

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

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ
METİN YAZMA BECERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Sertan Koray YILMAZ**

ANKARA-2008

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

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ
METİN YAZMA BECERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Sertan Koray YILMAZ**

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

ANKARA-2008

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sertan Koray YILMAZ'a ait **“İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri”** adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye: (TezDanışmanı): Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

Üye: Prof. Doç. Dr. Murat ÖZBAY

.....

Üye: Yard. Doç Dr. Kemal KÖKSAL

.....

ÖZET

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİLERİ

Sertan Koray Yılmaz

Yüksek Lisans - Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Fahri Temizyürek

Kasım - 2008

Bu çalışma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini Çorum'da öğrenim gören ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Çorum merkez ilköğretim okullarından sosyoekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için onlara öyküleyici metin yazdırılmış, öğrenci kâğıtları öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım

becerileri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, metin, öyküleyici metin.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL 6th CLASS STUDENTS' SKILL LEVEL OF WRITING A NARRATIVE TEXTS

This study has been made in order to detect the primary school 6th class students' skill level of writing a narrative texts.

The study has a descriptive quality. Primary school, 6th class students in Çorum make up the study environment. The participants consist of 150 6th class students from three socio-economically different schools in Çorum city center.

Students were asked to write narrative texts in order to determine students' skill level of writing a narrative text. The texts were evaluated according to narrative text writing criteria. In analysing the results, SPSS 13.0 program was used.

The study results show that students' skill of writing a narrative text isn't at the desired level. Students' skill of writing a narrative text doesn't show a meaningful difference to sex. But it shows a meaningful difference to parents' educational level, the number of person in family, family income level, student's having a separate room, family's having a library at home, whether the family buys periodicals and whether the student attended kindergarten education. Also students' skill of written narration doesn't show a meaningful difference to sex, but it shows a meaningful difference to parents' educational level, the number of person in family, family income level, student's having a separate room, family's having a library at home, whether the family buys periodicals and whether the student attended kindergarten education.

Keywords: Turkish education, written narration, text, narrative text

ÖN SÖZ

Dil, insanlar arsında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracıdır. Düşünme yeteneği, düşündüğümüzü anlatma ve başkalarıyla iletişim kurma, dilden yararlanma yeteneğimiz ile doğru orantılıdır. İster dil edinimi noktasında ana dili olarak, ister dil kazanımı noktasında yabancı dil olarak elde edilen dil yeteneği, okuma ve dinlemeden oluşan anlamaya, yazma ve konuşmadan oluşan anlatmaya dayalı temel becerilere dayanır.

İletişimin en güçlü araçlarından biri olan yazma, duygu, düşünce, hayal, istek, izlenim ve deneyimlerin birtakım sembollerle ifade edilmesidir. Yazı, yüzyıllardır insanlar arasında kullanılan en önemli iletişim araçlarından biri olmuştur. Yazı, birçok yönden sözden farklı ve üstündür. Yazının icat edilmesi, insanlık için en büyük dönüm noktası olmuştur. Yazıyla bütün görüş ve buluşlar kayıt altına alınmış böylelikle insanların duygu ve düşüncelerinin farklı coğrafyalara ve geleceğe ulaştırmasına imkân sağlamıştır.

Yazma eğitiminin amacı; öğrencilere duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini etkili ve düzgün biçimde anlatabildikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır. Bu bakımdan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yazılı anlatımlarda yapılan yanlışların belirlenmesi, tutarlı ve başarılı bir sonuca ulaşmak için önemlidir.

Yazılı anlatım belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir (Günay, 2003: 35). Metinler belli bir konuyla ilgili cümleleri rastgele bir araya getirerek oluşturulmaz. Cümleler belli bir mantıkla bir araya getirilerek oluşturulur. Bu açıdan öyküleyici anlatımla metin oluşturulurken de metnin belli nitelikleri, metin oluşturma aşamaları ve metni oluşturan yapıların neler olduğu ve nasıl oluşturulacağı gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine

yapılan bu araştırma, altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, incelenen konuya bağlı olarak dil becerileri, yazma becerisi, yazmanın aşamaları ve unsurları, yazma öğretim yöntemleri, metin, metin türleri 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 altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin toplanan veriler değerlendirilmiş ve çeşitli değişkenler açısından yorumlanmıştır.

Dördüncü bölümde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde değerlendirilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda yine maddeler hâlinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyerek yol gösteren kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e, yardım ve desteklerinden dolayı Arş. Gör. Muhammed Eyüp SALLABAŞ'a şükranlarımı sunarım. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde yardımcı olan Öğr. Gör. Fatih ÖZÇALIK'a teşekkür ederim. Ayrıca her zaman desteğini yanımda hissettiğim aileme de teşekkürlerimi sunuyorum.

Sertan Koray YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar CETVELİ	xii
I.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Dil Becerileri.....	6
1.1.1.1. Dinleme Becerisi.....	7
1.1.1.2. Okuma Becerisi.....	8
1.1.1.3. Konuşma Becerisi	9
1.1.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	11
1.1.1.5. Yazma Becerisi	13
1.1.1.5.1. Yazma Aşamaları.....	17
1.1.1.5.1.1. Yazma Öncesi Hazırlık	18
1.1.1.5.1.2. Taslak Oluşturma	18
1.1.1.5.1.3. Düzenleyerek Yazma	19
1.1.1.5.1.4. Düzenleme (Redaksiyon).....	19
1.1.1.5.1.5. Yayımlama ve Paylaşım.....	19
1.1.1.5.2. Yazma Unsurları	19
1.1.1.5.2.1. Konu.....	20
1.1.1.5.2.2. Plan.....	22
1.1.1.5.2.3. Başlık	24
1.1.1.5.2.4. Kelime.....	25
1.1.1.5.2.5. Cümle.....	26
1.1.1.5.2.6. Paragraf	28

1.1.1.5.2.7. Anlatım Biçimleri	31
1.1.1.5.3. Yazma Öğretim Yöntemleri	33
1.1.2. Metin	35
1.1.2.1. Bilgilendirici Metin	38
1.1.2.2. Öyküleyici Metinler	40
1.4. Araştırmanın Amacı	43
1.5. Araştırmanın Önemi	44
1.6. Araştırmanın Varsayımları	45
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	45
1.8. Temel Kavramlar	46
1.9. İlgili Araştırmalar	46
II. BÖLÜM	54
YÖNTEM.....	54
2.1. Araştırma Modeli	54
2.2. Evren ve Örneklem	54
2.3. Verilerin Toplanması	55
2.4. Verilerin Analizi	57
III. BÖLÜM.....	59
BULGULAR VE YORUM.....	59
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
3.1.1. Ana Karakter	60
3.1.2. Mekân	61
3.1.3. Zaman	62
3.1.4. Başlatıcı Olay	63
3.1.5. Amaç	64
3.1.6. Girişim	65
3.1.7. Sonuç	66
3.1.8. Tepki	67
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68

3.2.1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	68
3.2.2. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	69
3.2.3. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	70
3.2.4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	71
3.2.5. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	72
3.2.6. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	73
3.2.7. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	74
3.2.8. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri ile evlerine sürekli yayın (gazete, dergi) alınma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	75
3.2.9. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	76
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77

3.3.1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	77
3.3.2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	78
3.3.3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	79
3.3.4. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	80
3.3.5. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	81
3.3.6. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?	82
3.3.7. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?	83
3.3.8 İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın (gazete, dergi) alınma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?	84
3.3.9 İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....	85
IV. BÖLÜM	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
4.1. Sonuçlar	86
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
4.2. Öneriler	89
KAYNAKÇA	94
EKLER.....	105
EK 1 : İzin Belgesi	105

EK 2: Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği	106
EK 3: Kişisel Bilgi Formu	107
EK 4: İlköğretim 6. Sınıf Öyküleyici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu	108
EK 5: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler	110

KISALTMALAR LİSTESİ

c.	:	Cilt
Ed.	:	Editör/ Editörler
F	:	f Değeri
f	:	Frekans
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
N	:	Denek Sayısı
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

TABLÖLAR CETVELİ

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Okullar	55
Tablo 2: Öyküleyici metin yazma konuları.....	56
Tablo 3: Ana Karaktere İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 4: Mekâna İlişkin Bulgular	61
Tablo 5: Zamana İlişkin Bulgular	62
Tablo 6: Başlatıcı Olaya İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 7: Amaca İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 8: Girişime İlişkin Bulgular	65
Tablo 9: Sonuca İlişkin Bulgular	66
Tablo 10: Tepkiye İlişkin Bulgular	67
Tablo 11: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	68
Tablo 12: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 13: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 14: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 15: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 16: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	73

Tablo 17: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	74
Tablo 18: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Alınma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 19: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	76
Tablo 20: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	77
Tablo 21: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	78
Tablo 22: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	79
Tablo 23: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	80
Tablo 24: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	81
Tablo 25: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları	82
Tablo 26: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 27: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Alınma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları	84
Tablo 28: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	85

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

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü iletişim aracıdır. Dil, duygularımızı ifade etmede kullandığımız bir araç, aynı zamanda bir bilgi aktarma aracıdır. Duygularımızın ve düşüncelerimizin ifadesinde, geliştirilmesinde ve aktarılmasında en büyük rolü dil oynamaktadır. Düşünce, dil aracılığıyla ifade edilmekte ve dil gelişiminde büyük rol oynamaktadır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur (Ergin 1999: 3). Başka bir tanımla dil: “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1998: 55). Sağır’a (2002: 1) göre dil, insanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. İnsanoğlu zekâsını, duygu ve düşüncelerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır. Temizyürek (2001) ise dili “birçok fonksiyonu olan, baktığımız zaviyeye göre çeşitli özellikler arz eden, bugün bile tam manasıyla sırrına vâkıf olamadığımız, gizemli bir hazinedir.” diye tanımlamıştır. Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005) dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların dışında dil, farklı birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu durum bize dilin tek bir işlevinin olmadığını, insan hayatının temelini oluşturan ögelerden biri olduğunu göstermektedir.

Bir anlama ve anlatma sistemi olan dil, yazılı ve sözlü olarak toplumun hizmetinde olan canlı bir varlıktır. Zamanın akışı içerisinde değişir ve gelişme gösterir. Dilin kendine göre kanunları vardır ve dil bu kanunlara göre gelişir. İnsanlar dilin kanunlarını zorlayamaz, bozamaz. Ancak dilin gelişmesi için kanunlar çerçevesinde yardımcı olabilirler. Zaten dil, zamanla kendisini yeniler (Barın ve Demir, 2006: 6).

İnsanın doğumundan önce oluşmaya başlayan dil, insan büyüyüp geliştikçe onun iç dünyasını ve düşünce yapısını da oluşturmaya başlar (Özbay, 2002:112). Şüphesiz ki dil insanın iç dünyasıyla dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araçtır. İnsan duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla aktarır. Dil, anlatım gücü bakımından yeterince genişlik, derinlik ve olgunluk kazanmamışsa, insanın iç dünyasındaki birçok değer aktarılma olanağından yoksun kalır. Bu bakımdan dil zenginliği, dil düşünce bağlantısı açısından çok önemlidir ve dil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır (Eker, 2002: 11–12).

Dil, insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, millet hâline getiren en önemli unsurlardan biridir. Aynı dili konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda bireyler arasında köklü bir yakınlık oluşur. Bu da millî bir kimlik oluşmasını sağlar.

Dil toplumların kendilerini ve buna bağlı olarak kimliklerini belirtme araçlarından biridir. İnsan toplulukları müşterek dilleri ve müşterek kültürleri ile millet vasfını kazanırlar. Aksi hâlde kalabalık bir insan topluluğundan başka bir şey olmazlar. Sözlü dil ve sözlü kültür, yazılı dil ve yazılı kültür haline gelince sağlamlaşır, kalıcı olur, zaman ve mekân sınırları taşır (Akyavaş, 1997: 193).

Dil, milletlerin tarihinde meydana gelen maddi ve manevi değerlerin ifade vasıtasıdır. Dil, milleti birleştirir ve onlar arasında duygu ve düşünce akımını meydana getirir. Bir millete mensup olan her fert, o milletin kültürünü, dilini, dinini, inançlarını, zevkini, gelenek ve göreneklerini beraberinde taşır. Kültür, fertleri ayakta tutar, onlara yön ve kişilik verir. Bir milleti de dünya milletleri arasında ayakta tutan, sürekliliğini

sağlayan kültür kaynakları ve bu kaynakların iletişim gücüdür. İletişim olmazsa kültür durağanlaşır ve canlılığını kaybeder. Sağlıklı bir iletişim için de sağlıklı, oturmuş bir dile ihtiyaç vardır (Özkan, 1996: 19).

Dilin işlevlerinin yerine getirilebilmesi ancak bir milleti oluşturan fertlerin ana dillerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile mümkündür. Bu bakımdan ilköğretimden başlanarak eğitimin her kademesinde bireylere ana dilinin gerçek değeri kavratılmalı ve dili doğru kullanmaları sağlanmalıdır.

Ana dil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 1998: 81); insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dildir (Hengirmen 1998: 30).

Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever 2004: 7). Ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür (Yalçın 2002: 15).

Birey, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta, bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2004: 7).

Ana dili eğitiminin amacı, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir (Göğüş, 1983: 40).

Ana dili eğitimi ilköğretimin ilk kademesinde okuma yazma öğretimiyle başlayıp diğer eğitim kademelerinde dil becerilerinin kazandırılması ve dil bilgisi öğretimiyle devam eder. Dil becerileri dil öğretiminin temelini teşkil etmektedir. Çünkü insanlar dil becerileri sayesinde kendilerini ifade eder ve iletişim kurar.

Dilin birey ve toplum hayatında taşıdığı önem, ana dili öğretimini de önemli kılmaktadır. Çünkü bireyin toplumla iletişimi, ana dili ile gerçekleşmektedir. Bu iletişimin sağlıklı ve düzgün olabilmesi için ana dilin görevini gereği gibi yapabilmesi gerekmektedir. Elbette bu da çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değil, kişinin yaşadığı süre içerisinde çevresi ile etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen bir beceri alanıdır. Başlangıçta bireyin yaşadığı çevreden öğrendiği bu dil, okul ortamında belirli bir düzen içinde geliştirilmeye çalışılır (Özbay, 2006a: 4).

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde amaç, bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu dört beceri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu dinleme ya da okuma yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, konuşma ya da yazma yolu ile iletir (Özbay, 2006a: 4).

Her dilin kendine ait birtakım kuralları vardır. Bu kurallar öğretim kurumlarında öğretilmektedir. Düzenli ve doğru bir şekilde yazı yazabilmek, yazı yazılan dile ait kuralları doğru şekilde öğrenmeye bağlıdır (Temizyürek, 1994: 2).

Yazı, yüzyıllardır insanlar arasında kullanılan en önemli iletişim araçlarından biri olmuştur. Yazı, birçok yönden sözden farklı ve üstündür. Yazılı anlatım, insanların duygu ve düşüncelerini farklı coğrafyalara ve geleceğe ulaştırmasına imkân

sağlamaktadır. Bu bakımdan eğitimin her aşamasında bireylerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 1981 (Temizyürek ve Balcı, 2006: 144) ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 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.

Programdaki amaçlarda belirtildiği gibi ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin; duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak, kurallara ve amaçlarına uygun bir şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda öğrenciler yazılı anlatımlarında yanlış anlaşılmalara yer vermemeli; Türkçeyi doğru, bilinçli ve özenli bir şekilde 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; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme, yazım ve noktalama

kurallarını uygulama başlıkları altında maddeler hâlinde belirtilmiştir. Farklı türlerde metinler yazma kazanımı içerisinde öğrencilerin; hikâye, masal, kısa oyunlar, şiir, ikna edici ve sorgulayıcı yazılar yazabilecekleri ve yazılarında betimlemeler yapabilecekleri belirtilmiştir.

1.1.1. Dil Becerileri

Dil becerilerinin genel olarak iki temel iki temel boyutu vardır:

- a. Anlamaya yönelik dil becerileri: Dinleme, okuma, görsel okuma.
- b. Anlatmaya yönelik dil becerileri: Konuşma, yazma, görsel sunu.

Bu becerilerden dinleme ve okuma, başkalarının düşüncelerinin öğrenilmesine, bilgi dağarcığının zenginleşmesine yarayan etkinliklerden oluşur. Bu yönüyle dinleme ve okumanın alıcı dile dâhil olduğu görülür. Konuşma ve yazma da duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşılmasına yarayan etkinliklerden oluşur. Bu paylaşım ya sözle ya da yazıyla gerçekleştirilir. Dolayısıyla bu etkinlikler verici dili oluşturur (Tazebay, 1997: 19).

Bunların yanında, konuyla ilgili yapılan yeni çalışmalar ve geliştirilen standartlar sonucunda dil becerilerine görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere iki yeni beceri eklenmiştir. Bunlardan görsel okuma alıcı dile, görsel sunu da verici dile dâhil olmaktadır.

Türkçe öğretiminin amacı bu temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirmektir. Bu beceriler birbirinden tamamen bağımsız olmadıkları için dil öğretiminde de bir bütün olarak ele alınmalıdır.

1.1.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2004: 70). Sever (2004: 10) dinlemeyi “İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak.” biçiminde tanımlamıştır. Özbay’a (2005: 11) göre dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir.

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2005: 17).

Dinleme becerisi, çocuk anne karnında yedi aylıkken başlamakta (Temizyürek, 2004: 2771) ve hayat boyu sürmektedir. Bu bakımdan dinleme becerisi çok kullanılan bir beceridir. Özbay’a (2005: 9) göre “Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır... Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.” Çocuk okul çağına kadar okuma bilmediği için çevresinde olup bitenleri dinlemekle yetinmektedir ve okul çağına kadar neyi, nasıl, niçin ve ne kadar dinlemesi gerektiğini bilmemektedir. Bundan dolayı çocuklara dinlemenin öğretimi yapılmalı ve nasıl bir dinleyici olmaları gerektiği anlatılmalıdır.

1.1.1.2. Okuma Becerisi

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel işaretleri seslendirmek ya da işaretlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir. Binbaşıoğlu (2004: 39) okumayı, yazılı işaretlerden anlam çıkarmak ya da yazılı işareti zihinde anlama çevirmek olarak tanımlamaktadır. 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 etkinlik." şeklinde tanımlamaktadır.

Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. İyi bir okumada ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması oldukça önemlidir. Bu yüzden okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdir (Akyol, 2007: 15).

Demirel (2004: 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.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin

okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2005: 20).

1.1.1.3. Konuşma Becerisi

Konuşma; bireyin hayatı boyunca edindiği bilgi, birikim, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasıdır. Ağca'ya (1999: 71) göre “Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtmasıdır.” Taşer (2000: 27) ise konuşmayı “Duygu, düşünce ve dilekler görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme, açıklamak ve dışa vurmaktır.” biçiminde tanımlamaktadır.

Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi, hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması, aktarılabilecek bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (MEB, 2005: 18-19).

Konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır (Temizyürek vd. 2007: 247-248):

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: Anlam bilime (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.

Konuşma becerisini geliştirmek için ilk başta dilin doğru ve akıcı kullanımı sağlanmalıdır. Doğru ve akıcı konuşmanın temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz ile vurgu ve tonlama vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telâffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

İyi bir konuşmanın ilkelerini Akbayır (2005: 298) şu şekilde belirtmiştir:

İyi bir konuşma:

- Yakıcı değil, yapıcıdır.
- Doğru bilgilere dayanır.
- Belli bir amaca yöneliktir.
- İlginç ve değerli konuları kapsar.

- Canlı ve hareketli bir dile dayanır.
- Etkili ses tonu ve beden dili gerektirir.
- Dinleyicilerin ilgisini çeker.
- Sağlam konuşma yöntemi gerektirir.
- Uygun ortam düzenlemesi gerektirir.
- Sözcük dağarcığının zenginliğini gerektirir.
- Dinleyenleri iyi tanımaya bağlıdır.
- Uygun sözcükler seçmeye bağlıdır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 6).

1.1.1.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görseller, insanlık tarihinin en başından beri iletişimin başlıca araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Yazı kullanılmaya başlanmadan önce insanlar iletişim kurabilmek için resim ve sembolleri kullanmışlardır. Günümüzde nasıl ki yazılı kelimelerle verilen bilgi bu yüzyıl insanı için bir anlam oluşturuyorsa, taşlara çizilen resim ve semboller de onları üretenler için bir anlam taşıyordu. (Ateş, 2006: 33). Petterson (1993: 135), günümüzde her yerde resimlere rastlandığını, özellikleri açısından farklılık göstermekle beraber her resmin duygu ve düşünceleri ifade etme amacı taşıdığını, çocukların da okuma ve yazma öğrenmeden önce kendilerini ifade etmek için resimleri kullandığını belirtmiştir.

Görsel izleme, okuryazarlığın önemli bir boyutudur. Günümüzde öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileriyle bütünleştirmesi beklenmektedir. Görseller izlenirken,

anlam kurmak için bir dizi izleme becerisi kullanılmalıdır. İzleyicilerin görsellerden elde ettikleri anlamları ön bilgileri ile birleştirerek şu sorulara cevap bulmaları gerekmektedir (Akyol, 2006:105):

- Mesaj nedir?
- Mesaj kimin içindir?
- Mesajın amacı nedir?
- Konu, kendim ve başkaları hakkında neler öğrendim?
- Kimin bakış açıları sunulmuştur?
- Propaganda unsurları var mıdır?

Görsel okuryazarlık, görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir. Görsel okuryazarlık şu gerekçelerden dolayı öğrenilmelidir (Akyol, 2006: 110):

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadır.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006: 106). Bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması görsel sunu kapsamına girmektedir. Diğer bir ifadeyle

görsel sunu, bireyin görsel inceleme sonucu oluşturduğu anlamı, sözel anlatım dışında başka yollarla ifade etmesidir (Akyol, 2003a: 19).

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

Türkçe öğretiminde ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ele alınan görsel okuma ve görsel sunu becerisi, programda “Bu öğrenme alanı 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: 21).” şeklinde açıklanmıştır.

1.1.1.5. Yazma Becerisi

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin birtakım sembollerle ifade edilmesidir. Yani insanın duygu ve düşüncelerini sembollerle anlatmasıdır. Bu anlatma isteği insanda doğal bir eğilimdir. Çünkü insanlar duygu ve düşüncelerini, tasarılarını ve sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini anlatma ve paylaşma ihtiyacı hisseder. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırma, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istekler, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleşir.

Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir. Çünkü yazma, etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur. Karakuş'a (2005: 125) göre “Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır.”

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistem olan yazı (Özbay, 2006b: 121), insanlar arasında kullanılan en önemli iletişim araçlarından biri olmuştur. Yazı, birçok yönden sözden farklı ve üstündür. Yazıyla duygu, düşünce, istek, hayal ve izlenimler başkalarına aktarılabilir, gelecek kuşaklara hatta asırlar sonrasına ulaştırılabilir. Atalarımızın “*Söz uçar yazı kalır.*” sözleri bunu çok güzel anlatmaktadır. Bu bakımdan eğitimin her aşamasında bireylerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir. Yazma da konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan farklı beceriler de gerektirir. Yazmanın konuşmaya göre farklı özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Göğüş, 1978: 235–236):

1. Yazı; konuşmadaki ses, vurgu, jest ve mimik imkânlarına sahip değildir.
2. Konuşan da yazan gibi düşünür, sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, sözcüklerini seçer; ama yazıda bunlar daha çok önem kazanır, çünkü yazı kalıcıdır.
3. Konuşmada kimi yanlışlar fark edilmez, geçilir. Dinleyici, konuşanın amacını kavramaya çalışmakta olduğundan, kelimelerine ayrı ayrı dikkat harcamaz. Yazı ise okuyanın gözü önünde durmaktadır; ondaki gereksiz bir kelime, bozuk bir cümle hemen göze çarpar. Yazan, bu yönere özen gösterir. Bundan dolayı yazı, konuşmaya göre daha açık, doğru ve özlü bir nitelik kazanır.
4. Yazanın konuşana göre daha çok zamanı vardır. Yazacaklarını hatırlayıp toparlar, eksiklerini çeşitli kaynaklardan arayarak tamamlar. Böylece yazı, anında yapılmış bir konuşmaya göre tam ve daha güvenilir bir kapsam taşır.
5. Yazmanın konuşmadan diğer bir farkı da düşüncelerin kâğıda dökülmesi sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi anlama bağlı biçim ve düzenleme bilgisini gerektirmesidir. Yazının mektup, dilekçe, duyuru, inceleme, makale, görüşme gibi türleri kendine özgü biçimler, düzenlemeler ister. Yazma, yazım ve noktalama kuralları gibi bilgileri de gerektirir.

Bir anlatma becerisi olarak yazma, konuşmayla birlikte insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, insana konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır. İnsanlar yazı sayesinde medeniyete çok önemli katkılar sağlamışlardır. Bu katkılardan en önemlisi, bir milleti millet yapan değerlerin bütünü olan kültürün yazılı eserler vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarılmış olmasıdır. Yazı sayesinde bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Coşkun, 2007: 50).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır (Köksal, 2001: 7):

- *Bilişsel boyut*: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- *Duyuşsal boyut*: Yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.
- *Devinişsel boyut*: Defter, kâğıt, kalem gibi yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

Yazmak, insan için bir ihtiyaç, hatta zorunluluktur. 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). Fransa’da çıkan “*Magazine Litteraire*” dergisi, kişiyi yazmaya iten nedenleri belirlemek için ilk romanlarını yayınlamış genç yazarlara, “Niçin yazıyorsunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya Jacques Duchateau “*İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor.*” diyerek cevap verirken Pierre Hulin “*Ben varlığımı duymak için yazıyorum.*”, Francoise Emmanuel Sauron ise, “*Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir.*” cevabını vermiştir. Aynı soruya Eric Westphal “*Yazıyorum çünkü bu, kendimi anlatmamın en doğal biçimi. Hepimiz şu ya da bu yoldan kendimizi anlatmak gereği duyarız. Bir şeyden, bir sıkıntıdan, bir sorundan kendimi kurtarmak için yazıyorum. Yazıyorum*

“çünkü bir şey söylemem gerek, bunu başkalarıyla paylaşmam gerek.” cevabını vermiştir (Özdemir ve Binyazar, 1998:16).

İnsan çevresindeki insanlarla sürekli ilişki içerisinde. Hiçbir insan bu ilişkinin dışında değildir. Toplumsallık da bu ortaklığın ürünüdür. Bu nedenle yazmanın kişisel zorunluluğu olduğu gibi toplumsal zorunluluğu da vardır. Korkmaz’a (1988: 126) göre mesleki ve toplumsal mecburiyetler, insanı yazmaya zorlar. Bir arada yaşamının getirdiği yükümlülükler de kimi zaman insana isteklerini, duygularını, gözlemlerini, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeyi gerekli kılar. Bu gereklilik günlük hayatta dilekçe, rapor gibi çeşitli yazılı metinler olarak kendini göstermektedir.

Yazmanın psikolojik ve sosyal faydaları vardır. Herhangi bir eser yazmak suretiyle kendine güven gelen kişi sosyal açıdan da kendini farklı hissedecek, zamanla da statü değiştirdiğini fark edecektir. Kişi yazarak psikolojik problemlerinden sıyrılabilir ve kendini ifade etme rahatlığıyla huzur bulur. Örneğin Alman yazar Goethe, yazdığı Genç Walter’in Acıları için “Yazmasaydım, intihar edecektim.” ifadesini kullanarak yazmanın psikolojik işlevine dikkat çekmiştir (Yıldız vd, 2006: 205). Yazarımız Sait Faik de;

“Söz vermişim kendi kendime: Yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakın ölümü bekleyecektim. Hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Adanın تنها yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalem yonttum. Yonttukten sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım.” (Haritada Bir Nokta’dan)

sözleriyle yazmanın psikolojik faydasını ortaya koymuştur.

Yazma, cümle yapısını, cümle düzeyinde içeriği, sözcükleri, noktalamayı ve yazım kurallarını içermesi bakımından karmaşık bir süreçtir (Nunan, 1989: 36). Yazma eğitimi; öğrencilerin yazılarında büyük harf kullanımı, imla ve noktalama işaretleri ve paragraf oluşturma gibi yazma dili hükümleri üzerine odaklanır (Tompkins, 2004). Bu

özelliklerinden dolayı yazma, bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinliktir. Yazma etkinliklerinin temeli yazdırmaktır. Ayrıca bu etkinliklerin belli ilkeler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Demirel, 2004: 102–103):

- Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yönlendirilmelidir.
- Öğrencileri kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma etkinlikleri için ayrı ders saati ayrılmalıdır.
- Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazandırılacak bir beceridir, zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları, ödevlerle desteklenmelidir.
- Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır.
- Sınıfta, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
- Yazma etkinlikleri başka derslere, özel yaşama kaydırılmalıdır.

1.1.1.5.1. Yazma Aşamaları

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazılı anlatımın amacına uygun olarak gerçekleşebilmesi için yazma çalışmaları belli bir süreçten geçmektedir. Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatıma ulaşma da beş aşamanın olduğunu belirtmektedirler. Bu aşamalar; yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma,

düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşımıdır (Akyol, 2006: 94).

1.1.1.5.1.1. Yazma Öncesi Hazırlık

Yazım öncesi hazırlık aşaması; konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma çalışmalarından oluşmaktadır (Akyol, 2006: 95). Bu çalışmalardan ilk olarak yapılması gereken, konu seçimidir. Çünkü anlatımda başarılı olma konunun iyi seçilmesine bağlıdır. Bu aşamada konu seçildikten sonra bu konuyla ilgili yapılacak olan yazılı anlatım çalışmasının amacı yani ne için yazıldığı belirlenerek konuya ve amaca uygun hedef kitle ve yazı türü belirlenmelidir. Daha sonra da konunun çerçevesini oluşturacak temel düşüncelerin tespit edilmesi gerekmektedir.

1.1.1.5.1.2. Taslak Oluşturma

Tasarlama, bir yazıda neyin, ne kadar yazılacağına önceden belirlenmesi ve sıraya konması için yapılan bir ön çalışmadır. Tasarlama, düşüncelerimizi karmaşıklıktan kurtarır. Dinleyen ya da okuyanla aramızdaki bağı daha sağlıklı ve tez kurulmasını sağlar (İleri, 1998: 93).

Bu aşama, yazma öncesi hazırlık aşamasında konuyla ilgili ortaya çıkarılan düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirildiği ve belli bir düzene sokulduğu aşamadır. Hazırlık aşamasında ortaya çıkan düşüncelere ek olarak yeni düşünceler bu aşamada metne eklenebilir. Ortaya çıkan düşünceler birbirleriyle ilişkilendirilerek gruplandırılır ve aynı düzlemde yer alan fikirlerin bir başlık altında toplanmasına dikkat edilir. Bu aşamada belirlenen ana düşünceden hareketle metindeki temel boyutlar ve yardımcı fikirlere doğru bir detaylandırma söz konusudur. Ortaya çıkan boyutların nasıl bir sıra ile sunulabileceği de bu aşamada tasarlanır (Coşkun, 2007: 63).

1.1.1.5.1.3. Düzenleyerek Yazma

Bu aşamada hazırlanan taslak gözden geçirilerek yazım için düzenlenir. Faigley ve Witte'ye göre bu aşamada yazar eklemeler, desteklemeler, silmeler ve yer değiştirmeler olmak üzere dört tür değişiklik yapabilir. Yazarken yeni kelimeler ekleyebilir, asıl cümleleri yan cümlelerle destekleyerek zenginleştirilebilir, bazı cümle ve paragraflar silebilir ve bazı cümle, deyim ve paragrafların da yazı içerisinde yerlerini değiştirebilir (Aktaran: Akyol, 2006: 99).

1.1.1.5.1.4. Düzenleme (Redaksiyon)

Yazmanın son evresi olan redaksiyon, yazıdaki son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamadan önceki aşamalarda yazının daha çok içeriği üzerinde yoğunlaşılırken bu aşamayla birlikte yazının içeriğiyle birlikte yazım, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklere de dikkat edilmektedir (Coşkun, 2007: 68).

1.1.1.5.1.5. Yayımlama ve Paylaşım

Bu aşamada ortaya çıkarılan yazı, yayımlanır ve başkalarının yararlanmasına imkân sağlanır. Yayımlama ve paylaşım farklı şekillerde olabilir. Sözel paylaşım bunlardan birisidir. Yazar ortaya çıkardığı ürünü başkalarıyla okuyarak paylaşabilir. Sözel olarak paylaşım olabildiği gibi yazılı paylaşım da söz konusudur. Bu da ortaya çıkan yazının kitaplar, gazeteler, dergiler vb. aracılığıyla yayımlanarak gerçekleşmektedir (Akyol, 2006: 100).

1.1.1.5.2. Yazma Unsurları

İlköğretimin temel hedefi, bireyin yaşamında ihtiyaç duyacağı temel bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktır. Yazılı anlatım açısından düşünüldüğünde ilköğretimin temel hedefi kişiye, hayatta ihtiyaç duyacağı temel yazma bilgi ve

becerileri kazandırmaktır. Bu nedenle eğitim sürecinde geliştirilmek istenen yazılı anlatım becerisi birçok ögesi ile ele alınmalıdır (Akbayır, 2005: 14-15).

1.1.1.5.2.1. Konu

Kompozisyonun başlangıç noktası olan konu; üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser oluşturulan olay, durum ya da sorundur (Yakıcı vd. 2006: 48).

Cemiloğlu (2004: 12) konuyu, “bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya durum” olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkan’a (2001: 175) göre konu, yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük veya sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadelerdir.

Özdemir (2004:96) ise konuyu “Üzerinde duracağımız, yazı yazacağımız, söz söyleyeceğimiz şeyin anlatım dilindeki adıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Her yazının mutlaka bir konusu olmalıdır. Başıboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz bir yazı olmaz. Yazı için olay, düşünce, anı, gözlem düş vb. her şey konu olarak seçilebilir.

Anlatımda başarılı olma, konunun iyi seçilmesine bağlıdır. Yazar konusunu, bilgi, birikim, yaşantı ve ilgileri ışığında, bir amaç doğrultusunda seçer. Günlük hayattaki aktarımların konusu hayata dair mevzular olabilecekken, bir yazının konusu gelişigüzel değil üzerinde düşünülerek belirlenir (Sallabaş, 2007: 15).

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktaları Tansel (1978: 4-5), şöyle belirlemiştir:

Alaka verici konu seçmek: Bir konu seçerken her şeyden önce o konunun kendimizi ilgilendirmesi gerekir. Kendimizin yabancı kaldığı bir konuya başkalarının

ilgisini çekmek de zordur. İlgili olmadığımız bir konuda yazarken kendimizi şaşkın ve çaresiz hissederiz. İlgili olduğumuz konu ise bizi güçlendirir, rahat ifadeler oluşmasını sağlar.

Hakkında bir şeyler bilinen konu seçmek: İyi bir yazı, kişisel tecrübe ve gözlem sonucunda elde edilen malzemeye muhtaçtır. Kendi gördüğümüz, işittiğimiz, düşündüğümüz, iyi bildiğimiz konunun yazılması, malzemeye daha çekici bir önem kazandırır.

Yeteri derece işlenebilecek bir konu seçmek: Bazı konular geniş, bazıları ise kısaca işlemeye elverişlidir. Hakkında az fikrimizin olduğu geniş bir konuyu seçmek, onu sınırlandırma problemi nedeniyle zor olabilir. Geniş konular ancak sınırlandırmaya elverişli ise seçilmelidir.

Konu tespit edilirken, hitap edilen kitlenin sosyokültürel 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).

Bir konu nasıl yazılırsa yazılsın güzel ve etkili yazılması esas olmalıdır. Bunun için seçilen konu çeşitli yollarla geliştirilir. Gözlem, deneyim, düşünme ve okuma konuyu geliştirme yollarıdır (Yakıcı vd. 2006: 48).

Gözlem: Bir yazıyı yazmadan önce gereken bilgileri edinmek, çevremizi incelemek gerekir. Bir şeyi anlamak için onun belirtilerini gözden geçirmeye gözlem denilmektedir. Doğayı, dış âlemi gözden geçirmeye dış gözlem; kendimizi gözden geçirmeye ise iç gözlem adı verilir. (Karaalioğlu, 1967: 95)

Deneyim: Bir işte ustalaşma olarak bilinen deneyim, kişinin daha anlayışlı olmasını sağlar. Bu da bir yazıda heyecana kapılmadan konu bütünlüğünün korunmasına

yardımcı olur. Ayrıca, bir konunun açılım kazanması için ilişki kurulabilecek farklı noktaların görülmesi yönünden de deneyimin yönlendirici etkisi söz konusudur (Yakıcı vd. 2006: 50).

Düşünme: Düşünmek, olaylar, durumlar ve nesneler arasında ilişkiler kurularak gerçekleştirilen zihinsel bir eylemdir (Yakıcı vd, 2006: 50). Farklı düşüncelerin ortaya koyulması için zihinde ilişki kurulabilecek bilgilerin olması gerekir. Bu da okuma, gözlem, dinleme gibi faaliyetlerin yapılmasıyla mümkündür. Yazma, düşüncenin bir ürünüdür. Düşünce olmadan yazmanın olması mümkün değildir.

Okuma: Yazılı anlatım yeteneğini geliştirmenin en etkili ve en güzel yollarından biri, çok okumaktır. İlgi duyulan alanlarla ilgili gazeteleri, dergileri, kitapları okumak insanı hiç şüphesiz, başkalarından daha bilgili kılacaktır. Özellikle, sanat değeri taşıyan, okunmaya değer, klâsik kitapları, yazıları okumakla yazarının bilgi birikiminden, deneyimlerinden de yararlanmak mümkündür. Kişi ne kadar çok okursa dil ve anlatım yeteneği, düşünme yeteneği, bilgisi, duygu ve hayal gücü de o derece gelişir.

1.1.1.5.2.2. Plan

Her çalışmada olduğu gibi yazılı anlatımda da ön hazırlık çalışmaları yapıldıktan sonra elde edilen düşünce ve duygular gelişigüzel anlatılmaz. Bunların birbirleriyle ilgileri ve önem derecesine göre düzenlenip sıralanması gerekir. Bu sıralama işine plan adı verilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 61). Yazıda plan yapmanın önemini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazıyı gereksiz ve boş sözlerden, yazarı da konu dışına çıkmaktan kurtarır.
- Yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlar.
- Düşüncelerin ve olayın gelişiminde mantık düzeni kurar.
- Düşünce ve söz tekrarlarını önler.
- Yazmayı kolaylaştırır ve yazma süresini kısaltır.
- Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.

- Paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar.
- Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatım disiplini ve alışkanlığını kazandırır.
- Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.
- Düzenli yazacak kişiyi, karasızlık ve zaman kaybından kurtarır.
- Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur.
- Yazarın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar (Beyreli vd. 2005: 45; Kavcar vd. 2004: 21; Emir,1986:73; Par,1997:16;).

Bir yazının planı genellikle giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır:

Giriş: Bu bölümde yazının bütününde hangi konunun işleneceği anlatılır. Bu bölümün işlevi, okuyucunun ilgisini çekmek ve onu yazıya bağlamaktır. Bu bölüm, bir veya birkaç paragraftan oluşabilir.

Gelişme: Metindeki ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle açıklandığı bölümdür. Konunun ele alınması gereken bütün yönleri bu bölümde verilir. Gelişme bölümünde yardımcı düşünceler, örneklerle kavratılır.

Sonuç: Yazıda ele alınan konunun toparlandığı ve sonuca bağlandığı bölümdür. Okuyucunun kafasındaki tüm sorular cevap bulur ve yazıda anlatılanların sonucu vurgulanarak pekiştirilir.

Yazılı anlatımda plan yapmak, yazıyı yazanın ne anlatacağını, anlatacaklarını hangi sıra ile yazacağını ortaya koyması, okuyanın da yazıyı rahat ve açık bir şekilde anlaması açısından önemlidir.

1.1.1.5.2.3. Başlık

“Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu kısaca tanıtan ibare” (TDK, 2005: 219) olarak tanımlanan başlık, yazının neyi anlattığını ve neden yazıldığını sezdirir.

Konuyla ve ana düşünceyle bağlantılı olan başlık yazı için oldukça önemlidir. Bu bakımdan yazının başlığı, yazarı konunun özünden uzaklaştırmayacak şekilde belirlenmelidir. Aynı zamanda başlık, okuyucunun ilgisini yazıya çekebilecek ve okuyucuda yazıyı okuma isteği oluşturabilecek nitelikte olmalıdır.

Bir yazıya başlık konulurken şunlara dikkat edilmelidir (Coşkun, 2007:67; Aktaş ve Gündüz, 2004: 65):

1. Başlık, yazının konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili olmalıdır.
2. Başlık, kısa ve öz olmalıdır.
3. Başlıklar ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Okuyucu ilk olarak yazının başlığıyla karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda merak uyandırır.
4. Başlık okuyucuya yazının içeriği hakkında fikir vermeli, okuyucuyu yanıltıcı nitelikte olmamalıdır.
5. Başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları kapsamalıdır.
6. Başlık, kim, ne, niçin, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmelidir.
7. Başlıklarda mastar, fiil, soyut ifadeler kullanmaktan, edilgen yapıli başlıklardan kaçınılmalıdır.

Başlık içeriği yansıtmalı, içeriğe göre çok geniş veya dar kapsamlı olmamalı, kısa, öz ve anlamlı olmalıdır. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere bütün bu özelliklere dikkat edilerek yazılarına uygun başlıkları belirleyebilme yeteneğinin kazandırılması için etkinlikler yaptırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin yazıya uygun başlık

bulması konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi başlık ile yazının içeriği arasında kapsam farkı olmasıdır. Öğrencilerin yazıya uygun başlık bulma yeteneğinin geliştirilmesi için şu çalışmalar yaptırılabilir (Coşkun, 2007:67-68):

- Başlığı verilmeyen bir yazı okunduktan sonra öğrencilerin yazıya uygun başlıklar önermesi ve bu önerilerin değerlendirilmesi,
- Bir yazıyı okuduktan sonra öğrencilere yazıyla ilgili beş başlık alternatifi verilmesi ve bunlardan en uygun olanının seçilmesi,
- Bir yazının başlığından hareketle içeriği hakkında öğrencilerin tahmin yürütmesi ve bu tahminlerin doğruluğunun kontrol edilmesi,
- Başlığı verilen bir yazı okunduktan sonra başlıkla yazının içeriğinin uyumlu olup olmadığının irdelenmesi ve bu yazıya başka ne tür başlıklar olabileceğinin tartışılması,

Öğrencilerin yazıya uygun başlık bulma yeteneğinin geliştirilmesi için bu çalışmaların ilköğretim birinci kademedan başlamak üzere her seviyedeki öğrenci için yapılması yazılı anlatım becerisinin eksiksiz kazandırılması için gerekli ve önemlidir.

1.1.1.5.2.4. Kelime

Kelime, tek başına bir anlam ifade eden, bir veya daha fazla sestten oluşan, dilin anlamlı en küçük birimidir. Tek başına anlamı olmadığı hâlde cümle kuruluşlarında anlam kazanan kelimeler de vardır. Özdemir (2004:259) kelimeyi “Canlı, cansız, soyut, somut bütün varlık ve nesnelerin bu varlık ve nesnelerle ilgili durumların, niteliklerin dildeki karşılıklarıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Kelimeler; varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların durumlarını karşılar. Duygu, düşünce ve hayallerle bunlara ait bütün özellikler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır (Aksan, 1978: 23). Bu bakımdan yazılı anlatımda kelime büyük önem taşımaktadır.

Duygu ve düşüncelerin açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatılabilmesi uygun kelime seçimine bağlıdır. Seçilen kelimeler imla kurallarına uygun bir şekilde bir araya getirilmelidir. “Kelimeyi bilmeyen ve anlamayan bir öğrenci, kelimeyi cümle içinde ya kullanamayacak ya da yanlış kullanacaktır.” (Çeçen, 2002: 6). Kelimelerin seçimi ve uygun şekilde kullanımı için de yeterli seviyede kelime hazinesine sahip olunması gerekmektedir.

Kelime hazinesi, bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992: 100). Kelime hazinesi, sözlü ve yazılı anlatımın daha etkili kullanılmasında belirleyici bir etkidir. Bunun içindir ki kelime hazinesinin zengin olması gerekmektedir. Kelime hazinesinin zenginliği ise çok kelime bilmek ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmekle mümkündür. Ne kadar çok kelime bilinirse anlatma becerisi de o kadar çok gelişecektir.

Kelime hazinesinin meydana gelmesinde ailenin, çevrenin, eğitim durumunun, sosyoekonomik gücün önemli etkisi vardır. Bu etkenler kişinin hayata ve olaylara bakış açısını önemli ölçüde etkiler. Kelimeler olmadan düşüncelerin tam ve anlamlı bir şekilde ifade edilmesi mümkün değildir.

1.1.1.5.2.5. Cümle

Cümle; bir düşünceyi, hareketi, duyguyu ya da olayı tam olarak bir hüküm halinde ifade eden kelime gruplarıdır. Karahan (2006: 9) cümleyi; bir duyguyu, bir düşünceyi, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi olarak tanımlarken Cemiloğlu (1990: 478) cümleyi “Söz diziminin en olgun şekli” olarak tanımlamaktadır. Korkmaz’a (1988; 102) göre de cümle; bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir olayı, bir hayâli vb.ni bir hüküm hâlinde tam olarak anlatmaya yarayan kelime topluluğudur.

Yazılı anlatımın etkili bir şekilde gerçekleşmesi cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır. Bunun için cümleler oluşturulurken kelime

seçimine dikkat edilmelidir. Duygu ve düşünceleri istenilen şekilde anlatmaya yetmeyen az kelimeli cümlelerle sözü gereksiz uzatan cümleler iyi ve doğru kurulmuş cümle açısından geçerli değildir. İyi ve doğru kurulmuş cümle, içinde gereksiz kelimelerin yer almadığı ve anlatılmak istenileni en iyi şekilde anlatmaya yarayan kelimelerin kullanıldığı cümledir (Erkul, 2004: 3).

Anlatımın etkili ve başarılı geeklemesine temel teşkil eden sağlam cümlede birtakım özellikler bulunması gereklidir. Bunları şöyle sıralayabiliriz (zdemir ve Binyazar, 1998: 139-150):

1. *Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk (Doğruluk)*: Doğru bir cümle, ögelerinin yerli yerinde kullanılması ve ögeler arasındaki anlama dayalı bağlantının sağlanmasıyla kurulur.

2. *Duruluk*: Duygu ve düşüncelerin gerektiği kadar kelimeyle ve net olarak anlatılmasıdır. Cümleden bir sözcük çıkarıldığında anlamda bir daralma, anlam gücünde bir zayıflama olmamalıdır. E anlamlı sözcükleri ve yardımcı fiilleri yerli yersiz sıklıkla kullanmak cümlenin duruluğunu bozmaktadır. Duru cümle kurmak için tekrarlardan ve tek kelimeyle ifade edilebilecek duygu ve düşünceleri birkaç kelimeyle ifade etmekten kaçınmalı, mümkün olduğunca da kısa cümleler kurmaya çalışılmalıdır.

3. *Yalınlık*: Cümleyi gereksiz süsleyici ögelere başvurmadan kurma niteliğidir. Cümle içinde mümkün olduğunca anlamı net olarak bilinmeyen kelimelerin kullanılmasından kaçınılmasıdır.

4. *Açıklık*: Cümlenin içerdiği anlamın kolayca anlaılmasıdır. Cümle bildirdiği çeşitli anlamlara gelecek şekilde kurulmadıysa ve okuyucu tarafından kolayca anlaılıyorsa o cümle açık demektir. Cümle içinde noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmaması, cümlenin gramer ve fikir bakımından iyi tertip edilmemesi, kelimelerin yanlış kullanılması ve cümle ögelerinin düzensiz oluu, açıklığı ortadan kaldıran etkenlerdir.

5. *Çeşitlilik*: Cümlelerin anlam, yapı ve sözdizimi yönlerinden çeşitlilikler göstermesidir. Bunun için üst üste aynı kipli, aynı yapı, aynı uzunlukta ve aynı anlamlı cümleler kullanılmamalıdır.

1.1.1.5.2.6. Paragraf

Türkçe Sözlük'te “Düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler” (TDK, 2005:1572) olarak tanımlanan paragraf; bir duyguyu, bir düşüncüyü tam ve anlaşılır olarak açıklayan cümleler birliği olarak tanımlanabilir. Her paragraf kendi duygu, düşünce ortaklığını meydana getirir. Her paragrafın ayrı bir konusu ve ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncesi vardır.

Paragraf bir tek cümleden oluşabileceği gibi birkaç cümleden de oluşabilir. Yakıcı ve arkadaşları (2006: 54), paragrafla ilgili olarak şu ifadeyi kullanmıştır: “Bir yazıyı eve benzetirsek paragrafı da o evin odaları olarak düşünebiliriz. Yazının girişinde yer alan doğru, iyi ve güzel bir cümle, evin giriş kapısı gibidir. Paragrafa cümleden girilir ve sağlam bir cümle sağlam bir paragrafın temel şartıdır.”

Paragraf, bir temel cümle çerçevesinde yardımcı cümlelerden oluşan cümleler topluluğudur. Her paragraf, başlı başına bir metin, aynı zamanda da o metnin bütününe bir parçasıdır. İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir. Yazının kendisi olan metinde, paragrafların sayısı için bir sınır olmadığı gibi paragrafı oluşturan cümleler için de bir sınır söz konusu değildir (Erkul, 2004:141).

İyi bir paragrafın özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Tansel,1978: 84-85):

- İyi bir paragrafta esas fikri açık veya gizli ifade eden bir esas cümle vardır.
- Paragraf bir fikrin parçası değil, tam bir fikrin ifadesidir. Fikir tamamlanmadan bırakılmaz.

- İyi bir paragrafta birlik bulunmalı, bir maksat üzerinde durularak bunun dışındaki şeylere yer verilmemelidir.
- İyi bir paragrafta malzeme birbirine bağlı surette tertip ve tanzim olunur.
- İyi bir yazıda, içine aldığı fikrin ehemmiyetine göre paragraflar arasında bir ölçü bulunur; konunun bütünü göz önüne alınarak, paragraftaki fikir üzerinde önemi nispetinde durulmalıdır.
- İyi paragrafın uzunluğu yazının türüne, fikrin ehemmiyetine göre ayarlanır. Arka arkaya uzun veya kısa paragraflardan sakınılmalıdır.
- İyi bir paragrafta bir fikirden diğerine, yani bir paragraftan diğer paragrafa geçilirken, fikirler arasında bağlılık bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Paragrafın şekilce doğruluğu, yerine göre başlangıç ve sonuç paragrafı kullanılması lazımdır.

Metindeki yerlerine ve görevlerine bağlı olarak paragrafların farklı özellikleri vardır. Bu nedenle giriş paragrafı, gelişme paragrafı, sonuç paragrafı gibi farklı isimler almaktadır.

Giriş paragrafı, metnin bütününde hangi konunun işleneceğini anlatan paragraflardır. Giriş paragrafının işlevi, okuyucunun ilgisini çekmek ve onu yazıya bağlamaktır. Giriş paragrafları mümkün olduğunca kısa olmalıdır.

Gelişme (Geçiş) paragrafı, metindeki ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle açıklandığı bölümdür. Konunun ele alınması gereken bütün yönleri bu gelişme paragrafında verilir. Gelişme bölümünde yardımcı düşünceler, örneklerle kavratılır.

Sonuç paragrafı gelişme paragrafında ortaya atılan fikirlerin sonuca bağlandığı bölümdür. Ana düşünce bu paragrafta verilir.

Bir yazıda ya da paragrafta ileriye sürülen görüş ve düşüncenin inandırıcılığını sağlamak ve anlatımı güçlendirmek amacıyla yazar çeşitli yollara başvurur. Düşünceyi geliştirmek için başvurulan yöntemler şunlardır:

Tanımlama: Tanımlama, bir nesnenin ayırt edici özelliklerinin belirtilmesi olarak tanımlanabilir. Ayırt edici özellikler, nesneye benzerleri arasında kimlik, kişilik kazandıran temel özellikleri kapsar. Bunlar, nesneyi tanımaya, tanıtmaya, belirli kılmaya yarayan niteliklerdir (Şimşek,1981: 251).

Tanımlama, belirleme işlevini görür. Paragrafta yer alan bilgiler, tanımlar aracılığıyla somutlaşır ve belirlenir. Bilgi ve düşünce aktaran yazılarla bilimsel yazılarda çokça kullanılan bir yoldur (Yakıcı vd, 2006: 65).

Örneklendirme: Duygu ve düşüncelerin kolay anlaşılmasını sağlayan yollardan biri de örneklendirmedir. Örnek, düşünceyi somutlaştırır, görülür duruma getirir ve inandırıcı kılar. Özellikle insan yaşamından alınan canlı örnekler, soyut düşüncelerin kavranmasını kolaylaştırır, yazıyı çekici hâle getirir (Şimşek,1981: 256). Örnek göstermek, anlatılmak istenilen durumun ispatlanması açısından da önemli bir yoldur.

Karşılaştırma: Ele alınan konu hakkında farklı yönlerin bir arada sunulması karşılaştırmayı oluşturur. Bu yol, farklı görüşlerin sergilenmesini sağladığı için ikna edici bir özelliğe sahiptir. Ayrıca pek çok görüşün bir arada verilmesi, okuyucunun ufkunu genişletmesi bakımından önemlidir (Yakıcı vd, 2006: 65).

Tanık Gösterme: Düşünceyi geliştirme yollarından biri de tanık göstermedir. Yazar, okuru kendi düşüncelerinin doğruluğuna inandırmak için sözünü ettiği konuda söz sahibi olan birisinin sözünü yazısına alabilir. Böylece kendinin de haklı olduğunu belirtir. Tanık gösterilecek kişinin sadece adının anılması yetmez. Ona ait sözün de yazıda olması gerekir.

Sayısal Verilerden Yararlanma: Düşünceyi somutlaştırmak amacıyla sayısal verilerden de faydalanılır. Okuyucu, verilen bilgilerin sayıyla desteklendiğini görünce yazıya olan bağlılığı ve güveni artar.

1.1.1.5.2.7. Anlatım Biçimleri

Yazılı anlatım çalışmalarında, duygu, düşünce, his ve hayallerin anlatılması söz konusudur. Anlatım yaparken kimi zaman gözlemlerden ve olaylardan kimi zaman da bilgilerden yararlanırız. Bu da anlatım biçimlerinin farklı olmasına neden olur. Dört anlatım biçimi vardır:

1. Öyküleyici anlatım biçimi: Öykü (hikâye), en basit anlamıyla olay demektir. Öykülemde (hikâye etme) konu, olaylar vasıtasıyla anlatılır. En eski ve çok kullanılan ifade tarzlarından biri olan öykülemde amaç; dinleyenleri veya okuyanları düşündürmekten çok heyecanlandırmaktır. Olaylar, uyandırdıkları heyecan nedeniyle ilgi çekerek ifadeye çekicilik ve canlılık kazandırır (Tansel, 1978: 109).

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).

Öyküleme anlatım biçimi; roman, tiyatro ve öykülerden başka, biyografi, tarih, gezi, fıkra türlerinde de kullanılır. Öyküleme, bazı unsurların bir araya gelmesiyle oluşur. Bunlar; hareket, zaman, anlam, yer, kişiler ve anlatıcıdır (Kantemir, 1972: 230).

2. Betimleyici anlatım biçimi: Betimleme (tasvir), herhangi bir şeyin görünüşünü, kokusunu, tadını, sesini, hareketini, hissettiklerini anlatmaya ve canlandırmaya yarayan anlatım biçimidir (Tansel, 1978: 218). Yazar dış dünyadan duyu organlarıyla edindiği intibaları kendi yarattığı evrende canlandırır ve dil vasıtasıyla okura sunar (Aktaş ve Gündüz, 2004: 89).

Roman ve öyküde kahramanların fiziksel özellikleri ile onların yaşadıkları çevre betimleme ile anlatılır. Karakterlerin canlandırılmasında betimleyici anlatımın önemli payı vardır (Yakıcı vd, 2006: 63).

Betimlemeler, konuları ve amaçlarına göre kişi betimlemeleri, nesne betimlemeleri, yer ya da çevre betimlemeleri ile görünüm betimlemeleri olarak çeşitlendirilirler. Kişi betimlemeleri “portre” olarak da adlandırılır. (Şimşek,1981: 248).

3. Açıklayıcı anlatım biçimi: Herhangi bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılan anlatım biçimidir. Açıklamada temel amaç öğretmedir. Bu nedenle öğretici nitelik taşıyan düşünce yazılarında açıklamaya başvurulur (Özkırımlı,2002: 247).

Açıklama anlatım biçiminde önce amaç, açık ve seçik olarak ortaya konur ve anlatım sırasında da gerekirse örneklemelere, tanımlamalara, tanık göstermelere yer verilebilir. Kantemir (1972: 239), açıklamalı anlatımlarda dikkat edilecek hususları şu şekilde ortaya koymaktadır:

1. Konuyu iyice kavramak,
2. Bilgileri doğru ve düzenli olarak vermek,
3. Gereklikçe levha, grafik, istatistik, resim gibi gereçlerden faydalanmak,
4. Konunun ayrıntılarıyla açıklamasında örneklerden ve karşılaştırmalardan yararlanmak,
5. Açık, seçik, yalın, sade ve süssüz bir anlatım kullanmak.

4. Tartışmacı anlatım biçimi: Bu anlatım biçimi, okuyucunun bir konu hakkındaki düşünce, duygu ve kanılarını değiştirmeyi amaç edinir. Amaç, öğretmenin yanı sıra bir kanıyı değiştirme, bir düşünceyi çürütme olduğunda seçilen anlatım biçimi tartışmadır (Özkırımlı, 2002: 247). Tartışmacı anlatım biçimi bazen açıklama anlatım biçimiyle birlikte bulunabilir. Burada bu ikisi arasındaki farkı ortaya koymak gerekir. Açıklamada bilgi verme amacı vardır. Tartışmacı anlatım biçiminde ise fikirlerin çatışması söz konusudur.

Kantemir’e göre (1972: 239), tartışmacı anlatım biçiminde başarı sağlamak için şu hususlara dikkat etmek gerekmektedir:

- Konuyu ve bu konu üzerinde ileri sürülecek öneriyi iyice kavramak,
- Kanıtları iyi seçmek,
- Konu dışına çıkmamak,
- Karşıt olduğumuz fikrin, doğru olmayan yönlerini bulmak ve ortaya koymak,
- Konunun gerektirdiği ölçüde, örneklere, karşılaştırmalara, istatistiklere başvurmak.

1.1.1.5.3. Yazma Öğretim Yöntemleri

Yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan yöntemlerin en temel amacı, yazılı anlatımın etkili, kolay anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan bazı yöntemler şunlardır:

1. Kontrollü Yazma: Kontrollü yazmada amaç, öğrencilere bir durumu, olayı, bir görünüşü tasvir etmek, bir duyguyu anlatmak için kısa yazı yazma çalışmaları yaptırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 101).

Kontrollü yazma çalışmasında öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Bu çalışmayla sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma imkânı verilmektedir (Demirel, 2002: 101).

2. GÜDÜMLÜ Yazma: GÜDÜMLÜ yazma, önceden belirlenmiş bir metnin bir bölümünün derste belli bir süre ayrılarak öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu yöntemle ilgili olarak iki zıt görüş vardır. Birinci görüş bu yöntemin, öğrencileri pasifize ettiği, düşüncelerini engellediği gerekçesiyle boş bir uğraş olduğunu, ikincisi ise bu yöntemle öğrencilerin yazma yeteneklerinin geliştiği, cümleleri klişe hâlinde öğrenmelerinin sağlandığını belirten görüştür (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

3. Serbest Yazma: Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. İki veya daha fazla konuda verilen başlıklardan biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir (Demirel, 2002: 103).

Serbest yazma öğrencilerin yaratıcılığını, yazma yeteneğini ortaya koyması bakımından yararlı bir yöntemdir. Hiçbir öğrenci beğenmediği veya ilgi duymadığı bir alanda yazmak istemez. Yazılmış olsa bile bu yazıdan bir başarı beklemek yanlış olur (Aktaş ve Gündüz, 2004: 102).

Sınıf içinde yapılabilecek bazı serbest yazma çalışmaları şunlardır (Yıldız vd, 2006: 218,219): Kompozisyon yazma, mektup yazma, duyuru, haber ve tutanaklar, okunanlarla ilgili yazılar, gözlenen veya yaşananlarla ilgili yazılar, resimlere bakarak yazma, rüyaları yazma.

4. Dikte Yöntemi: Dikte yöntemi, öğrencilere okunan bir metni yazdırma çalışmasıdır. Dikte iki farklı şekilde yaptırılabilir. Okunan metnin aynen yazılması ya da bir metnin okunduktan sonra yazılması istenebilir (Demirel, 2002: 101). Demirel, bu yöntemi sınıf içinde yapılan güdümlü çalışmalar olarak belirlemiştir.

Bu yöntemle ilgili olarak farklı görüşler vardır. Öğrencileri hareketsiz kılması bakımından yararsız olduğunu söyleyenlere karşı; öğrencilerin yazım seviyelerini tespit etmek, kuralların öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek için sıkça kullanılan yararlı bir teknik olduğunu savunanlar vardır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

5. Küme Çalışmaları: Bütün konulara uygun olmamakla birlikte küme çalışması, belirli bir konuyu işlemek üzere öğretmen tarafından oluşturulmuş gruplardır. Kümede yer alan öğrenciler, konuyla ilgili kitap okur, araştırma-inceleme yapar, tartışır, sonucu yazıya döker (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

Göğüş (1978: 36-39) küme çalışmalarının öğrencilerin kendilerine güven kazandırdığını, onları pasif durumdan kurtardığını, araştırmaya yönlendirdiğini, onlarda işbirliği duygusunu geliştirdiğini, dersin sıkıcılığını azalttığını, onlara eleştirel bir kimlik kazandırdığını, onların dil gelişimini hızlandırdığını belirtmiştir.

6. Araştırma ve İnceleme Yazıları: Küme çalışmalarına benzetilmektedir. Onlardan ayrılan tek yanı öğrenciler burada bireysel olarak hazırlanır, araştırma inceleme yapar, rapor hazırlar.

1.1.2. Metin

Latincedeki *textus* sözcüğünden gelen metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılır (Akyol, 206: 103). Erkul (2004: 80), metin kavramını “Bir sanatçının düşünce, duygu veya hayalini belirli bir yazı ve dille okura, dinleyiciye ve eleştiriciye göndermesi olan iletişimdeki araç.” olarak tanımlamıştır. Bu iletişimde sanatçı, gönderici; okur, dinleyici veya eleştirici, alıcı; kullanılan yazı, kanal; dil, kod terimi ile karşılaşılır. İşeri’ye (1998: 11) göre metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin meydana getirdiği somut bir varlık, dilsel bir üründür. Karatay’a (2007: 17) göre ise metin dile dayalı bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapıdır. Diğer taraftan Günay (2001: 33) da metin kavramını tanımlarken, bu kavramın yerine getirdiği bildirişim işlevine dikkat çekmektedir. Buna göre metin, “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” Bildirişim işlevi olmayan sözlü ya da yazılı bir belge metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir.

Metin, gündelik dilde ve dilbilimde değişik biçimde tanımlanmaktadır. Gündelik dilde metin sözcüğünden anlaşılan birden çok cümleden oluşan yazılı metinlerdir. Metin

dil bilim çerçevesinde yalnızca yazılı sözceler değil, sözlü sözceler de metin olarak adlandırılmaktadır (Şenöz, 1999: 29).

Metnin özellikleri şöyle sıralanabilir Erkul (2004: 80):

1. Metin; okunmaya konu olan bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
2. Metin, zengin anlamlı bir dil birliğidir.
3. Metin, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.
4. Metin, cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir.
5. Metin, yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

Her metin belirli bir hedef kitleye yazılmış ya da söylenmiştir. Anlam oluşturmak için belli bir mantık ve yaklaşıma göre düzenlenmiş ve bir kurmaca dünya oluşturan her metnin belirli bir alıcı kitlesi vardır. Bir metnin hedef kitleye sunulması, metnin yapısı, kurgusu ya da içeriği kadar önemlidir (Günay, 2001: 42).

Metinler sadece yazılı değildir. Metinler dilsellikten semiyotikliğe uzanabilmektedir. Dilsel metinler hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılımlardan oluşurken; semiyotik metinler resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili, vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır (Akyol, 2003b: 49-50)

Dilsel açıdan metin; birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum 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, dilin durağan bir birimi değil devingen bir sürecidir başka bir deyişle metin, hem yazarın

oluşturduğu bir ürün hem de okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliğini bir arada taşır (Günay, 2001: 34).

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).

Metin yapısı, cümlelerin metin içinde bulunma durumudur. Metinde cümleler duygu, düşünce, istek, durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur, küçük ölçekli yapılarla büyük ölçekli yapıları ilişkilendirerek metinde işlenen ana düşünce ve bilgiye ulaşır (Karatay, 2007: 18). Metin kuramları açısından metindeki yapı küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı olmak üzere üçe ayrılır (Günay, 2001: 53):

Küçük yapı, metindeki cümleler arası ilişkileri ifade eder. Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan cümleler de kelime ve kelime gruplarından oluşmaktadır.

Büyük yapı, değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir. Metnin genelini göz önünde bulundurarak yapılabilecek çözümleme işi, metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir.

Üst yapı, her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Metin türleri, tonları ve tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler, metin türünün genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konulur.

Metinde izlenecek yapının belirlenmesi metnin konusundan çok türü ile ilgilidir. Metnin türü okuyucuda metnin yapısına ilişkin birtakım beklentiler oluşturur. Bir konu farklı metin türlerinde çok farklı şekillerde yapılandırılabilir. Okuyucunun aynı konuda

bir haber metni okurken oluşturduğu beklentilerle, bir hikâye metni okurken oluşturduğu beklentiler farklıdır (Coşkun, 2007: 254).

Metin türleri kaynaklarda çeşitli şekillerde tasnif edilmiştir. Cemiloğlu (1998, 18–19) metinlerin, bilgi verici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üçe ayrılabilceğini belirtmektedir. Adalı (2003: 221) kullanmalık ve kurgulayıcı metin olarak iki metin türünden söz ederken Kıran ve Kıran (2003: 18-27) betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin olmak üzere dört metin türü belirlemiştir. Weaver (1991: 230) metinlerin, metin kitaplarından meydana gelen bilgilendirici metinler ve amacı bilgi vermektan çok eğlendirmek olan hikâye metinleri olarak iki bölümde incelendiğini belirtmiştir. Erkul da (2004: 80) metinleri sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce metinleri ve yazışma metinleri olarak sınıflandırmaktadır. Genel olarak metinler, bilgilendirici ve öyküleyici metin olarak ikiye ayrılmaktadır (Akyol 1999; Saenz ve Fuchs 2002; Hall vd. 2005).

1.1.2.1. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler, az bildiği veya bilmediği bir konuda okuyucuyu bilgilendirme amacı taşıyan metinlerdir. Bu tür metinlerde verilen bilgilerin ve dile getirilen düşüncelerin mantıklı bir yapı içinde sunulması çok önemlidir (Coşkun, 2007: 260).

Yeni şeyler öğrenecek okuyuculara bilgiler iletmek için yazılan (Dodson, 2000: 11) bu tür metinlerde yazar vereceği bilgilerin amacını iyi belirlemeli, konusunun sınırlarını çizerek ona bağlı kalmalı ve dilin olanaklarını iyi tanımalıdır. Doğal olarak hitap ettiği kişi ya da kişilerin düşünsel ve ekinse düzeylerini, konuştuğu ortamın özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır (Günay, 2001: 271).

Bilgilendirici metinlerin en önemli özelliği, bu metinlerde dilin farklı çağrışımlar uyandıracak şekilde çok yönlü kullanılmamasıdır. Bu metinlerde yazarın anlatmak istediği duygu ve düşünceler yalın, açık bir şekilde ve doğrudan okuyucuya

sunulmaktadır. Kelimelerin genellikle temel anlamlarıyla kullanılması ve anlamın üstü örtük bir şekilde verilmemesi, okuyucunun metnin anlamını kavrama sırasındaki yükünü azaltmaktadır (Temizkan, 2007: 26).

Bilgilendirici metin okura bilgi edindirmek amacıyla yazıldığından okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamak; bu saptamadan sonra yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmak ve değerlendirmektir. Bilgilendirici bir metni okurken yazının başlığı, metnin ana konusu hakkında ipucu verebilmektedir (İşeri, 1998: 12).

Bilgilendirici metinler alışılmamış bir içerik, ağır kavram yükü, karmaşık söz dizimi ve hiyerarşik ana fikir dizisi muhteva etmektedir (Dodson, 2000: 11). Bu tür metinlerin yapısı, metinlerdeki fıkırsel yoğunluk, metinlerin öğrencilerin güçlükle çözebileceği yüksek terimler ve çok heceli kelimeler içermesi öğrencilerin metinleri okumasını güçleştirmektedir (Saenz ve Fuchs, 2002: 31-32).

Bilgilendirici metinler tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma, sebep sonuç ilişkisi, problem çözme olmak üzere beş temel yapıya sahiptir. Bilgilendirici metinlerde düşüncelerin bir düzen içinde betimlenmesi, anlatımın düzgün ve sıralı olması, bilgilerin bir sistem çerçevesinde karşılaştırılarak ana fikrin ve yardımcı fikirlerin birbirine benzeyen ve farklı yönlerinin ortaya konulması, sebep sonuç ilişkisi kurulması, problemin ortaya konup çözümünün sunulması bu metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Özmen, 2001: 22).

Bilgilendirici metinlerin amacı bilgi edindirmek ve bu bilgilerin amacına uygun kullanılmasını sağlamaktır. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun konuları içermesi daha kolay anlaşılmasını sağlar. Ayrıca metnin kolay anlaşılmasını sağlamak için öğretmen önce metnin yapısını buldurmalı daha sonra metindeki önemli kavramları, ana ve yardımcı fikirleri tespit

ettirip bunların birbirleriyle olan ilgisini belirlemelidir. Bu şekilde öğrenciler metni daha kolay anlayacak öğretim de amacına uygun gerçekleşmiş olacaktır.

1.1.2.2. Öyküleyici Metinler

Öykü, insan hayatında olan, olma ihtimali bulunan veya olacak kanısı uyandıran olayları belli bir hacim içinde anlatan metinlerdir (Karataş, 2004: 202). Diğer bir ifadeyle 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 (Gündüz, 2003: 111).

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, 2006: 139).

Öyküleyici metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Sözcükler, gündelik konuşmalarda olduğu gibi herkesin bildiği, paylaştığı alışılmış anlamlarından farklı olabilir. Yazar, bunları okuruna sunmak istediği yaşam ve yaşantıya göre düzenleyip yeni anlamlar yükler. Bir öykünün, sunduğu evren gerçeklerin tam bir yansıması değildir. Yazarın evrenden tam uzaklaşmadan oluşturduğu kurmaca bir evrendir (Özdemir, 2002, s. 41).

Öyküleyici metinler eğlenmek için yazılan metinlerdir. Bu tür metinler genellikle toplumdaki insanların direkt olarak kabul ettiği ya da maruz kaldığı kasıtlı ve hedefe

yönelik durumları veya olayları içermektedir. Bu tür metinlerin dili günlük konuşma diliyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca öyküleyici metinlerde genel olarak hedef ve güdüsü olan karakterler, zincirleme sonuçlar, çıkarılacak dersler ve ana fikir gibi unsurlar bulunmaktadır (Saenz vd. 2002: 31-32; Williams vd. 2004: 130).

Öyküleyici metinlerde metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunamayabilir. Yazar, metni daha önce yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir gerçek üzerine de kurabilir, fakat bu gerçek yazarın kendi hayal gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla oluşturulmuştur (İşeri, 1998: 11). Bu bakımdan öyküleyici metinlerde verilmek istenen mesaj bilgilendirici metinlerdeki gibi açık değildir. Karmaşık ama anlaşılır bir yapıya sahip olan bu türler, bireye çok yönlü düşünme becerisi kazandırması açısından önemlidir.

Öğrencilerin dinledikleri metin türlerinde, öyküleyici metin türündeki anlama basamaklarının bilgilendirici metne göre daha yüksek olduğu (Diakidoy vd. 2005) ve yazılı anlatımda öğrencilerin bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Berman ve Katzenberger, 2004; Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008).

Öyküleyici metinlerin öğretimi bilgilendirici metinlere göre daha kolaydır. Çünkü çocuklar daha okul çağına gelmeden büyüklerinden masallar, hikâyeler dinlemeye başlarlar. Bu metin türleri belli bir yaş dönemine kadar hayatlarının bir parçası hâlinedir. Dolayısıyla bu metin türüyle ilgili genel bilgilere sahiptirler. Okul öncesi dönem dâhil somut işlemler döneminde olan ilköğretim birinci kademedeki en kolay anlaşılan metin türleri olan öyküleyici metinler, soyut işlemlere geçiş basamağındaki 5. sınıf ve soyut düşünme becerisini kazanan ikinci kademe öğrencileri için de sıkıcı olmayan, okunması zevk veren türlerdir (Karakuş Tayşi, 2007: 68).

Öyküleyici metinlerin öğretiminde şu esaslara dikkat edilmelidir (Aytaş, 2006: 266):

1. Öğretim esasına, programın genel ve özel amaçlarına bağlı olarak seviyeye uygun metin kullanılmalıdır.
2. Metin önce öğretmen tarafından uygun bir ses tonu ile okunmalı, bu okuma ile daha önce okunmuş olan diğer türlerden farklı nitelikler taşıdığı sezdirilmelidir.
3. Metinde geçen bilinmeyen kelime ve kelime grupları, anlamı kavranamayan cümleler tespit edilerek açıklanmalıdır.
4. Metnin anlatım özelliğine dikkat edilerek olay örgüsü çıkarılmalıdır.
5. Şahıslar, olayın geçtiği yer, zaman ve olayın gelişim özelliği ayrıntılarıyla ortaya konulmalıdır.
6. Eserde ele alınan karakterlerin fizikî ve ruhî özellikleri açıklanmalıdır.
7. Ana ve yardımcı düşünceler belirtilmelidir.
8. Daha önce edinilmiş bilgilerden yola çıkarak yeni edinilen bilgiler karşılaştırılmalı ve belli bir sonuca ulaşılmalıdır.

Öyküleyici metinler öğrencilerin dil kullanımı, tahmin etme, çıkarım becerilerinin gelişmesinde ve kelime hazinesinin zenginleşerek dilin gücünün tanınmasında etkilidir. Bu tür metinler öğrencilerin kişilik gelişimlerini sağlarken içinde yaşanılan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada önemli bir yere sahiptir. Bu metinler sayesinde öğrenciler kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur (Akyol, 2006: 139).

1.4. Araştırmanın Amacı

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim programı'nda da belirtildiği gibi Türkçe dersi, bilgi dersi değil, bir beceri dersidir. Bu nedenle bilmeye değil uygulamaya dayalı bir derstir. Amaç bireylerin veya öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda ifade şekillerinden biri de yazmadır. Yazma, ilköğretimin ilk kademesinden itibaren kazandırılması gereken bir beceridir.

Yazma becerisi insanlar arasında kullanılan en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazı, birçok yönden sözden farklı ve üstündür. Yazılı anlatım, insanların duygu ve düşüncelerini farklı coğrafyalara ve geleceğe ulaştırmasına da imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda yazma eylemi bir sonucu ifade eder. Öğrenci, zihninde tasarladığı, düşündüğü şeyleri eğer gerekli birikimi kazanmışsa yazıya dökebilir. Bu bakımdan yazma becerisi ilköğretimde öğrencilere kazandırılmalı ve geliştirilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu saptamaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki) kullanma düzeyleri nedir?

2. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanmaları çeşitli değişkenlere (cinsiyete, baba ve annenin eğitim durumuna, ailedeki birey sayısına, ailenin gelir düzeyine, öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına, evde kitaplık bulunmasına, eve sürekli yayın alınma sıklığına, okul öncesi eğitim alma durumuna) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri çeşitli değişkenlere (cinsiyete, baba ve annenin eğitim durumuna, ailedeki birey sayısına, ailenin gelir düzeyine, öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına, evde kitaplık bulunmasına, eve sürekli yayın alınma sıklığına, okul öncesi eğitim alma durumuna) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitimi, bireyin kendini ifade edebilmesi, duygu ve düşüncelerini anlatabilmesi, iyi iletişim kurabilmesi yani sosyal bir varlık olarak yaşayabilmesi için gerekli ve önemlidir. Bu sebeple Türkçe, ilköğretimin en temel dersidir. Bu ders vasıtasıyla öğrenciler, dilin kurallarını öğrenirler ve dil becerilerini geliştirirler. Türkçede dil becerileri, dilin “anlama” boyutunu oluşturan “okuma ve dinleme; dilin “anlatma” boyutunu oluşturan “konuşma ve yazma” becerileridir.

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). Yazma becerisi ile öğrenciler duygu, düşünce, hayal, istek, deneyim ve izlenimlerini kâğıda aktarırlar. Bu aktarım hem bilgi verici hem de öyküleyici olabilir.

Yazılı anlatım becerisi pek çok kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezinde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinden yazma becerisinin kazandırılmasında duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerin yazılı olarak ifade edilmesi yazılı anlatım becerisinin gelişmesi açısından önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda öyküleyici anlatım, yazma becerisi içinde ele alınmış ancak ayrı bir çalışma alanı olarak pek fazla değerlendirilmemiştir.

Bu araştırmada özellikle öğrencilerin  yk leyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu  alışma, bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara, eğitim  ğretim programlarının geliştirilmeye açık olması dolayısıyla yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına yardımcı olacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının, Türkçenin eğitim ve öğretimiyle ilgilenen herkese, bu konuda kitap hazırlayanlara ayrıca bu konuda yapılacak başka çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma için ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi toplama formları ile öğrencilere yazdırılan  yk leyici metinler, evreni ve örneklemini temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.

2. İlköğretim altıncı sınıf  ğrencilerinin yazılı anlatımları ( yk leyici metin)  ğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

3. Örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu  alışma,

1. 2007–2008 eğitim- ğretim yılıyla,

2.  orum il merkezinde belirlenen üç ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenciyle,

3. İlköğretim altıncı sınıf  ğrencilerinin  yk leyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için, öğrencilere yazdırılan  yk leyici metinlerle sınırlıdır.

1.8. Temel Kavramlar

Araştırmadaki temel kavramlar şunlardır:

Dil: Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998: 55).

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: Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü ve yazılı olarak ortaya konulmasıdır (Kavcar, 2004:12).

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).

Öyküleyici Metin: Bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yaşantı nitelikli metinlerdir (Güneş, 2002, s. 88).

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili çalışmalar kısaca özetlenerek tanıtılmaya çalışılmıştır.

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmada, Ankara merkezdeki 15 okuldan toplam 515 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırmıştır. Özbay’ın doktora çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, imla kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi

konularını kapsayan çoktan seçmeli 45 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. İkinci bölümünde öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine kazandırılması gereken davranışlardan hareketle tespit edilen sekiz konudan birisinde kompozisyon yazdırılarak uygulamalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü kısmında kompozisyon metnlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

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.

Duman (1997) “Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi” adlı doktora tezinde üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri dışındaki bölümlerde okutulan Türk Dili dersi hakkında; Türk Dili öğretim elemanlarının, Türk Dili dersi dışındaki öğretim elemanlarının ve bu dersi almak zorunda olan öğrencilerin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmanın son bölümünde yapılan uygulamadan sonra denek grubunun yazılı anlatım becerisinin gelişme düzeyi tablo ve grafiklerle ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda Türk Dili öğretim elemanlarının dersin çerçeve programının yetersiz olduğuna inandıkları, çerçeve programda belirtilen amaçlara ulaşamadığını düşündükleri belirlenmiştir. Türk Dili dersi dışındaki öğretim elemanlarının çoğunun, yüksek öğretimde bu dersin gerekli olduğunu belirttikleri ve dersin öğrencilerin anlatım hatalarını düzeltmeye yönelik olarak işlenmesi gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında üniversite öğrencilerinin bir kısmının, dersin gereksiz olduğuna inandıkları bir kısmının ise dersin gerekliliğine inandığı fakat içeriğinin değiştirilmesini istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise

öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır ve çalışmalar sonunda öğrenci kompozisyonlarında % 25 oranında hata azalması görülmüştür.

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 sosyoekonomik durumu, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumu, öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkileri, çevre ve okul çerçevesinde ölçmeye çalışmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi ve uygulanan anketin incelenmesinden sonra köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında kent öğrencilerinin lehine bir başarı farkı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, bu başarı farkında yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel durumların etkisinin olduğu değerlendirme yapılmıştır.

Tekşan (2001) “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora çalışmasıyla ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmada deneysel bir yöntem seçilmiş ve örnekleme Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilere önce sosyoekonomik durumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Daha sonra yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından yeterli bir ön hazırlık yapılırsa, öğrencilerin yazılı anlatımının gelişeceği düşüncesinden hareketle geliştirilen ön hazırlık çalışmaları seçilen deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, yazma çalışmalarından önce mutlaka ön hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiği fikrine ulaşılmıştır.

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 Türkçe Eğitimi birinci sınıf öğrencilerine genel kültür testi ile Türkçe testi uygulamış, daha sonra da öğrencilere bir yazılı anlatım çalışması yaptırarak bu yazılı anlatımlarda görülen aksaklıkları tespit etmiş ve bu aksaklıkların nasıl giderileceğine ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu değerlendirmiştir. Antakya merkezdeki 21 ilköğretim okulunun 7. sınıflarını okutan 60 öğretmene 43 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Daha sonra bu öğretmenlerden random usulü seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Sonuç olarak 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 çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilere yaptığı yazılı anlatım uygulamasıyla öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen anlatım bozuklukları tespit edilmiş ve bu bozuklukların giderilmesi için çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

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 Ağ 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 birinden 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.

Coşkun’un (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı doktora tezinde, Ankara ilinde merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören farklı sosyoekonomik 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.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imlâ, noktalama kurallarının uygulanması ve plânlama hataları belirlenmesi için çalışmalar yapmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden birinci dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen ses, şekil, cümle, anlam, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmiş, bu yanlışların düzeltilmesi için önerilerde bulunmuştur.

Karateke (2006), “Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. kademedeki Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 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.

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 yapılmış ve elde edilen veriler hazırlanan ölçeklere göre çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma

sonunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının arttığı, noktalama hata ortalamalarının arttığı, imla hata ortalamalarının arttığı ve yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Büyükikiz (2007), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 11 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kullandıkları cümle yapıları ve yaptıkları anlatım bozuklukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam 1360 cümle kullandığı, bu cümlelerin %76’si (1041) basit, %9’u (135) birleşik, %5’i (69) sıralı, %8’i (115) bağlı cümle olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazmış oldukları cümleler, anlatım bozukluğu bakımından değerlendirildiğinde 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir.

Bağcı (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri evren olarak belirlenmiş, evreni temsil ettiği düşünülen 8 üniversiteden 570 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin önemini algılayabildikleri, gelecekteki meslek hayatlarında bu derslerin kendileri için önemli olduğunu kavrayabildikleri belirtilmiştir. 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.

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

Sallabaş (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12’sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10’una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ve 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.

Sallabaş (2008), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Metin Ögelerine Yer Verme Düzeyleri” konulu çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerine yer verme düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en başarılı oldukları metin ögesi “başlatıcı olay” olarak tespit edilmiştir. Bu ögeyi sırasıyla “sonuç”, “girişim”, “ana karakter”, “mekân”, “amaç”, “zaman” ve “tepki” izlemektedir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

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

2.1. Araştırma Modeli

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel niteliktedir. Araştırmanın yöntemi “alan araştırması” yöntemidir. 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). Bu çalışmada bu yöntem ile elde edilen bulgular, istatistiksel tekniklerle değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Çorum ilinde, 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyoekonomik çevredeki okullardan 150 öğrenci “tesadüfî (random-yansız) yöntemle” araştırma örneklemine seçilmiştir.

Bu çerçevede araştırma, Çorum il merkezindeki okullardan, sosyoekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Bahçelievler İlköğretim Okulu’ndan 50 öğrenci; orta

düzeyi temsil eden Dr. Sadık Ahmet İlköğretim Okulu'ndan 50 öğrenci; alt düzeyi temsil eden Toprak Sanayi İlköğretim Okulu'ndan 50 öğrenci olmak üzere toplam 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullar, sosyoekonomik durumları ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Okullar

Okullar	SED	Uygulamaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı
Bahçelievler İlköğretim Okulu	Üst	50
Dr. Sadık Ahmet İlköğretim Okulu	Orta	50
Toprak Sanayi İlköğretim Okulu	Alt	50
TOPLAM		150

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere öyküleyici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilere öyküleyici metin yazmalarını kolaylaştırmak için beşer konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında öykü yazmaları istenmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini tespit etmek için bir anket (Kişisel Bilgi Formu) uygulanmıştır.

Öğrencilere verilen yazma konularının üretilmesinde; öğrencilerin seviye ve hayal dünyalarına uygunluk ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması gibi hususlara özen gösterilmiştir. Ayrıca bu konu başlıklarının seçiminde “uzman görüşü”ne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman olan on kişiden, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine yazdırılacak öykü için hangi konuların daha uygun olacağını düşünmeleri ve her konuyu 1 ilâ 10 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu konular ve aldıkları puanlar sırasıyla şöyledir:

Tablo 2: Öyküleyici metin yazma konuları

Konu Başlıkları	Puanlar
Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda kalan bir çocuğun yaşamını anlatan bir hikâye yazınız.	96
Ailesiyle gittiği tatilde şehri gezerken ailesini kaybeden çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	92
Bir deniz subayı olduğunuzu düşünerek uzak diyarlara yaptığınız yolculuklarda başınızdan geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	87
Ormanda bir tavşan olduğunuzu düşünerek avcılardan kurtulmak için verdiğiniz mücadeleyi anlatan bir hikâye yazınız.	84
Çok sevdiği arkadaşı işlediği suçtan dolayı okuldan atılması gündeme geldiğinde, olayı gördüğü için şahitlik yapan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	78
Balıkçılık yaparak ailesinin geçimini sağlayan bir babanın, oğlunun çok istediği bisikletin parasını temin edebilmek amacıyla, fırtınalı bir havada balık tutmak için açıldığı denizde başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	74
Okyanusta yavrusunu kaybeden anne yunus balığının başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	71
İçinde ihtiyar bir adam, simit, şişe ve yaprak olan bir hikâye yazınız.	66
Hititler ile ilgili ödev hazırlayan bir öğrencinin, araştırma yapmak için girdiği mağarada başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	63
Kırk yaşında olduğunuzu düşünerek o zamanki yaşamınızı anlatan bir hikâye yazınız.	59

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

Uygulamada öğrencilerden, birer hafta arayla, yukarıda belirtilen beş konunun yazılı olduğu kâğıtlar verilmiş ve konulardan istedikleri herhangi biri hakkında birer hikâye yazmaları istenmiştir. Uygulama, öğretim yılının birinci dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirleyebilmek için “öyküleyici metin yazma ölçeği” oluşturulmuştur.

Öyküleyici metin yazma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmı, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2006) bulunan “yazılı anlatım değerlendirme ölçeği” kaynak alınarak uzman görüşlerine başvurulmuş oluşturulmuştur. İkinci kısmı ise Coşkun’dan (2005) alınan “hikâye elementleri ölçeği”dir. Bu ölçekle öğrencilerin, öyküleyici metinlerde bulunması gereken öğeleri kullanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri SPSS – 13.0 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarını belirlemek amacıyla, öğrencilere bilgi toplama formu doldurtulmuştur.

2. Araştırmaya katılan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi için öğrencilere yazdırılan öyküleyici metinler, Öyküleyici Metin Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir.

3. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma düzeyleri belirlenmiştir.

4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanmalarının bilgi toplama formlarından belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

4. Ölçekten elde edilen toplam puanlar, yazılı anlatım becerisi puanı kabul edilerek öğrencilerin becerileri arasında bilgi toplama formlarından belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık 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 150 ilköğretim 6. sınıf öğrencisinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatıma ilişkin becerilerinin ve yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından ayrı ayrı varyans analizleri yapılmış ve bunlara ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma düzeyleri nedir?

Öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler; *ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki* öğelerini kapsamaktadır. Alt probleme ait bulguların yer aldığı tablolar ve yorumlar şunlardır:

3.1.1. Ana Karakter

Tablo 3: Ana Karaktere İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	4	2,7
2	128	85,3
3	18	12,0
Toplam	150	100

Tablodaki değerler, öğrencilere yazdırılan öyküleyici metnin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Tabloda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “ana karakter”e yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde ana karaktere yer vermeyen 4 öğrencidir. Ana karakter hakkında çok az bilgi veren 128 öğrencidir. Ana karakteri ayrıntılı bir şekilde sunan 18 öğrencidir. Ana karaktere yer vermeyenlerin oranı % 2,7, ana karakter hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 85,3, ana karakteri ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 12,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ana karaktere yer verme düzeyi başarı ortalaması % 12,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde ana karaktere verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.2. Mekân

Tablo 4: Mekâna İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	13	8,7
2	89	59,3
3	48	32,0
Toplam	150	100

Tabloda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “mekân” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde mekâna yer vermeyen 13 öğrencidir. Mekân hakkında çok az bilgi veren 89 öğrencidir. Mekânı ayrıntılı bir şekilde sunan 48 öğrencidir. Mekâna yer vermeyenlerin oranı % 8,7, mekân hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 59,3, mekânı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 32,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin mekân unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 32,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde mekân unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.3. Zaman

Tablo 5: Zamana İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	27	18,0
2	96	64,0
3	27	18,0
Toplam	150	100

Tablo 5’te, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “zaman” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde zamana yer vermeyen 27 öğrencidir. Zaman hakkında çok az bilgi veren 96 öğrencidir. Zamanı ayrıntılı bir şekilde sunan 27 öğrencidir. Zamana yer vermeyenlerin oranı % 18,0, zaman hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 64,0, zamanı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 18’dir.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin zaman unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 18 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde zaman unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.4. Başlatıcı Olay

Tablo 6: Başlatıcı Olaya İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	4	2,7
2	52	34,7
3	94	62,7
Toplam	150	100

Tablo 6’da, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “başlatıcı olay” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde başlatıcı olaya yer vermeyen 4 öğrencidir. Başlatıcı olay hakkında çok az bilgi veren 52 öğrencidir. Başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunan 94 öğrencidir. Başlatıcı olaya yer vermeyenlerin oranı % 2,7, başlatıcı olay hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 34,7, başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 62,7’dir.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başlatıcı olay unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 62,7 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde başlatıcı unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

3.1.5.Amaç

Tablo 7: Amaca İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	89	59,3
2	41	27,3
3	20	13,3
Toplam	150	100

Tablo 7’de, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “amaç” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde amaca yer vermeyen 89 öğrencidir. Amaç hakkında çok az bilgi veren 41 öğrencidir. Amacı ayrıntılı bir şekilde sunan 20 öğrencidir. Amaca yer vermeyenlerin oranı % 59,3, amaç hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 27,3, amacı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 13,3’tür.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin amaç unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 13,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde amaç unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.6. Girişim

Tablo 8: Girişime İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	45	30,0
2	70	46,7
3	35	23,3
Toplam	120	100

Tablo 8’de, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “girişim” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre bu verilere göre öyküde girişime yer vermeyen 45 öğrencidir. Girişim hakkında çok az bilgi veren 70 öğrencidir. Girişimi ayrıntılı bir şekilde sunan 35 öğrencidir. Girişime yer vermeyenlerin oranı % 30,0, girişim hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 46,7, girişimi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 23,3’tür.

Bu verilere göre, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin girişim unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 23,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde girişim unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.7. Sonuç

Tablo 9: Sonuca İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	25	16,7
2	86	57,3
3	39	26,0
Toplam	150	100

Tablo 9’da, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “sonuç” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde sonuca yer vermeyen 25 öğrencidir. Sonuç hakkında çok az bilgi veren 86 öğrencidir. Sonucu ayrıntılı bir şekilde sunan 39 öğrencidir. Sonuca yer vermeyenlerin oranı % 16,7, sonuç hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 57,3, sonucu ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sonuç unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 26,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde sonuç unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.1.8. Tepki

Tablo 10: Tepkiye İlişkin Bulgular

Değer	Öyküleyici Metin	
	f	%
1	64	42,7
2	59	39,3
3	27	18,0
Toplam	150	100

Tablo 10’da, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde “tepki” unsuruna yer verme düzeyleri verilmektedir. Elde edilen bu verilere göre öyküde tepkiye yer vermeyen 64 öğrencidir. Tepki hakkında çok az bilgi veren 59 öğrencidir. Tepkiyi ayrıntılı bir şekilde sunan 27 öğrencidir. Tepkiye yer vermeyenlerin oranı % 42,7, tepki hakkında çok az bilgi verenlerin oranı % 39,3, tepkiyi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 18,0’dır.

Bu verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tepki unsuruna yer verme düzeyi başarı ortalaması % 18,0 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öyküde tepki unsuruna yer verme düzeylerinin istenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3.2.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 11: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	71	16,31	3,69	148	,195	,846
Erkek	79	16,19	3.82			

Tablo 11’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin metin öğelerini kullanma becerilerine ilişkin puan ortalaması kızlar için 16,31; erkekler için 16,18’dir. Metin öğelerini kullanma becerisine ilişkin kızların puan ortalamaları erkeklere göre bir miktar daha yüksektir, fakat kızlar ile erkekler arasında metin öğelerini kullanma becerisi bakımından anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

3.2.2. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Babanın Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 12: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. İlköğretim	70	13,47	1,80	2-147	122,321	.000	1-2 1-3 2-3
2. Lise	43	16,88	2,41				
3. Üniversite	37	20,76	2,96				

Tablo 12’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalaması, babanın eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 13,47; lise olanlar için 16,88; üniversite olanlar için 20,76’dır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma başarıları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=122,321, p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre; babalarının eğitim düzeyi üniversite olanların da lise olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı görülmektedir.

3.2.3. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Annenin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 13: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. İlköğretim	97	14,29	2,38	2-147	77,314	.000	1-2 1-3
2. Lise	30	19,27	3,09				
3. Üniversite	23	20,57	2,99				

Tablo 13'te, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalaması, annenin eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 14,29; lise olanlar için 19,27; üniversite olanlar için 20,57'dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma başarıları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=77,314$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3.2.4. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Ailedeki Birey Sayısına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 14: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailedeki Birey Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. 2-3 olanlar	11	16,73	4,14	2-147	9,388	.000	1-3 2-3
2. 4-5 olanlar	113	16,83	3,73				
3. 6 ve üstü olanlar	26	13,50	2,32				

Tablo 14’te, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamalarının ailedeki birey sayısına göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalaması, ailedeki birey sayısı 2-3 olanlar için 16,73; 4-5 olanlar için 16,83; 6 ve üstü olanlar için 13,50’dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma başarıları, ailedeki birey sayısına göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=9,388$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailedeki birey sayısı 2-3 ve 4-5 olan öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri, ailedeki birey sayısı 6 ve üstü olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3.2.5. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 15: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Düşük (200-600 ytl)	44	13,20	1,93	2-147	79,814	.000	1-2 1-3 2-3
2. Orta (600-1.250 ytl)	59	15,54	2,61				
3. İyi (1.250 ytl. ve üstü)	47	19,98	3,11				

Tablo 15’te, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalaması, ailenin gelir düzeyi düşük olanlar için 13,20; orta olanlar için 15,54; iyi olanlar için 19,98’dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma başarıları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=79,814$, $p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma 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.

3.2.6. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 16: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Kendinize ait odanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	108	17,31	3,64	148	6,272	.000
Hayır	42	13,50	2,39			

Tablo 16’da, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, evinde kendine ait odası olan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerisine ilişkin puan ortalaması (17,31), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (13,50) daha yüksektir. Öyküleyici metin öğelerini kullanma becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir fark ($t(148)=6,272, p<.05$) göstermektedir.

3.2.7. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 17: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Evinizde kitaplık var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	102	17,27	3,77	148	5,323	.000
Hayır	48	14,06	2,59			

Tablo 17’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, evinde kitaplık bulunan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerisine ilişkin puan ortalaması (17,27), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (14,06) daha yüksektir. Öyküleyici metin öğelerini kullanma becerisi, öğrencilerin evinde kitaplık olup olmama durumuna göre, evlerinde kitaplık olanların lehine anlamlı bir fark ($t(148)=5,323, p<.05$) göstermektedir.

3.2.8. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri İle Evlerine Süreli Yayın (Gazete, Dergi) Alınma Sıklığı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 18: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Öğelerini Kullanma Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Alınma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Eve Süreli Yayın Alınma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Hiç Alınmaz	14	13,43	3,13	2-147	10,063	.000	1-2
2. Arada Bir Alınır	96	15,91	3,40				1-3
3. Çoğunlukla Alınır	40	18,05	3,98				2-3

Tablo 18’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri ile evlerine süreli yayın alınma sıklığı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere evlerine süreli yayın alınma sıklığı sorulmuştur. Öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri puan ortalamaları, bu soruya “hiç alınmaz” diyenler için 13,43; “arada bir alınır” diyenler için 15,91; “çoğunlukla alınır” diyenler için 18,05’tir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma başarıları, evlerine süreli yayın alınma sıklığına göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=10,063, p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, evlerine süreli yayının “çoğunlukla” alındığını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, “arada bir” alındığını ve “hiç” alınmadığını bildirenlere göre; “arada bir alınır” diyenlerin de “hiç alınmaz” diyenlere göre ($p<.000$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

3.2.9. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Ögelerini Kullanma Becerileri Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 19: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Öyküleyici Metin Ögelerini Kullanma Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	58	19,40	,467	148	10,952	.000
Hayır	92	14,26	,228			

Tablo 19’da, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma becerisine ilişkin puan ortalaması (19,40), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalamasından (14,26) daha yüksektir. Öyküleyici metin ögelerini kullanma becerisi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir fark ($t(148)=10,952, p<.05$) göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3.3.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 20: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Öyküleyi Metin Ögelerini Kullanma Becerileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	71	70,41	16,83	148	,420	,675
Erkek	79	69,33	14,65			

Tablo 20’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin puan ortalaması kızlar için 70,41; erkekler için 69,33’dür. 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.

3.3.2. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Babanın Eğitim Durumuna Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 21: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamli Fark (LSD)
1. İlköğretim	70	56,81	8,13	2-147	165,596	.000	1-2
2. Lise	43	75,47	10,69				1-3
3. Üniversite	37	87,95	7,23				2-3

Tablo 21’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, babanın eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 56,81; lise olanlar için 75,47; üniversite olanlar için 87,95’tir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=165,596$, $p<.05$) 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; üniversite olanların da lise olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı görülmektedir.

3.3.3. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Annenin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 22: İlköğretim 6. 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	97	60,96	10,90	2-147	107.425	.000	1-2 1-3
2. Lise	30	84,93	8,44				
3. Yüksekokul	23	87,61	7,95				

Tablo 22’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, annenin eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 60,96; lise olanlar için 84,93; üniversite olanlar için 87,61’dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=107.425$, $p<.05$) 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.

3.3.4. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Ailedeki Birey Sayısına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 23: İlköğretim 6. 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. 2-3 olanlar	11	75,00	15,59	2-147	11,828	.000	1-3 2-3
2. 4-5 olanlar	113	72,24	15,26				
3. 6 ve üstü olanlar	26	57,23	10,96				

Tablo 23'te, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailedeki kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=11,828$, $p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailedeki birey sayısı 2-3 ve 4-5 olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, ailedeki birey sayısı 6 ve üstü olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3.3.5. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Tablo 24: İlköğretim 6. 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 (200-600 ytl)	44	55,66	8,16	2-147	98,339	.000	1-2 1-3 2-3
2. Orta (600-1.250 ytl)	59	67,76	13,05				
3. İyi (1.250 ytl. ve üstü)	47	85,72	7,95				

Tablo 24’te, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, ailenin gelir düzeyi düşük olanlar için 55,66; orta olanlar için 67,76; iyi olanlar için 85,72’dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=98,339$, $p<.05$) 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.

3.3.6. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumu Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 25: İlköğretim 6. 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	108	74,58	14,40	148	6,779	.000
Hayır	42	57,64	11,85			

Tablo 25’te, ilköğretim 6. 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 (74,58), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (57,64) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir fark ($t(148)=6,779$, $p<.05$) göstermektedir.

3.3.7. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumu Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 26: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Evinizde kitaplık varmı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	102	74,74	13,77	148	8,939	.000
Hayır	48	59,44	8,75			

Tablo 26’da, ilköğretim 6. 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 (74.74), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasına göre (59,44) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı bir fark ($t(148)=8,939, p<.05$) göstermektedir.

3.3.8 İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Evlerine Süreli Yayın (Gazete, Dergi) Alınma Sıklığı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 27: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Alınma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Eve Süreli Yayın Alınma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Hiç Alınmaz	14	58,21	14,49	2-147	10,128	.000	1-2
2. Arada Bir Alınır	96	68,35	14,77				1-3
3. Çoğunlukla Alınır	40	77,48	14,95				2-3

Tablo 27’de, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alınma sıklığı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere evlerine süreli yayın alınma sıklığı sorulmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, bu soruya “hiç alınmaz” diyenler için 58,21; “arada bir alınır” diyenler için 68,35; “çoğunlukla alınır” diyenler için 77,48’dir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, evlerine süreli yayın alınma sıklığına göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=10,128$, $p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, evlerine süreli yayının “çoğunlukla” alındığını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, “arada bir” alındığını ve “hiç” alınmadığını bildirenlere göre; “arada bir alınır” diyenlerin de “hiç alınmaz” diyenlere göre ($p<.000$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin evlerine süreli yayın alınma sıklığı arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı görülmektedir.

3.3.9 İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Tablo 28: İlköğretim 6. 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	58	83,90	11,59	148	12,415	.000
Hayır	92	60,98	10,62			

Tablo 28’de, ilköğretim 6. 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 (83,90), okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre (60,98) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir şekilde ($t(148)=10,952$, $p<.05$) farklılaşmaktadır.

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

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma düzeylerini tespit etmek için yapılan uygulamada “ana karakter”e detaylı olarak yer verme düzeyleri %12,0, “mekân”a ayrıntılı yer verme düzeyleri % 32,0, zaman”a ayrıntılı yer verme düzeyleri % 18 oranında gerçekleşmiştir. Öyküleyici anlatımlarında “başlatıcı olay”ı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 62,7, “amaç”ı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 13,3, “girişim”i ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 23,3 “sonuç”u ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26,0, “tepki”yi ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 18,0’dır. Sonuç olarak öğrencilerin öyküleyici metin öğelerine istenen düzeyde yer vermedikleri, sadece “başlatıcı olay” ögesine istenen düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin öyküleyici

metin ögelerini kullanma becerileri babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre; babalarının eğitim düzeyi üniversite olanların da lise olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

4. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri puan ortalamaları, ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ailedeki birey sayısı 2–3 ve 4–5 olan öğrencilerin öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri, ailedeki birey sayısı 6 ve üstü olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

5. Ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin öyküleyici metin ögelerini kullanma 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 başarıları artmıştır.

6. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri, öğrencilerin evinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait çalışma odası olanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

7. Öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

8. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin ögelerini kullanma becerileri puanı ortalamaları, evlerine sürekli yayın girme sıklığına göre farklılaşmaktadır.

Buna göre, evlerine çoğunlukla süreli yayın alınan öğrencilerin metin öğelerini kullanma beceri puanlarının, evlerine arada bir süreli yayın alınan ve hiç alınmayanlara göre; evlerine arada bir süreli yayın alınanların metin öğelerini kullanma beceri puanlarının da hiç alınmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin metin öğelerini kullanma 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.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

2. İlköğretim 6. 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; babalarının eğitim düzeyi üniversite olanların da lise olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

3. İlköğretim 6. 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 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki birey sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ailedeki birey sayısı 2–3 ve 4–5 olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, ailedeki birey sayısı 6 ve üstü olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

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

9. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, evlerine sürekli yayın alınma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Buna göre, evlerine çoğunlukla sürekli yayın alınan öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının, evlerine arada bir sürekli yayın alınan ve hiç alınmayanlara göre; evlerine arada bir sürekli yayın alınanların yazılı anlatım beceri puanlarının da hiç alınmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. İlköğretim 6. 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 bu çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin oluştururken öykünün ve metnin unsurlarını kullandıkları fakat yeterince geliştiremedikleri

görülmüştür. Öğrencilere, öykünün unsurları olan şahıs, mekân, zaman ve olay örgüsü hakkında yeterli bilgiler verilmeli, olayları oluş sırasına göre yazmaları istenmelidir. Ayrıca öğrencilerin metin unsurlarını kullanma ve geliştirme başarılarını artırmak için şu çalışmalar da yapılmalıdır (Coşkun, 2005: 246):

- Öğretmenler metin türünün özelliklerini ve metin unsurlarını öğrenci seviyesine göre anlatmalıdır.
- Belirlenen türde seçilen başarılı metinler öğrencilerle birlikte değerlendirilmeli, metin unsurları bulunmalıdır.
- Metin unsurları bulunan hikâyeler çocuklara dramatize ettirilebilir veya sözlü olarak anlattırılabilir.
- Belirlenen bir konuda metin unsurları öğrencilerle birlikte tahtaya yazılarak oluşturulmalıdır. Bu alıştırmayı farklı konularla tekrar edilmelidir.
- Öğrencilerin yazdıkları metinlerden bazı örnekler alınarak metin unsurlarının hangi ölçüde oluşturulduğu öğrencilerle birlikte değerlendirilmelidir. Yeterince geliştirilemeyen metin unsurlarının geliştirilebilmesi için neler yapılabileceği öğrencilerle birlikte tartışılmalıdır.

❖ Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin öyküleyici metin oluşturma ve yazılı anlatım başarıları olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu konuyla ilgili olarak ailelerle görüşmeler yapıp öğrencilere uygun bir çalışma ortamı oluşturulması sağlanmalıdır.

❖ Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin başarıları bulunmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerde okuma bilincinin geliştirilmesi ve evlerinde kitaplık oluşturmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda ailelerin de bu konuda bilinçlenmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

❖ Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin başarı düzeyleri süreli yayın alınmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilere evlerine süreli yayın alma alışkanlığı kazandırılması için çalışmalar yapılmalı ve sınıf kitaplıklarına her ay uygun süreli yayınlar alınarak öğrencilerin bunları takip etmesi sağlanmalıdır.

❖ Okul öncesi eğitim gören öğrencilerin başarı düzeyleri okul öncesi eğitim görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilinçlenmeleri sağlanmalıdır.

❖ Öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilebilmesi için çocuğun, diğer dil becerilerinin (okuma-dinleme-konuşma) de yeterli olması gerekir. Bu sebeple, sözü edilen becerilerden biri veya birkaçı yetersizse yazılı anlatımda hedeflenen başarıya ulaşamayacağı bilinmeli ve öğretmen, çalışmalarını buna göre düzenlemelidir. Özellikle okuma alışkanlığı ile yazma becerisi arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle çocuklara okumanın bir ihtiyaç olduğu hissettirilmeli ve onlara okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

❖ Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere hazırlık yapmadan yazı yazdırılmamalı ve öğretmenin yaptığı hazırlığı öğrencilerin de mutlaka görmesi sağlanmalıdır.

❖ Araştırmada öğrencilerin birçoğunun düşündüklerini belli bir plan ve düzen içinde yansıtamadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında plan yapabilme becerileri geliştirilerek, yazılarının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun şekilde yazmaları sağlanmalıdır.

❖ Öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmelidir. Öğrenci, üzerinde fikir yürütemediği bir konuda yazmaya zorlanırsa zihnindeki karmaşa yazdığı metne de yansımaktadır. Bu bakımdan öğrencinin yazmaya başlamadan önce yazmaya hazır hâle

getirilmesi önemlidir. Öğretmen, yazmaya geçmeden önce belirlenen konu hakkında öğrencinin zihnini harekete geçirecek etkinliklerde bulunmalıdır.

❖ Her yazılı metinde bulunması gereken en önemli unsurlardan biri ana düşüncedir. Bu bakımdan öğrencilerin yazmadan önce bir ana düşünce belirlemeleri ve bu ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleyerek anlatımlarında sunmaları sağlanmalıdır.

❖ Konuyla ve ana düşünceyle bağlantılı olan başlık, yazı için oldukça önemlidir. Bu bakımdan öğrencilere başlığın önemi kavratılmalı ve öğrencilerden yazılarında başlığa yer vermeleri istenmelidir.

❖ Duygu ve düşüncelerin açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatılabilmesi uygun kelime seçimine bağlıdır. Kelimelerin seçimi ve uygun şekilde kullanımı için de yeterli seviyede kelime hazinesine sahip olunması ve gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin kelime servetlerinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

❖ Yazılı anlatımın etkili bir şekilde gerçekleşmesi cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır. 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.

❖ Anne ve babalar çocuklarının yazma alışkanlığı kazanmaları için onları yazma etkinlikleri yapmaya teşvik etmelidir. Küçük yaşlardan itibaren günlük tutma, beğendikleri şiirleri defterlerine yazma, küçük hikâyeler yazma vb. çalışmalar yaptırmalıdır.

❖ Yazılı anlatımı geliştirme çalışmaları sadece Türkçe dersiyle sınırlı kalmamalıdır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni, diğer ders öğretmenleriyle koordineli

çalışmalı, diğer ders öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarında yazma kurallarına dikkat etmeleri hususunda önerilerde bulunmalıdır.

❖ Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları iyi tespit edilmeli ve bu hatalar öğrencilerin yazma şevki kırılmadan düzeltilmelidir.

❖ Yazmayı öğrenmenin en iyi yolu bizzat yazı yazmaktır. Yazılı anlatım becerisini öğrenciler, ancak kendileri yazarak kazanabilirler (Tekin, 1980: 53). Öğrencilerin yazma becerileri birden değişmez; ağır ağır gelişir. Çünkü yazma üç beş günde öğrenilecek bir bilgi değil, zamanla kazanılacak bir beceridir. Ancak bunun olumlu bir sonuca ulaşabilmesi için de öğretmenin sürekli denetimi şarttır (Özbay, 2000: 185).

KAYNAKÇA

- ADALI, O. (1982). **Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**. İzmir: Aydın Yayınevi.
- ADALI, O. (2003). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- AĞCA, H. (1999). **Sözlü Anlatım**. Ankara: Gündüz eğitim ve Yayıncılık.
- AĞCA, H. (2001). **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı**. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- AKBAYIR, S. (2005). **Dil ve Diksiyon Yazma ve konuşma Sorunları**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKÇAM, H. K. (2006). **Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKSAN, D. (1975). *Ana Dili, Türk Dili*, C. XXXI, S. 285, s: 423-434.
- AKSAN, D. (1978). **Anlambilim ve Türk Anlambilimi**. Ankara: A.Ü D.T.C.F. Yayınları.
- AKSAN, D. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- AKTAŞ, Ş. Gündüz, O. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYAVAŞ, B. (1997). *Dil Bir Memleketin Aynasıdır*, Türk Kültürü, Nisan. S. 408. s: 193-195.
- AKYOL, H. (1999). *Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi*, Çağdaş Eğitim, Nisan, S.253, s: 7-13.

- AKYOL, H. (2003a). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- AKYOL, Hayati (2003b). *Metinlerden Anlam Kurma*, Türklük Bilimi Araştırmaları, Bahar, S. 13, s: 49-58.
- AKYOL, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2007). Okuma. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A. Akyol, H. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ANILAN, H. (2005). **Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ASLAN, A.(2006). **İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATEŞ, S. (2006). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Metnlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYTAŞ, G. (2006). *Edebi Türlerden Yararlanma*, Milli Eğitim, S. 169 (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı), s: 261-276.
- BAĞCI, H. (2007). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- BARIN, E., DEMİR, C. (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, L., ÇETİNDAG, Z., CELEPOĞLU, A. (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BÜYÜKİKİZ, K.K. (2007). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- ÇEÇEN, M. A.(2002). **İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİKPAZU, E.E. (2006). **Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CEMİLOĞLU, M. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). **Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi**. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- COŞKUN, E. (2005). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COŞKUN, E. (2007). **Yazma Eğitimi. Türkçe Eğitiminde Metin Bilgisi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A. Akyol, H. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- DEMİREL, Ö. (2004). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DENİZ, K. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 Ability to Read, Organize and Write Informative Text**. Master of Education, Department of Humanities and Social Science Faculty of Education University of Manitoba Winnipeg, Manitoba, Canada.
- DOĞAN, Y. (2002), **Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DUMAN, A. (1997). **Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EKER, S. (2002). **Çağdaş Türk Dili**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- EMİR, S. (1986). **Kompozisyon Yazma Sanatı**. İstanbul: TUDAV.
- ERGİN, M. (1999). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

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

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

GÖĞÜŞ, B. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği*, Türk Dili S. 379-380, s: 40-48.

GÜNAY, D. (2001). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

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

GÜNEŞ, F. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ankara: Ocak Yayınları.

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.

HENGİRMEN, M. (1998). **Türkçe Dilbilgisi**. Ankara. Engin Yayınevi.

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.

İLERİ, C. (1998): Yazılı Anlatım ve Evreleri. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Yayınları

İŞERİ, K. (1998). *Okuma Ediniminin Eğitimsel İşlevi*. Tömer Dil Dergisi. Ağustos, S. 70, s: 5-18.

KANTEMİR, E. (1972). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Sevinç Matbaası.

- KARAALIOĞLU, S. K. (1967): **Sözlü ve Yazılı Kompozisyon Konuşmak Yazmak Sanatı**. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- KARAKUŞ, İ. (2005) **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Can Yayınevi.
- KARAKUŞ TAYŞI, E. (2007). **İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATAŞ, T. (2004). **Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Akçağ Yayınları
- KARATAY, H. (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARATEKE, Ercan (2006). **Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. kademede Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., AKSOY, Ö. (2004) **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- KAYA, B. (2003). **Bütünleşik Kurumsal İletişim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- KIRAN (EZİLER), A., KIRAN, Z. (2003). **Yazınsal Okuma Süreçleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- KIRBAŞ, A. (2006). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOÇAK, A. (2005). **Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKMAZ, A. (1988). **Tamamlayıcı Uygulama Metinleriyle Türkçe Kompozisyon**. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.
- KÖKSAL, K. (2001). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MARSHALL, J. (1994). **Ana Dili ve Yazın Öğretimi**. (Çev. Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.
- NUNAN, D. (1989). **Designing Tasks For The Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Pres.
- OĞUZKAN, A. (2001). **Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: MEB Yayınları.
- OKURER, C. (1967). **Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- ÖZBAY, M. (1995). **Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÖZBAY, M. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Alan Araştırması**. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- ÖZBAY, M. (2002). *Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi*. Türk Dili. Şubat. S. 602. s: 113-120.
- ÖZBAY, M. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- ÖZBAY, M. (2006a). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. (2006b) **Türke Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZDEMİR, E. (2002). **Eleştirel Okuma**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, E. (2004). **Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı**. (13. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZKAN, M. (1996). *İletişim Dil ve Kültür*, Türk Edebiyatı, Kasım. S.277. s: 19-20.
- ÖZMEN, R. G. (2001). Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- PAR, A. H. (1997). **Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon**. İstanbul: Serhat Yayınları.
- PETTERSON, Rune (1993). **Visual Information**. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- RASİH, E. (2004). **Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.

SAGIR, M. (2002). **Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SALLABAŞ, M. E. (2007). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

SALLABAŞ, M. E. (2008). **“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Metin Ögelerine Yer Verme Düzeyleri**. Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi. Bahar. S. 2. s: 175-184.

SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞENÖZ, C. (1999). **Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİMŞEK, R. (1981): **Türkçe Anlatım**, Trabzon: Trabzon İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

TANSEL, F. A. (1978). **İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III**. İstanbul: Kubbealtı.

TAŞER, S. (2000). **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TAZEBAY, A. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim basımevi.

TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.

TEKŞAN, K. (2001). **Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekizmart Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TEMİZKAN, M. (2003). **Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bir Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEMİZYÜREK, F. (1994), **Atatürk Dönemi'nde Türkçenin Öğretimi İle İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938)**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEMİZYÜREK, F. (2001). **Atatürk Dönemi Eğitim Politikamız ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gazi Kitap Evi Yayınları.
- TEMİZYÜREK, F. (2004). **Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi**. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, C.4, s: 2769-2784, Ankara.
- TEMİZYÜREK, F., BALCI, A. (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEMİZYÜREK, Fahri, İlhan ERDEM, Mehmet TEMİZKAN (2007). **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- TEMİZYÜREK, F. (2008). **The Impact of Different Types of Texts on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students**. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- TOMPKINS, G. E. (2004). **Teaching Writing. Balancing Process and Product**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- UÇA, M. (2003). **İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

WEAVER, C. A, W. KINTSCH (1991). Expository Text. **Handbook of Reading Research**

II. Newyork London: Longman.

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.

YAKICI, A., YÜCEL, M., DOĞAN, M., V., YELOK, S. (2006). **Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım.** Ankara: Gazi Kitabevi.

YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Akçağ Yayınları

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

YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G., YILMAZ, Y. (2006): **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegema Yayıncılık

EKLER

EK 1 : İzin Belgesi

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.19.00.02-
Konu : Tez Uygulanması

04.12.07 28728 -

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

İlgi: 14/11/2007 tarih ve 7287 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sertan Koray YILMAZ'ın Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'in danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri" konulu ilgi yazınız ekinde gönderilen tezi Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi kapsamında komisyonumuz tarafından incelenmiş olup uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu tezin 24-28 Aralık 2007 tarihleri arasında İlimiz Merkez Bahçelievler, Dr.Sadık Ahmet ve Toprak Sanayi İlköğretim Okullarında uygulaması İl Makamının 04/12/2007 tarih ve 28605 sayılı onayı uygun görülmüş olup tezin bir örneği mühürlenerek İl Makamının Onayı ile birlikte ilişikte gönderilmiştir.

Adı geçen tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıt edilerek Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir.

Gereğini arz ederim

Abdullah KÖKSAL
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- İl Onayı (1 Adet)
- 2- Tez Örneği (1 Adet)

04/12/2007 Teknis. :S.DEVECİ
04/12/2007 Bl.Şefi :S.BÖLÜKBAS
04/12/2007 Md.Yr. :İ.GÜNGÖR

Gazi Caddesi Valilik Binası Kat:3 19030 ÇORUM Ayrıntılı bilgi için irtibat: S.DEVECİ Teknisyen
Tel: 0(364)2240201 -142 Faks : 0 (364) 2138353 e-posta: 0 İnternet Ad.: corum.meb.gov.tr

EK 2: Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi	Öğrencinin
--	--------------------------------------	-----------	------------

		gereken puan	aldığı puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık yazılmıştır.	2	
	Başlık konuyla ilgilidir.	3	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	15	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Duygu, düşünce ve olay tekrarından kaçınılmıştır.	10	
	Söz varlığından (deyim, atasözü, özdeyiş) yararlanılmıştır.	10	
	Cümle kuruluşları mantıkça doğru, anlamca açık ve dil bilgisi kurallarına uygundur.	20	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	10	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	
TOPLAM PUAN		100	

		1 Puan	2 Puan	3 Puan
	Ana Karakter			
	Mekân			
	Zaman			
	Başlatıcı Olay			
	Amaç			
	Girişim			
	Sonuç			
	Tepki			

EK 3: 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.

Türkçe Öğrt. S. Koray YILMAZ

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:
 - (1) Hiçbir okul mezunu değil
 - (2) İlköğretim mezunu
 - (3) Lise mezunu
 - (4) Üniversite mezunu
 - (5) 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) Arada bir alınır (3) Çoğunlukla alınır
12. Okul öncesi eğitim (anaokulu eğitimi) aldınız mı?
 - (1) Evet (2) Hayır

Not: Lütfen bütün soruları cevaplandırınız

EK 4: İlköğretim 6. Sınıf Öyküleyici Metin Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam

Elinizde bulunan bu form ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerine yapılacak olan bir araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu formda 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazmak üzere kullanacakları toplam 10 adet konu bulunmaktadır. Sizden beklenen konuların karşısındaki kutucuklara 6. sınıf düzeyine uygun olup olmamasına göre 1 ile 10 puan aralığında puan vermenizdir.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Türkçe Öğrt. S. Koray YILMAZ

Konu Başlıkları	Puanlar
Ailesiyle gittiği tatilde şehri gezerken ailesini kaybeden çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	
Balıkçılık yaparak ailesinin geçimini sağlayan bir babanın, oğlunun çok istediği bisikletin parasını temin edebilmek amacıyla, fırtınalı bir havada balık tutmak için açıldığı denizde başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	
Çok sevdiği arkadaşı işlediği suçtan dolayı okuldan atılması gündeme geldiğinde, olayı gördüğü için şahitlik yapan çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	
Okyanusta yavrusunu kaybeden anne yunus balığının başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	
İçinde ihtiyar bir adam, simit, şişe ve yaprak olan bir hikâye yazınız.	
Kırk yaşında olduğunuzu düşünerek o zamanki yaşamınızı anlatan bir hikâye yazınız.	
Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda da köyde yaşadığı için ailesine yardım etmek zorunda olan bir çocuğun yaşamını anlatan bir hikâye yazınız.	
Bir deniz subayı olduğunuzu düşünerek uzak diyarlara yaptığınız yolculuklarda başınızdan geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	
Ormanda bir tavşan olduğunuzu düşünerek avcılardan kurtulmak için verdiğiniz mücadeleyi anlatan bir hikâye yazınız.	
Hititler ile ilgili ödev hazırlayan bir öğrencinin, araştırma yapmak için girdiği mağarada başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	

EK 5: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler

Okumayı çok isteyen Mehmet köyde oturur. Ama köyde okul yoktur. Şehirlere gitmek için maddi durumu iyi değildir. Mehmet çok gururludur. Milli Eğitim Bakanlığı'na mektup yazar. Bu mektubun karşılığını almak için sabırsızlıkla bekler. Günden 1 gün kopı çalar. Mehmet uyuyordu kapıyı annesi açtı. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan geliyoruz dedi adam. Mehmet birden uyandı. Kase kase oturma odasına giden Adam Mehmet'in anne ve babasından izin alarak onu Gorum'a götürmek ister. Anne ve baba izin verir. Arabayla giderler. Yeni okula başlar 9 yaşında ama 1. sınıfta Mehmet ilköğretimi çok güzel bitirir. Lisede Fen lisesini tutturdu. Orada 1. lile liseyi bitirir. ÖSS sınavına girecekti. 180 sorudan 2 yanlış vardır. Bageziçi Üniversitesine doktor bölümüne girer. Üniversiteyi 2. lile bitirir. Okulu bitirir ve Prof. Dr. olur. Annesi ve babası Mehmetle gurur duyar.

Okumayı çok isteyen ama aynı zamanda ailesinin maddi durumunda yardımcı olma çabası Ahmet güçlü bir gençtir. Bir yandan eğitimini okurken bir yandan köye yakın bir kasabada garsonluk yaparak maddi gelire destek almıştır. Her geçen gün büyüyen Ahmet köyde okul olmadığı için tam 4 km uzaklıktaki şehre yürüyerek eğitimini sürdürüyor. Ahmet derslerindeki başarıları ile ailesini bir başka sevindiriyor. Ahmet işe yürüyerek artık ailesine yardım ederek duruma gelmiştir. Bir çok fabrikadan ve sonayiden teklif alır. Ahmet bu işlerden birine girer ve garsonluğu çoktan bırakmıştır. İyi bir işe girdikten sonra ailesini köyden alır ve 4 km uzaklıktaki şehre götürür. Artık modern bir yaşam sürdürür. Köydeki aynı durumdaki ailelerle olarak onlara yardım eder. Ahmet fabrikadanda ayrılarak tıp merakını başlatır. Tıpta uzmanlık Sınavını (TUS) kazanarak uzman doktor olur. Ailesi Ahmet ile gurur duyar.

Makbule köyde yaşayan bir kızdı. Annesi ve babası okumasına izin vermiyordu. Ama gizli gizli kitap okur. Annesi, babası ve abileri Makbule'yi kitap okurken yakalarlarsa döverdi. Ama günün yarısından fazlası ev işleriyle uğraşırdı.

Sonra köye öğretmen geldi ve dolayısıyla köye okul yapıldı. Öğretmen köydeki tüm çocukları okula aldı ve hepsinin ailesi kolayca izin verdi. Ama bir kişi hariçti. Oda Makbule'ydı. Makbule'nin ailesi öğretmenin ısrar etmesine rağmen Makbule'nin ailesi izin vermedi. Sonra öğretmen kasabayı aradı. Kasabadan yardım dernekleri geldi köye... Dernekler annesine yeni yeni ev eşyaları getirdi. Ve bayığı bir para verdiler. Sonra Makbule okula başladı. Ve derslerine çok çalıştı. Yıllar geçti Makbule bir Doktor oldu.

TÜRK BAYRAGI

Bugün bayragımız göklerde dalgılanıyordu.
 Sakin ve güzel bir gündü. Bir an yukardaki asker alarm
 verdi. Uzakta bir düşman gemisi görölmüştü. Ve hızla
yoklaşıyordu. Herkez hazırlandı bütün gücümüzle savaşttık.
 Ama istediğimiz gibi olmuyordu savaşı kaybediyoruk.
 Ama gılmadık. Güneşle aybileşiyordu. Aman Allahım bu bir Türk gemisiydi.
 Bizim için bayragımız için getiyordu. Şanlı Bayragımızla bir asker çıktı
 ve herkeze bayragımızın büyüklüğünü yücelliğini gösterdi.
Düşman askerleri onu görünce şaşırdı ve korktu. Çünkü hiç korkmuyor
dimdikduruyordu. Herkez ondan güç aldı ve düşman gemisini
bir anda yok etmeye karar verdiler. Ve el birliğiyle.
Allah Allah diyeret. Allahın ve bayragın yardımlıyla savaşı
kazandılar. Ve o askeri yanlarına istediler ama o bayragından
vatanında ayrı kalınamadı. Bu vatan benim canım kanım dedi.
Vatan yoksa bende yokum dedi. Söyle söyledi. Benim anon Türk
babam Türk bede bir Türk oğluyum Türk oğlu vatanında
ölür. Ben vatanıma gidiyorum. Allah yardım etsin sizlere der. Yoluna
koyulur. Bu insanın vücudunda Türk kanı geçti belliydi.
 Çünkü o Türk çocuğuydu.

~DENİZDEKİ SUBAY~

O gün ilk subay oluşumdu. Çok heyecanlıydım. Deniz beni bir başka yapıyordu. O durgun sulardan geçmek beni rahatlatıyordu. Deniz'in ısıltısı gözlerimi parlatıyor, mutluluk veriyordu.

İsimden çok memnundum. İnsanlarla yolculuk yapmak sıkıntımı gideriyordu. Ben denize, deniz bana bakıyordu. Bana heyecan, sevinç ve rahatlık veriyor, denizin durgun suları. O güzel deniz ve doğa kokusunu içime çekiyordum. Her içime geldiğimde çok mutlu oluyordum. Tabi denizimizde temiz tutmayı unutmuyordum. Denizimiz bizim için önemli kaynaklarımızdandır.

Balıkları yakalamak için sıraya geçen insanların tuttukları oltaların sesleri kulağıma geliyordu. Bir bahadır denizde yolculuk yapmak.

Arkadaşlık

Bir gün günlerden parartesi iki arkadaş ikiside birbirini seviyor iki arkadaş okula gidiyorlar. Parartesi günü okulda bir dövüş başlıyor bu yüzden Mustafa bu kavganın içine giriyor bu yüzden müdür Mustafa'yı okuldan atıyor. Hüseyin olayı gördüğü için arkadaşına şahitlik yapıyor bu şahitliğin sonunda kendi başını yakıyor. Bu yüzden Mustafa ve Hüseyin çok üzülüyor. O günden sonra birbirini hiç bırakmıyorlar, kavgalara girmiyorlar, şahitlik yapmıyorlar.

MACERALI GEZİ

② Bir gün ailemle gezerken kayboldum. Bazımdan bir şok olay geçti. Kaybolmuştum ve bu şehri bilmiyordum. Ailemi aramaya başladım ödüme sokak serserileri çıkmışlardı. Benim ailen nerede diye sordular ben cevap vermedim. Hızlıca kaçtım. Bir süre sonra karşıma Polis çıktı. Fakat suratı pek iyi bir insana benzemiyordu. Ben gidip ailemi kaybettiğimi söyledim ada beni emniyete götüreceğini söyledi. Bende arabaya bindim. Emniyeti geçmiştik. Sıratla ilerliyorduk. Emniyeti geçtiğimizi söyledim. Bir cevap vermedi. İleride polisler vardı. İnmele ihtidışını söyledim. Beni bırakmadı. Bende bas bas bağındım. Polisler sesimi duydular arabayı durdurdular. Daha sonra o polis kılığine girmiş kişinin bir deli adusunu ös/endi. Gerçek polisler ailemi bulmaya yardım ettiler. Bende sonunda aileme kavuşmuştum.

BİR HAYAT HIRAYESİ

O küçük, serimti köyde yaşıyordu. Adı Mehmetti. Eline ne geçerse okuyor okuyordu. Okuyordu ama mesele okula gidemiyordu. Çünkü köyde okul yoktu. Hem olsa bile kitab, defteri nereden, hangi parayla alacaktı? Bu yüzden bari yük olmuyormuş diye çalışıyordu. Hem okuyor hem çalışıyordu. Tarlalarda, bahçelerde... ne bulursa çalışıyordu. Yetmiyordu ama ona. Haha çok çalışıp deha olmak istiyordu. Bazen süyahına giriyordu okullar, sıralar, önlükler kitaplar. Bazen bir umut izi doğuyordu. İfade selki daha çok çalışsa okula bile gidirdi. Hışında alabilirdi. Yabanda sınav vardı. ~~Ekadoksa~~ sehre gidip okuyacaktı. Öğretmen alacaktı. Köydeki çocuklara bilgileri öğretecekti. Olduda sınavı girdi. Kanad. Ne kadar sevinişti. Ama sehre gitse ne yer ne ıradı? Bolurise bi cacesini deşip gitti sehre hem okudu hem çalıştı. Başarı düştü ne defteri vardı ne kitabı. Ama sınav 3 şüydü. Dahada ilerliyordu kimse durdurmadi onu. Hep çalışıyordu yine. Hatta sonunda gidip getir-götür işlerinde çalışıyordu. Hatta ailesine biraz paraya gönderiyordu. Sonunda öğretmen oldu. Çocukluğunda ne zorluklar geçirmişti. Sımdı hem kendi hayat hikâyesini yaşıyordu, hem de köyünde okulunda ders veriyordu. Ne mutluydu. Artık heyet dilesini değil, yomusacak kutlulu gösteriyordu ona.

KAYBOLAN KIZ

Siz hiç kayboldunuz mu? Öyle bir şey hiç hayal ettiniz mi? Ben yaşadım. Annem zor anlar yaşadı.

Annemle Antalya'da karşıya çıkmıştık. Ben önden önden yürüyordum. Annem dükkana girmiş. Fark etmeden yürüdüm. Sonunda anneme bir şey sormak için arkam döndüğümde annem yoktu. Çok telaşlandım. Kaybolmuştum.

Hemen bir polis bulup anneme ulaşmalıyım. Kaşım ve bir polis buldum. Benim amcamda emniyetle müdürdü Salih ağabeyde onun iyi elemanıydı. Ağlayarak "polis bey bakal mısınız?" dedim. Polis arkasını döndü ve "Ayşe ne oldu? Annen nerede?" dedi. Evet o Salih ağabeydi. Beni amcama götürürken bende olanları anlattım. Amcamın yanına gelince annemi aradı. Annem gelip beni aldı. Ağlamaktan gözleri kanlanmıştı. Beni görünce hemen sarıldı. Sonrada bana kızdı.

Annelerin yada herhangi bir büyüğümüzün kızıması bizi yanlıştan ayırıp sevdikleri içindir. 1 günlük bir olayda olsa Antalya'da yaşananlardan ders aldım.

Kayıp Çocuk

Recep ve ailesi tatile gidiyorlardı. Recep çok sevineliydi. Arabalarına binip yola çıktılar. Yolculuk bitti. Otellerini bulup yerleştiler. O gün dinlenip 2. gün dışarı çıktılar. Recep kardeşi ve anne babası karşıya gittiler. Recep hediyelik eşyalara bakmaya dalmıştı. Birde baktı ki anne babası yok. Aradı taradı bulamadı. Otellerini de bulamadı. Sokakta yattı. Tinerici çocuklar buna takıldı, parasını aldı. O da bir şey diyemedi. Daha sonra aklına karakola başvurmak geldi. Karakoldan anne ve babasına haber verildi. Şakir bey ve Şakire Hanım'da zaten çok telaşlıydı. Onlarda karakola başvurmuşlardı. Çocukları bulundukları için çok sevineliydiler. Recep'te çok sevineliydi. Bu, Recep için çok özel bir yaz tatili anısı olmuştu.

Tavşan Coe ve Arkadaşlarının Dayanışması

Ormanda bir tavşan yaşar. Bu tavşanın ismi Coe'dur. Coe ormanı çok sever. Her gün ormanda koşar, zıplar. Her tavşanda olduğu gibi Coe'de havucu çok sever. Ormanlarında havuç bol olarak yetiştiği için havucu bulmakta zorlanmaz. Coe'nun birçok arkadaşı vardır. Örneğin maymun Polly, ağaçkakan Waddy, ceylan Coco, ormanlar kralı Ketty ve diğeleri bunlardan bazılarıdır. Coe en çok her gün avcılar tarafından öldürülen arkadaşlarına üzülür. Diğerlerinde buna çok üzülür. Her hayvan buna nasıl bir çözüm bulacaklarını düşünür ama nafile. Hiç kimse birşey bulamaz.

Ama bir gün Coe'nun aklına bir fikir gelir. Avcıları bu ormandan bezdirmek. Bu düşüncesini hemen orman heyetine açar. Orman heyeti bu fikri beğenir ve ormanlar kralı Ketty'ye gönderir. Ormanlar kralıda bu fikre sıcak bakar. Coe'nun fikrini kabul eder. Şimdide hayvanların düşüncesi şudur. Bu avcılar neden bezir? O anda Coe araya girerek avcılar bir işi başaramazlar sa yenik düşerlerse, o işi yapmaktan vazgeçerler. Her hayvanın bu fikre aklı yatar. Bu fikride kabul ederler. Ormanlar kralı herkese görev dağılımı yapar.

Doğılım şöyle olur. Maymun Polly avcılarını tüfeklerini kurcalayacaktır. Mermilerini değiştirecektir. Ağaçkakan Woddy avcılarını gagalayacaktır. Ceylan Coco boynuzlarıyla avcılarını kovalayacaktır. Goril Key ise zekalıdır. Bunun için yaptığı nişan alma aletiyle avcılar pis bir hale sokacaktır. Tavşan Coe ise avcılarını arkadaşlarına gönderecektir. Ormanlar kralı Ketty ise zor durumda kalırsa avcılara saldıracaktır.

Maymun Polly o gece avcılarını bir ateşin karşısında uyur. Tüfekleri sessizce alır. Ve oradan çabucak uzaklaşır. Tüfeklerinin ayarlarını bozar. İçindeki mermileri alır. Yerine oyuncak mermi koyar. Ve sabah güneş doğmadan tüfekleri yerine bırakır. Avcılar olanlardan habersiz tüfeklerini alır. Ormanı gezmeye başlarlar. Ormanda tavşan Coe'yi görürler. Ve tavşanı kovalamaya başlarlar. Tavşan Coe plandaki gibi avcılarını hayvanlara getirir. Avcılar karşılarında birden ceylan görünce şaşırırlar. Ve ceylanın kendilerine doğru koştuğunu anlarlar. Kaçmaya başlarlar. Kaçarken ağaçkakan Woddy yollarını keser. Ve kafalarını gagalamaya başlar. Bundan istifade eden ceylan Coco avcılara bir gifte geçirir. Avcıları olduğu gibi iki metre uzağa fırlatır. Avcılar uyoğa kalkarlar. Bu kezde uzaktan kendilerine doğru gelen bir şey görürler. Bu goril Key'in icadı nişan alma aletidir. Bu icada goril Key pislik torbaları yerleştirmiştir. Bu pislik torbaları avcılara çarpınca avcılarının üstü başı görünmez olur. Çünkü her avcının üstüne bir pisli torbası düşmüştür. Avcıların hâlâ ormandan çıkmadığını gören ormanlar kralı Ketty avcılarını ormandan çıkana kadar kovalar.

O günden sonra ormana hiçbir avcı gelmez. Bu fikri düşünen tavşan Coe'ye ödül verilir. Herkez ona saygı duyar.

- AVCILAR VE TAVSAN -

Her zaman ki gibi yine orman sakin, sessizdi. Her gün olduğu gibi sabah kahvaltımı yapıyordum. Fakat evde hiç hatırlanmamıştı. Gittikçe acıkmaya başlamıştım. Aradan az bir zaman geçmişti. Aklıma ormandaki az ilerisinde bir havuc tarlası olduğu geldi. Oraya gidip karnımı durnıyordum. Fakat bir sorunun vardı. Ormanın arkasında avcılar vardı. Aklıma hiçbir şey gelmedi. Aklımdan ne yapacağımı bilemedim. Bir an oraya gitmeye karar verdim. Ormanın arkasına yaklaşıp ki avcıların seslerini işitmeye başladım. Tavsanlar için kuracakları tuzaktan bahsediyorlardı.

-Bugün öğle saatına doğru tavsanların toplandığı yere bir kapak koyup üzerine bir de havuc koydum. Kapaktan bir tüllele tavsanları uyararak kapaklara kapılırlar diye kuyucaya, diyorlardı.

Korkmuşum. Karşımda daha çok acıkıyordu. Fakat arkadaşlarıma tuzak kurduğumdan haber vermeliydim. Ne yapacağımı bilmiyordum. Ama ben havuc tarlasına gitmeye tercih ettim. Tam yoldan geçiyordum oranın teki.

beni gördü.

-Dur dur hain tavsan, girme o tarlaya, diye bağırınca o tarlanın avcılarının olduğu anladım. Buda birdi tuzağı.

Avcı ateş etmeye başlamıştı. Olan tüm gücümle kaşmaya başladım. Acılıktan ve korkudan nereye gittiğimi bilmiyordum. Birden önüme arkadaşım Pembe tavsan çıktı. Orda da kaç diyardım. Beraber kaşmaya başladık. Pembe tavsan bana saklanacağımız bir yer olduğunu söyledi.

-Pesimden gel, hiçbir yere sarma, dedi.

Odan pesimden kaşım. Avarda pesimizdeydi. Bir süre sonra diğer avcılarda geldi. Biz hiç görmediğimiz bir yere gelmiştik. Çok güzel bir yerdi. Arkama baktım avcılar gözükmiyordu. Bir mağraya girdik. Benim gözüm dışardaki çiçeklerde kalmıştı. Avarda gözükmiyordu. Dışarı çıktım. Çiçeklerden alıyordum. Birden bir kükrek sesi duydum. Avcılar geliyordu.

-İşte orda, çiçeklerin yanında, diye sesler duydum.

Paket aldırış etmedim. Tabii ki nermimin tehlinin kuyruğumun üstünden girip geçene kadar. O anda mağraya girdim. Avcılar mağraya girdiğini gördüler. Mağraya doğru kaşmaya başladılar. Pembe tavsanı buldum. Olanları anlattım. Avcılar geliyordu. Pembe tavsan beni mağranın arka tarafından götürdü. Mağradan çıktık ve uzaklaştık. Az ilerledikten sonra bir harma tarlasına geldik. Harmanı iyice duyudum. O günden sonra o avcıları hiç görmedim. Nasıl kurtulduğumu hala düşünüyorum...

ARKADAŞ

Bir çocuk vardı. Bu çocuk öyle bir çocuktu ki, haksızlığa tahammülü yoktu. Her şeyin hakkını verirdi. Arkadaş çevresi genişti. Okulundaki herkes, onu tanırdı. Birde doğruluk dürüstlük nedir bilmeyen bir çocuk vardı. Bu çocuk, hep onunla arkadaş olmak istedi. Fakat davranışları bunu engelliyordu. Ama ne yapabilir. Hıyulı huyundan bir türlü vazgeçemiyordu.

Birgün davranışlarını düzeltmeye karar verdi. Kötü huylarından vazgeçecek ve iyi dostlar elde edecek, dahası o çocukla arkadaş olabilecekti. Öyle de oldu. Zamanla o çocukla o kadar iyi dost oldular ki, zamanın nasıl geçtiğini farketmediler bile... Birbirlerine çok alıştı. Hergün buluşup karşıya çıkıyorlar, geziyorlar, eğleniyorlardı. Yine o günlerden biriydi. Karşıda gezip, okula döndüler.

Okulda onbeş dersi bastı. Ders almadığı için sikildiler. Birşeyler yapmaya karar verdiler. İki beşer denize gitti. Denizde eğlendiler, yüdüler fakat unuttukları birşey vardı. Okul varken ders baş olsa bile okuldan kaçmak disiplin cezasıydı. Bu ikisinin de aklına son anda geldi. Önceden kötü huylu olan çocuk kosuk bir burda kimse göremez diyerek gitmelerini engelledi. Ama onları orada birisi görmüştü. Diğer gün okula gittiler. Ders girildi fakat, girdikleri anda müdür tarafından çağırıldı. Hemen akillarına denize gittikleri gün geldi. Korka korka müdürün yanına gittiler. Müdür onlara;

-Dün okuldan kaçtınız mı?

Çocukların ikisi de 2000 okuldan atılma korkusuyla ses çıkaramadılar. Müdür yine sordu;

-Çocuklar doğruyu söyleyin, dün okuldan kaçtınız mı?

Eskiden kötü huylu olan çocuk;

-Hayır kaamadık. Sıra kim söylediye yahu söylemiş müdür bey! Biz okul kurallarını ihlal etmeyiz olayı gören çocuk çağırıldı. Çocuk;

-Efendim ben size olayı anlatayım. Bu 2 arkadaşın dersleri bastı. Ben okuldan izinliydim. Onların yanına gitmek istedim fakat okuldan kaçtıkları öğrendim. Nereye gidecekleri diye takip ettim. Birlikte denize gittiler.

Bu şikayet yapan o arkadaşın en iyi dostuydu Arkadaşına;

-Kusura bakmayın arkadaşım. Sen de haksızlığa tahammül edemiyordun. Senin en iyi arkadaşın olmama rağmen ben bunu söylemek zorundaydım. Bu sana ders olsun...

- OLAYLI TATİL -

Şevket yıl sonunda Taktir Belgesi getirdi. Ailesi ona söz verdiği tatil için çalışmalar başlar. Tüm hazırlıklar yapılır ve yola koyulurlar. Tatil yerine gelince, Şevket;

- Anne, baba ben şehri gezmeye gikiyorum
- Tamam, ama fazla geizme.

Şevket şehri gezeyim derken kaybolur. Hava kararınca karnı acikir, Şevket'in! Gecenin karanlığında banknotlarda oturan Şevket'in yanına sarhoş bir adam gelir. Şevket endişeli bir şekilde;

- Lütfen bana zarar verme
- Sana zarar vermeyeceğim, sadece seninle bir işimiz var.

Sarhoş Şevket'i hickimsenin olmadığı bir yere götürür. Ertesi sabah onu dilendirirler. Şevket az para getirdiğinde dayak, çok para getirdiğinde ise yemek yedi. Bu böyle devam ederken ailesi Şevket'i aramaya başlar. Yine bir gün Şevket çarşı meydanına çıkar. Dilenmekten bıkmıştır. Daha

sonra bir yolunu bulan Şevket sarhoşun elinden kurtulur. Şevket'i yine kötü bir adam yaka-dı. Adam Şevket'i sattı. Şevket'i alan adam iyiydi. Bahçe işleriyle uğraşır. Şevket adamı çok sevmişti. Ona bahçe işlerinde yardım ediyordu. Ancak ailesini de özlemişti. Şevket bir gün adamla sohbet ederken Şevket;

-Adın ne?

-Abdullah

-Bahçene ağac dkebilir miyim?

-Dkebilirsin.

Şevket bahçeye bir erik ağacı diker. Nihayet ailesi onu bulur. Şevket giderken Abdullah amcayla vedalaştı. Gözlerinden yaşlar geldi. Ailesine başından geçenleri anlatan Şevket her yıl Abdullah amcayı ziyaret etti. Şevket Abdullah amcayı bir baba gibi, Abdullah amca da Şevket'i bir oğul gibi sever. Bu böyle sonsuza dek sürer.

TAVŞAN İLE AVCI

Bir gün minik ormanın bir yerinde sevimli, beyaz-
tüyü bir tavşan yaşırmış. Ormanın en sevimli tavşanıdır.
Bu bembeyaz sevimli tavşanın esi benzeri yoktur. Tüm avcılar
onu yakalamaya çalışmıştı ama kimse yakalayamadı. Bir gün
minik tavşan gezmeye çıktı. O gün pazar günü idi. Ortalık
çok kalabalıktı. Çünkü pazar günü insanların çalışmadıkları
gündü. Herkes ormanında, eğlenir ve piknik yapar. Bazıları
piknik yaparken bahçelerde avcılık işiyle uğraşır. Tavşan
hissi olduğu için aldırış etmeden yoluna koyulur. İlk başta
ne kadar kararlı bir yürüyüş yaptığını anlamadı. Tavşan her ne
kadar bilinci ise avlarında o kadar güçlü idi. Tam yiyecek yi-
yeceği zaman avcı birden yaklaştı. Minik tavşan her ne kadar
aldırış etmesede biraz korkmuştu. Bununla birlikte kaçma yolu vardı.
Korkmasının nedeni avcının surati sanki tavşana şöyle söylüyordu.

- Buraya kadar minik tavşan, sonra buraya kadar dedi.
Minik tavşancık çok korkar. Avcı tam onu yakalayacağı zaman
sağa sola kaçıyor. Her ne kadar kaçıyorsa tüm sabahları beser idi.
Kinde avcı onu yakalayıp tam vuracağı zaman tavşan şöyle der.
— Ne olur beni serbest bırak daha ölmek için çok hüsrânım. Ya-
varım Beni bırak dedi.

Gözlerinden yaş akarak:

— Ailemide kaybettim. Artık yalnızım.

diyerek ağlar.

Avcının içi parçalanarak:

— Ama seni götürmezsem eve bes giderim. dedi.

Tavşan:

— Belki bir gün bana ihtiyacı olursa elinden geleni yaparım. dedi.

Minik tavşan selbest bıraktı.

Avcı:

— Ama bir tavşan bana nasıl yardım edebilir ki? diye düşündü.

— Alt tarafı kandırdı işte ben. dedi.

Günler, aylar, yıllar geçti. Avcı yine tavşan avlamaya çıktı.

Minik tavşan kocaman olmuştu. Bir çalının arkasında sester geliyordu.

Avcı hemen ateş attı. Vurulan kişi ise tavşanın arkadaşı Bencüktü. Bencük ağabeyinden yarelandığı. Avcıya doğru koştu. Tam sıracığı gıman

Tavşan:

— Bencük dur bir dakika dedi.

Bencük sığırdı.

Tavşan

— O bana yardım etmişti. Benim canımı incitmemişti. Şimdide sen onun canını incitme

— Ona bir can borcum var. dedi.

— Evet avcı, dostlar bu günler içindir değil mi? dedi. Daha önce sen benim canımı kurtardın. Şimdide ben senin canını kurtardım. dedi.

"Ve o gün bu gündür tavşan pazar günlerini sevmeyi.

Avcı ise bir daha hayvan avlamamaya söz verdi."