcı Olay

Tablo 3.1.20.1: Başlatıcı Olaya İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	4	3,3
2	26	21,7
3	90	75,0
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.20.1’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “başlatıcı olay” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere öyküde başlatıcı olaya yer vermeyen 4 öğrencidir. Başlatıcı olay hakkında çok az bilgi veren 26 öğrencidir. Başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunan 90 öğrencidir. Başlatıcı olaya yer vermeyenlerin oranı % 3,3, başlatıcı olay hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 21,7, başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 75,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başlatıcı olay unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 75,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde başlatıcı unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20.2. Amaç

Tablo 3.1.20.2: Amaca İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	79	65,8
2	18	15,0
3	23	19,2
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.20.2’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “amaç” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre öyküde amaca yer vermeyen 79 öğrencidir. Amaç hakkında çok az bilgi veren 18 öğrencidir. Amacı ayrıntılı bir şekilde sunan 23 öğrencidir. Amaca yer vermeyenlerin oranı % 65,8, amaç hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 15,0, amacı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 19,2’dir.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin amaç unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 19,2 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde amaç unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.20.3. Girişim

Tablo 3.1.20.3: Girişime İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	26	21,7
2	40	33,3
3	54	45,0
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.20.3'te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “girişim” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre öyküde girişime yer vermeyen 26 öğrencidir. Girişim hakkında çok az bilgi veren 40 öğrencidir. Girişimi ayrıntılı bir şekilde sunan 54 öğrencidir. Girişime yer vermeyenlerin oranı % 21,7, girişim hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 33,3, girişimi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 45,0'dır.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin girişim unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 45,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde girişim unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.20.4. Sonuç

Tablo 3.1.20.4: Sonuca İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	3	2,5
2	56	46,7
3	61	50,8
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.20.4’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “sonuç” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre öyküde sonuca yer vermeyen 3 öğrencidir. Sonuç hakkında çok az bilgi veren 56 öğrencidir. Sonucu ayrıntılı bir şekilde sunan 61 öğrencidir. Sonuca yer vermeyenlerin oranı % 2,5, sonuç hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 46,7, sonucu ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 50,8’dir.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sonuç unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 50,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde sonuç unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20.5. Tepki

Tablo 3.1.20.5: Tepkiye İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	37	30,8
2	51	42,5
3	32	26,7
Toplam	120	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tablo 3.1.20.5’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “tepki” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre öyküde tepkiye yer vermeyen 37 öğrencidir. Tepki hakkında çok az bilgi veren 51 öğrencidir. Tepkiyi ayrıntılı bir şekilde sunan 32 öğrencidir. Tepkiye yer vermeyenlerin oranı % 30,8, tepki hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 42,5, tepkiyi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26,7’dir.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tepki unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 26,7 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde tepki unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.21. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Birinci Kazanım: Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.

Tablo 3.1.21: Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Öyküleyici Metin
	Ortalama %
Hiç	23,69
Kısmen	31,29
Genellikle	45,0
Toplam	100

Tablo 3.1.21’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Kazanımı ölçmek için, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metin ölçeğinde yer alan bütün kazanımların ortalaması alınmış ve öğrencilerin öyküleyici metin başarıları belirlenmiştir. Öyküleyici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, ortalama % 23,69’dur. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, ortalama % 31,29’dur. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, ortalama % 45,0’dır.

Bu verilere göre, yirmi birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 45,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.1.22. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi İkinci Kazanım: Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.

Tablo 3.1.22: Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

	Bilgilendirici Metin
	Ortalama %
Hiç	35,41
Kısmen	15,61
Genellikle	48,97
Toplam	100

Tablo 3.1.22’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Kazanımı ölçmek için, öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metin ölçeğinde yer alan bütün kazanımların ortalaması alınmış ve öğrencilerin bilgilendirici metin başarıları belirlenmiştir. Bilgilendirici metinde test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımlara hiç ulaşamayanların oranı, ortalama % 35,41’dir. Kazanımlara kısmen ulaşanların oranı, ortalama % 15,61’dir. Kazanımlara genellikle ulaşanların oranı, ortalama % 48,97’dir.

Bu verilere göre, yirmi birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 48,97 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Bilgilendirici-Öyküleyici Yazılı Anlatım Becerileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öyküleyici Metin	120	2,11	,303	119	7,163	.000
Bilgilendirici Metin	120	1,93	,292			

Tablo 3.2’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerine ait puan ortalamaları ilişkili t-testi ile karşılaştırma sonuçları verilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları (2,11), bilgilendirici yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarına (1,93) göre daha yüksektir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) vardır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatım becerileri bilgilendirici yazılı anlatım becerilerine göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Öyküleyici anlatımın bilgilendirici anlatıma göre daha iyi durumda olmasının sebebi olarak, çocukluk dönemi okumalarının büyük ölçüde öyküleyici metinlere dayalı oluşunun aynı konudaki yazılı anlatımı da güçlendirmesi sonucunu doğurduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ortak kazanımlarına ulaşma düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.3: Öyküleyici ve Bilgilendirici Yazılı Anlatımın Ortak Kazanımlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Bilgilendirici-Öyküleyici Yazılı Anlatım Becerileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Bilgilendirici Metin	120	2,18	,293	119	3,844	.000
Öyküleyici Metin	120	2,07	,311			

Tablo 3.3'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ortak kazanımlarına ait puan ortalamaları ve ilişkili t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımın ortak kazanımlarına ilişkin puan ortalamaları öyküleyici anlatım için (2,18), bilgilendirici yazılı anlatım için (2,07)'dir. Ortak kazanımlara ilişkin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark ($p < .05$) vardır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metin yazmaya ilişkin kazanımlara ulaşma düzeyinin öyküleyici anlatıma göre daha iyi durumda olması, öyküleyici anlatım öğelerinin (olay, yer, zaman ve kişi kadrosunun) öğrenciler tarafından aynı düzeyde yazılı anlatım çalışmalarında da işlenme güçlüğünden kaynaklanmış olabilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3.4.1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.4.1: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Yazılı Anlatım Becerileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	66	74,10	8,60	118	1,424	.157
Erkek	54	71,64	10,30			

Tablo 3.4.1’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici yazılı anlatıma ilişkin puan ortalaması kızlar için 74.10; erkekler için 71.64’tür. Yazılı anlatım becerisine ilişkin kızların puan ortalamaları erkeklere göre bir miktar daha yüksektir, fakat kızlar ile erkekler arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

3.4.2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.4.2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. İlköğretim	25	66,72	10,14	2-117	8.631	.000	1-2 1-3
2. Lise	51	73,60	8,68				
3. Üniversite	44	75,86	8,37				

Tablo 3.4.2’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, babanın eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 66.72; lise olanlar için 73.60; üniversite olanlar için 75.86’dır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-117)=8.631$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3.4.3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.4.3: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. İlköğretim	47	67,40	10,49	2-117	17.415	.000	1-2 1-3
2. Lise	44	77,00	6,89				
3. Yüksekokul	29	76,00	6,17				

Tablo 3.4.3'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, annenin eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 67.40; lise olanlar için 77.00; üniversite olanlar için 76.00'dır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-117)=17.415$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3.4.4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.4.4: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailedeki Birey Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. 3-4 olanlar	17	74,41	8,80	2-117	.937	.395	
2. 5-6 olanlar	88	73,22	9,14				
3. 7 ve üstü olanlar	15	70,06	11,75				

Tablo 3.4.4’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailedeki kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı farklılık ($F(2-117)=937, p>.05$) göstermemektedir.

3.4.5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.4.5: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Düşük (200-500 ytl)	25	66,28	11,12	2-117	11.758	.000	1-2
2. Orta (700-1.250 ytl)	36	72,30	9,05				1-3
3. İyi (1.250 ytl. ve üstü)	59	76,27	7,19				2-3

Tablo 3.4.5’te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, ailenin gelir düzeyi düşük olanlar için 66.28; orta olanlar için 72.30; iyi olanlar için 76.27’dir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-117)=11.758$, $p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, gelir düzeyi düşük olanlara göre; gelir düzeyi iyi olanların da gelir düzeyi orta olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı görülmektedir.

3.4.6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.4.6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Kendinize ait odanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	90	75,44	8,21	118	5.474	.000
Hayır	30	65,66	9,21			

Tablo 3.4.6’da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, evinde kendine ait odası olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin puan ortalaması (75.44), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (65.66) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir fark ($t(118)=5.474, p<.05$) göstermektedir.

3.4.7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.4.7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Evinizde kitaplık var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	102	74,28	8,60	118	3,732	.000
Hayır	18	65,72	10,91			

Tablo 3.4.7’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, evinde kitaplık bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (74.28), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasına göre (65.72) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı bir fark ($t(118)=3.732, p<.05$) göstermektedir.

3.4.8 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile kendilerine ait çalışma masası bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.4.8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Kendilerine Ait Çalışma Masası Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Çalışma masanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	95	74,86	8,96	118	4,546	.000
Hayır	25	65,92	7,85			

Tablo 3.4.8’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile kendilerine ait çalışma masaları bulunup bulunmama durumuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Evde kendine ait çalışma masası bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması (74.86), kendine ait çalışma masası bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasına göre (65.92) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin kendine ait çalışma masası bulunup bulunmama durumuna göre, kendine ait çalışma masası bulunanların lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) göstermektedir.

3.4.9 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.4.9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Günlük Tutma Alışkanlıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

Günlük yazar mısınız?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	45	73,31	7,54	118	.278	.781
Hayır	75	72,81	10,46			

Tablo 3.4.9’da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile günlük yazma alışkanlıklarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları (73.31), günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre (72,81) daha yüksek olsa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

3.4.10 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın (gazete, dergi) alma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.4.10. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eve Süreli Yayın Girme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Gruplar arası anlamlı fark
1. Hayır	10	30,80	2-117	13,969	.001	1-3 2-3
2. Bazen	46	53,62				
3. Çoğunlukla	64	70,09				

Tablo 3.4.10’da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alma sıklığı arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden evlerine süreli yayın girme sıklığı sorulmuştur. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puanı sıra ortalamaları, evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları incelendiğinde, bu soruya “hayır” diyenler için (30.80), “bazen” diyenler için (53.62) ve “çoğunlukla” diyenler için (70.09)’dur. Yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puanı sıra ortalamaları ile evlerine süreli yayın alma sıklıkları arasında anlamlı bir farkın ($\chi^2(2)=13.969$, $p<.05$) olduğu saptanmıştır.

Bu farkın kaynağını tespit etmek için tekrar Mann-Whitney U Testi yapılmış ve evlerine süreli yayın “çoğunlukla” aldıklarını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, “bazen” ve “hayır” seçeneğini işaretleyenlere göre ($p<.001$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

3.4.11 İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3.4.11: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	72	75,73	7,44	118	4.141	.000
Hayır	48	68,89	10,66			

Tablo 3.12’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları (75.73), okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre (68,89) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir şekilde ($p<.05$) farklılaşmaktadır.

Bu durum, okul öncesi eğitim verilen öğrencilerde resimli kitaplar, oyunlar vb. ile kompozisyon becerisinin kazandırılmasından kaynaklanıyor olabilir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yapılan öneriler yer almaktadır. Sonuçlar, alt problemlere göre ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin “Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 93,35 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi öyküleyici metinde daha yüksektir. Sonuç olarak öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıklarını söylemek mümkündür.

2. Öğrencilerin “Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 30,0 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgili kazanıma istenen düzeyde ulaşamadıkları söylenebilir.

3. Öğrencilerin “Yazılarında söz varlığından yararlanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 5,0 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi öyküleyici metinde daha yüksektir. Kazanıma hiç ulaşamayanların oranı % 60,4’tür. Kazanıma hiç ulaşamayan öğrencilerin oranının yüksek çıkması, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaşamadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4. Öğrencilerin “Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 85,05 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Sonuç olarak öğrencilerin ilgili kazanıma yüksek oranda ulaştıkları görülmüştür.

5. Öğrencilerin “Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 59,55 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi öyküleyici metinde daha yüksektir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ilgili kazanıma ulaştıkları söylenebilir.

6. Öğrencilerin “Mantıksal bütünlük içinde yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 71,25 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Kazanıma ulaşılma oranına bakıldığında, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıklarını söylemek mümkündür.

7. Öğrencilerin “Yazılarında ana fikre yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 83,75 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Sonuç olarak öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıkları belirlenmiştir.

8. Öğrencilerin “Yazılarında yardımcı fıkirlere yer verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 55,8 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Kazanıma ulaşma oranı dikkate alındığında, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıklarını söylemek mümkündür.

9. Öğrencilerin “Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 11,25 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Bu orana göre, öğrencilerin ilgili kazanıma istenen düzeyde ulaşamadıkları söylenebilir.

10. Öğrencilerin “Yazısına uygun başlık belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 68,35 olarak gerçekleşmiştir. Kazanıma ulaşma düzeyi öyküleyici metinde daha yüksektir. Bu sonuca göre, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıkları belirtilebilir.

11. Öğrencilerin “Yazısında alt başlıkları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 5,0 olarak gerçekleşmiştir. Oranın çok düşük çıkması, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaşamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

12. Öğrencilerin “Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 78,3 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ilgili kazanımda başarılı olduklarını göstermektedir.

13. Öğrencilerin “Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 65,8 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıkları söylenebilir.

14. Öğrencilerin “Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 7,5 olarak gerçekleşmiştir. Oranın çok düşük çıkması, öğrencilerin ilgili kazanımda istenen başarıyı elde edemediklerini göstermektedir.

15. Öğrencilerin “Yazılarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 10,8 olarak gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan bu düşük oran, öğrencilerin ilgili kazanımda düşük bir başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır..

16. Öğrencilerin “Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 54,2 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

17. Öğrencilerin “Yazılarında tanımlamalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 37,5 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin, ilgili kazanıma ulaşma düzeyleri istenen düzeyde olmasa da belli bir seviyeye ulaştıkları söylenebilir.

18. Öğrencilerin “Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 5,0 olarak gerçekleşmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ilgili kazanıma ulaşamadıklarını söylemek mümkündür.

19. Öğrencilerin “Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.” kazanımına ulaşma düzeylerini tespit etmek için “kim” ögesine yönelik olarak yazılı anlatımlarında “ana karakter”e detaylı olarak yer verme düzeyleri % 10,0 oranında gerçekleşmiştir. Yazılı anlatımlarında “nerede” ögesine yönelik olarak “mekân”a ayrıntılı yer verme düzeyleri % 52,5 oranında gerçekleşmiştir. Yazılı anlatımlarında “ne zaman” ögesine yönelik olarak “zaman”a ayrıntılı yer verme düzeyleri % 21,7 oranında gerçekleşmiştir. Sonuç olarak ilgili kazanımda kim ve ne zaman öğelerine yeterince yer vermedikleri, nerede ögesine istenen düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir.

20. Öğrencilerin “Olayları, oluş sırasına göre yazar.” kazanımına ulaşma düzeylerini tespit etmek için yapılan uygulamada “başlatıcı olay”ı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 75,0’dır. Yazılı anlatımlarında “amaç”ı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 19,2’dir. Yazılı anlatımlarında “girişim”i ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 45,0’dır. Yazılı anlatımlarında “sonuç”u ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 50,8’dir. Yazılı anlatımlarında “tepki”yi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26,7’dir. Öğrencilerin ilgili kazanıma yönelik kısmi başarıları da olayların oluş sırasına göre gerçekleşmesine dâhil olduğundan; sonuç olarak öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıkları tespit edilmiştir.

21. Öğrencilerin “Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 45,0 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre öğrenciler kazanıma tamamen ulaşamamaları da belli bir başarı göstermişlerdir.

22. Öğrencilerin “Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.” kazanımına ulaşma düzeyleri % 48,97 olarak gerçekleşmiştir. Öğrencilerin başarı oranları dikkate alındığında, ilgili kazanıma belli bir düzeyde ulaşılmasına rağmen tam olarak kazanılamadığı söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

5. Ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, gelir düzeyi düşük olanlara göre; gelir düzeyi iyi olanların da gelir düzeyi orta olanlara

göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısı artmıştır.

6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

8. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait çalışma masası olanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

9. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıksa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

10. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, evlerine sürekli yayın girme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Buna göre, evlerine bazen ve çoğunlukla sürekli yayın giren öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının, evlerine sürekli yayın alınmayanlara göre; evlerine çoğunlukla sürekli yayın alınanların yazılı anlatım beceri puanlarının da bazen alınanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

11. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

— Yapılan çalışmada öğrencilerin kelimeleri genellikle yerinde ve anlamına uygun kullandıkları görülmüştür. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda ve kaynaklarda, kendini yazılı olarak ifade etmede kelime hazinesinin zenginliğinin çok büyük bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

— Öğrencilere, öykünün unsurları olan şahıs, mekân, zaman ve olay örgüsü hakkında yeterli bilgiler verilmeli, olayları oluş sırasına göre yazmaları istenmelidir. Bu paralelde programda kazanım maddesi olarak yer alan 5 N 1 K (ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim) sorularına cevap verebilme becerileri geliştirilmelidir.

— Zihinde tasarlananların tam ve doğru olarak yazıya aktarılabilmesinin yolu, yazmadan önce plan yapmaktır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında plan yapabilme becerileri geliştirilerek, yazılarının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun şekilde yazmaları, yazılarında giriş ve sonuç cümlelerini özenli seçmeleri sağlanmalıdır.

— Her yazılı metin bir ana fikre dayanır. Öğrencilerin yazmadan önce zihinlerinde ana fikri belirlemeleri ve bu ana fikri yardımcı fikirlerle destekleyerek anlatımlarında sunmaları sağlanmalıdır.

— Yazılı anlatımı oluşturan unsurların başında kelimeler ve bu kelimelerin bir yargı oluşturacak şekilde bir araya gelmelerinden oluşan cümleler gelmektedir. Yazılı anlatımın sadece tek bir cümle yapısından oluşması beklenemez. Dolayısıyla öğrencilere farklı cümle yapıları öğretilmeli ve yapılan uygulamalarla bu farklı cümle yapılarını yazılı anlatımlarında kullanmaları sağlanmalıdır.

— Her metnin başında o metinde ne anlatıldığına dair ipucu niteliği taşıyan başlık bulunur. Yine metnin niteliğine göre alt başlıklar da bulunabilir. Öğrencilere başlığın önemi kavratılmalı ve öğrencilerden yazılarında başlığa yer vermeleri istenmelidir. Öğrencilere yazılarında alt başlık bulundurmaya yönelik yapılacak çalışmalar ilköğretimin ikinci kademesine bırakılabilir.

— Öğrencilerin, yazılı anlatımlarında farklı düşünmeye yönlendiren ve önem belirten ifadeleri kullanmaları sağlanmalı, örnek verirken uygun kelimeler kullanmaları istenmelidir.

— Öğrencilerin yazılı anlatımlarını sebep-sonuç ilişkisi içinde sunmaları sağlanarak onlara gerekli yerlerde karşılaştırmalar yapma yeterliliği kazandırılmalıdır.

— Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin başarı düzeyleri süreli yayın alınmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenin öğrencilerin evlerine süreli yayın alması güçtür. Sınıf kitaplıklarına her ay uygun süreli yayınlar alınarak öğrencilerin bunları takip etmesi sağlanmalıdır.

— Okul öncesi eğitim yapan öğrencilerin başarı düzeyleri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin diğer dil becerilerine etkisi ayrı çalışmalarla araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya (1982). **Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**. İzmir: Aydın Yayınevi.

ADALI, Oya (2003). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.

AKBAYIR, Sıddık (2006). **Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

AKBAYIR, Sıddık (2006). **Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AKÇAM, Hatice Kübra (2006). **Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AKSAN, Doğan (1975). *Ana Dili, Türk Dili*, C. XXXI, S. 285, s: 423-434.

AKSAN, Doğan (2003). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKTAŞ, Şerif ve Osman GÜNDÜZ (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYOL, Hayati (1999). *Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi*, **Çağdaş Eğitim**, Nisan, S.253, s: 7-13.

AKYOL, Hayati (2003). *Metinlerden Anlam Kurma*, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Bahar, S. 13, s: 49-58.

AKYOL, Hayati (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.

- ALPEREN, Nusret (2001). **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi**. Ankara: Alperen Yayınları.
- ANILAN, Hüseyin (2005). **Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- ASLAN, Ali (2006). **İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- BAĞCI, Hasan (2007). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- BAHAR, Mehmet (2006). **Teorik Gramer Bilgisi ile Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki (İlköğretim II. Kademe Uşak Örneği)**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- BARIN, Erol, Celal DEMİR (2006). **Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi**. Ankara: Öncü Basımevi.
- BERMAN, Ruth A., Irit KATZENBERGER (2004). *Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective* s:57-94.
- BEYRELİ, Latif, Zerrin ÇETİNDAG, Ayşegül CELEPOĞLU (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2004). **Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi**. İstanbul: Aktüel Yayınları.

- ÇİFTÇİ, Ömer (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programı'nda Belirtilen “Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlar”a Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- COŞKUN, Eyyup (2005). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- ÇEÇEN, Mehmet Akif, Ömer ÇİFTÇİ (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi*, **Millî Eğitim**, S.173. s: 39-49.
- ÇELİKPAZU, Esra Ekinci (2006). **Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- DEMİREL, Melek (1996). **Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- DENİZ, Kemalettin (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Devlet Planlama Teşkilatı (1983). **Milli Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Ankara: T.C. Başbakanlık.
- DOĞAN, Yusuf (2002), **Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir**

Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DIAKIDOY, Irene-Anna N., Polyxeni STYLIANOU, Christina KAREFILLIDOU, Panayiota PAPAGEORGIOU (2005). *The Relationship Between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Levels. Reading Psychology*, Jan-Mar, Vol. 26 Issue 1, p55-80.

DODSON, Laurie E. (2000). **The Effects of Using Technology to Enhance Student ağabeylity to Read, Organize and Write Informative Text.** Master of Education, Department of Humanities nad Social Science Faculty of Education University of Manitoba Winnipeg, Manitoba, Canada.

ERGİN, Muharrem (1999). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.

ERKUL, Rasih (2004). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Ankara: Anı yayıncılık.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1978). **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.

GÖKŞEN, Enver Naci. **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi.** İstanbul: Murat Ders Yayınları.

GÖKTÜRK, Akşit (1997). **Okuma Uğraşı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GÖRGEN, İzzet (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

GÜNAY, Doğan (2003). **Metin Bilgisi.** İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNDÜZ, Sevim (2003). **Öykü ve Roman Yazma Sanatı.** İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

HALL, Kendra M., Brenda L. Sabey and Michelle McClellan (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary Grade Teachers Use Expository Texts To Full Advantage, Reading Psychology, S.26, s.211-234.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

İNCE, Vedat Martin (2006). **İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.** Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KANTEMİR, Enise (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım I. Yazılı Anlatım.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

KAPLAN, Mehmet (2001). **Kültür ve Dil.** İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARAHAN, Leyla (2006). **Türkçede Söz Dizimi.** Ankara: Akçağ Yayınları.

KARAKUŞ, İdris (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.** Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

KARASAR, Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, Halit (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması.** Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

KARATEKE, Ercan (2006). **Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. kademedeki Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi.** Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- KAYA, Bayram (2003). **Bütünleşik Kurumsal İletişim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- KIRAN (EZİLER), Ayşe, Zeynel KIRAN (2003). **Yazınsal Okuma Süreçleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KIRBAŞ, Abdulkadir (2006). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- KOÇAK, Ahmet (2005). **Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- KORKMAZ, Alâaddin (1988). **Tamamlayıcı Uygulama Metinleriyle Türkçe Kompozisyon**. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- KORKMAZ, Zeynep, Ahmet B. ERCİLASUN, Tuncer GÜLENSOY, İsmail PARLATIR, Hamza ZÜLFİKAR, Necat BİRİNCİ (2005). **Türk Dili ve Kompozisyon**. Ankara: Ekin Kitabevi.
- KÖKSAL, Kemal (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KUZU, Tülay (2003). **Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- KUZU, Tülay Sarar (2004). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 37, S. 1, s: 55-77.
- MOSS, Barbara (1993). *Using Retellings to Assess Children's Comprehension of Expository Text*, www.eric.ed.gov

- ÖĞÜZKAN, Ali (2001). **Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri**. İstanbul: MEB Yayınları.
- OKURER, Cahid (1967). **Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- ÖZBAY, Murat (1995). **Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi)
- ÖZBAY, Murat (2005a). *Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı*. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S.2, Bahar, s.73.
- ÖZBAY, Murat (2005b). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÖZBAY, Murat (2006a). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, Murat (2006b). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZDEMİR, Emin (Tarihsiz). **Okuma Sanatı Nasıl Okumalı Neler Okumalı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- ÖZDEMİR, Emin (1998). **Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEMİR, Emin, Adnan BİNYAZAR (1969). **Yazmak Sanatı Kompozisyon**. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1960). **Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş**. İstanbul: Yükselen Matbaası.

- SAENZ, Laura M., Lynn S. FUCHS (2002). *Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities*, **Remedial and Special Education**, V.23, N.1, January/February, Pages 31-41. s.31-32.
- SALMAN, Ramazan, Abidin ÖZTÜRK, Güler AYDIN, Hüseyin UĞUR, Nedim KARAGÖZ (2000). **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Malatya: Kubbealtı Yayıncılık.
- SEVER, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SMITH, Carl B. *The Importance of Expository Text: Reading and Writing* <http://eric.indiana.edu>
- SOYSAL, M. Orhan (2004). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TAŞIGÜZEL, Selver (2004). “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikteki Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülerin Görünümü”, **Dil Dergisi**, S.125, s: 72-87
- TAZEBAY, Attilâ (2005). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yayınları.
- TDK. (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TEKİN, Halil (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.
- TEKŞAN, Keziban (2001). **Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi**. Çanakkale: Çanakkale Onsekizmart Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

- TEMİZKAN, Mehmet (2003). **Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bir Değerlendirme**, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- TEMİZYÜREK, Fahri (2004). *Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi*, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, C.4, s: 2769-2784, Ankara.
- TEMİZYÜREK, Fahri, Ahmet BALCI (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEMİZYÜREK, Fahri, İlhan ERDEM, Mehmet TEMİZKAN (2007). **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- TEMUR, Turan (2001). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- TOZLU, Necdet (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Calp, Mehrali (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- UÇA, Mine (2003). **İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- WILLIAMS, Joanna P., Kendra M. Hall, Kristen D. Lauer (2004). *Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. s.129-144.
- YAKICI, Ali, Mustafa YÜCEL, Mehmet DOĞAN, V. Savaş YELOK (2005). **Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım**. Ankara: Bilge Yayınları.

YAVUZ, Kemal, Kâzım YETİŞ, Necat BİRİNCİ (2003). **Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri.** İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

EKLER

EK 1: İzin Belgesi

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

Sayı : B.08.0.FGD.0.33.05.311-114714299
Konu : Araştırma İzni

11/09/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

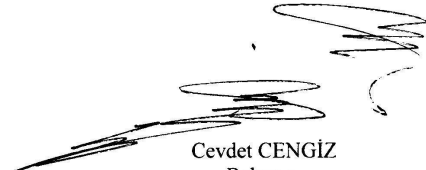
İlgi : 07.09.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/6653 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Muhammet Eyüp SALLABAŞ'ın "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarının Ulaşma Düzeyi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeğin, Ankara İli Çankaya Anıttepe İlköğretim Okulu, Çankaya Namık Kemal İlköğretim Okulu, Keçiören Melek Özen İlköğretim Okulu, Yenimahalle Atatürk İlköğretim Okulu, Altındağ Karapürçek İlköğretim Okulu, Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (1 sayfa - 19 sorudan oluşan) ölçeğin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüştür.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-1 Sayfa)
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

EK 2: Uygulamada Kullanılan Kazanımlar

Kaz. Nu.	KAZANIMLAR
1.	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2.	Yazısına uygun başlık belirler.
3.	Yazısında alt başlıkları belirler.
4.	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
5.	Yazılarında söz varlığından yararlanır.
6.	Olayları, oluş sırasına göre yazar.
7.	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
8.	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.
9.	Mantıksal bütünlük içinde yazar.
10.	Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
11.	Yazılarında ana fikre yer verir.
12.	Yazılarında yardımcı fıkirlere yer verir.
13.	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
14.	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
15.	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
16.	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
17.	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
18.	Yazılarında tanımlamalar yapar.
19.	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
20.	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
21.	Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
22.	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

EK 3: Bilgilendirici Metin Yazma Ölçeği

	HİÇ	KISMEN	GENEL- LİKLE
1- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.			
2- Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.			
3- Yazılarında söz varlığından (deyim, atasözü, özdeyiş) yararlanır.			
4- Yazılarında kelime türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç) işlevine uygun kullanır.			
5- Yazılarında farklı cümle yapılarına (basit, birleşik cümle) yer verir.			
6- Mantıksal bütünlük içinde yazar.			
7- Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			
8- Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			
9- Yazılarında uygun ifadeleri (örneğin, örnek olarak, özellikle, gibi, açıkçası, açıklamak gerekirse, yani, başka bir deyişle vb.) kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.			
10- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.			
11- Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.			
12- Yazılarında önem belirten (başlıca, daha iyi, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb) ifadeleri kullanır.			

	EVET	HAYIR
13- Yazısına uygun başlık belirler.		
14- Yazısında alt başlıkları belirler.		
15- Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.		
16- Yazılarında ana fikre yer verir.		
17- Yazılarında yardımcı fikirler yer verir.		
18- Yazılarında tanımlamalar yapar.		

EK 4: Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği

	HİÇ	KISMEN	GENEL- LİKLE
1- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.			
2- Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.			
3- Yazılarında söz varlığından (deyim, atasözü, özdeyiş) yararlanır.			
4- Yazılarında kelime türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç) işlevine uygun kullanır.			
5- Yazılarında farklı cümle yapılarına (basit, birleşik cümle) yer verir.			
6- Mantıksal bütünlük içinde yazar.			
7- Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			

	EVET	HAYIR
8- Yazısına uygun başlık belirler.		
9- Yazılarında ana fikre yer verir.		
10- Yazılarında yardımcı fıkirlere yer verir.		

	1 Puan	2 Puan	3 Puan
1- Ana Karakter			
2- Mekân			
3- Zaman			
4- Başlatıcı Olay			
5- Amaç			
6- Girişim			
7- Sonuç			
8- Tepki			

EK 5: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form Gazi Üniversitesinde yapılacak bir araştırma için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. M.Eyyüp SALLABAŞ

1. Adınız-Soyadınız:.....
2. Okulunuz:.....
3. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
4. Babanızın öğrenim durumu:
 - (1) Hiçbir okul mezunu değil
 - (2) İlköğretim mezunu
 - (3) Lise mezunu
 - (4) Üniversite mezunu
 - (5) İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)
5. Annenizin eğitim durumu:
 - (6) Hiçbir okul mezunu değil
 - (7) İlköğretim mezunu
 - (8) Lise mezunu
 - (9) Üniversite mezunu
 - (10) İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)
6. Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil):
 - (1) 8 ve yukarı (2) 6-7 kişi (3) 4-5 kişi (4) 3 kişi
7. Ailenizin ortalama aylık geliri:
 - (1) 450 YTL'den az (4) 800-1000 YTL
 - (2) 450-600 YTL (5) 1000-1250 YTL
 - (3) 600-800 YTL (6) 1250 YTL'den çok
8. Evinizde kendinize ait odanız var mı?
 - (1) Evet (2) Hayır
9. Evinizde kendinize ait çalışma masanız var mı?
 - (1) Evet (2) Hayır
10. Evinizde kitaplık var mı?
 - (1) Evet (2) Hayır
11. Evinize hangi sıklıkla süreli yayın (gazete-dergi) alınır?
 - (1) Hiç alınmaz (2) Bazen alınır (3) Çoğunlukla alınır
12. Okul öncesi eğitim (ana okulu eğitimi) aldınız mı?
 - (1) Evet (2) Hayır
13. Günlük tutar mısınız?
 - (1) Evet (2) Hayır

Not: Lütfen bütün soruları cevaplandırınız.

EK 6: İlköğretim 5. Sınıf Bilgilendirici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form ve ölçek, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”nda bulunan, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri üzerine yapılacak olan bir araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu formda, 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazmak üzere kullanacakları toplam 10 adet konu bulunmaktadır. Sizden beklenen, konuların karşısındaki kutucuklara, 5. sınıf düzeyine uygun olup olmamasına göre (X) işareti koymanızdır. Eklemek istediğiniz konular veya açıklamalar için aynı sayfayı kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Eyyüp SALLABAŞ

Konu Başlıkları	Hiç Uygun Değil(1)	Uygun Değil (2)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (4)	Çok Uygun (5)
Deprem veya benzeri doğal afetler sırasında yapılması gerekenler nelerdir, bu afetlerden sonra yaraların sarılması için neler yapılmalıdır? Açıklayınız.					
Çevrenin kirlenmesine neden olan etkenler ve bunların çözüm yolları nelerdir? Açıklayınız.					
Vatanımız (üzerinde yaşadığımız toprak parçası) olmadan nasıl yaşayabiliriz? Bundan hareketle vatanımızı niçin sevmemiz gerektiğini açıklayan bir yazı yazınız.					
Cumhuriyetin kurulduğu günden beri bize kazandırdıklarını düşününüz ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.					
Sınıftaki arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizden yola çıkarak insanlarla iyi geçinmenin önemini belirten bir yazı yazınız.					
Yaşlılara saygı ve hoşgörü konusunda bir yazı yazınız.					
Yurdumuzu kalkındırmak için yapılması gerekenleri çevremizdeki eksikliklerden yola çıkarak açıklayınız.					
Bugün bir kurtuluş savaşı yaşansaydı çocukların neler yapması gerekirdi? Görüşlerinizi yazınız.					
Cumhuriyetimiz ve demokrasi konusunda bir yazı yazınız.					
Ormanların faydalarından yola çıkarak bir yazı yazınız.					

EK 7: İlköğretim 5. Sınıf Öyküleyici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form ve ölçek, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”nda bulunan, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyleri üzerine yapılacak olan bir araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu formda, 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazmak üzere kullanacakları toplam 10 adet konu bulunmaktadır. Sizden beklenen, konuların karşısındaki kutucuklara, 5. sınıf düzeyine uygun olup olmamasına göre (X) işareti koymanızdır. Eklemek istediğiniz konular veya açıklamalar için aynı sayfayı kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Eyyüp SALLABAŞ

Konu Başlıkları	Hiç Uygun Değil(1)	Uygun Değil (2)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (4)	Çok Uygun (5)
Başınızdaki geçen bir olayı hikâye şeklinde yazınız.					
Kendinizi bir geminin yerine koyunuz ve gezdiğiniz yerleri hikâyeleştirerek yazınız.					
Arkadaşlarına devamlı yalan söyleyen yaramaz çocuk Can'ın başından geçen olayları hikâye şeklinde yazınız.					
Bir yangına tanık olduğunuzu hayal ediniz. Tanık olma anınızdan başlayarak, yangını ihbar edişinizi ve gelişmeleri hikâyeleştirerek yazınız.					
Kendinizi bir çam ağacının yerine koyunuz ve ormana zarar verilmesinden duyduğunuz üzüntüyü hikâyeleştirerek yazınız.					
Ormanda yolunu kaybeden bir avcının başından geçen olayları hikâye şeklinde yazınız.					
Akvaryumdan denize atılan bir balığın başından geçen olayları hikâyeleştirerek yazınız.					
Dünya haritasını gözünüzün önüne getirerek bilmediğiniz bir ülke seçiniz ve buraya hayalî bir gezi tasarlayarak düşündüklerinizi hikâye şeklinde yazınız.					
Kendinizi bir balonun yerine koyunuz ve uçarken hissettiklerinizi hikâye şeklinde yazınız.					
Ailesinin sözünü dinlemeyen bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.					

EK 8: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler

Harika Gezi

Gezi zamanı gelmişti. Yaz tatilinde dünya turuna çıkacaktık. İlk olarak ülkemizde bir gezi düzenleyecektik. Otobüs gelmek üzereydi. Ayakkabılarımı giydim ve dışarı çıktım. Otobüs gelmişti. Otobüse bindim, biletime bakarak koltuğumu buldum ve koltuğa oturdum. Akşam üstü Antalya'daydık Priapos'a gittik. Orada taşların üzerinde ateşler yanıyor. Bu ateşler hiç sönmüyordu ve 1500 senedir sönmüyordu. Bu efane uçaga binerek Suriye üzerinden Mısır'a gittik. Sabaha karşı oradaydık. İlk olarak Piramitleri gördük. Bu mükemmellik karşısında ağzım açık kalmıştı. Oradan uzakla Fransa'ya gittik. Burada Eijfel kulesini gördük. Oradan Amerika'ya geçtik. Burada Özgürlük anıtına gittik, buranın tepesine çıktık. Tepeden düşme tehlikesi atlatım. Daha sonra Dünya'nın gelmiş geçmiş en iyi basketbolcusu olan Michael Jordan'ın heykelini görmüştük. Brezilya'ya giderek samba dansını izledik. Daha sonra Afrika'ya gittik. Burada insanlar yılanlarla şov yapıyorlardı. Vahşi hayvanlarla bir belgesel çekmeye karar verdim ve aslan, kaplan, ayı, kurt gibi canlılarında içinde bulunduğum bir belgesel çektim. Bu benim yaptığım en iyi geziydi. Eve döndüğümde çok mutluydum.

MAHALLEDE YANGIN

Dün akşam saat 9.30'da uyudum. Sabah erken kalkıp okula gidecektim. Gece bazı sesler duydum. Başucumda birisi...

— Umut uyan, yangın var!

Uyandım baktım annemmiş.

— Çabuk Umut, yangın çıktı! diye bağırdı.

Hemen kalktım. Üstümü giyincek zaman bile bulamadım. Hemen dışarı çıktık. Çok korkuyordum. Tır tır titriyordum. Mahalleli hep dışarıdaydı. Bini cep telefonundan "110" tısladı. Bir baktım sirenler ötüyor. İlk sonra itfaiye geldi.

Bir itfaiye yetersiz kalınca daha birçok itfaiye gönderildi. Yangın rüzgarın hızıyla dağılıyor, başka binalara sıçramasında korkuyorlardı.

O da ne! Bir çocuk binanın en üst katında mahsur kalmış. Herkes yangını bırakıp o çocuğu kurtarma telaşına kapıldı. O arada bir itfaiyeci yangınların arasına dalıp

çocuğun yanına gitti. Hemen bir yangın merdiveni uzatıldı. Hemen itfaiyeci çocuğu alıp merdivene çıktı ve çocuğu kurtardı. Herkes itfaiyeciye alkışlıyordu. Sonra tekrar yangın söndürme çalışmaları başladı. Herkes evlerinin kül oluşunu seyrediyordu. İtfaiyeciler ellerinden geleni yapıyordu. Bazı insanlar ağlıyordu. Herkes yakınlarını aramışlardı. Yakınları

gelip onları alıyordu. Bizde dayıngili aradık. Hemen dayım geldi. Dayım;

— Ne oldu da çıktı bu yangın?

— Bizde bilmiyoruz.

Sonra geyekten sesler duymaya başladım.

— Umut. Umut. Umut.

Sonra uyandım. Meğer hepsi rüyaymış. Kalktım üstümü giyindim ve okula gittim. Ruya bile olsa Allah düşmanının başına vermesin.

DAĞ GEZİSİ

Günlerden Pazartesi. Sözleşmiştik Ben, Furkan, Mustafa, Bilal ve Mehmet Emin ile höyümümüzün karşısındaki kiliseye gıkacaktık. Dik bir dağdı. Gıkmaya koyulmuştuk.

Yukarı Mahalleden gıkıldığı için yukarı mahalleye gittik. Dağa çıkmaya başladık. Gıkak bitmiyor. Birazda horkuyorduk. Çünkü yılanlar ve kertenkeleler çok vardı oralarda. Sonunda kiliseye geldik. Oralarda pembe ve yeşil kumlar vardı. Pembe kumlar Türkleri kanı, yeşil kumlar Gavurların kanıymış. O kiliseden bizim höyümümüzle ateş ediyorlarmış.

O dağ Güneş'in alınıyordu. Onun için çok süzamiştik. Yanımızda sadece 10 elma ve yılan karsımıza çıkar diye bırak almıştık.

Bizim evin kalavarından dağ çok güzel görünüyordu. Dağdan bizi görüyorlar diye "anne anne" diye bağırmaya başladık. Ablamlarda bize "efendim" dediler. Tam o anda önümden bana gelen bir kertenkele gördüm. Furkan'da gördüm. Bağırarak "kal kin" diye Ben, Furkan ve Mustafa onu öldürmeye çalıştık. Ama kaçtı sadece kuyruğunu kestik.

Aksama doğru giderken dağdan iniyorduk. Birden Furkan ve Ben yuvarlama başladık. Arkamızdan orta boy tatar geliyordu. Sadece kızıklar oldu. Okunmuş duymuş yarmış.

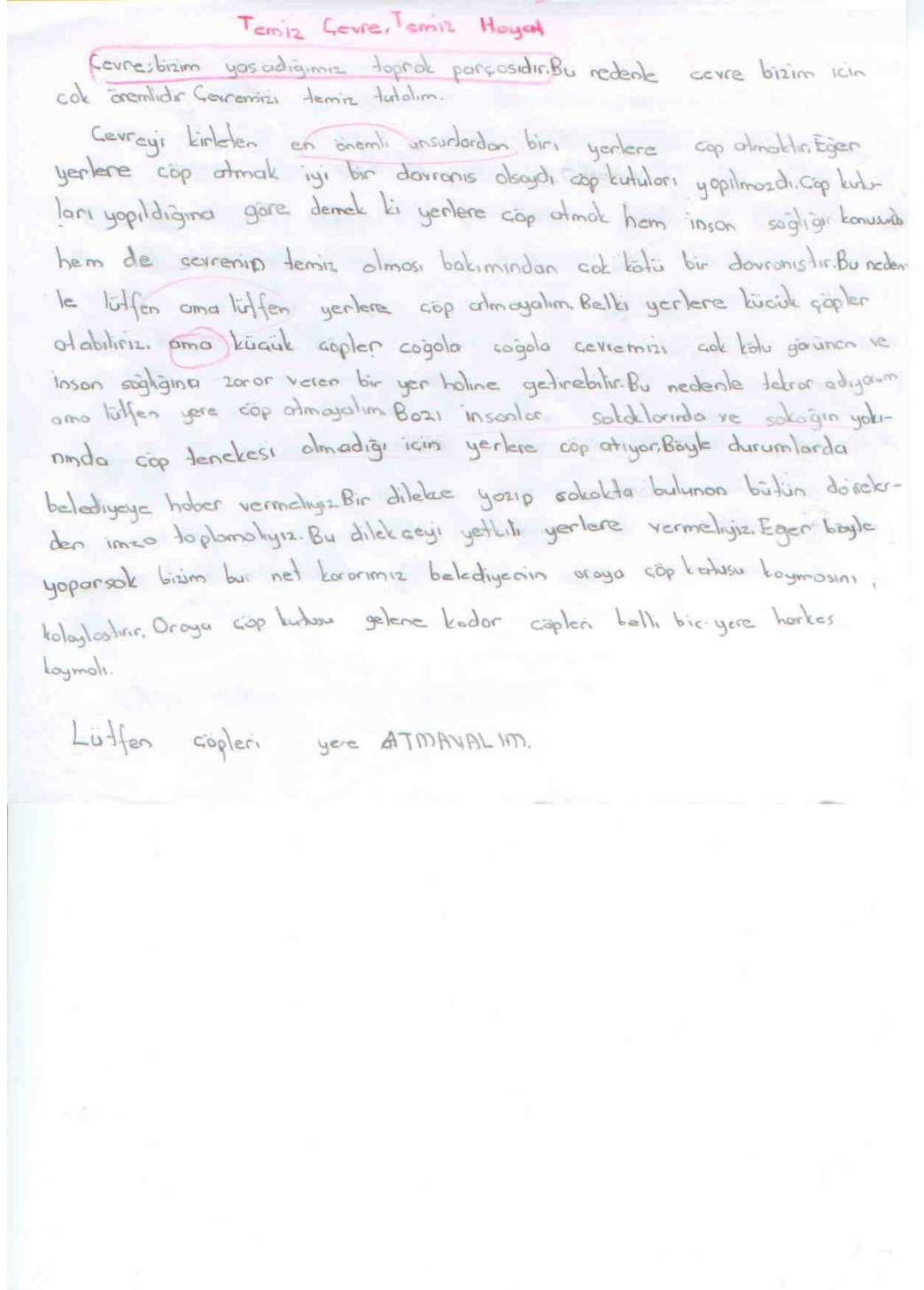
YANGIN

Bir gün bizim evimize misafir gelmişti. Misafirin bir tane çok yaramaz bir oğlu vardı. Oğlu 2 yaşındaydı. Çocuğun annesi, benim annemin yanına mutfığa gitti. Çocuk salona gidip masanın üzerinden bir kibriti almış ve sonra benim odama gidip kibriti çakmaya çalışmış. Sonunda kibrit yanmış. Çocuk ilk önce ne olduğu bilmeden yanan kibrite elini değdirmiş. Elinin acıdığı hisseden çocuk kibriti koltuğun üzerine atmış. Sonra hiçbir şey olmamış gibi başta odalara gitmiş. Annesine ates gibi şeyler demiş. Annesi de anlamamış tobi benim annem "Ateş gibi birşey tokuyor" demiş. Annemler odaları doluşırken yangını görmüşler. Komşuları çağırmış ve yangını söndürmeye çalışmış. Komşulardan biri suyu açık unutmuş. Sonra da yangın sel olarak sönmüş. Sonra annem eve basan suyu evden çıkarmak için komşular ve misafirler yardımcıla çıktı.

Biz bir gün etabana yemeyi toplamaya gittik yemeyi topladık eve gidiyorduk ondan sonra oradan gelen hali bir araba çocuğa çarptı ve çocuk bayıldı. Annesinin eli ayağı kilitlenmişti. Hemen Polise telefon ettiren, Polis geldi çocuğa çarpan adamı götürdü. Ondan sonra çocuğa hiç bir şey olmamıştı sadece kolu biraz kırıktı ve başı kırılmıştı. Hemen Polis ambulansı aradı çocuğu hastahaneye götürdüler. Çocuk kontrole gideceği zaman adam hemen kendi arabasıyla götürüp getiriyordu. Ama çocuğa çarpan arabanın sahibi askerden geliyormuş. Ama Allah'tan ki çocuğun ailesi şikâyetçi olmadı.

Birgün yolda yürüyordum. Bir kadının pencereden "İMDAT" diye
 bağırıldığını duydum. Hemen yaklaştım. Bir elektrik kontağından yan-
 gın çıkmıştı. Bir telefon kulübesinden itfaiyeyi aradım. Biraz geç
 kalsada yetişmiştim. Bana yangının nerede olduğunu sordu. Ben de yan-
 gın yerini gösterdim. Yangın iyice kontaldan çıkmıştı. Najseki kadını
 kurtardılar. Sonra yangını söndürmeye gıbaladılar. Yangın dahada
 büyümüşü. İkinci bir itfaiye gelmişti. Beraberce yangını zorda
 olsa söndürdüler. Rahatladım yangın söndürüldü diye. Kadın ve
 itfaiyeci arasında yangını söndürmeyi başardıkları ve kadını
 kurtardıkları için sevinip bana teşekkür ettiler. Annem merak
 etmiştir beni diyelek evin yolunu tuttum. Olayı anımede an-
 bittim oda benimle gurur duymuştu.

EK 9: Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerinden Örnekler



ÇEVRE KİRLİLİĞİ

Çevremizdeki çöplerin umursamadan yere atılması ne kötü birşey öyle değil mi? Hiç kimse umursamadan yere atılan çöplerin hiç etrafa pis bir koku yayarak dağıldığını bile bilmiyor. Sizce doğru mu yapıyorlar. Yanlış yapıyorlar tabiki.

Bu grüdele Türkiye çöplük olarak. Bu nedenle hiç kimse yere çöp atmamalı. Eğer yere çöp atan olursa uyarmalıyız. Bizde yere çöp atmayalım.

Hiç kimse yere çöp atmasın çöp kutularına, çöp varillerine çöp atsin. Böylece hiçbir çöpten pis koku yayılmaz ve hiç kokmaz.

ÇEVRE ve SAĞLIK

Çevre denince bence akla ilk sağlık gelir. Çünkü çevre sağlıktır. İnsanların çöpi döşaya kısı pekte saygın değil. O kadar çöp kutusu dururken kolayca kırıp yerlere çöp atıyorlar. Fabrikaların filitleri yok, havayı kirliliyor. Atıklarını o, pisal vatanımızın bereket sularına bırakıp su kirliliğine yol açıyor. O suda yaşayan o kadar canlıların hayatlarını düşünmüyorlar. Acımasızlarını, bilimsizleri mi? Bilemiyorum... Halbuki biraz daha dikkat edilse çevremizi daha pisal hâle gelebilir. Bütün fabrikalara filitre takılmalı, atıklarını dere, pöl, nehir vs. atılmasa, insanların çöplerini yerler yerine çöp kutularına ya da peridöşülü olan etikleri peridöşüm kutularına atarsa. Hiçbir sorun olmaz... İsteklerin belki bir pün perçektir.

DOĞAYI KORUYUN

Vatanımız olmadan ne olur?

Vatanımız, yaşadığımız toprak parçasıdır. Vatanımız olmadan nerede yaşarız? Nerede oynarız, nerede yemek yeriz? Bzacağım yazda bunu anlatacağım.

Vatanımız yaşadığımız yerdir. Atatürk iste bu vatani kazanmak için çok çalıştı. Bu vatani korumalıyız. Kimseye vermemeliyiz. Bu vatani daha ileri taşımalıyız. Her dalda gelişmeliyiz. Dünyaca ünlü sanayi malları, tarım ürünleri yapmalıyız. İthalatı az yapıp, ihracatı fazla yapmalıyız. Türk malı almalıyız. İyi gelişip ülkemize yararlı olmalıyız. Yeni icatlar yapmalıyız. Ülkemize zarar vermemeliyiz. Cinayet işlememeli, hırsızlık yapmamalı, vergi kaçırmamalıyız.

Bunları yaparsak vatani sevmiş, iyi bir vatandaş olmuş oluruz.

Bizim Geuremiz

Geurenin kirlenmemesi için fabrikaların filitre takması, hastahane atıklarının geureye aktarılmaması gerekiyor. Çünkü bunlar bizim geuremizi ve soluduğumuz havayı kirlletin. Temiz hava almamız için ağaçları çoğaltmamız gerekiyor. Fidan dikielim ki, onlar büyüsün, ağaç olsun bize temiz hava versin.

Bizler kendi yaşamımızı tehlikeye atmayalım ağaçları kesmeyelim. Eger yazılmış, cürümüş ağaç varsa bize yararı değil, zararı vardır. Ama gencecik bir ağacı kesersek hayatımızın bir bölümünü kesmiş oluruz. Bizler yeni nesiller geuremizi kendimiz için, bizden sonra gelecek nesiller için güzelleştirmeliyiz. Fabrikalar filitre taksa, hastahaneler atıklarını geureye atmasa, arabalar kurşunsuz benzin kullansa temiz, bol oksijenli bir geurede yaşarız. Hem bizim için iyi olur. Hem de gelecek nesil için iyi olur.

Bizler bu kurallara uyarsak, geuremiz için ve bizim için çok iyi olur. Ağaçlarda bir canlı. Dikdiğimizden itibaren büyür, büyür büyür ve en sonunda da ölür. Bu süreç içinde bize oksijen verir. Bunun için ağaçları koruyalım, onları kesmeyelim.

Gevre Kirliliği

Gevrenin kirlenmesine neden olan etkenler, yerlere çöp atmak, geri dönüşülebilir maddelerin yanlış yerde kullanılması ve çevreye karşı bilimsiz davranmaktır.

Buna dayanarak gereksiz ve pis olan çöplerimizi çöp kutularına atmak atmayanları uyarmak, geri dönüşebilir atıkları geri dönüşüm kutularına atılıp ıslak çöpler ile kuru çöpleri ayırmak ve orman yangınlarının çevreye verdiği zararın azalması ve çevreye karşı kötü davranışlar yapılmamalıdır. Denizlere attığımız çöplerle oradaki yaşa yunlara zarar verilebilir. Bütün o attığımız çöpler ile ozon tabakası delinmektedir.

Bu yüzden çevreye zarar vermenin insanlara hiçbir yararı olmaz ve onların doğaya yaptıklarını doğada ona afetter olarak geri verecektir.