

**T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM A.B.D.
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**6+1 ANALİTİK YAZMA ve DEĞERLENDİRME MODELİNİN 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Yasin ÖZKARA**

**Danışman
Doç. Dr. Hayati AKYOL**

Ankara, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yasin ÖZKARA'ya ait “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Üye : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Üye : Doç. Dr. Hayati AKYOL (Tez Danışmanı)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Seyit EMİROĞLU

İmza

.....

.....

H. Akayal
.....

.....

S. Emiroğlu
.....

ÖNSÖZ

Bir dili bilmek demek, kişinin o dilde anlama ve anlatmayı gerçekleştirmesi demektir. Anlama ve anlatma, bir beceridir. Bu beceri, eğitim, uygulama ve tekrarlarla gelişip olgunlaşmaktadır. Gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında karşımızdakilere duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için zaman zaman yazı yazarak iletişim kurmaya ihtiyaç duyarız. Eğitim almış her insanda aranılan özelliklerden biri de, yaşına göre tecrübelerini, isteklerini, duygu ve düşüncelerini iyi ve doğru ifade edebilmesidir. Gerek sözlü gerekse yazılı olarak iyi iletişim kurabilmek için sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip olmak gerekir. Yazma, konuşmadan sonra gelen en önemli ve vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Ancak konuşmadan ayrı becerilerde gerektirir. Her konuşan söylediğini yazamaz.

Araştırmanın tamamlanmasında yardımlarını esirgemeyen ve araştırmanın her safhasında yakın ilgisini gördüğüm danışmanım Doç. Dr. Hayati AKYOL'a, görüş ve önerileri ile araştırmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Murat Özbay'a ve Yard. Doç. Dr. Kemal Köksal'a, toplanan yazıların değerlendirilmesinde ve istatistiksel analizlerindeki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Mustafa Başaran'a, Arş. Gör. Seyit Ateş'e ve Arş. Gör. Metin Demir'e, okulda yaptığım uygulamalardaki yardımlarından dolayı sınıf öğretmenleri Fatma Ulu'ya ve Gül Özen'e, bu çalışmanın zor zamanlarında beni yalnız bırakmayıp manevi desteklerini her zaman hissettiğim, beni yetiştirip büyüten annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yasin ÖZKARA

ÖZET

6+1 ANALİTİK YAZMA ve DEĞERLENDİRME MODELİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Özkara, Yasin

Doktora, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayati Akyol

Mart–2007

Bu araştırmada, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okul olarak belirlenen, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri arasında yapılan öntest sonucunda, hikâye edici metin yazma becerileri açısından aralarında manidar bir fark bulunmayan iki şube, deney ve kontrol grubu olmak üzere örneklem olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veri elde etmek amacıyla “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ve “Kendini Değerlendirme Ölçeği”, elde edilen verilerin analizi için ise, yüzde (%), frekans (f), bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.5 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda:

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puan ortalamaları ile, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puan ortalamaları kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiği görülmüştür.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark görülürken üslup özelliğiyle ilgili manidar bir fark görülmemiştir.

2. Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile, sontest toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark görülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerinin de yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile, sontest toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark görülmüştür.

3. Deney grubu öğrencilerinin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili olarak öntestten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan hemen sonraki puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiştir.

4. Deney grubu öğrencilerinin fikirler, üslup, cümle akıcılığı ve imla özellikleri ile ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülürken, organizasyon, kelime seçimi ve sunum özellikleriyle ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

THE EFFECT OF 6+1 ANALYTIC WRITING AND EVALUATİNE MODEL ON ENHANCING 5TH GRADE STUDENTS' NARRATIVE WRITING SKILLS

By

Yasin Özkara

Ph.D dissertation submitted to Department of Elementary Education,

Primary School Teaching Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hayati AKYOL

In this research, it is aimed to determine whether 6+1 Analytic Writing and Scoring Model that combines teaching and scoring is effective on enhancing students' narrative writing skills and evaluating their own papers.

The population of this study is comprised by the 5th grade students of Hacı Mustafa Tarman Elementary School, located in Keçiören, Ankara, chosen as a pilot study school by Ministry of National Education during 2006-2007 spring semester.

According to the pre-test results applied to 5th grade students of Hacı Mustafa Tarman Elementary School, two classes which have no significant differences in terms of narrative writing skills were determined as experimental and control groups. In order to obtain data, '6+1 Analytic Scoring Guide' and 'Self Assessment Scale'; to analyze the obtained data, percentage (%), frequency, t-test, pearson moment multiplication, and correlation for both dependent and independent groups were used. Used level of significance was 0.5 in this study.

As a result of research:

1. When the average of post-test total scores gained by experimental group students from narrative texts were compared with the average of post-test total scores gained by control group, it was seen that narrative writing skills of the students in experimental group have been enhanced significantly.

While a significant difference was seen in ideas, organization, word choice, sentence fluency, conventions and presentation between narrative texts of experimental group and control group, no significant difference was seen in voice.

2. A significant difference was seen between the average of pre-test total scores and the average of post-test total scores of experimental group students taken from narrative texts. At the same time a significant difference was seen between pre-test total scores and post-test scores of control group students taken from narrative texts.

3. A significant difference was determined between pre-test scores and test scores applied just after training on ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions and presentation.

4. While a significant difference was seen between post-test and test scores applied just after the training on ideas, voice, sentence fluency and conventions, no difference was seen between post-test scores and test scores applied just after training on organization, word choice and presentation.

5. It is determined that there is no significant relation between students' self assessments scores and the scores given by experts when the self-assessment scores and experts' scores were examined.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	4
1.2.1. Fikirler	9
1.2.2. Organizasyon	10
1.2.3. Üslup	12
1.2.4. Kelime Seçimi	13
1.2.5. Cümle Akıcılığı	15
1.2.6. İmla	16
1.2.7. Sunum	17
1.3. İlgili Literatür	18
1.3.1. Yazı	18
1.3.2. Yazmanın Önemi	20
1.3.3. Yazılı anlatım Becerisinin Kazandırılması	22
1.3.3.1. Planlı Yazma	29
1.3.3.2. Hikâye Edici Yazma	32
1.3.4. Metin Kavramı	34
1.3.5. Metin Türleri	36
1.3.5.1. Bilgi verici Metinler	37

1.3.5.2. Hikâye Edici Metinler	38
1.4. Problem Cümlesi	51
1.5. Alt problemler	51
1.6. Araştırmanın Amacı	51
1.7. Araştırmanın Önemi	52
1.8. Varsayımlar	54
1.9. Sınırlılıklar	54
1.10. Tanımlar	54
BÖLÜM II: YÖNTEM	55
2.1. Araştırmanın Yöntemi.	55
2.2. Evren ve Örneklem	56
2.3. Veri Toplama Araçları	57
2.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.	58
2.3.2. Kendini Değerlendirme Ölçeği.....	58
2.4. Araştırmanın Uygulaması	59
2.5. Verilerin Analizi	117
BÖLÜM III: BULGULAR ve YORUM.....	118
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	129
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	140
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	144
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	149
BÖLÜM IV: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	151

4.1. Sonuçlar	151
4.2. neriler	153
KAYNAKÇA	154
EKLER	164

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.2.1. Örneklem Olarak Belirlenecek Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 2.2.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 2.2.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ilişkin Yüzde ve Frekansları	57
Tablo 2.4.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mezuniyet ve Kıdemlerini Gösteren Betimsel Veriler.....	63
Tablo 2.4.2. Araştırmanın Deney Deseni	116
Tablo 3.1.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 3.1.2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	119
Tablo 3.1.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	119
Tablo 3.1.4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	120
Tablo 3.1.5. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	121
Tablo 3.1.6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	121
Tablo 3.1.7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	122
Tablo 3.1.8. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İmlâ İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	123

Tablo 3.1.9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	123
Tablo 3.1.10. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	124
Tablo 3.1.11. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	125
Tablo 3.1.12. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	125
Tablo 3.1.13. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	126
Tablo 3.1.14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	127
Tablo 3.1.15. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İmla İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	127
Tablo 3.1.16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	128
Tablo 3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlar İle Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 3.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlar İle Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 3.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 3.2.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.2.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 3.2.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	132

Tablo 3.2.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	133
Tablo 3.2.8. Deney Grubu Öğrencilerinin İmla İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	134
Tablo 3.2.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	134
Tablo 3.2.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	135
Tablo 3.2.11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	136
Tablo 3.2.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	136
Tablo 3.2.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	137
Tablo 3.2.14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	138
Tablo 3.2.15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İmla İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	139
Tablo 3.2.16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları.....	139
Tablo 3.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	140
Tablo 3.3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	141

Tablo 3.3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	141
Tablo 3.3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	142
Tablo 3.3.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	143
Tablo 3.3.6. Deney Grubu Öğrencilerinin İmla İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili ÖzelliğeYönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	143
Tablo 3.3.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili ÖzelliğeYönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	144
Tablo 3.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Fikirler İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	145
Tablo 3.4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Organizasyon İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	145
Tablo 3.4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Üslup İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	146
Tablo 3.4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Seçimi İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	146
Tablo 3.4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Cümle Akıcılığı İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	147
Tablo 3.4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin İmla İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	148

Tablo 3.4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Sunum İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları	148
Tablo 3.5.1. Öğrencilerin Kendi Değerlendirme Puanları İle Uzmanlar Tarafından Verilen Puanlar Arasındaki İlişki.....	149

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran, onu üstün kılan özelliklerin başında dil gelir. Dil, insana özgü bir anlaşma ve iletişim aracıdır. İnsanların üzerinde anlaşıp uzlaşmaya vardıkları simgeler düzenidir. İnsanlar gördüklerini, duyduklarını, incelediklerini, düşünüp tasarladıklarını dil sayesinde söz ya da yazı ile anlatırlar.

İletişim, bilgi üretme aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Bir başka söyleyişle, iletişim iki sistem arasındaki bilgi alış verişidir. İletişimdeki sistemler; hayvanlar, makineler ve insanlar olabilir. İletişim sürecinde kaynak, hedef ve arada iletişime konu olan mesaj vardır. İletişimde kaynak ve hedefin insanlardan oluşması ile kişiler arası iletişim ortaya çıkar (Dökmen, 1998).

Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek, sonradan dil aracılığı ile gerçekleşir. Bu iki ana biçimde belirir. Konuşma ve yazma. İnsanoğlu varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimi duyar (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Yazı, insanlar için konuşmadan sonra en önemli ve vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında yazarak iletişim kurmak, karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi aktarmak için kullandığımız bir araçtır. Ancak gerek sözlü gerekse yazılı olarak iyi iletişim kurabilmek için sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip olmak gerekir.

İlköğretim Türkçe Dersi Programında (2005:22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır;

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanarak kullanmalarına bağlıdır.”

İlköğretimin ilk beş sınıfında temel becerilerin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe öğretimi içerisinde ise yukarıda da değinildiği gibi yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için ise, öğrencilerin yapması gerekenlerin dışında öğretmenlerin de yapması gerekenlerin olduğu açıktır. Burada önemli unsurlardan bir tanesi, yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin iyi seçilerek uygulanmasıdır. Doğru seçilen ve iyi uygulanan bir yöntemin başarı sağlayacağı açıktır.

Türkiye’de yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerek İlköğretim programlarında, gerekse öğretmenlerin kullandığı çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Ancak genel olarak bunların standart bir biçimde kullanıldığını söyleyemeyiz. Bu durum ise öğrencilerin bu konuda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır.

Temizkan (2003) yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Antakya merkezindeki 21 ilköğretim okulunda 7. sınıfları okutan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden seçilen 28 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu fakat, öğrencilerin

kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıklarını ya da yetersiz yaptıklarını göstermiştir. İlköğretim düzeyinde yazılı anlatım becerilerinin iyi kazandırılmadığı takdirde bu yetersizliğin öğrencinin ileriki hayatında da etkili olacağı söylenebilir.

Tekin (1980) okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından okullardaki Türkçe öğretimini değerlendirmiştir. Bu araştırma yükseköğretim birinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerine yapılmıştır. Tekin, öğrencilere okuduğunu anlama, yazılı anlatım bilgisi ve yazılı anlatım becerisi testleri uygulayarak elde ettiği verileri yorumlamıştır. Sonuç olarak ilkokuldan lise sonuna kadar süren on bir yıllık Türkçe öğretiminin, öğrencilerdeki okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazandırmadığını vurgulamıştır.

Özbay (1995) Ankara merkez ortaokullarındaki 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında toplam 515 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla, öğrencilere bir yazılı anlatım bilgi testi uygulamış daha sonra da kompozisyon kâğıtlarını incelemiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testi ortalaması % 64 olarak gerçekleşmiştir. Özbay, bu oranın sınıf geçme için yeterli olsa bile başarılı bir oran şeklinde görülemeyeceğini ileri sürmüştür. Kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi sonucunda ise genel başarı oranının % 48 olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, anlatılmak istenene uygun kelime bulamama, kurallara uygun cümle kuramama olduğu görülmüştür.

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanabilmesi ve içselleştirerek tüm hayatları boyunca kullanabilmeleri için iyi bir öğretim almaları şarttır. Bu alanda görülen problemlerin giderilebilmesi için uygulamaların ve araştırmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

1.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Yazı önemli iletişim araçlarından biridir. Bu yüzden çocuklara, yazı aracılığıyla etkili bir iletişimin nasıl kurulacağının öğretilmesi gereklidir. Öğretmenler, öğrenci yazılarında istenen noktaya ulaşmada öncelikle bir öğretim stratejisine ve tutarlı bir değerlendirme yöntemine bir ihtiyaç duyarlar.

Yazı öğretiminde kullanılan eski yaklaşımların yeteri derecede faydalı olmadığını gören uzmanlar, değişik yazı ürünlerini toplayıp, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikleri belirleyerek bu özellikleri geliştirmek ve transfer etmek yoluyla yeni bir öğretim modeli üzerinde çalışmışlardır. Ek olarak, yazı ürünlerinin değerlendirilmesinde insan faktörünü, diğer bir deyişle öznelliği azaltmak amacıyla da bir değerlendirme formu geliştirmişlerdir (Yazar, 2004).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, etkili yazı öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar, Beaverton, Oregon'daki öğretmenlerle birlikte çalışarak nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler için güvenilir bir kılavuz meydana getirmişlerdir (Grundy, 1986).

6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, aşağıdaki yedi özellik üzerinde odaklanarak analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır:

Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.

Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.

Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için üslup yazarın stilini özel kılar.

Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır.

Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.

İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması demektir.

Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.

NWREL bu özellikleri dikkate alarak bir takım öğretim materyalleri geliştirmiş ve son 15 yıl boyunca 15.000'den fazla öğretmen yazı yazmayı öğretmek ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için bu modeli kullanarak eğitim almışlardır (Kozlow ve Bellamy, 2005).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli; hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik bir değerlendirmeyi birleştiren bir modeldir. Öğretmenler bu modeli sınıflarda uygulamaya başlayınca, zamanla nitelikli ve yaratıcı bir yazının nasıl yazılacağı ortaya çıkacaktır.

Blasingame (2000) yaptığı araştırmada, Winsconsin'de ortaöğretim okullarında görev yapan 6 öğretmenle çalışmıştır. Bir yıl boyunca öğretmenlerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulamalarını gözlemleyerek, öğretmenlerin öğretim şekilleri ve metotlarının nasıl değiştiği, ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve ne derece başarıya ulaştıklarını değerlendirilmeye çalışmıştır. Veriler, mülakat ve video çekimleri ile toplanmıştır. İkinci bir araştırmacı, verilerin geçerliliği için mülakat formları ve gözlem kasetlerini analiz etmiştir. Öğretmenler, uygulamada çeşitli seviyelere ulaşmalarına rağmen, benzer başarılarla karşılaşmış ve benzer sorunlarla karşılaşmışlardır. Hedefler ve eğitim, öğretmenlerin deneyimlerini geliştirmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin kullanımını eğlenceli ve kolay uygulanabilir ve diğer öğretim ve değerlendirme modellerinden üstün olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin yazılarında bazı özelliklerde belirgin bir şekilde ilerleme olduğunu vurgulamışlardır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretmenlere olduğu kadar öğrencilere de rehberlik edecek bir modeldir. Öğrencilere verilen notlar bazen öğrencilerin beklemedikleri notlar olabilir. Bir notun doğrulanması sadece öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmenlerin kendilerinden ne beklediklerini, değerlendirirken hangi kriterleri göz önünde bulundurduklarını tam olarak bilememektedirler.

Davidson, Mosenthal ve Collela (1987) araştırmalarında öğrencinin yazdığı konuyu daha iyi bilen öğretmenin , konuyu daha az bilen öğretmene göre daha yüksek not vermeye eğilimli olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Traughber, 1998).

Blasingame'e (2000) göre, öğretmenlerin çoğu, yazıları değerlendirirken şu üç yoldan birini kullanıyor. Bütüncül puanlama, en önemli özellik açısından puanlama ve analitik puanlama. Bütüncül puanlama, kâğıtların genel izlenime göre puanlanmasıdır. Bütüncül puanlamayı kullanan öğretmenler, öğrencilere kâğıtlarının hangi kriterlerin baz alınarak puanlanacağını vermeyebilir. Bütüncül puanlama, doğruluğu ve netliği açısından bazı sınırlılıklar içerebilir. Örneğin; bir yazı, akıcılığı, kelime seçimi ve fikirleri açısından iyi olabilir fakat öğrenci düzen ve organize yönünden yetersiz eğitim almışsa o alanlar zayıf kalabilir ve kâğıdın eksik olan bir yönü öğretmenin kâğıt üzerindeki değerlendirmesini olması gerekenden daha fazla olumsuz yönden etkileyebilir.

İkinci bir yol olan en önemli özelliğe göre puanlama; okuyucuya, bütüncül ya da analitik puanlamadan daha fazla önem veriyor. En önemli özelliğe göre puanlama yazarın hedeflemiş olduğu okuyucuyu etkilemeyi ne derece başardığına dayanıyor. En önemli özelliğe göre puanlama tekniği yazının özel bir hedefinin olduğu iş dünyasında işe yarayabilir fakat gelişen bir yazar yazısının her yönüne ilişkin geri bildirim ihtiyacı duyar. Bir kâğıt çok eğlendirici olabilir ama yazının bütününe diğer önemli yönlerini göz ardı etmek öğrencinin hiçbir işine yaramaz. Akademik ihtiyaçlar daha kapsamlı incelemeler gerektirir.

Üçüncü ve en güncel bir yol olan analitik puanlama, kâğıdı farklı bileşenlere ayırma ve onların her biri hakkında yorum yapma işidir. 1980'lerden beri analitik metodun pek çok şekli öğrencilerin yazılarını değerlendirmede öğretmenler arasında çok kullanılır hale gelmiştir. Daha önce birçok yazar iyi bir yazının özellikleri hakkında görüş bildirseler de her bir özelliğin yeterlilik derecesine nasıl karar verileceği ya da her bir özelliğe ne derece önem verileceği gerçekten belirtilmiyordu.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli bu konuya farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu model, değerlendirme yapılırken öğretmenlere yazıyı analitik olarak puanlayabilecekleri ortak bir ölçme aracı sağlamaktadır.

Bu modeli öğrenmek, nitelikli yazmanın kriterlerini öğretmek demektir (Culham, 2003). Spandel'e (2005) göre, öğrenciler bu modelle kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha güçlü yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğrenirler. Öğretmenlerin, öğrencilere yazıda ne aradığını, kâğıdın nasıl puanlandırılacağını söylemesi öğrencilerin başarısını artıracaktır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli yurt dışında farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılmış ve yapılan araştırmalarda, bu modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Jordan (2005) bölge okullarında genel anlamda kabul edilen bir yazma modeli olmadığı için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini 2003–2004 öğretim yılında 6 ve 12. sınıflara uygulanmak üzere, sadece bir öğretmene anlatarak nitel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma öğrencilerin yazma sınavlarında aldığı notların yükseltilmesi için yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacının gözlemlediği ve uygulama yaptığı sınıfın notlarının yükseldiği görülmüştür.

Olson (2004) yaptığı araştırmada, yazmanın 6 özelliğini ve yazma öğretiminde süreç yaklaşımını incelemiştir. Araştırma 5. sınıf öğrencisi olan 17 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilerin gelişimlerini incelemek amacıyla uygulamaya başlamadan önce bir konu hakkında yazı yazdırılmıştır. Uygulama boyunca öğrencilere yazdırılan yazılar incelenerek öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmiştir. Veriler gözlem notları, anketler ve yazı (kompozisyon) örnekleri ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular yazmanın 6 özelliği ve süreç yaklaşım metodunun öğrencilerin yazıları üzerinde anlamlı derecede yararlı olduğunu göstermiştir.

Courson (2001) yaptığı araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin bir özelliği ile ilgili olarak eğitim verdikten sonra ve aynı modelin bütün özellikleri ile ilgili olarak eğitim verdikten sonra dönüt vermenin öğrencinin yazma başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada 12. sınıf öğrencisi olan 133 denek kullanılmıştır. Önce öğrenciler iki gruba ayrılmış, her iki gruptaki öğrencilere

çalışmaya başlamadan önce bir ön-test uygulayarak, kompozisyonları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmiştir. Beş hafta boyunca özellikler hakkında eğitim gören grubun birisine sadece bir özellik ile ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilmiştir. Diğerine ise tüm özelliklerle ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilmiştir. Daha sonra bir sönest yapılarak kompozisyonları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, bir özellik ile ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilen grubun diğerlerinden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Mcguire (1995) yaptığı araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin bilgisayar ile yazılmış kâğıtları ve elde yazılmış kâğıtlarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini kullanarak değerlendiricilerin vermiş oldukları puanlar arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma özellikle 6 özelliğın tamamının ve ayrı ayrı her birinin (fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla) ortalamasını karşılaştırmıştır.

11. sınıf öğrencisi olan 162 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, bütün öğrenciler yazılarını bilgisayar ortamında yazdıktan sonra, kâğıtları kelimesi kelimesine kendi el yazılarına aktarmıştır. Ardından, öğrenci kâğıtlarının %50'si bilgisayar ortamındaki formatında puanlanmak üzere %50'si de el-yazısı formatında puanlanmak üzere rasgele seçilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli konusunda eğitimli bir öğretmen grubu kâğıtları puanlandırmıştır.

Sonuç olarak araştırma verileri, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlada olduğu kadar altı özelliğın genel ortalama puanında da el yazımı kâğıtların bilgisayar ortamında yazılmış kâğıtlardan anlamlı derecede daha iyi olduğu belirlenmiş, bunun yanında iki özellik için (fikirler ve üslup) farklılıklar olmadığı görölmüştür.

Traughber (1998) “El Yazısı ve Bilgisayar Yazılarında Kullanılan Punto Değerlerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline Etkisi” adlı doktora tezi olarak yaptığı çalışmasında, değışik el yazılarının ve bilgisayar puntolarının kız ve erkek öğrenci değışkenleri açısından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirmeye etkisi incelemiştir. 5. sınıf öğrenci kâğıtlarından rasgele seçilen 48 yazı ele alınmış

ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre 8 değerlendirmeci tarafından incelenmiştir.

Bu 48 kâğıdın hepsi genelde nitelik olarak 3 ve 5 puan alarak tüm özelliklerde yüksek puanla değerlendirilmiştir. Bunlar nitelsiz el yazılarıyla ve değişik puntolarda yazılarak tekrar değerlendirilmesi istenmiştir. Sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirildiğinde, nitelsiz el yazılarıyla yazılan yazılar daha düşük puan almışlardır.

Sonuç olarak, Culham (2003) bu özelliklerin, öğretmenlerin iyi bir yazının neye benzediğine ilişkin görüş açılarını ifade etmede kullandıkları bir model olduğunu; Spandel (2005) ise, yazmayı öğretmek için bir yaklaşım olmakla birlikte iyi bir yazının ne olduğunu tanımlayan bir model olduğunu ifade etmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan bu özellikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

1.2.1. Fikirler

Fikirler, verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içerir. Ayrıca fikirler, yazının ne demek istediği veya vermek istediği mesajın gelişimi ve anlamıdır (Paquette, 2002).

Steineger'e (1996) göre ise fikirler, yazının kalbini oluşturan, mesaja canlılık veren ve yazının okunmasını sağlayan özelliklerdir. Fikirleri ve içeriği iyi bir şekilde aktarmak için yazarın genelden özele hareket etmesi gerekmektedir. Yazının ana temaları metinden kolaylıkla çıkartılabilmelidir. Okuyucunun dikkatini çekmek için yazar, kabul edilebilir ve çarpıcı orijinal fikirler sunmalıdır. Detaylar önemlidir ama daha önce ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiş fikirler tekrar edilmemelidir. Verilen mesajın niteliği yazarın bahsettiği hedefleri ortaya koyma becerisine bağlıdır.

Okuyucuyu yeni bir şeyler söyleyerek şaşırtmak gerekir. Herkesin bildiği şeyleri yazarak zaman kaybedilmemelidir. "Bir lokantada yemek pişirmek zor bir iş olabilir" demek yerine, sinirli bir müşterinin yemeği geri gönderdiğinde mutfakta

yaşananları anlatmak daha etkili olabilir. Bir diğer önemli nokta da; fikirlerini açık açık anlatmaktır. “Gezimiz heyecanlıydı” yerine “Kamp eşyalarının yakınında iki siyah aç ayı ile karşılaştım” cümlesini kullanmak daha yerinde bir ifade olacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) açıklık ve detayın önemine değinmekle birlikte, fikirlerin öğretimiyle ilgili şu önerilerde bulunmaktadır; 1) Bir nedenler listesi oluşturun ve sizin için en ilginç olanıyla ilgili bir yazı yazın. 2) Edebi ürünleri inceleyin, sizi cezbeden yanlarını belirleyin. 3) Okuyucuların neyi bilmek istediğiyle ilgili bir liste hazırlayın.

Öğrencilerin yazılarında vermek istedikleri mesajı daha doğru verebilmeleri için öğretmenler;

Taslak yazımı, konu üzerine konuşma, resim çizme, düşünme, düşünceyi anlatma, tartışma sırasında not tutma,

Başından geçen olayları hatırlama ve bunları anlatma,

Diğer yazarların fikirlerinden alıntı yapma,

Gazete yazılarını okuma,

Okunan yazının amacını belirleyebilme,

Genel bir konudan özele indirgeme,

Dikkatli gözlemlemeyi öğrenme,

Düşünme yeteneklerini geliştirme, gibi çalışmalar yaptırabilirler. (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.2. Organizasyon

Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygunluğunu içerir. Açık bir düzen olmadan fikirleriniz birbirine karışır ya da çarpışır. Yazıyı devam ettiren ve okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlayan organizasyondur (Paquette, 2002).

Steineger (1996) organizasyonu “cezp edici ve amaca yönelik olan fikirleri birbirine bağlayan, güçlü geçişler ve anlamlı bir sonuca ulaşan yazının yapısı” olarak tanımlamaktadır. Bir metindeki fikirler mantıklı bir sırayı takip etmelidir. Okuyucunun önemli çıkarımlar yapması ve bir sonuca varması fikirlerin sunuluşuna bağlıdır. Yazının akışı metindeki bahsedilen fikirlere uymayan gereksiz fikirlerle bölünmemelidir.

Yazı okurlara ne okuyacakları hakkında bilgi veren bir giriş bölümü ile başlamalıdır. Yazıdaki geçişler ardı ardına gelen fikirlerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu açıkça ortaya koymalıdır. Yazıdaki geçişler çok hızlı veya çok yavaş olmamalıdır, bu da okuyucunun detaylandırma süresini göz önüne almayı gerektirir. Yazar, gelişme bölümü yazdıktan sonra yazının ana bölümlerini açıklayan ve ana fikri tekrar vurgulayan bir kapanış cümlesiyle yazıyı bitirmelidir (Smith, 2003).

Güçlü bir başlangıçla okuyucunun ilgisi çekilmelidir. “Bir zamanlar” veya “Yazım köpeklerle ilgili” gibi başlangıçlar yapılmamalıdır. Yazıya bakıldığında, konu yazarın ulaşmak istediği en önemli noktaya doğru dikkatlice ilerlemelidir. Okuyucu ilginç detaylarla basamak basamak ilerlemeli ve yazarın vermek istediği ana fikre yavaş yavaş ulaşmalıdır. Fikirler okuyucuya doğrudan aktarılmalı, yardımcı fikirler güçlü bağlarla birleşerek ana fikri okuyucuya vermelidir.

Detayların içinde boğulmamaya dikkat edilmelidir. Kahramanın çoraplarının rengi neydi? Gibi bir sorunun üzerinde durmaktan ziyade, konu sürekli devam ettirilmeli ve hikâyenin sonuna gelindiğinde okuyucu bir şekilde düşündürülmeye çalışılmalıdır. Örneğin “ Ve uyandım, sadece bir rüyaymış” veya “Şimdi bunların ne yaptığını biliyorsunuz” diye hikâyenizi bitirmeyin. Okuyucular böyle bitişleri sevmezler (Paquette, 2002).

Spandel (2005) organizasyonun öğretimiyle ilgili olarak, okunan metinlerde yapının analiz edilmesini, farklı metinlerin hikâye düzenlerinin karşılaştırılmasını ve bir hikâyedeki cümlelerin yerlerinin değiştirilerek daha sonra yeniden düzenlenmesini önermektedir.

Öğrencilerin, yazılarında iyi bir organizasyon yapabilmeleri için öğretmenler;

Olayları ve vurgulanacak önemli noktaları ilgi çekici bir şekilde sıralama,

Gereksiz detayları çıkarma,

Bir yazıdaki en önemli noktayı tanımlayabilme,

Destekleyici bilgileri daha genel bir konuya bağlayabilme,

Fikirleri okuyucu için anlamlı bir şekilde bağlayabilme,

Problemi ortaya koyma ve çözümünü sunma,

Sonuç bölümünü ustaca yazmayı öğrenme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.3. Üslup

Üslup; yazarın okuyucuya ulaşma yoludur. Yazarın üslubu, yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stildir. Yazıya bu özel dokunuşu sadece yazar yapabilir. Çünkü dünyayı yazardan başka kimse yazar gibi göremez. Üslup yazarın parmak izi gibidir (Paquette, 2002).

Steiniger'e (1996) göre ise üslup, yazarın okuyucuyu yazıya çekmesi, bir yazıya katılan kişisel lezzet olarak tanımlanmaktadır. Yazar nasıl bir okuyucu kitlesine hitap ettiğinin farkında olmalı ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yazmalıdır. Yazı, sanki okuyucu karşısındaymış gibi yazılmalıdır. Metin hikâye edici bir metinse üslup dürüst olmalı ve okuyucuya uyan bir şekilde fikirler tasvir edilmelidir. Konuyu açıklamak ve okuyucuyu buna ikna etmek her yazarın yükümlülüğüdür. Yazı samimi ve heyecanlandırıcı bir dille ilgi çekmelidir.

Yazar yazısında dürüst olmalıdır. Ne hissediyor ve düşünüyorsa aynen yazmalıdır. Bu yazarın kim olduğunu bilmesi, kendini dinlemesi, duygu ve düşüncelerine güvenmesi anlamına gelir. Yazarın gerçekten ne düşündüğü ve hissettiği ortaya çıkacaktır. Bu şekilde yazmak biraz riskli olsa da ilgi çekicidir.

Yazarken okuyucu düşünölmelidir. Okuyucuyu etkilemeye çalışırken güvensizlik verilmemelidir. Okuyucu daha çok yazarın dürüstlüğüne ve inandırıcılığına bakacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) üslubun öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumayı, mektuplar yazmayı, okuyucu için en iyi üslubu belirlemeyi önerirken gazete yazılarının ve mektupların üslubu öğretmenin en iyi yolu olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında kendi üsluplarını yansıtabilmeleri için öğretmenler;

Öğrencilere öz güven vererek yazılarının paylaşımında özgür oldukları düşüncesini kazandırma,

Çeşitliliklere değer verme ve o yönde cesaretlendirme,

Yazılarında risk alanları ödüllendirme,

Başkalarının üsluplarını dinleme ve değerlendirme,

Kullanma talimatı ve reklam gibi yazıları kendi üsluplarıyla düzenleme,

Öğrencilerin yazılarını paylaşarak güçlü ifadelerle tekrar yazma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.4. Kelime Seçimi

Kelime seçimi zengin, renkli, titiz dil kullanımıdır. Diğer insanların konuşmalarını dinleyerek renkli ve zengin bir kelime hazinesine sahip olunabilir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak da yazarın tam olarak ne demek istediğini söylemesine yardımcı olur. Kelime seçimi için bu iyi bir yoldur. Her yeni kelime, yazının gücünü artırır (Paquette, 2002).

Steiniger'e (1996) göre ise kelime seçimi, okuyucuyu aydınlatan, okuyucunun zihninde bir resim oluşturan ve bu resmi harekete geçiren doğru ve kesin bir dil kullanımıdır. Çok bilinen basit sözcükler işlevsel olarak yazarın fikirlerini anlatmaya yetebilir ama okuyucunun dikkatini çekmez. Nitelikli bir yazı,

özel, uygun ve yazarın anlatmak istediklerini canlı bir şekilde gösterebileceği özlü kelime seçimlerini içermektedir. Yazının okunabilirliğini artırmak için renkli kelimelerin seçilmesi iyi bir yöntemdir. Çarpıcı kelime ve deyimlerin kullanılması vurgulanan fikirlerin akılda kalıcılığını artırır. Yanlış kelime kullanımı büyük sorunlara yol açabilir; okuyucuyu rahatsız edebilir ve yazarın okunurluğunu zedeleyebilir. Bir başka önemli hata da metindeki tekrar oranının fazla olmasıdır, okuyucu tekrar edilen fikirleri okumaktan sıkılabilir.

Kelime haznesini doğal tutulmalı. Yazar, yeni kelime kullanmış olmak için anlamını bilmediği kelimeleri kullanmamalıdır. Bu sadece heyecan uyandırır, fakat okuyucunun yazıyı anlamasını güçleştirir. Sadece okuyucuyu etkilemek için yazılmamalıdır. Yazı şöyle cümlelerle bitirilmemelidir: “Yolunu mutfığa çevirdi” veya “Dostluğumuz aşırı derecede güzeldi”. Anlamı bakımından kullanılmakta zorlanılan kelimeler olduğu zaman uygun olabilecek eş anlamlı kelimeleri tercih edilmelidir. Eğer düşünülerek kullanılırsa eş anlamlılar sözlüğü yazar için iyi bir arkadaş olabilir (Paquette, 2002).

Spandel (2005) kelime seçimi öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumanın, dikkat çekici ve kalıp ifadeleri listelemenin, gördükleri bir şeyi ifade etmenin farklı yollarını bulmaya çalışmanın, alternatif sözcükler hakkında beyin fırtınası yapmanın ve kişisel sözlükler oluşturmanın faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında doğru ve etkili kelimeleri kullanabilmeleri için öğretmenler;

Her türlü yazılı materyali okuma,

Beyin fırtınası (bir cümle vererek bunu başka şekillerde nasıl söyleriz?),

Kelime hazinesini etkili bir şekilde kullanma,

Sık kullanılan kelimeleri bırakıp farklı kelimeleri kullanma,

Hareket bildiren fiillerle güçlü cümleler oluşturma,

Dili anlaşılır hale getirme,

Çok şey ifade edecek kelimeleri seçebilme,

Kelime seçimlerinde benzetmeler ya da karşılaştırmalar kullanılarak anlatım yapma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.5. Cümle Akıcılığı

Cümle akıcılığı, ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır (Paquette, 2002).

Steiniger (1996) ise cümle akıcılığını, kelime gruplarının akışı ve ritmi; bir yazının yüksek sesle okunduğunda kulağa hoş gelip gelmediği olarak tanımlamaktadır. Yazarın amacı fikirleri cümle cümle bir araya getirerek bağlamaktır. Yazar, yazısında fikirler anlamlı bir şekilde bağlamanın yanı sıra yüksek sesle okunduğunda da uyumlu olmasını sağlamalıdır.

Yazar yazısını okuyup ve dilin ritmini dinlediği zaman, duyduğu şey hoşuna gitmeli. Cümleler açık, anlamlı, kısa ve öz olmalıdır. Cümlelerin nasıl başladığına dikkat edilmelidir. Sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Cümleler uzatılmamalı, gerekirse iki parçaya bölünmelidir. Çok okuyan yazarlar cümleleri için bir his geliştirdiklerini görürler. Bazıları buna cümle hissi der. Bir şeyi söylemek için birkaç yol vardır ama biri diğerlerinden daha güzeldir (Paquette, 2002).

Spandel (2005) cümle akıcılığı öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumayı, koro halinde okuma yapmayı, öğrencilere sesli okuma yaptırmayı, şiir ve mektupları dinlemeyi önermektedir.

Öğrencilerin yazılarındaki ifadelerin daha düzgün ve akıcı olabilmesi için öğretmenler;

Kulak dolgunluğu oluşturmak için sesli okuma,

Başkalarının okuduklarını dinleme,

Kısa cümleleri bağlaçlar kullanarak uzun metinler haline getirme,

Şiir dinleme,

Yazma çalışmalarının zevkli olması için serbest yazma,

Toplu okuma,

Cümlelerle oynama (yazıya farklı şekillerde başlama, değişik uzunluklarda cümleler yazma) gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.6. İmla

İmlâ, diğer beş özellikten farklılık gösterir, çünkü diğer özellikleri geliştirmek için tekrar nasıl düşüneceğinizi, nasıl göreceğinizi öğrenirsiniz. İmladaki amaç kâğıdınızı başkası için okunur hale getirmektir. Bazen imladaki hatalar okuyucunun mesajınızı almasını zorlaştırabilir (Paquette, 2002).

Steiniger'e (1996) göre yazılış, noktalama, büyük harf kullanımı ve paragraf başını kapsamaktadır. İmla, metnin okunabilirliğini artırmaktadır. Paragraf başı okuyucuya uzun süredir devam eden cümlelerden sonra gözlerini dinlendirmesi için imkân tanınması yönünden önemlidir. Genel olarak paragraflar dört altı cümle arası oluşmaktadır ve yazının organizasyonuna yardımcı olur. Noktalama doğru olmalı ve okuyucuya metin içerisinde yol göstermelidir. Okumayı yavaşlattığı için yazım yanlışları olamamalıdır.

Yazar kendisini kontrol etmeyi öğrenmeli, her şeyi tekrar tekrar kontrol etmelidir. Kendi hatalarını bulmak bazen zor olabilir. Bu durumda sesli ve yavaş okumalıdır. Kâğıdı başka birisine de kontrol ettirmek imla hatalarını bulmada yardımcı olacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) imla öğretimiyle ilgili olarak, hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işlemlerini grup halinde yapmalarını istemenin, yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında imla kurallarını doğru kullanabilmeleri için öğretmenler;

Yapılabilecek hatalar üzerine bilgi verme,

Düzeltilme yapılırken doğru sırayı takip etme,

Düzeltilme işaretlerini öğretme,

Düzeltilen kişi gibi düşünme,

Sürekli alıştırmalarla eleştirel bakma,

Bir başkasının yazısı üzerinde düzeltmeler yapma,

Kendi yazılarını düzeltme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

1.2.7. Sunum

Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür. Yazı uygun bir şekilde yazılmış mı? Sayfalar açık bir şekilde numaralandırılmış mı? Eğer el yazısı kötü yazılmışsa, okuyucunun yazıda verilmek istenen mesajı anlamasını zorlaştırır ya da imkânsızlaştırır. El yazısı yazının son hali için önemli bir unsurdur. El yazısında problemler varsa, yazının daha kolay okunabilmesi için bilgisayarda yazmak denenebilir.

Sunumdaki diğer önemli şey ise, sayfa düzenidir. Sayfanın alt, üst ve yanlarında bırakılan boşlukların eşit olmasına dikkat edilmelidir. Kelimeler birbirine çok yakın olmamalı, sayfanın en sonuna kadar yazılmamalıdır. Belli bir düzenle her sayfada eşit boşluklar bırakılmalıdır.

Yazının çeşidine göre, bazı önemli noktalar bir liste halinde verilmelidir. Bu listeler numaralandırılmalı veya önlerine nokta vb. işaretler konulmalıdır. Böylece okuyucu bunların hepsinin belli bir konuyla ilgili maddeler olduğunu anlayacaktır.

Ayrıca bu şekilde maddeler halinde yazmak ya da listelemek okuyucunun dikkatini çeker. Bu durum resimler ve grafikler içinde geçerlidir (Paquette, 2002).

Culham'a (2003) göre, bir parçanın nasıl görüldüğü okuyucuyu etkiler ve öğrencilerinde bunları bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin yazılarının sayfada daha düzgün görünmesi için öğretmenler;

Harfleri eşit büyüklükte yazma,

Harflerin eğimlerini düzgün yazma,

Başlık ve alt başlık yazama,

Önemli noktaları bir liste halinde yazma,

Kelimeler arası eşit boşluk bırakma,

Sayfada eşit boşluklar bırakma gibi çalışmalar yaptırabilirler.

1.3. İlgili Literatür

1.3.1. Yazı

İnsanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı, toplumdaki bireyler, hatta toplumlar arasındaki duygu, düşünce ve bilgi akışı dil ile sağlanır. Bu yüzden, insanlar arasındaki en güçlü iletişim aracı dildir.

Ana dil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevreden öğrenilir. Toplumla en güçlü bağlarını oluşturur. Bu nedenle de dil; anlam, duygu ve hayali kaynaştırmış, bütünleştirmiş bir sembol durumundadır (Güzel, 1988).

Çocuklar okulun ilk başlarında çizme, yazma ve drama kullanımlarıyla ilgili önemli geçişler yapabilirler. Bundan dolayı ilkokuldaki dil gelişimi üstü kapalı olarak çocuğun hızla büyüyen sosyal dünyasıyla ilişkilidir (Hicks, 1991).

Ana dili etkinlikleri sonucunda birey, çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir. Bir dili bilmek demek,

o dilde kişini anlama ve anlatmayı gerçekleştirmesi demektir. Anlama ve anlatma bir beceridir. Bu beceri, eğitim, uygulama ve tekrarlarla gelişip olgunlaşmaktadır.

Dil eğitiminde yazma becerilerinin önemi tartışılmaz. Yazı ve yazılı anlatım Türkçe öğretiminin en önemli etkinliklerinden biridir. Yalnızca Türkçe dersinde değil, her ders ve ortamda duygu, düşünce, görüş, bilgi ve bakış açılarının dile getirilmesinde bir araçtır. Yazı sayesinde, birey ana dilini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Yazının bir çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Arseven'e (1992) göre yazı, insanların duygularını, düşüncelerini başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazmak veya yazmak suretiyle kullandıkları işaretlere denmektedir.

Yazı insanoğlunun duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmek amacıyla oluşturduğu iletişim aracıdır. Sözlü dil uygarlıkların çeşitli ihtiyaçları sonucunda yazılı hâle gelmiştir. Herhangi bir madde üzerine çeşitli araçlarla çizilerek yapılan işaretler ve şekiller bütünü yazıyı oluşturmuştur. Yazı anlam, sanat ve çizgi bakımından yazılan şey, kafamızda beliren sözcüklerin kâğıt üzerine dökülmüş biçimleridir (Karaalioğlu, 2000).

Akyol'a (2000) göre yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Köksal'a (1999) göre yazma ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek; sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir.

Genel olarak tanımlarda yazının düşüncelerimizi, duygularımızı, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı işaretler yoluyla başkalarına anlatma aracı olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında yazı iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin de aracıdır.

Yazı insan yaşamındaki düşünceyi kalıcı kılması, sözü çevremizin sınırları dışına taşması nedeniyle önemlidir. Duygu, düşünce alışverişini kolaylaştırır. Günümüzde insanların duygu ve düşüncelerini uzaklara ileten, iletişimlerini sağlayan, birçok vasıta kullanılır. Ancak binlerce yıl öncesine bakıldığında zaman yazının insan düşüncesinin çeşitlendirilmesinde ve geliştirilmesinde etkin bir gücü olduğu görülür.

1.3.2. Yazmanın Önemi

İnsan, toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Bu yaşantısını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi de diğer insanlarla iyi bir iletişim kurmasına bağlıdır. Bu noktada dil devreye girer ve insana iletişim kurma imkânı sağlar.

İletişim kurmanın, anlaşma sağlamanın, ifade etmenin, mesaj vermenin, yazıyla yapılan biçimine “yazılı anlatım” denilmektedir (Kabahasanoğlu ve Demirci, 2000).

Yazının icadından beri insan, duyup düşündüklerini, gördüklerini ve başından geçenleri yazıya geçirmiştir. Yazılı her şey başkalarının da faydalanmasına açıktır. Yani yazıdan, sadece o dönemin insanları değil, sonraki dönemlerde yaşayacak insanlarda faydalanacaktır. Bu gün, geçmiş hakkındaki en sağlıklı bilgiler geçmişten kalmış yazılı belgelerden elde edilmektedir (Olgun, 1996).

Yazma konuşmanın bir takım sembollerle tespit edilmesidir. Yazma da konuşma gibi bir ihtiyaçtan doğmuş ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve hayallerini başkalarına aktarmak ve gelecek nesillere ulaştırmak isterler. Bunun içinde yazıya başvururlar. Yazma da konuşma gibi bir iletişim vasıtasıdır. Ancak ondan çok farklı beceriler de gerektirir. Her konuşan, söylediklerini yazamaz (Özbay, 1995). Bütün bunlarla birlikte eğitim sistemimiz. öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yeterli fırsat ve imkân vermemektedir. Kendilerini bir eğitim süreci değil de sürekli bir yarış atmosferi içerisinde bulan öğrencilerimiz lise hatta üniversiteyi

bitirdiklerinde birkaç satır yazı ile kendilerini ifade edememektedirler. Bunda ölçme değerlendirme aracı olarak test tekniklerinin kullanılmasının da etkisi vardır.

Öğrencilerin öğrenim yıllarında, kompozisyon adı altındaki yazma çalışmaları, onların, duyduklarını ve düşündüklerini yazı ile anlatma alışkanlığı kazandırır. Ancak iyi ve başarılı bir yazı yazabilmek için bunlar yeterli değildir. Dili doğru olarak bilinçli ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır.

Zülfikar (1985) iyi bir yazı yazmak için önce bol bol okumak, beğenilen bölümler üzerindeki düşünceler üzerinde durmak, notlar almak, düşünce ve anlama ufkunu geliştirmeye çalışmak gerektiğini vurgular.

Okuma ve yazma öncelikli olarak bireyin gelişimini etkilemektedir. Bireyin bireysel gelişimi yanında ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de etkilemekle birlikte bireyin içinde bulunduğu ailenin, toplumun ve giderek dünyanın gelişiminde de belirleyici olmaktadır (Güneş, 2000).

Yazma, okuma ve düşünme birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Yazmanın temelini oluşturan bilgi ise, okuduklarımızın, düşüncelerimizin, deneyimlerimizin ve gözlemlerimizin yansımından meydana gelir (DiYanni ve Hoy, 2003).

İnsan olarak düşüncelerimizi, sezgilerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu dışa vuruş her şeyden önce varoluşumuzun bir gerçeğidir. Bütün yazılı anlatım etkinliklerinin (şiir, mektup, hikâye, tez, roman...) özünde bu gerçek yatar. Öyleyse yazma kişisel bir gereksinimdir. Yazma, kişisel olduğu kadar aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. İnsan, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olduğundan çevresindeki kişilerle sürekli ilişkiler kurmak zorundadır. Bu ilişki sürecinde toplumdan etkilenir ve buna karşı tepkisini sözle, yazıyla ya da eylemle gösterir. Hiçbir insan bu doğal ilişkinin dışında değildir (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Öğrencilerin sahip oldukları yazılı iletişim becerileri hem okul içinde hem de okul dışındaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Metzger, 2004). Türkiye’de lise ya da üniversiteyi bitirdiği halde duyduğunu, düşündüğünü ve hayallerini

karşındakilere rahat bir şekilde anlatamayanların sayısı oldukça fazladır. Bunun nedeninin ise eğitim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince geliştirilmemesidir.

Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayamayan, anladığını söz ya da yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiçbir derste başarılı olması düşünülemez. Bu her öğretim düzeyinde böyledir (Özdemir, 1975). İnsan sadece okul hayatında değil, sosyal hayatta da yazma ihtiyacı hisseder.

Duyan, düşünen, üzülen, sevinen, heyecanlanan bir varlık olan insan, bu ve benzeri duygularıyla yaşadığı durumları, başkalarına söz ve yazıyla anlatarak hafifletir ya da zenginleştirir. Bu toplu halde yaşamının bir gereği ve rahatlığıdır. Günlük hayatta bizi yazı yazmaya zorlayan birçok olayla karşılaşırız. Yazı yazmanın hayatımızdaki yeri ve önemi oldukça büyüktür (Olgun, 1996).

Yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrenim hayatında önemli bir yere sahiptir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fark edilmesini sağlar. Bazı öğrenciler, özellikle işitsel yolla iyi öğrenemeyenler, yazma etkinlikleri sırasında kendilerini daha güvende hissederler. Bu tip öğrenciler için yazma öğrenmede güdüleyici bir etkidir. Aynı zamanda yazılı kompozisyonlar, öğrencilerin kendilerindeki gelişmeyi fark etmeleri yönünden elle tutulur bir değerlendirme aracıdır. Yazma alıştırmaları sınıf içinde farklılık oluşturur ve sürekli işitsel yapılan alıştırmalardan sıkılan öğrencilere dinlenme olanağı sağlar (Byrne, 1988: 6).

İnsan dil becerilerinin bazılarını okula başlayınca kadar aile ve çevresinde belirli ölçüde kazanabilir. Bazı kişiler okula gitmediği halde aile ve çevresinden kazandığı bu becerileri ileri düzeyde geliştirebilir. Fakat yazma becerisinin geliştirilmesi örgün eğitimin işidir.

1.3.3. Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması

İnsanlar genellikle yazmaktan çekinirler, bunun sebebi; yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğunu düşünmeleridir. Fakat, insanların yazma cesareti yazdıkça artar. Aslında düzgün ve etkili konuşan kişinin yazı yazması zor bir şey değildir.

Ana dili öğretim etkinliklerinin birisi de yazılı anlatım becerisinin öğretilmesidir. Bu etkinlik yazmakla öğrenilir ve geliştirilir (Özdemir, 1987; Göker, 1997; Demirel, 1999). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerden farklı ve zor olmakla birlikte, bu becerinin geliştirilmesi diğer becerilerin de (dinleme, konuşma, okuma) gelişimine bağlıdır. Bu yüzden yazılı anlatım bütün bireylerde aynı derecede gelişmeyebilir. Bireyin doğduktan itibaren dinleme, konuşma ve okuma evrelerini başarıyla geçebilmesi ve olgunlaşması yazılı anlatım becerisini de etkileyecektir.

Pehlivan (1994) araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen ses bilgisi, yazım, dil bilgisi (biçim ve söz dizimi) ve söz varlığıyla ilgili hangi özelliklerin ortaya çıktığını ve ortaya çıkan bu özelliklerin yerleşim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti il merkezlerinden Lefkoşa, Girne ve G. Mağosa'da bulunan 8 ilkokulda öğrenim gören 182 öğrenci ve bu illere bağlı köylerdeki 3 ilkokulda öğrenim gören 59 öğrenci olmak üzere toplam 241, 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere birer kompozisyon yazdırmış ve ilkokul çocuklarının kompozisyonlarında ses bilgisi, yazım, dil bilgisi ve söz varlığıyla ilgili birçok özellik belirlemiştir. Araştırma sonunda bu özellikler yerleşim durumuna göre incelendiğinde, ses bilgisi ve yazımla ilgili değerlendirmede her iki grup arasında belirgin farklar olduğu ve öğrencilerin genelde konuştukları gibi yazdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin birinci sınıfta söyleneni yazma becerileri geliştikçe ve sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin gezdiği, gördüğü yerler ve yaşadıkları konuşma ve yazmanın konusu olabilir. Okumak, gezmek, görmek yazmak için kişiye malzeme sağlar. Toplanan bilgiler, görülen ve duyulanlar belli bir sıraya konularak zihinsel işlemlere tabi tutularak yorumlanır ve anlamlı bir bütün oluşturulur. Bu, yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımdaki sadelik, çekicilik, akıcılık, yazılan yazının güzel ve okunaklı oluşu yazma becerilerinin duyuşsal boyutunu oluştururken, defteri, kâğıdı, kalemi tutma ve yazmadaki kas hareketleri de yazmanın devinişsel boyutunu oluşturur (Güleryüz, 1998).

Birinci ve ikinci sınıfta yazılı anlatım etkinlikleri, öğretmenin rehberliğinde bütün sınıfın ortak çalışması olarak yürütülür (Tekişik, 1994). Daha çok öğretmen merkezli çalışmalarda çocuk, ikinci sınıfta, kendisini tanıtabilecek (ad, soyad, anne ve baba adı, sınıf okul) 5-6 kelimelik cümleler kurup bir masalı bir hikâyeyi, gördüğü bir resmi, bir olayı 3-5 cümle ile yazabilecek seviyede eğitilecektir. Üçüncü sınıfta, önceleri ortak yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmalarda yazısına ayrı bir bilgi ve görüş ekleyen öğrenciler takdir edilir. Bu eklemeler, bireysel yazmalara geçiş için birer adımdır. 4 ve 5. sınıfta ortak yazmadan bireysel yazma çalışmalarına geçilir. Bu sınıflarda her türlü fırsatlar değerlendirilerek sık sık yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmaların sonucunda 5. sınıfta öğrenci, gördüğü, yaşadığı bir olayı 200-300 kelime ve 3-4 paragrafla anlatacak kadar bir yazılı anlatım becerisi kazanacak duruma gelmelidir. Yine çocuğun özet çıkarabilmesi, rapor düzenleyecek seviyeye gelmesi, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını yazıyla doğru bir şekilde anlatabilmesi ilk beş sınıfta kazandırılacak davranışlar arasındadır. Bu çalışmalarda kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması, kelime grupları ve cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde oluşturulması, anlatılan konunun sıralandırılıp bir düzen içerisinde ana fikrini belirtecek şekilde yazılması, bilgi yanlışı yapmadan düşünce ve duygu tekrarlarına kaçmadan yazının oluşturulması esas olarak kabul edilir (Deniz, 2000).

Yazı, konuşmaya göre daha güçlü bir beceri ister. Çünkü yazıda anlatıma özen göstermek, biçim ve düzeni doğru yapmak gibi zorunluluklar vardır. Yazdığı yazı, kişinin o konudaki bilgisini, yaşantılarını, zihin düzeyini, anlayışlarını, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü anlatır. Yazmanın bu temelleri bir gençte yaşı ve öğrenimi ile birlikte gelişeceğine göre, yazma yeteneği de bu gelişmeye paralel bir ilerleme gösterir. Öğretmen, öğrencilerin yazma başarısını zihinsel olgunlukla artırmaya çalışmalıdır (Göğüş, 1978).

Aşıcı'ya (1999) göre öğrencilerin yaptıkları geziler, ziyaretler, incelemeler, gözlemler, geçirdikleri denemeler, elde ettikleri sonuçlar, tatil ve bayram günlerinin duyguları, okulda oynanmış bir oyun, yapılmış bir tören, sınıfta yaşanmış bir olay, ders konuları ile ilgili sonuçlar, dinlenen ya da, okunan parçalar, tasvir ve portreler ve hayali konular olarak tespit edilmiştir. Yukarda belirtilen yazma konularıyla ilgili,

çocuğun zihinsel ve dil gelişimi de dikkate alınarak ilk beş sınıfta; çocuğun gördüklerini, dinlediklerini, duygularını, bilgilerini, tasarı ve hayallerini ve düşüncelerini yazması gibi bir sıralama yapılabilir (Akt., Deniz, 2000).

Yazma işini zevkle yaparken, tekniğini de bilmek gerekir. Karşımızda bir okuyucu kitlesi olduğunu hesaplayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuyu verecek olan fikirleri, sistemli bir biçimde düzenlemek gerekir. Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Örneğin; şiir, hikâye, roman yazmak... fakat iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan; dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Zamanla, başarıya ulaşılır. Güzel yazmaya yönelince, sanat alanına girilir (Kantemir, 1995).

Yazma, uzun tekrarlar sonucu sesleri simgeleyen harflerin yazılış yönleri ve oranlarına dikkat edilerek öğrenilir. Yazma eylemi, düşünme, konuşma etkinlikleriyle iç içe çalışmalardan oluşur. Kişinin kafaca gelişmesi, ana dilinin anlatım gücünden gereği gibi yararlanmasına bağlıdır. Sözcüklerin gücünü kavrayamayan onun inceliklerine eremeyen, ileri bir düşünme gücüne ulaşamaz. Düşünmek, sözcükler arası ilişki kurmak; konuşmak ve yazmak ise, düşünce üretmek ya da iletme (Şimşek, 1981; akt., Güler, 1998).

Yazma öğretimi, çocuğun yaratıcı yönünü ortaya çıkarma ve kendi üslubunu oluşturma süreci olarak görülmektedir. Yazmaya başlanan ilk zamanlarda; ne anlatılmak istendiği tam olarak bilmeden yazılır. Zamanla bu durum değişir ve gelişir. Bu nedenle yazma, gelişimi devam eden bir organizma olarak düşünülebilir. Bu gelişimin sonunda, ne demek istenildiği ve bunun hangi kelimelerle ifade edileceği öğrenilir (Elbow, 1973; akt., Czerniewska, 1992:89).

Yazma doğuştan gelen bir beceri değildir, alıştırma yaparak geliştirilen bir beceridir. Yazma, biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucudur ve bu beceri çalışmayla gelişir (White, 1987: 10).

En küçük bir yazma aktivitesi bile bazı beceriler gerektirdiğinden yazmaya yeni başlayanların öğrenmesi gereken birçok önemli nokta vardır. Fakat tüm bunları bir anda öğrenilemeyeceği için önceliklerimizi belirlemek gerekmektedir. Yazmaya yeni başlayanlar için önemli olan, güzel yazıyı fark etme ve takdir etme, yazma sürecini anlama, yazıya nasıl başlanacağını öğrenme ve yazıyı planlamayı öğrenme olmalıdır (Hairston, 1986: 4).

Kantemir'e (1995) göre iyi yazmak için üç unsura gerek vardır;

1. Buluş (İcat): Fikirlerin ya da olayların araştırılması, duyguların canlandırılması, buluşun kısımlarını meydana getirir.
2. Plân (Düzenleme-Tertip): Fikirlerin ve buluşların tutarlı ve değerlerine göre sınırlanması ise plânı doğurur.
3. Anlatım (İfade): Fikirleri, olayları ve duyguları en uygun sözcüklerle anlatmak da, anlatımı yaratır.

Arslan'a (2000) göre iyi bir yazının özelliklerini şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Anlaşılabilirlik.
2. Akıcılık.
3. Yalınlık.
4. Duruluk.

Hairston'a (1986) herkes tarafından kabul edilen ve okuyucuların isteklerini karşılayan iyi bir yazının özelliklerini şöyle sıralamıştır; yazının okuyucu için önemli olması ve okuyucuya bilmek istediği veya bilmesi gereken bir şeyi anlatması, yazının anlaşılır olması, konu bütünlüğünün sağlanması ve iyi planlanması, gereksiz ayrıntılardan kaçınılması ve son olarak da imla kurallarına uygun bir şekilde yazılması.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılan araştırmalarda değişik yöntemlerin etkisi incelenmiş ve bu yöntemlerin birçoğunun yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür;

Tekşan (2001) yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisini incelemiş, sonuç olarak ön hazırlanma ile hazırlıksız yazma arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmada yazılı anlatımı iç yapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan hazırlık türünün birinci derecede kelime ağı oluşturmak, ikinci derecede ise soru-cevap olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca farklı değişkenlerin öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilediği incelenmiş, anne-babanın eğitim durumları ve öğrencilerin yaşadıkları yerde kütüphanenin bulunması gibi değişkenlerin kompozisyon yazma başarılarını olumlu yönde, birisi ile sürekli mektuplaşmak ise öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öncü (1999) videonun yazılı anlatım etkinliğinde ön çalışma olarak kullanılmasının bu beceri üzerinde ne derce etkili olduğu konusunda bir araştırma yapmıştır. Çalışma sırasında 20 öğrenci deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubuna yazılı anlatımda ön çalışma olarak video filmler gösterilmiş, kontrol grubuna ise yazılı anlatımda ön çalışma olarak video filmler gösterilmemiştir. Gruplara ön test verildikten sonra üç hafta süren uygulamaya geçilmiştir. Uygulamanın sonunda her iki gruba da son test verilmiş ve bu testlerin sonuçları analiz edilmiştir. Sonuç olarak ön çalışma sırasında video filmleri gösterilmiş öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin daha kaliteli olduğu görülmüştür.

Şimşek (2000) yaptığı araştırmada 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğini saptamaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımdaki dilbilgisi özelliklerinin hangi etkenler doğrultusunda değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kelime çeşitlerini kullanma, cümle çeşitlerini kullanma, ismin durum eklerini kullanma, kelime gruplarını ve fiilleri kullanmada sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerin anlamlı derecede etkileri bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise, bilgisayarla çalışmanın öğrencilerin yazılı anlatımları üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubuna bilgisayar destekli yöntemle, kontrol grubuna da geleneksel yöntemle yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Sonuçta

bilgisayar destekli olarak yapılan yazılı anlatım çalışmasının geleneksel yöntemle yapılan çalışmadan daha etkili olduğu görülmüştür.

Başbuğ (1997) Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon öğretim ve eğitiminin meseleleri üzerinde bir saha araştırması yapmıştır. Araştırmanın kapsamına 24 Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan 163 Türkçe-Edebiyat öğretmeni ve 376 Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencisi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda söz dağarcıklarının zenginliğinin öğrencilerimizin hem Türkçe kompozisyon dersinde hem de diğer derslerde başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, okuma ve metin inceleme çalışmalarında olsun, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında olsun söz dağarcıklarının zenginleştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu yazma isteği duymazlar. Bu isteksizlik, kendi kendilerine güvensizlikten de kaynaklanıyor olabilir. İnsan, kendi yazısına bilgisini, düşüncesini, inancını, duygusunu ve iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına sunacaktır. Bu duygu, yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz, çekingenlik uyandırır. Öğretmen, normal yetenekli bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatmak becerisini kazanabileceğine inanmalı ve bu inancı öğrencilerine de aşılamalıdır. Öğretmen ancak bu inançla, başarısızlık deneyimleri yaşayarak buruk bir duyguyla, “Ben yazamam” diyen öğrencileri yeni bir çabaya yöneltebilecektir. Yazmaya istekli olmalarını sağlamak için başlıca şu yollar denenebilir;

Yazma, güç bir beceri olarak gösterilmemelidir.

Öğrencilerin düşünmesine yardım edilmelidir.

Yazmada karşılaşılan güçlüklerle yardım edilmelidir.

Ödev hazırlamak için süre verilmelidir.

Öğrenciye yardımcı kaynaklar sağlanmalıdır.

Öğrencilerin zihinsel kapsamaları zenginleştirilmelidir.

Yazılarda başarılı yönler aranmalıdır.

Ödev konuları da öğrenciyi yazma isteği uyandıracak nitelikte seçilmelidir.

Sınıfta ve daha geniş olarak da okulda yaratılacak yazma havası, öğrencileri yazmaya yöneltten en büyük etken olur (Göğüş, 1978).

Her insan düşündüğünden daha iyi bir yazardır, farkında olmadan günlük hayatında iletişim kurmak için yazmada kullanılan hikâye etme, betimleme, karşılaştırma, ikna etme gibi özellikleri kullanmaktadır. Bir insan başından geçen olayı anlatırken hikâye yoluyla veya herhangi bir şeyin tarifini yaparken de betimleme yoluyla anlatır. Günlük hayatta yapılan diğer işlerde de yazmada olduğu gibi bir düzen vardır. Bu düzeni oluşturan özellikler de yazmada şöyle sınıflandırılır:

Örneklerle açıklama	Karşılaştırma
Hikâye etme	Sebeup – sonuç
Betimleme	Tanımlama
Sınıflandırma	Tartışma
Süreç analizi	(Long, 2004).

Yazma duyguların, düşüncelerin, tasarıların, isteklerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidenden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulamalar ile kazandırılır. Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknik olarak; eleştirel yazma, karşılaştırmalı yazma, betimleyici yazma, ikna edici yazma, yaratıcı yazma, planlı yazma ve hikâye edici yazma sıralanabilir.

1.3.3.1. Planlı Yazma

Anlatılan fikirler ne kadar güzel olursa olsun, yazı planlı bir şekilde yazılmadıysa okuyucunun kafası karışacağından, okumaya devam etmek

istemeyebilir. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler düzgün bir sırada ile verilmezse okuyucu yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir plan, yazara sunulan bir seçenek değil yazmanın gerekliliklerinden biridir (Hairston ve Ruszkiewicz, 1996).

Planlı yazma 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005) üzerinde oldukça fazla durulan bir yazma becerisidir. Planlı yazmada önemli olan öğrencinin her hafta farklı konularda yazması değil, bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazması, süreci içselleştirmesi ve bu yolla yazma becerisini geliştirmesidir. Müfredatta planlı yazmanın aşamaları şu şekilde belirtilmiştir.

1. Hazırlık

Giriş, gelişme, sonuç bölümleri iyi oluşturulmuş; konusu, amacı ve ana fikri açıkça anlaşılan örnek yazılar sınıfa getirilir. Örnek yazılar birkaç ders saati boyunca sınıfla birlikte çözümlenir (Öğrenciler, yazıları çözümleme sürecine uygun sorularla dahil edilmelidir).

Metin çözümlenirken, düşüncenin nasıl oluşturulduğu, giriş, gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiği, ana fikrin nasıl saptandığı, amacın ve konunun nasıl bir işlevi olduğu örneklerle anlatılır.

Başlığın, yazının içeriğini ve ana fikrini yansıtıp yansıtmadığı, sonucun nasıl bağlandığı, yazının sayfaya nasıl yerleştirildiği üzerinde durulur.

2. İlk Taslağı Oluşturma

Yazının konusu beyin fırtınası yoluyla belirlenir. Bu konuda yazarken yazma amaçlarının neler olabileceği tartışılır ve bunlara örnekler verilir.

Amaçlara uygun ana hatların neler olabileceği tartışılır. Sınıfça üzerinde anlaşmaya varılan ana hatlar tahtaya yazılır ve öğrencilerden seçtikleri amaca uygun olan ana hatları belirlemeleri istenir.

Öğrencilere; konusu, amacı ve ana hatları belirlenmiş olan yazıyı yazmaları için ana hatlar çerçevesinde düşünceler oluşturmalarına zaman verilir. Akıllarına gelen düşünceleri not etmeleri ve bunlar arasından seçim yapmaları söylenir.

Öğrencilerin seçtikleri düşünceler arasından hangilerini, hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç) işleyeceklerini belirlemeleri istenir.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde işleyecekleri düşünceleri cümlelere dönüştürmeleri ve yazmaya başlamaları istenir.

Öğrencilere, yazarken hata yapmaktan korkmamaları, daha sonra tekrar tekrar düzeltme şanslarının olduğu söylenir.

İlk Değerlendirme

- ✓ Yazının konusu ve amacı belirlenmiş mi?
- ✓ Düşünceler konu, amaç ve ana hatlara uygun olarak oluşturulmuş mu?
- ✓ Düşünceler giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir biçimde bölümlenmiş mi/ oluşturulmuş mu?
- ✓ Yukarıdaki hususlara dikkat ederek küçük uyarılarla öğrenci ikinci taslağı yazmaya yönlendirilir.

3. İkinci Taslağı Oluşturma

Öğrencilere, düşüncelerini konu dışına çıkmadan, amaçtan uzaklaşmadan ve ana fikri destekleyecek biçimde oluşturmaları söylenir.

Ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler vermeleri istenir.

Öğrencilerden giriş bölümüne çarpıcı bir düşünce ile başlamaları ve bu bölümde yazının tümünde neler işleneceği, konunun ve amacın ne olduğu hakkında genel bir giriş yapılması gerektiği, böylece konunun okuyucuya tanıtılmış olacağı söylenir.

Gelişme bölümünde; giriş bölümünde tanıtılan konunun ana fikir çerçevesinde geliştirildiği belirtilir. Ana fikri desteklemek için örnekler vermeleri, benzetmeler-karşılaştırmalar yapmaları ve gerçekliği herkes tarafından kabul gören bilgilerden yararlanmaları gerektiği söylenir.

Sonuç bölümünde ise giriş ve gelişme bölümünde söylenenleri özetleyen çarpıcı bir ifade ile yazının bitirilmesi gerektiği söylenir.

Bu uyarılar doğrultusunda yazıyı ikinci kez yazmaları istenir.

4. Üçüncü Taslağı Oluşturma

Cümle ve paragrafları mantıksal bir bütünlük içinde sıralamaları,

Doğru bağlaçlar kullanmaları,

Yazılarında dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri gerektiği,

Yazıyı kâğıda doğru yerleştirmeleri ve okunaklı yazmaları istenir.

Son Değerlendirme

- ✓ Üçüncü kez yazdıktan sonra değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilere üç dört kişilik gruplar oluşturmaları, birbirlerinin yazılarını tek tek değerlendirmeleri söylenir. Her öğrenci okuduğu metin hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte bir kâğıda not alır. Daha sonra öğrenciler yaptıkları değerlendirmeleri grupla tartışır.
- ✓ Son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır.

1.3.3.2. Hikâye Edici Yazma

Bazı insanlar konuları bir hikâye ile anlatmayı ve açıklamayı severler; aslında hepimizin anlatacak bir hikâyesi vardır. Çocukluğumuzla ilgili, işimizle, bir

gezimizle, bir arkadaşımızın ölümü ile ilgili anılarımız vardır. Bazen bu anılar hafızamızda bir resim, bir duygu, bir izlenim ve hatta bir hayal olarak yer alabilir. Bu anıları ve bize ifade ettiği şeyleri hatırlamak zor gelebilir, bu zorluğu aşmak ve anıları canlandırmak hikâye edici yazma ile daha kolay bir hale gelmektedir (Barnet ve Stubb, 1995: 211).

Hikâye etme ya bir hikâye ya da olan bir olayı anlatmaktır. Hikâye edici yazıda yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır (Linden ve Whimbey, 1990). Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması yani; kronolojik bir sıralama takip edilir (Jordan, 1990).

Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi düzleminde ele alan küçük anlatımlardır. Destanlar ve masallarda olağanüstü çizgilere rastlanmasına rağmen içerdikleri olayların yaşanabilirliği yüzünden, hikâye türünün ilk örneklerini oluştururlar (Güneş, 2003). Destanlar, masallar ve romanlar her ne kadar hikâye türünün örneklerinden olsalar da, bunları hikâyelerden ayıran yönler vardır.

Genellikle hikâye edici yazı roman veya kısa hikâye yazarının kullandığı bir anlatım şekli olarak görülür fakat, hikâye edici yazı bu şekilde sınırlandırılmamalıdır. Biyografiler, otobiyografiler, tarih kitapları, gezi kitapları ve televizyon belgeselleri de hikâye edici bir özelliğe sahiptir. Makale ve kompozisyonlarda da yazar bir noktayı yada görüşü gerçekleştirmiş bir hikâye ile destekleyebilir (Barnet ve Stubb, 1995: 209).

Hikâyenin destan ve masaldan farkı sosyal hayatın içinde yaşayan insanın çatışmalarını dar bir kurgu içinde anlatabilme becerisinden ileri gelmektedir. Bir başka tür olan romandan ayrılan yönü ise, şahıs dünyasında fazla ayrıntıya ve tahlile girmeden hikâye kurgusunun kısa ve çarpıcı bir biçimde doruk noktada oluşturulması ile karşımıza çıkar. Yazar, hikâyenin mesajını kısa ve özlü anlatım çerçevesinde ve sınırlı tiplerle okuyucuya vermek durumundadır. Hikâyenin ustalık veya beceri isteyen yönü de bu noktadadır (Korkmaz, Zülfikar ve diğ. 2003).

Hikâye başlı başına bir olayın anlatılmasıdır. Bu tarz anlatımda amaç, okuru düşündürmekten çok olay aracılığıyla heyecanlandırmaktır. Hikâye edici anlatım

biçimleri heyecan uyandırmaları bakımından ilgi çekerler. Bu anlatım biçimde okuyucu eylemin içine çekilir, olaya ortak edilir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Hikâyede temel olan olaydır. İşlenen fikir olaylar içindedir ve her şey hareket halindedir, yani olayların akışı, zincirleme olarak gelişir (Kantemir, 1995).

Hikâye edici yazmada hikâye unsurlarını (olay, yer, zaman ve kişiler) kullanarak kişi ya da kişileri, bir anıyı, bir dönem ya da durumu anlatma söz konusudur. Hikâye etme en basit şekilde hikâye yazmadır. Bir başlangıç ve bitiş vardır. Olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır. Örneğin; bir arkadaşınıza bir gün içerisinde yaptıklarınızı sırasıyla anlattığımızda bu, hem yaptığımız işlerin bir sıralanması hem de aynı zamanda bir hikâyedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Öğrencilerde bu beceriyi geliştirmek için hikâye unsurlarını göz önünde bulundurarak, oluş sırası karışık olarak verilen olayların anlatıldığı cümlelerden hikâye yazmaları, hikâyenin ortasını verip başlangıç ve bitiş bölümlerini yazmaları ya da başlangıç bölümünü verip gelişme ve sonuç bölümlerini tamamlamaları ile olayların karışık olarak verildiği resimleri sıraya koyarak bir hikâye oluşturmaları istenebilir.

1.3.4. Metin Kavramı

Metin sözcüğünün Fransızca'daki karşılığı “texte”, İngilizce'deki karşılığı ise “text” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kelimelerin kökenine bakıldığında, bunların Latince'de “kumaş” anlamına gelen *textus* sözcüğünden geldiği görülmektedir. İpliklerden dokunarak oluşturulan bütün kumaş olarak adlandırılırken, kendisini oluşturan öğelerin birbirlerine eklenmesiyle, bir dokuma süreci sonucunda ortaya çıkan ürüne de metin denilmektedir (Onursal, 2003).

Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır. Dilsel açıdan ise metin; birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum olmadığı gibi,

yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre bir diziliştir (Günay,2001).

Aksan ve Aksan’a (1991) göre bir bütünsellik anlatacak şekilde zamanda ve mekânda düzenlenmiş her türlü cümle dizilimi “metin” olarak tanımlanmaktadır. Sağlık (2002) ise, metin kavramını, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının (cümle ve cümle değerindeki birlikler) toplamı şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere genel olarak “metin” denilince birden çok cümleden oluşan yazılı metinler akla gelmektedir. Fakat Şenöz (2005) dil bilimi çerçevesinde yalnızca yazılı ifadelerin değil sözlü ifadelerin de metin olarak adlandırıldığını belirtmektedir.

Hartman ve Hartman (1996), Siegel (1984) ve Rowe’a (1987) göre ise, kendisinden anlam kurulabilen her şey metin olabilir. Yani sadece yazılı ve sözlü ürünlerin değil, aynı zamanda görsel ürünlerinde metin olarak nitelendirilebilir (Akt., Akyol, 2003).

Lehtonen’e (2000) göre “metin”, anlamın herhangi bir formu olabilir: yazılar, fotoğraflar, filmler, gazeteler, dergiler, reklamlar ve insanların kullanmış olduğu her tür ifadeler. Bunların hepsi dönüşümlü olarak genellikle yazılı kelimeleri, konuşmaları, şekilleri ve sesleri birleştirir. Hatta metinleri sınıflama her zaman kolay bir iş değildir. Her sınıflamanın kendi içerisinde problemi vardır. Sözel metinler, yazılı veya sözlü olabileceği gibi sözel olmayan metinlerde şekiller ve seslerden oluşabilir. Metinleri sınıflamanın diğer bir yolu da görsel ve işitsel metinler arasında ayırım yapmaktır (örneğin; yazma ve konuşma arasında veya şekil ve ses arasında). Bu ayırım aşağıdaki gibi gösterilebilir.

	İşitsel	Görsel
Sözel	Konuşma	Yazma
Sözel	Müzik	Resim
Olmayan		

1.3.5. Metin Türleri

Metin türleri ve yapıları, metinlerde kullanılan dil ve içerik metinlerin anlaşılmasında ve öğrenciye uygun okuma yaşantıları sunmada önem taşırlar (Özmen, 2001).

De Beaugrande ve Dressler (1981: 184-185) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü (betimleyici, tartışmacı ve hikâye edici metin) üzerinde durmaktadır. Betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Tartışmacı metinler, inanç ve düşünceleri doğru-yanlış, olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler ise, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır (Akt., Coşkun, 2005).

Tansel (1985), Özkırımlı (1994), Kantemir (1995), Olgun (1996) ve Özdemir ve Binyazar, (1998) dört çeşit anlatım biçiminden söz etmektedirler. Bunlar; açıklama, betimleme, tartışma ve hikâye edici anlatım biçimidir.

Bir fikir, terim, araştırma anlatılırken açıklama anlatım biçimine başvurulur. Bu anlatım biçiminde amaç, bilgi vermedir. Açıklama anlatım biçiminde bilgilerin doğru ve düzenli bir şekilde verilmesi ve okuyucunun kafasındaki soruların giderilmesi gerekir. Sade, anlaşılır bir dil kullanılır. Betimleme yoluyla anlatım biçimi ise varlıkların, durumların özelliklerini resim çizer gibi anlatmadır. Anlatıcı kendi bakış açısıyla, anlattığı varlık veya durumu okuyucuya aktarır. Bu anlatım şeklinde görmek değil bakmak önemlidir. Bu anlatım biçiminde somut benzetmelerin kullanılması başarıyı artırır. Okuyucunun bir konudaki fikrini değiştirmek veya yazan gibi düşünmesini sağlamak amaçsa, tartışma yöntemine başvurulur. Bu

anlatım şeklinin en önemli özelliği ispat ve delillerle ifadedir. Olayları olduğu gibi sunan, okuyucuyu heyecanlandırmayı amaçlayan anlatım biçimi ise hikâye edici anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminde okuyucu olayın içinde sürüklenir. Anlatılmak istenen fikir, bir olaya bağlı olarak anlatılır.

Akyol’a (1999) göre ise, ders kitaplarında yer alan metinler genel olarak bilgi verici ve hikâye edici metinlerdir.

1.3.5.1. Bilgi Verici Metinler

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Bu tür metinler insanları eğlendirmekten daha çok, onların hayatında kullanabilecekleri bilgileri sunarlar.

Bilgi vermek amacıyla yazılan metinlerde tanımlar, tasvirler, bir süreç üzerine yazılmış raporlar, bir konu hakkında tarihi bilgiler ve tablolar bulunabilir. Bilgi verici metinlerde dikkat edilmesi gereken üç önemli unsur vardır: bilginin geçerliliği, anlamlılık düzeyi ve doğru yorumlanması (Behrens ve Rosen, 1997: 60)

Bu tür metinler dört ana başlık altında ele alınmaktadır. **Tanımlama** türü metinler, temel fikrin bir dizi detay veya örneklerle desteklendiği metinlerdir. **Kronolojik** sıralamaya dayalı metinlerde de ana fikrin detaylarla desteklenmesi söz konusudur fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde alınmalıdır. **Karşılaştırma ve kıyaslama** türü metinlerde, iki ya da daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların birbirlerine benzerlikleri ve zıtlıkları ortaya konur. **Sebepler ve sonuç** ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. Bilgi verici metinlerin öğretimi ve anlaşılması yapılarından dolayı hikâye edici metinlerden daha zordur (Akyol, 1999).

Olson ve Gee (1991) bu metinleri kavrama performansını zayıflatan bazı etmenleri şöyle açıklamaktadır;

1. Yeni bilgiyle birleştirecek ön bilgilerin yetersizliği kavramayı engellemektedir.
2. Öğrencileri eğlendirmekten çok bilgilendirmeyi amaçlayan metinler, bazı çocukların ilgisini çekmediği için onların motivasyonlarını düşürebilir.
3. Bilgi verici metinlerin yapısına hakim olmayan çocukların bu metinleri kavraması daha zor olacaktır. Bu metinleri anlamaları için daha fazla bilişsel çaba harcamaları gerekecektir.
4. Bilgi verici metinlerde geçen kelimeleri tanımadaki yetersizlik özellikle küçük çocukların metni anlamasını zorlaştıracaktır (Akt., Demirel, 1996).

Bilgi verici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için çocuğun doğrudan öğretime ihtiyacı vardır. Öğretmen önce metindeki ana fikri tespit etmeli, daha sonra önemli kavramları, kelimeleri belirleyerek, yardımcı ana fikirleri bulmalı ve bunların asıl ana fikirle ilgisini belirlemelidir. Metnin organizasyonel yapısının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için fonksiyonel kelimelere dikkat etmeli, bulunan kelime ve kavramları çeşitli tekniklerle görselleştirmelidir (Akyol, 1999:7).

Bilgi verici metinlere makale, eleştiri, fıkra ve deneme yazıları örnek olarak verilebilir.

1.3.5.2. Hikâye Edici Metinler

Hikâye kelimesi ilk defa dokuzuncu yüz yılda Cehiz tarafından kullanılmıştır (Alptekin, 1997). Kelime olarak bizim edebiyatımıza Arapça'dan geçmiş olmakla beraber; tür olarak, kendi anonim edebiyat geleneğinde İslâmiyet'ten önceki dönemlerde, destana yaklaşan bir özellikte ortaya çıkmış, Uygurlar döneminde ise, daha çok Budizm'in hayat görüşünü benimseyerek dini bir nitelik kazanmıştır (Öztürk, 1985).

Basit tanımıyla hikâye, birinin ya da birkaç kişinin başından geçen bir ya da daha fazla olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak anlatan ve kurgusal

olan yazı türüdür. Hikâyeyi uzunluğu bakımından, “bir oturuşta okunabilecek uzunlukta,” diye betimleyebiliriz (Gündüz, 2003).

Hikâye; hayatta olan veya olabilecek olayları bir ölçü ile anlatan hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır. Hikâyeler, çoğunlukla birkaç sayfa uzunluktadır. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın zihin gelişmesini artırır; insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaaioğlu, 2000).

Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini; kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu ninnilerin, tekerlemelerin, yanında herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşıl原因 hikâyelerdir (Boratav, 1998; akt. Tekşan, 2001).

Hikâye kelimesinin daha iyi anlaşılabilmesi için, bazı ansiklopedi, sözlük ve kitaplarda geçen tanımları aşağıda verilmiştir.

“Arapça olan kelimenin Lügat mânâsı “bir sözü ve bir haberi nakl ve rivayet etmek” bir nesneye benzemek, bir kimseyi fi’len yahut gavlen taklit eylemek, bir kimseden bir söz nakletmek” tir. Kelime ayrıca “anlatı, benzetme, tarih, destan, kıssa, masal, latife, fıkra, roman, siyer, menkıbe, maktel, vb. gibi birbirinden farklı muhtevalara sahip ve fakat umumiyetle olaya dayalı anlatım unsurlarını da karşılamaktadır. Dolayısıyla hikâye nev’ine bu güne kadar istifade edilen bir tarif getirmek mümkün olmamıştır” (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1981).; “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü” (TDK, 2005).; “hikâye en basit mânâsı ile vak’a demektir” (Tansel, 1985).; “ Olmuş veya olması mümkün olan olayları zaman ve mekân içinde romana göre kısaca anlatan yazılara hikâye denir” (Çatıkkaş, 2001).; “Hikâye; hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır” (Karaaioğlu, 2000).; “Hikâye, herhangi bir olayı, olmuş veya olabilecek nitelikte anlatma sanatıdır” (Korkmaz, Zülfikar ve diğ, 2003).

Olmuş ya da olması mümkün olan olayları anlatan türlere hikâye denilmektedir. Yani gerçek ya da hayal edilmiş bir evrene ait gerçeklik duygusu uyandıran olayların anlatımı söz konusudur. Hikâyelerde kişiler genellikle bir yönüyle ele alınır. Hikâyeler kişiler ve olaylarla ilgili fazla ayrıntıya girmeden yazılan kısa yazılardır (Hatipoğlu, 2003).

Hikâyeler, geçmiş, şimdiki, gelecek, kuramsal, alışlagelmiş veya belirli bir zaman diliminde meydana gelmiş kültürel olaylarla da ilişkili olabilir. Öncelikle geçmiş olaylarla ilgili olan hikâye anlatımları hikâyeler, tarihi olaylar gibi açık bir üslupla yazılır ve aynı zamanda genel ve kişisel sorunları da ele alır (Ochs, 1998: 189-190). Hikâye, yazara bağlı olarak ya tahlili, yani anlatıma dönük bir yapıda oluşur ya da hareket ve diyaloga açık bir kurguda düzenlenebilir (Korkmaz ve diğ. 2003).

Çocuğun hem gerçek hem de hayal dünyasında oluşan olayları hikâye etme becerisi yaklaşık iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Hikâye, tek bir olay kapsamı yönünden, yazılması öğrencilere kolay görünen bir türdür. Bu nedenle, hikâye yazmayı deneyen çok öğrenci görülür. Hikâyenin güçlüğü, konusunu bulmaktır; çünkü konusu, yaratma ister; anı gibi yaşanmış bir olay olamaz ama yaşantılara, gözlemlere dayanır. Hikâyenin konusu gerçeğe uymalı ve ilginç olmalıdır. Olayı ve kişileri görülenlere, yaşananlara uymalıdır, benzemelidir. İnanırdıcı olması için olayın geçtiği yer ve zaman belirtilmelidir. Hikâye denemesi, öğrencinin hayalini çalıştırır. Kişileri, yaşamlarını, toplumu, doğal çevreyi, ekonomik etkileri incelemek, değerlendirmek ve tanımak imkânı verir (Göğüş, 1978).

Bilgilendirici metinlerde ya da açıklama ve tartışmalarda anlatılanları desteklemek veya delil göstermek için araya fıkra, kısa bir anı yahut kurgulanmış bir olay sıkıştırılabilir. Bu tarz hikâyeler yazıyı ya da konuşmayı canlı ve etkili kılar ve metin içinde yardımcı unsur olarak kullanılır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Hikâye; gerektiği kadar üzerinde durulmamış kompozisyon türlerinden biridir. Oysa hikâyeler hayatımızı kapsar. Berger'e (1997) göre, küçük bir çocukken anne ve babalarımız bize ninniler söylerler ve çocuk şarkılarını bize öğretirler. Bizde

büyüdükçe hayal ürünü olan hikâyeleri okuruz. Sonuç olarak da kendi kendimize hikâyeler anlatmayı öğreniriz. Bu hikâyeler bizim yaşamımızda önemli roller oynar. Hikâyeler çocukların psikolojik gelişimlerine yardımcı olur.

Hikâye üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Karaalioğlu (2000) ve Güneş'e (2003) göre "serim, düğüm, çözüm"; Gündüz'e (2003) göre "başlangıç, orta bölüm, sonuç"; Erden'e (1998) göre "giriş, çatışma-zirve, çözüm"; Cemiloğlu'na (1998) ve Akyol'a (2006) göre ise, "giriş, gelişme, sonuç" olarak ele alınmaktadır.

Güneş'e (2003) göre, serim bölümünde ağırlıklı olarak, çevre ya da insan tasvirlerine yer verilir. Çevre-insan ilişkilerinin gelişme yönü ortaya konulur. Bu ilişkiler ortaya konulurken de olayların akışını amaca uygun hale getirmek için uygun ortam yaratılmalıdır. Bu ortam, olay örgüsünün nasıl bir sona ulaşacağı konusunda ipuçları verir ve hikâyedeki mesajı etkileyici bir özellik taşır. Düğüm bölümünde olay kahramanı, kendisiyle ya da çevresindekilerle çatışma içerisinde gösterilir. Olaylar geliştikçe çatışmanın yoğunluğu artar. Çözüm bölümünde ise, kahraman, beklenen ya da beklenmeyen bir sonla karşı karşıya kalır, problem olan noktalar aşıldıktan sonra, kendisiyle ya da çevresiyle uzlaşma ortamına sürüklenir. Heyecan yatışır, olanları değerlendirme süreci başlar.

Akyol'a (2006) göre ise, giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karaktere problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toparlanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.

Hikâye edici metinler, yazmada önemli rol oynar. Bir romanda ya da öyküde hayal gücümüzü harekete geçirerek bizi eğlendirir; bir gazete haberinde haber değeri bulunan olayları bize objektif bir şekilde aktarır; makalelerde ise bir noktayı açıklığa kavuşturur. Bazı hikâye edici metinler bize sadece ne olduğu hakkında herhangi bir

yorum katılmadan olayı anlatır. Bazı gazete haberleri ya da mahkeme tutanakları bunlardandır ve sadece gerçeklerden bahseder. Bu durumlarda hikâye edici metinlerin amacı olayları aktarmak olduğu için “Senin bu konudaki izlenimlerin neler?” “Ne hissettin?” gibi sorulara cevap vermez. Birçok hikye edici metin de bir yazıda ortaya atılan varsayımları doğrulamak ya da desteklemek için kullanılır. Bu tür hikâye edici metinler genellikle okuyucunun dikkatini bir noktaya çekmek için kullanılırlar (Lannon, 1995: 234-235).

Kane’ye (1988) göre, hikâye edici metinler mecaz, gerçekçi ve sembolik olmak üzere üç çeşit anlam taşırlar. Mecaz anlam yüklenmiş metinler genellikle doğruluktan, politikadan ve dini konulardan oluşabilir. Bu tür metinlerde olanlar günlük hayatta karşılaşılmayan türden olaylardır. Bu metinlerde dikkat edilmesi gereken, anlatılan olayların altındaki soyut fikirlerdir. Gerçekçi yazılarda ise, anlatılmak istenen somut bir şekilde ortaya konulmuştur. Mecaz anlamın aksine anlatılan olaydaki karakterleri ya da konuyu bir fikrin ya da duygunun ifadesi olarak algılamamıza gerek yoktur. Sembolik anlam yüklenmiş hikâyeler ise hem mecaz hem de gerçekçi kullanımı içinde barındırır.

Hikâyenin tanımı yapılırken bazı tanımlarda olay üzerinde durulurken bazılarında buna zaman ve mekânda eklenmiştir. Özdemir’e (1999) göre, hiçbir tanım hikâyeyi tam anlamıyla kuşatmaz. Öyle hikâyeler vardır ki yaşamdan bir kesit sunar. Belirgin bir olay ya da durum yok gibidir. Hikâyeyi durum ve olay tek başına oluşturmaz. Hikâyenin başka unsurları da vardır.

Birçok bilim adamı tarafından farklı hikâye yapıları ortaya konmuştur. Hikâye şeması, bir hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Hikâye yapısı ise insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallardır (Stein ve Glenn, 1979, Whaley, 1981; Sadow, 1982; Marshal, 1983 ve Lehr, 1987. Akt: Özmen, 1999: 107-108).

Özdemir (1999) hikâye unsurlarını 1) Olay ve olgu 2) Kişiler 3) Yer ve zaman olarak ele alırken, Can (1999) bu dört unsura “anlatım”ı da dahil etmiştir. Kantemir (1995) ise hikâye unsurlarını 1) Hareket 2) Zaman 3) Anlam 4) Yer 5)

Kişiler 6) Anlatıcı olarak ifade etmektedir. Cemiloğlu da (1998) hikâyeyi oluşturan öğeler ve bunlar üzerinde yapılabilecek sözlü ve yazılı inceleme-yorumlama çalışmalarını şöyle sıralamaktadır.

1. Olay
2. Kahramanlar
3. Çevre
4. Zaman
5. Mesaj
6. Plan
7. Anlatım Teknikleri
8. Tür Bilgileri

1. Olay: Hikâyede anlatılan olayla ilgili olarak öğrencilere yaptırılacak en önemli çalışma onun özet halinde anlatırılmasıdır. Bu sayede öğrencinin, olay motiflerini sırasına göre anlatıp anlatamadığı izlenebileceği gibi, bu anlatırma değişik uzunluklarda sınırlandırılarak onların aktarmak istediklerini farklı boyutlara dökebilme becerileri de geliştirilmeye çalışılır.

Sözgeşi, bir hikâyedeki olay genişçe bir paragrafla, üç-beş cümlelik kısa bir paragrafla veya biraz uzunca ama tek bir cümle ile anlatırılabilir. Bu anlatım, sınıf içerisinde değişik öğrencilere sözlü olarak görev verilerek yaptırılabilir gibi, hem zaman tanınarak sınıf içinde, hem de ödev verilerek evde, yazılı anlatım şeklinde de uygulanabilir.

Olayla ilgili bir başka çalışma tarzı da şu olabilir; hikâye ilk defa okunurken, belirli bir yerinde özellikle düğüm bölümünde kesilerek ondan sonraki gelişmelerin ne yönde olabileceği öğrencilere tahmin ettirilir. Hayali senaryolar düzenlettirilir. Sonra hikâyenin tamamı okunarak yazarın çözümü öğrenilir.

Bu tür bir çalışma öğrencinin hayal dünyasını kullanmasına imkân vereceği gibi, daha önce okunan veya günlük hayatta yaşanan olaylardaki çözümlerin bu esere adapte edilebilmesine de fırsat yaratır.

2. Kahramanlar: Kahramanlar hakkında yaptırılacak çalışmalar daha çok onların fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirlemeye yönelik soruları cevaplandırma şeklinde olmaktadır. Bu çalışma, planlı olması bakımından kolaydan zora doğru ve önce fiziksel, sonra ruhsal özellikleri belirleme biçiminde sürdürülür. Kahramanların kişilik yapıları, davranış biçimleri, tepkileri ortaya çıkartıldıktan sonra bu davranışa uygun bir kişilik sıfatı araştırmaları istenir.

Kahramanlarla ilgili olarak yaptırılacak diğer bir çalışma biçimi de onların davranışlarını eleştirmedir. Bu “buradaki davranışı doğru buluyor musunuz?” veya “siz olsaydınız nasıl hareket ederdiniz, niçin?” tipindeki sorularla gerçekleştirilebilir. Bu yolla öğrenci genel ahlak kurallarına uyan davranışı beğenmeye ve ona özenmeye isteklendirildiği gibi, kişi davranışlarının sebep ve sonuçları konusunda eleştirici bir anlayışa da ulaşabilir.

3. Çevre: Olaya dayalı eserlerde yazarların çevre değerlendirmelerine verdikleri yer türün boyutu ile orantılı görünmektedir. Bir romanda çevreye ayrılan pay ve çevre ile ilgili anlatımlar, tasvirler bir hikâyeye göre çok fazla olabileceği gibi bir fabloda da bu diğer ikisine göre çok küçük bir ayrıntı olarak kalmaktadır.

Çevre çalışmalarının başlangıç noktasını eserde yer alan varlıklar ve onların özellikleri oluşturur. Tasvir sırasında seçilen varlıklar arasındaki ortaklıklar veya benzerlikler, bu varlıklar anlatılırken kullanılmış olan sıfatlar arasındaki ortak yönler buldurularak yazarın dikkatleri tespit edilir. Bu yolla hem öğrenciye ayrıntılara da dikkat etmesi gerektiği mesajı iletilmiş olur hem de bu tespitlerden belirli yorumlara gidebilme becerisi geliştirilir.

Olaya dayalı eserlerde yer alan çevre ile ilgili anlatımlar, çok sayıda varlık ve eşya adına bunların özelliklerine yer vereceği için de dilbilgisi öğretimi açısından isim ve sıfat konusunun işlenmesine ve bunlarla ilgili tekrarların yapılmasına elverişlidir.

4. Zaman: Sanat eserlerindeki zaman kavramını iki boyutlu düşünmek ve çalışmaları ona göre yönlendirmek gerekir. Bunlar arasındaki birinci boyut, olayın ve olaylar zincirinin kapsadığı süre, ikinci boyut ise anlatılan tarihi dönem veya çağdır.

Olaylar zincirinin kronolojik gelişimi ile eserin değişik öğelerine ve bölümlerine yansıyan sosyal ve tarihsel özelliklerden çıkarılabilecek sonuçlar, tarihi dönemin belirlenmesinde yardımcı olabileceği gibi, bu belirleme eserdeki gerçeklerin daha kolay anlaşılması sonucunu da getirecektir.

Bu duruma göre, zaman çalışması yaparken en az iki soru veya iki grup halinde sorular topluluğu düşünmek ve bunlar aracılığı ile olayın kapsadığı süreyi ve olayın yaşandığı dönemi buldurmak gerekecektir.

5. Mesaj: Çekirdeği bir olaya dayanan eserler, düşünceye bağlı eserler gibi verilmek istenen yargıyı doğrudan doğruya aktarmadıkları için onlardaki düşünce boyutunu olayların gelişmesinden çıkarmak ve yorumlayarak bir mesaja ulaşmak söz konusudur.

Tabii, bu noktada işin içerisine yorumlama gireceği için yorumlayan öğrencilerin bakış açıları ile bağlantılı olmak üzere, biraz da doğal olarak, birbirine yakın ama farklı sonuçlar ortaya çıkacaktır. Sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni, bu farklı yorum ve sonuçlar nedeniyle ümitsizliğe kapılmak ve doğru mesajın bulunamamasından dolayı endişelenmek yerine onlardan yararlanmasını bilmeli, hangi mesajın daha doğru olabileceği konusunda öğrencilerini tartıştırmak kendilerinin doğruyu bulmalarına yardımcı olmalıdır. Bu yolla öğrenciler hem birbirlerinin görüşlerinden yararlanacaklar, hem de ufukları ve dünya görüşleri ile yorum güçleri genişleyecektir.

6. Plan: Edebiyat eserlerinin tamamında varlığını kabul ettiğimiz üç bölümlük plan anlayışı (başlayış, işleyiş, bitiriş) farklı türlerde, değişik biçimde uygulanmakla birlikte, olaya dayalı eserlerde, olayın ele alınıp değerlendirilmesi ve bir sonuca bağlanması yönüyle bütünlük oluşturulmaktadır. Zaten, olaya dayalı

eserlerin planı ile öğrenciye kazandırılacak en önemli anlayış da bu bütünlük olacaktır.

7. Anlatım Teknikleri: Genel anlamda öğrenciye yabancı ama kazanılması gereken sözcük ve deyimlerle, söz kalıpları üzerinde yapılacak anlamını ve kullanımını öğrenme çalışmaları, her zaman, her yerde, her türde ve her metinde yer verilebilecek faaliyetler olmakla beraber, bunlara ilaveten cümleler ve paragraflar üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

Ders kitaplarında yer alan parçalar elverdiği ölçüde, “güzel-çirkin”, “iyi-kötü” gibi zıt kavramlar ile “cimri, tutumlu, eli sıkı, pinti, hesaplı” gibi yakın anlamlı sözcükler üzerinde anlam yarımı çalışmaları yürütülebilir.

Cümle ile ilgili olara, özneye veya konuya uygun cümle kurma çalışmaları, anlatım kalıbını öğrenme ve o kalıbı uygun düşecek değişik durumlarda kullanabilme becerisi yönünden uygun bir uygulama olacaktır. Bu uygulamanın, değişik kalıpta ve uzunlukta farklı cümleler üzerinde gene değişik zamanlarda yapılması hem öğrenciler üzerinde oyun izlenimi bırakarak ilgiyi canlı tutacak, hem de bunu başaran öğrencinin kendine güven duymasına yardımcı olacaktır.

Gene aynı doğrultuda olmak üzere, cümlelerin değişik unsurlarının birbiriyle olan ilişkisini, cümleye kattıkları anlamı irdeletme ve karşılaştırma çalışmaları öğrencinin kelimelere olan hâkimiyetini artıracaktır.

8. Tür Bilgileri: Türle ilgili bilgiler, edebiyat sanatını öğrenme açısından önemli olmakla birlikte, ilköğretim okullarında bu yön ikinci planda düşünülmüştür. Bu nedenle, çok yaygın ve tanınmış türlerle ilgili genel özellikler daha çok onların tanımına yönelik olarak kısaca ve keşfettirme tekniği kullanılarak gündeme getirilir. Türün, okunan örnekteki genel özellikleri soru-cevap yöntemi ile öğrenciye buldurulur ve sonra bunlardan tanımına gitmeleri istenebilir.

Türle ilgili özelliklerin ortaya çıkartılması çalışmaları sırasında daha önce okunmuş olan metinlerle bağlantı kurmaya gayret edilir aradaki benzerliklerden ve farlardan yararlanılarak sonuca gitmeye çalışılır.

Stein ve Glenn (1979) 50'den fazla fabl ve çocuk hikâyesini analiz ederek hikâye yapılarını belirlemişlerdir. Bu yapı çok sayıda Hikâyeyi açıklayacak niteliktedir. Bu hikâye yapısının unsurları şunlardır (Aktaran: Özmen, 1999: 105-117).

1. Dekor: Bu bölümde verilen bilgi türü durumsaldır. Hikâyedeki karakterlerin veya mekânların durumu veya alışkanlık halindeki etkinlikleri betimlenir. Ayrıca dekor bölümünde zamanın tanımlanması gerekmektedir.

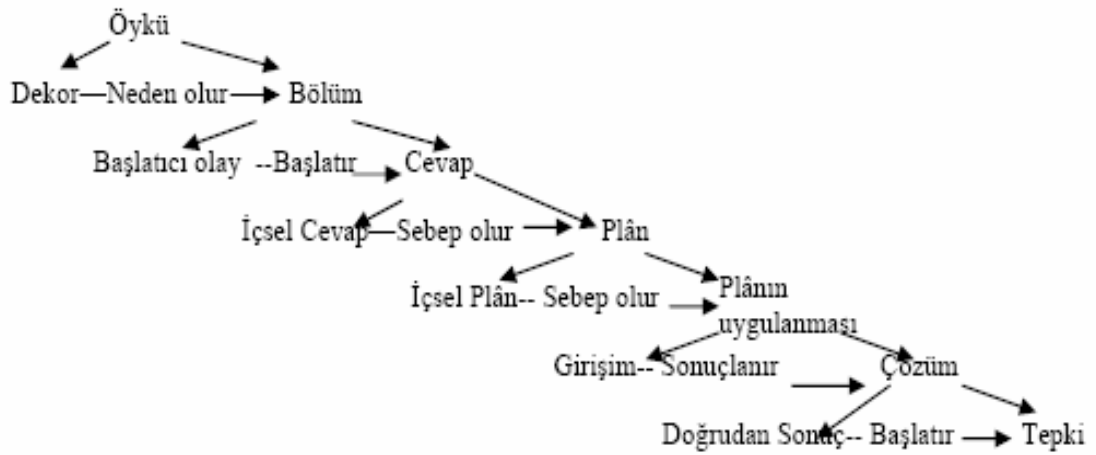
2. Başlatıcı Olay: Başlatıcı olay, genellikle bir canlı tarafından yapılmayan ve fiziksel bir sebebe dayanan bir doğal olay, kahraman ya da hikâyedeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem veya açlık, acı ya da hastalık gibi fizyolojik durumlarda meydana gelen içsel bir olay olabilir. Başlatıcı olay hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır.

3. Cevap: Hikâye unsurları arasında başlatıcı olaydan sonra gelen unsur cevaptır. İçsel cevap ve plandan oluşur. İçsel cevap, başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen ruhsal durumdur. İçsel cevap, karakterin bir sonraki girişimini plânlamasına yol açar. İçsel cevap ve plân hikâye kahramanının karşılaşılan bir sorunu çözmek için amaç belirlemesini sağlar. Planın uygulanması ise, karakterin çözüme ulaşmak için gösterdiği girişimlerle belirlenir.

4. Girişim: Karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Girişim, bölümünün en büyük işlevi çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur.

5. Sonuç: Hikâyelerdeki çözüm unsuru doğrudan sonuç ve tepkiden oluşur. Doğrudan sonuç unsurundaki ifadeler karakterin gerçekleştirdiği girişim sonucunda hedefine ulaşıp ulaşmadığının veya karakterin girişimin sonucunda meydana gelen değişikliği ifade eder.

6. Tepki: Bu hikâye yapısındaki son unsur tepkidir. Tepki unsuru karakterin sonuca gösterdiği tepki veya ana karakterin amaca ulaşmasının hikâyede yer alan ikinci karakteri nasıl etkilediğini ifade eder. Tepkiler, duygular, bilişsel tepkiler veya eylemler şeklinde olabilir.



Şekil 1. Stein ve Glenn'in Öykü Yapısında Kategoriler ve Kategoriler Arasındaki İlişkiler. (Akt: Özmen, 1999: 108).

Akyol'a (2006) göre ise, hikâye türü metinler genel olarak şu unsurları içermektedir:

1. Sahne: Bu bölümde olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özellikleri hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır.

2. Ana ve yardımcı karakterler: Ana karakter hikâyenin en önemli kahramanıdır. Duruma göre yani, hikâyenin uzunluğuna, olayların sayısına ve

karmaşıklığına göre ana karakterin sayısı birden fazla olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözüme kavuşturulmasında en önemli görev ana karakterindir. Yardımcı karakterler ise hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlardır.

3. Başlangıç olayı: Problemi başlatan olay veya olaylardır.

4. Problem: Hikâyedeki temel sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir.

5. Problem çözme teşebbüsleri: Problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve bunları uygulamaya koymaları teşebbüs olarak kabul edilebilir.

6. Sonuç: Başvuru olan çözüm teşebbüslerinin amaca ulaştırıp ulaştırmadığı hakkında bilgi verir. Sonuç bölümü problemle doğrudan ilişkili olup olumlu veya olumsuz olabilir. Sonuç, hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımaktadır.

7. Ana fikir: Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikre genelde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılmasıyla ulaşılır. Bazı metinlerde ana fikir açıkça verilmektedir. Bu durum belki 1. sınıflarda normal olabilir ancak sınıf seviyesi yükseldikçe ana fikir metnin sağlayacağı ipuçlarının kullanılmasıyla bulunabilir olmalıdır. Ana fikirler mümkün olduğunca deyimler ve atasözleriyle verilmemelidir. Çünkü verilen deyim ve atasözlerinin de açıklanması gerekmektedir. Bunlar, çocukların anlama düzeylerine uygun olmayabilir.

8. Tepki: Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duygusal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyede tepki iki boyutlu olarak ele alınmalıdır. Birincisi hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından genelde mutlu veya mutsuz şekilde sona ermektedir. Olayın çözüm şekline göre tepki olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Okuyucuya sadece bunu ifade eden cümleleri bulmak kalır. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu genel sonuçtan hareketle tahminde bulunur.

İkinci ve daha önemlisi okuyucu olarak öğretmenin tepkisidir. Öğretmen metinle (hikâyeyle) ilgili tepkisini iki şekilde ortaya koymalıdır. Birincisi, hikâyenin dili çocukların düzeyine uygun ve doğru bir anlatım sergiliyor mu? Uygun dilin doğru bir anlatımla kullanılmadığı hikâyeler arzu edilen mesajları veremediği gibi yanlış yönlendirmelerde de bulunabilir. Örneğin, paragraflar birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmamış olabilir. Paragraf kendi içerisinde tutarlı ve verilen örnekler ana fikri destekleyici olmayabilir. Dolayısıyla öğretmen bu tür metinleri önceden gözden geçirip gerekli tedbirleri almalıdır. Diğer bir husus verilen mesaj çocukların; gelişimine (duygusal, zihinsel vb.), milli ve kültürel değerlerine, milli eğitimin amaç ve ilkelerine, insan hak ve hürriyetlerine uygun mu? Bu ve benzeri sorular ışığında çocukların okuyacakları metinler incelenmeli ve zararlı mesajlar veren metinlerden uzak durulmalıdır.

1.4. Problem Cümlesi

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?

1.5. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öntest ve sontest puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öntest puanları ile sontest puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir özelliğe ilişkin eğitimi aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
4. Deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan her bir özelliğe yönelik eğitimi aldıktan sonra ilgili özellikten aldıkları puanlarla, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan özelliklerin tamamına yönelik eğitimi tamamladıktan sonraki puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler yoluyla kendilerini değerlendirmeleri üzerinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi var mıdır?

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Yazı yazma becerisi, insanın okuma ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen, üzerinde önemle durulması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların yazmadan önce okumayı öğrenmeleri gerektiği şeklinde yaygın bir inanış olsa da, çocukların okumayı öğrenirken yazı yazmaya da başladıkları görülmektedir. Çocukların yazılı kaynaklardan edindikleri bilgilere ilâve olarak deneyimle elde ettikleri fikir ve düşüncelerini de başkalarına iletmeye ihtiyaçları vardır. Bu iletişim sadece düşünceleri paylaşmakla kalmayıp, bunları organize etme ve düzenlemeye de katkı sağlamaktadır.

Yazılı anlatım becerisi öğrencilerin ilköğretim çağında mutlaka kazanmaları gereken bir beceridir. Bu dönemde yeterli bir seviyede kazanılamayan yazılı anlatım becerileri, insanın gerek akademik hayatta gerekse hayatın diğer alanlarında duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve tasarılarını yazılı olarak başkalarına iletmelerinde sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Öğrenci çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu okuma, görsel okuma ve dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma, görsel sunu ve yazma yoluyla aktarır. Bu altı etkinlik (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma, görsel sunu) içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dil öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur (Tekin, 1980). Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayamayan, anladığını söz ya da yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiçbir derste başarılı olması düşünülemez. Bu her öğretim düzeyinde böyledir (Özdemir, 1975).

Temur (2001) yaptığı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmıştır.

Bu amaçla öğrencilere bir yazılı anlatım beceri testi uygulanmış daha sonra bir kompozisyon yazdırılmıştır. Toplanan yazılı veriler bir uzman, bir müfettiş, bir

de araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlarla öğrencilerin yılsonu matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın genel sonucuna göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle, yazılı anlatım becerileri genel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından değerlendirme ve ğretimi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli Türkiye’de çok bilinen bir model değildir. Araştırmamız için kaynak taraması yapılırken 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili olarak Türkiye’de tek bir çalışma olduğu ve bu çalışmanın İngiliz dili eğitimi alanında yapıldığı görülmüştür.

Yazar (2004) “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin İngiliz Dili Eğitimi Yazma Derslerinde ğrencilerin Başarısındaki nemi ve Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi olarak hazırladığı çalışmasında; 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ğrencilerin yazma başarılarında bir etkisi olup olmadığını amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için Başkent niversitesi hazırlık programında öğrenim gören 31 ğrenci, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yazma dersi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeliyle verilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden yazılı anlatım becerileri açısından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırmacı bu modelin öğrencilerin yazma derslerindeki başarılarını artırdığını belirterek, yazma derslerinin müfredatına girmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu araştırmanın konusu olan, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim düzeyinde ve Türkçe yazılı anlatım alanında uygulanacak ilk araştırma olması, öğrencilerin fikir ve düşüncelerini bir mantık sırasına göre düzenlemelerinin öğretilmesi ve nitelikli yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.8. Varsayımlar

1. Öğrencilerin, veri toplama aracına (Kendini Değerlendirme Ölçeği) verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerden toplanan hikâye edici metinler, öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilemektedir.

1.9. Sınırlılıklar

1. Araştırmada toplanan veriler sınıf öğretmeninin uygulamalarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamanın yapıldığı Hacı Mustafa Tarman İlköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin veriler, kullanılan veri toplama araçlarıyla öğrencilerden toplanan hikâye edici metin örneklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Bütüncül (holistic) puanlama: “Yazmanın niteliğini değerlendirmek için, yazının bölümlerini bir bütün olarak değerlendiren puanlama” (Moore ve Caltwell, 1993: 101).

Analitik (analytic) puanlama: “Nitelikli yazma için gerekli olan özelliklerin çoğunu ayrı puanlarla değerlendirme” (Moore ve Caltwell, 1993: 101).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın uygulaması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

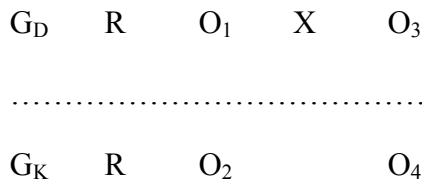
2. 1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Deney ve kontrollü öntest ve sontest model, deneysel araştırma modelleri içinde en çok kullanılan klasik bir modeldir. İnsan davranışlarına uygulanabilmesi özelliği nedeniyle, sosyal bilimlerde sıkça başvurulmuş bir model olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Öntest-Sontest kontrol gruplu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2001).

Modelin simgesel görünümü:



G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R , deneklerin gruba yansız atandığını; O_1 ve O_3 , deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O_2 ve O_4 , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okul olarak belirlenen, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri arasında yapılan öntest sonucunda, hikâye edici metin yazma becerileri açısından aralarında manidar bir fark bulunmayan iki şube, deney ve kontrol grubu olmak üzere örneklem olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.2.1

Örneklem Olarak Belirlenecek Öğrencilerin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S
A şubesi	35	17.54	5.95
C şubesi	38	15.78	5.85
E şubesi (kontrol grubu)	36	16.33	5.41
J şubesi (deney grubu)	37	16.90	5.75

Deney grubu olarak belirlenen sınıfın mevcudu 36, kontrol grubu olarak belirlenen sınıfın mevcudu ise 37 dir. Ancak yapılan öntest sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki bir öğrencinin çok yüksek bir puan aldığı ve grubun ortalama puanını yükselttiği; kontrol grubundaki iki öğrencinin ise çok düşük puanlar alarak bu grubun ortalama puanını oldukça düşürdüğü gözlenmiştir. Her iki grubun aldığı puanların standart sapmasını yükselten bu üç öğrenci üzerinde, bu öğrencilerin sınıf

öğretmenlerinin görüşleri de dikkate alınarak uygulama yapılmamasına karar verilmiştir.

Tablo 2.2.2
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Deney	35	16.42	5.95	68	.250	.803
Kontrol	35	16.77	5.50			

Araştırmanın örneklemini 35'i deney grubu 35'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 2.2.1.'de örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyet dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2.2.3
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzde ve Frekansları

Grup	Erkek		Kız		Toplam
	F	%	f	%	
Deney grubu	18	51.43	17	48.57	35
Kontrol grubu	20	57.14	15	42.86	35

Tablo 2.2.1. incelendiğinde, deney grubunda bulunan 35 öğrencinin 18'i (%51.43) erkek, 17'si (%48.57) kız, kontrol grubunda bulunan 35 öğrencinin ise 20'si (%57.14) erkek, 15'i (%42.86) kız olduğu görülmektedir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri elde etmek amacıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: Nitelikli yazma öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980’li yıllarda geliştirilmiştir. Ölçek, ABD’de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu laboratuvarındaki araştırmacılar ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Beaverton ve Oregon’daki öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır. Bu ölçekte nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler ve bu özelliklerin ölçülmesinde kullanılacak kriterler bulunmaktadır (Grundy, 1986).

Geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum (Ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions ve presentation) olarak belirlenmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından uzman görüşleri de alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek Ek-1’de verilmiştir.

Öğrencilerden öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda elde edilen ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve iki uzman tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak veriler elde edilmiştir.

2.3.2. Kendini Değerlendirme Ölçeği: Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler hakkında kendilerini değerlendirmesi, kendi yeteneklerini keşfetmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve motive olması açısından önemli olacağı düşünüldüğünden; 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ölçmek için yine aynı laboratuvarındaki araştırmacılar tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile bağlantılı olarak geliştirilen Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirirken kullandıkları Kendini Değerlendirme Ölçeğinde bulunan Evet, Kısmen ve Hayır seçenekleri araştırmacı tarafından sırasıyla 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılmıştır.

Öğrencilerden toplanan hikâye edici metinlerin araştırmacı ve iki uzman tarafından puanlamasından sonra verilen bu puanlar birbirleri ile karşılaştırılmış; puanları arasında farklılık gözlenen metinler araştırmacı ve uzmanlar tarafından yeniden değerlendirilmiş ve bu metinlere ortak bir puan verilmiştir.

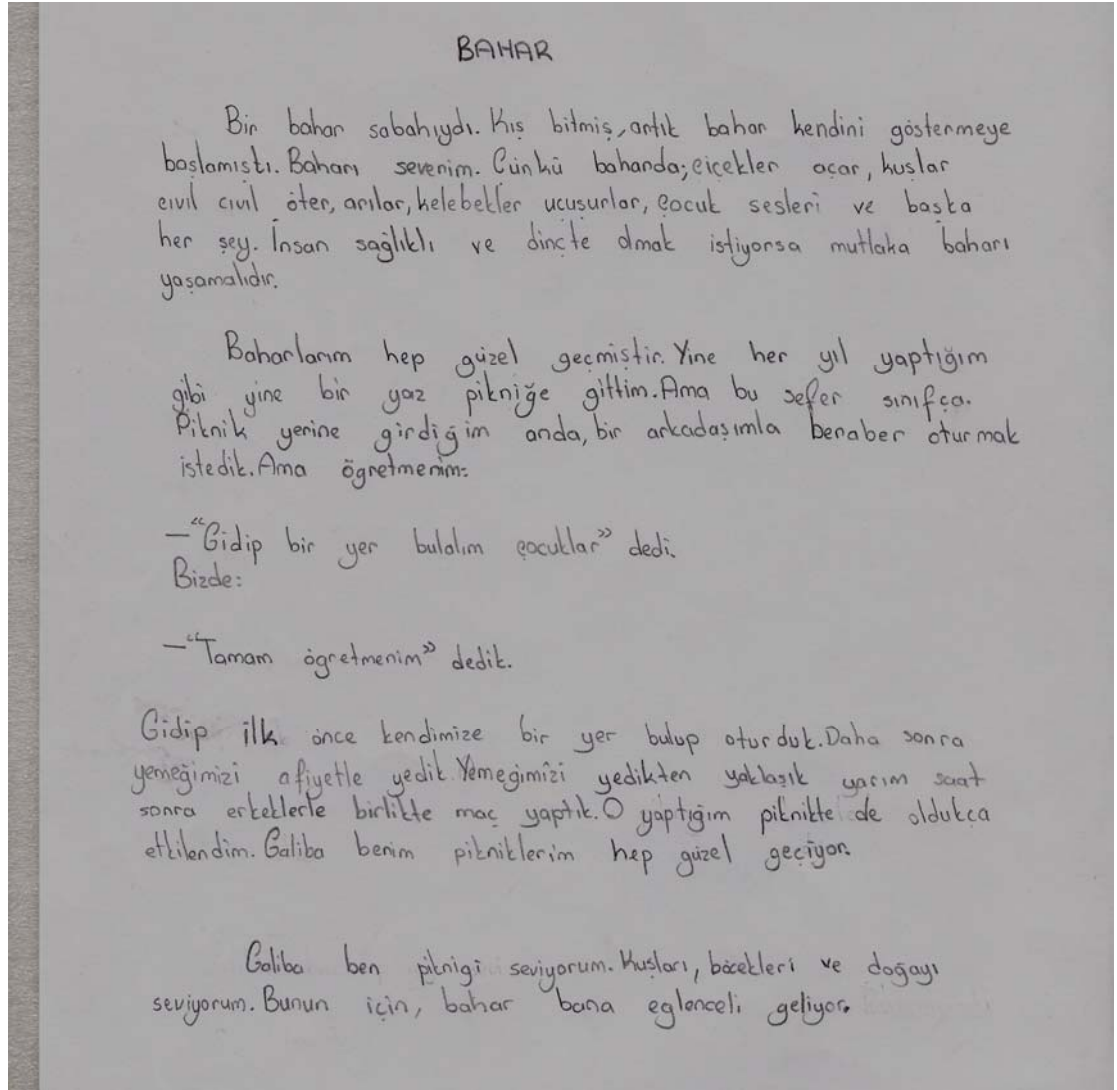
2. 4. Araştırmanın Uygulaması

Araştırmanın uygulaması beş aşamadan oluşmaktadır;

1. Aşama: Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini denemek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Grupları belirlemek amacıyla Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden oluşan dört şubeye “bahar” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda puan ortalamaları birbirine yakın olan iki şube belirlenmiştir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



Örnek 2:

BAHAR

Bahar gelmişti. Çilek adında bir kız baharı çok seviyordu. Çilek sabah kalktığı anda kuşların şarkılarını duyardı. Perdeyi açtığı anda baharın geldiğini ve çiçeklerin açtığını gördü. Sevinçten yerinde duramıyordu. Kakaaltı yapar yapmaz bahçeye indirdi. Çilek baharı çok sevdiği için gözlerinde yaşlanıyordu. Önce polenlere alerjisi vardı. Buna rağmen eve gitmiyor, kelebek arıyor, toprak oynuyor ve ağaçtan ağaçlara neye neye koparıp giyiyordu. Fakat alerjisi akşam eve gittiğinde çoğalmıştı. Hapşürüp öksürüyordu. Neyseki Çilek alerjisini atlattı ve bir daha böyle yapmayacaktı.

Bahar geldiğinde her yerde çiçekler açarmış güzel. Fakat her yerde insanların dolmasını hiç sevmemi. Kimi zaman okula gitmek ödev yapmak yerine bahçe de bulup oyun oynamayı tercih ederim. Ama beninde bisi sorumlulukların varolur. Ah, ah! Keşke her gün bahar olsa, keşke her gün kelekler uçuşsa. Ama baharda polen olmaz! Ah, bahar ah!

İşte baharı bu yüzden seviyorum. İnzallah dileklerin gerçekleşsin.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

Bahar...
 Bir isim mi yoksa bir mevsim mi?
 Aslında her ikisi de ama konumuz bahar mevsimi.

Bahar mevsimi gelince doğa bir canlanır önce.
 Çiçekler açar, ayılar kış uykusundan kalkar bu mevsimde.
 Bahar yağmuru... Yağınca doğa daha da canlanır.
 Doğanın kokusu sarar, etrafı toprak ana bayram eder.
 Gül, papatya, lale, menekşe açar bu mevsimde.
 Bir şey düşünürüm, konuyla alakası ama olsun;
 Gülen de bir koruma ihtiyacı varmış. Gül de bunu dikenleriyle karşılamış.

Neyse koruma geri dönüyüm...
 Bahar gelince beende sevinirim. Sadece ben değil tüm çocuklar sevinir bayram ederiz. 23 Nisan bizim bayramımız, bahar da bizim bayramımız aslında...

Bahar beence güzellik demek, kışın gelince ama kışın aklına geliyor. Çünkü;
 Orada temiz hava var bahar var Bunda ise ekson kokusu var.

Bu benim kompozisyonum bu lütfen okuyun.

Örnek 2:

BAHAR'IN SEVGİSİ

Bahar geldi. Güneş doğdu, asıklar sevgileriyle buluştu. Kışın ölümlüde çocuklar sevinçlerinden annelerine çiçek topluyorlardı, ağaçlar çiçek açmış, doğa yeşil olmuştu, deniz ise masmaviydi o kadar temizdi ki gına geliyordu, insanlar eğleniyor, pikniklere gidiyorlardı, hayvanlar koşup oynuyorlardı, köpekler bile kedilerle kavgaya çıkmıyorlardı, insanlar hayvanlara iyi davranıyor, hayvanlarda onlara, tavşar bile konuşabilse bizimle konuşacaktı, sanki, bebekler ise ağlamayıp gülmüyorlardı, ortalık o kadar sıcaktı ki sevgi ortalığı ısıtmıştı.

O arada futbol sahasının birinde çocuklar top oynuyorlardı, herkes oynarken bir çocuk oynamıyordu, arkadaşlarına niye diye sorduğunda:
 — Çünkü onun dili yok ve fakir. Dili yok ve fakir diye onu ayırmamıştınız yani, ne kadar bencillik. Aradan bir kaç gün sonra o arkadaşımı teselli etmeye karar verdim, ve teselli ettim dedim ki:
 — Sana yardım edeceğim senin için para topluyacağım. Okula gittiğim de öğretmenimle bu konuyu konuştum. Zil çaldığında öğretmenin sınıfta bunu arkadaşlarıma anlattı. Ben epeyce bir para toplamıştık, bazı hayır kurumlarına başvurduk ve çok yardımımız oldu. Atalarımız kosuna demesiz birlikten güç doğar diye. Babamın bir arkadaşı doktormuş, o doktorla konuştuk ve dilimiz arkadaşımın dili açılmıştı. Çok sevinmişim. Artık o arkadaşımın top oynuyordu bizimle. Bahar ayında bir arkadaşımıza yardım etmişiz, kendi kendine baharın güzelliği de galibi bu olmalı.

2. Aşama: Belirlenen iki şubenin sınıf öğretmenleri ile bir ön görüşme yapılarak tablo 2.4.1.'de aktarılan, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem durumları belirlenmiştir. Ayrıca her iki öğretmene de araştırmanın amacı ve yapılacak uygulamalar hakkında genel bilgi verilerek öğretmenlerle birlikte hâlihazırda uygulanan ilköğretim 5. sınıf programında yer alan temalara uygun yedi konu başlığı belirlenmiştir (Güvenli Yaşam, Çevre, Deprem, Yangın, Bayrak, Sevgi ve Bayram). Deney ve kontrol grubu belirlenirken, öğretmenlerin araştırmaya olan istekliliği ve gönüllülüğü referans alınarak iki sınıftan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına karar verilmiştir.

Tablo 2.4.1

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mezuniyet ve Kıdemlerini Gösteren Betimsel Veriler

Değişken	Deney Grubu Sınıf Öğretmeni	Kontrol Grubu Sınıf Öğretmeni
Cinsiyet	Kadın	Kadın
Mezun Olduğu Okul	Öğretmen Okulu - Ön Lisans	Öğretmen Okulu – Ön Lisans
Kıdem	34 yıl	32 yıl

3. Aşama: Her iki öğretmenle yapılan ön görüşmeden sonra, deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenine uygulama başlamadan önce beş gün süreyle 2’şer saat 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli hakkında eğitim verilerek yapılacak “Etkinlikler” ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin her bir özelliğinin haftada iki ders saatinde uygulanmasına karar verilerek, hazırlanan etkinliklerle birlikte öğretmen tarafından bir ders saati içerisinde eğitimin verilmesine ve takip eden ders saati boyunca belirlenen konu başlığı ile ilgili olarak öğrencilerin bir hikâye yazmalarının istenmesine karar verilmiştir.

4. Aşama: Uygulamanın 4. aşamasında deneysel işlemlere başlanılmıştır;

Birinci Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Fikirler” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiş ve araştırmacı da öğretmenle birlikte sınıfa girerek yapılan uygulamayı gözlemlemiştir. Birinci ders saatinde “Fikirler” özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “güvenli yaşam” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “güvenli yaşam” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik ve öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 1

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Fikirler

Amaç: Ana fikri ve yardımcı fikirleri ifade edebilmelerini sağlamak.

EN İYİ EN KÖTÜ

Uygulama:

1. Tahtaya öğrencilerin neden ödevlerini zamanında yapamadıkları hakkında birkaç cümle yazıldı ve öğrencilerden listede bulunan sebeplere uygun değişik fikirler bulmaları istendi. Öğrencilere listeye ekledikleri fikirlerin yaratıcı fikirler olmasına dikkat etmeleri gerektiği hatırlatıldı.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ Okuldan eve gittikten sonra hastalandığım için ödevimi yapamadım.

- ✓ Akşam misafirimiz geldi ve ben onların çocuklarıyla ilgilendiğim için ödevimi yapamadım.
- ✓ Ödevim olduğunu unutmuşum, okula geldiğim zaman hatırladım.
- ✓ Hafta sonu yurt dışına çıktığımız için ödevimi yapamadım.

2. Öğrencilere sınıf öğretmenini çok sinirlendiren şeyler anlatıldı ve onlardan da kendilerini en çok sinirlendiren şeyleri söylemeleri istendi.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ Yerlere çöp atan çocuklara çok sinirleniyorum.
- ✓ Sınıf arkadaşlarımın benden izin almadan kalemimi ya da silgimi almalarına çok sinirleniyorum. Çünkü aradığım zaman bulamıyorum.
- ✓ Okulda herkese çarparak koşan çocuklara sinirleniyorum.

3. Öğrencilerden genç arkadaşlar, yaşlı arkadaşlar, oyuncaklar, hayvanlar vb. her türlü arkadaş gruplarının bir listesini yapmaları istendi. İyi bir arkadaşın nasıl olması gerektiği öğrencilerle birlikte tartışıldı.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ İyi bir arkadaş sır tutabilmeli.
- ✓ Arkadaşım benimle oyun oynarken oyunun kurallarına uymalı.
- ✓ Arkadaşım bana değer vermeli ve beni sevmeli.

4. Öğrencilere en çok hangi hikâyeleri sevdikleri soruldu. Niçin bu hikâyeleri çok sevdiklerinin nedenlerini açıklamaları istendi.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ Hayvanlarla ilgili hikâyeleri seviyorum çünkü, ben bütün hayvanları seviyorum.
- ✓ Uzayla ilgili hikâyeleri seviyorum çünkü, uzaydaki hayatı merak ediyorum.
- ✓ Sporla ilgili hikâyeleri seviyorum çünkü, ben basketbol oynamayı çok seviyorum.

5. Öğrencilere kendilerini nerede güvenli hissettikleri ve nerede güvenli hissetmedikleri soruldu. Kendilerini güvenli hissettikleri ortamlarda neler olması gerektiği soruldu.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ Ben kendimi evimizde güvenli hissediyorum. Annem ve babam olduğu zaman güvende olduğumu hissediyorum.
- ✓ Akşam olduğu zaman dışarıda güvende hissetmiyorum çünkü, korkuyorum.
- ✓ Kalabalık yerlerde kendimi güvende hissetmiyorum. Kaybolurum diye korkuyorum.

6. Bu etkinlikler bittikten sonra, öğrencilerden güvenli yaşam konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

No:1 BABA İHMALI

Her yaz olduğu gibi bu yaz da tatile Fethiye'ye gidecektik. Daha sabahın ilk saatlerinde anne ve babamın araba hakkındaki tartışmaları kulağımda yankılanıyordu. Babamın ertelemeleri ve annemin ısrarları... Daha ne kadar sürecekti bu tartışma. Önemsiz her şeye para yatırırken, bir arabaya hava yastığı taktırmanın mâliyeti ne kadar olabilirdi? Her akşam aynı soru kafanda. Acaba babam, annemin ısrarlarına karşısı daha ne kadar erteleyecekti hava yastığı konusunu. Her neyse erken yatmam gerekiyordu. Çünkü yarın yola çıkacaktık.

Sabah saat 5.00'da kalktık. Annem halo babama ısrar ediyordu. Ama nafile... Babam kararlarından asla dönmüyordu. Yola çıkmıştık. Ben çıkar çıkmaz uyumaya başlamıştım. Fakat istemedende anne ve babamın tartışmalarını duyuyordum. Babam sinirlenerek cebinden sigarasını çıkarttı ve içimden üst üste sigora içti. Annem babama hâla ısrar ediyordu. Köşede bir tamirci görse hemen: "Bari su emniyet kemerlerini yaptıralım" diyordu. Ama nafile.

Biz hardesimle arkada oyun oynarken birden bire bir cıglık, kornaya asılan babam, annemin babama bakışları ve daha hiç bir şeyi anlamayan kardeşim... Yol daralmıştı sanki bana, kışkılıyordu git gide. En son kendimi hastahane buldum. Hatırladıklarım bunlardı, sadece. Birde gözlerimi ilk açtığımda ki "annem nerede?" sözüydü hatırladığım. Şimdi ise öksüz, yetim, yardıma muhtac ve felcim. Ayağa bile kalkamıyorum. İşte bir baba ihmaliinden dolayı bir çocuk daha okulsuz kaldı. En önemlisi de sağlıksız. Halbuki ne kadar da heveslenmişim okula gitmeyi. Ah baba ah... Eğer şimdi hayatta olsaydın baba. Bana bir cift lafım olacaktı... Şimdi yetimim baba...

1. örnek incelediğinde, öğrencinin konuyu sınırlandırdığı ve dağıtmadan yazdığı görülmektedir. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar (Önemsiz her şeye para yatırırken, bir arabaya hava yastığı taktırmanın maliyeti ne kadar olabilirdi ki?,

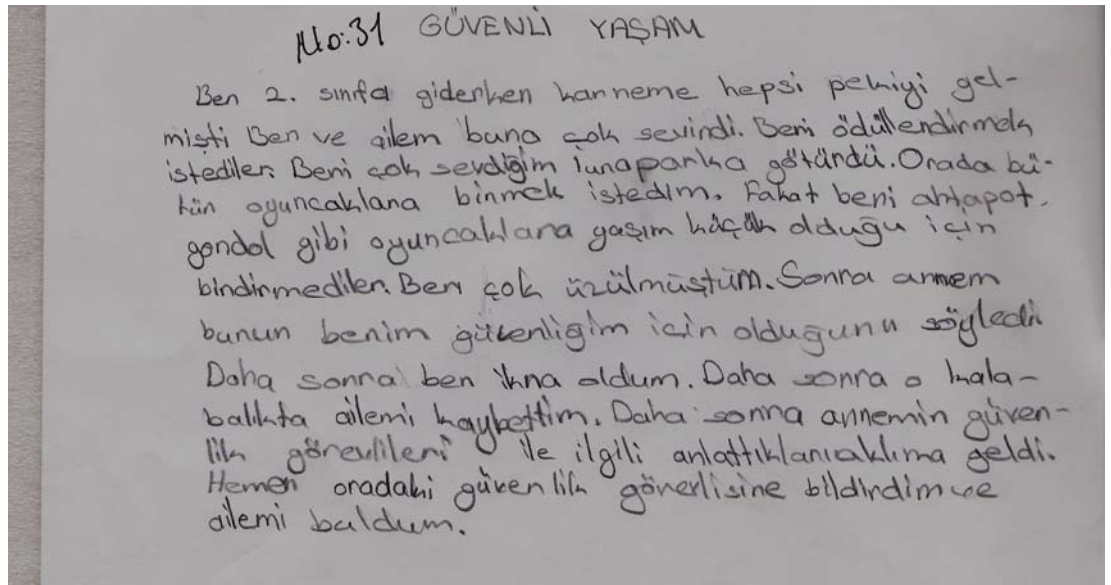
Babam sinirlenerek cebinden sigarasını çıkarttı ve üst üste sigara içti, biz kardeşimle arkada oyun oynarken birden bire bir çığlık, kornaya asılan babam, annemin babama bakışları ve daha hiçbir şey anlamayan kardeşim....v.b) okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor.

Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış (Yolculuk öncesi annenin uyarıları, yolculuk boyunca tartışmanın sürmesi, babanın dikkatinin dağılması, kaza anı v.b). Yazıda ki ifadelerden hikâyenin, öğrencinin başından geçmiş gibi anlatıldığı görülmektedir. Halbuki bahsi geçen olay öğrencinin başından geçen bir olay değildir. Öğrencinin, yaratıcılığını kullanarak yeni ve orijinal fikirler ortaya koyduğu görülmektedir.

Öğrenci, “Biz kardeşimle arkada oyun oynarken birden bire bir çığlık, kornaya asılan babam, annemin babama bakışları ve daha hiçbir şey anlamayan kardeşim....” gibi ifadelerle okuyucunun kafasında soru işaretleri oluşturabileceğini öngörerek hikâyenin devamında bu sorulara cevaplar vermiştir. Ayrıca öğrenci önemli olanı (güvenli bir yaşam için alınması gereken tedbirler) seçip ortaya koymada oldukça başarılı görülmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Fikirler” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

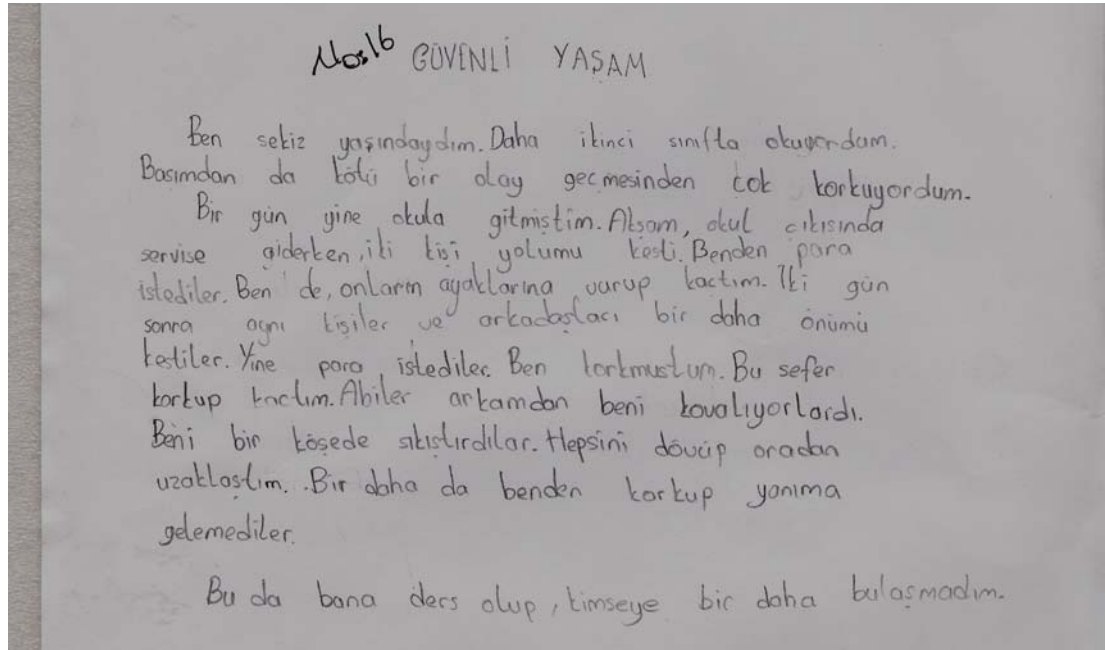


2. örnek incelendiğinde, öğrencinin konuyu sınırlandırmaya çalıştığı fakat tam olarak başaramadığı görülmektedir. Öğrencinin okuyucuyu güvenli yaşamla ilgili bir konuya yönlendirdiği fark edilmekte fakat fikirlerin dağınık olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrenci tarafından fikirler desteklenmeye çalışılmış fakat açıklamalar yetersiz kalmıştır. Öğrenci hikâyesinde annesinin, güvenliği açısından lunaparkta ki bazı araçlara binmesini istemediğini belirtmiş fakat binmesi halinde güvenliği açısından ne gibi tehlikelerle karşılaşabileceği hakkında bilgi vermemiştir. Öğrenci, yazının amacını ifade etmek için ayrıntılı bilgilere yer vermese de fikirlerini anlaşılır bir şekilde ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenci, kaybolan bir çocuğun neler yapması gerektiği sorusuna cevap verirken, güvenliği açısından lunaparkta ki bazı araçlara binmesinin ne gibi tehlikeler doğurabileceği sorusunu cevapsız bırakarak, konuyu açıklıkla ifade edememiştir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Fikirler” özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:



3. örnek incelendiğinde, öğrencinin, yazının ana fikrinin ne olacağına karar veremediği, konuyu tam olarak belirleyemediği, verilen sınırlı bilginin konunun

gelişmesi için yeterli olmadığı görülmektedir. Bir ana fikir belirlenemediğinden yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiştir. Yazıda kendini tekrarlayan ilgisiz ve rasgele ifadelerle rastlanmaktadır. Öğrenci hikâyesinde diğer kişilerle olan kavgalarını tekrar tekrar anlattığı için yazıda neyin önemli olduğu anlaşılamamaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Fikirler” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu nedenle yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

İkinci Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Organizasyon” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiş ve araştırmacı da öğretmenle birlikte sınıfa girerek yapılan uygulamayı gözlemlemiştir. Birinci ders saatinde “Organizasyon” özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden, daha önceden hazırlanmış olan “çevre” konusundaki hikâye edici bir metni düzenlemeleri istenmiş ve öğrenciler bu düzenlemeleri tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi düzenledikleri metni değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de, daha önceden hazırlanmış olan “çevre” konusundaki hikâye edici metni düzenlemeleri istenmiş ve öğrenciler bu düzenlemeleri tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi düzenledikleri metni değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 2

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Organizasyon

Amaç: Duygu ve düşüncelerini doğru olarak sıralayabilmeyi sağlama.

ÇEVREYİ SESLE KİRLETMEK

Uygulama:

1. Öğrencilere yap boz oyununu nasıl oynadıkları soruldu.
2. Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra, yap boz oyununu resimle değil hikâyeyle oynayacakları söylendi.
3. Öğrencilere, cümlelerin doğru yerleri değiştirilerek oluşturulmuş on bir ifadeden oluşan hikâye okundu.
4. Cümlelerin doğru yerleri değiştirilerek oluşturulmuş on bir ifadeden oluşan hikâye okunduktan sonra tahtaya yazıldı.

İşçiler öğle sıcığında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar.

Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti.

İşçilerden biri, “bizde gece yarısına, hatta saat 3 e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz.” Dedi. “ kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz.”

Neler yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda büsbütün azıtan hoparlörler; ziller, çöpçü ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürenlerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtular...

Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, “Burası tatil köyü. Nedir bu rezalet!” diye isyan ettiler.

Saat 9'dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hışırtısını, çamların uğultusunu dinlemek imkânımızı yok etti.

Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testerelerinin sesiyle kulübelerimizden fırladık.

Ondan sonra da uyuyabilersen uyu.

Tartışma saat 7 ye kadar sürdü.

Yayımlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir.

Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

5. Daha sonra öğrencilerin bunları doğru sıraya koymaları istendi.

6. Son olarak öğrencilere metnin doğru dizilişi gösterildi.

Doğru Diziliş:

ÇEVREYİ SESLE KİRLLETMEK

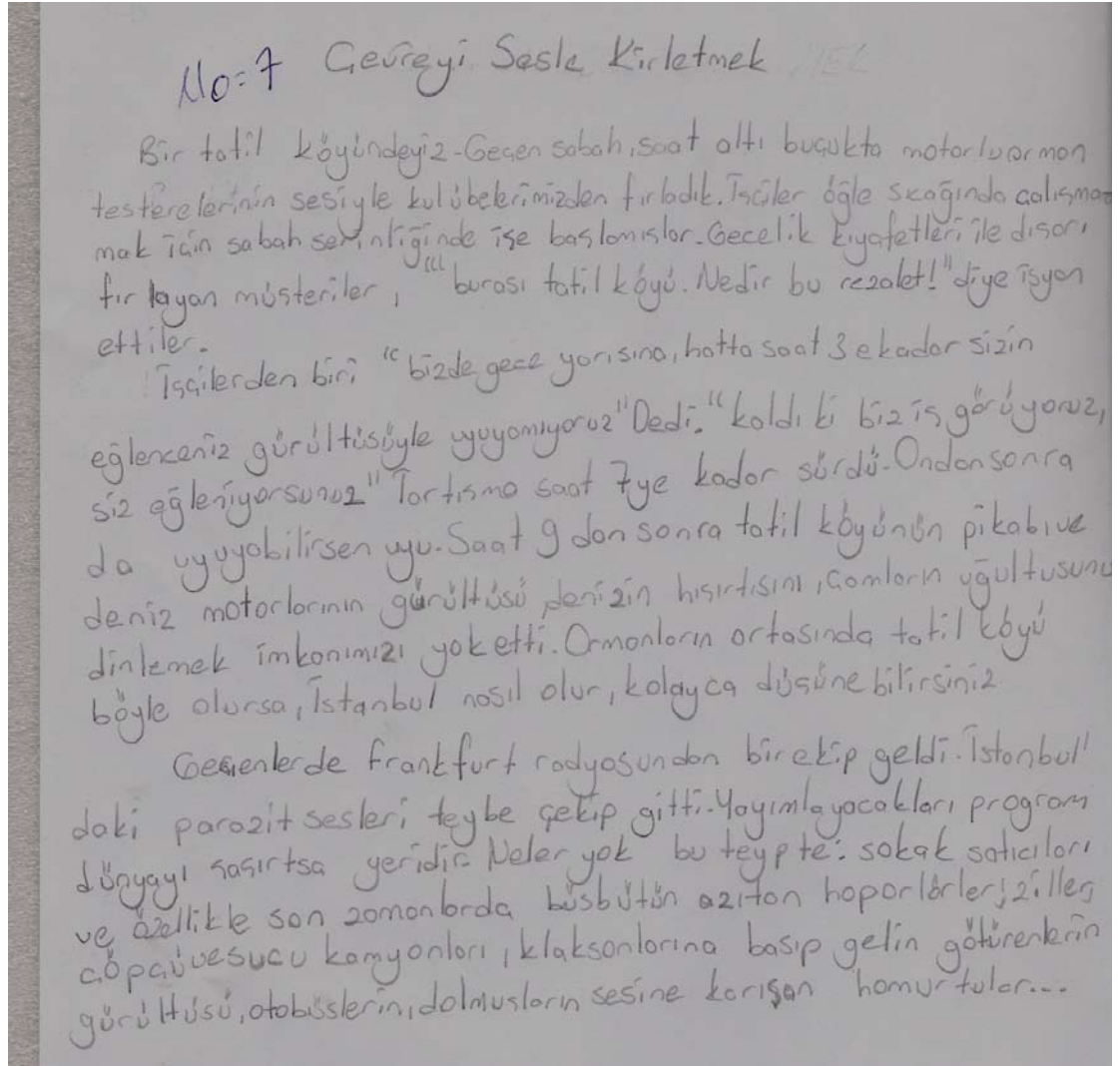
Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testerelerinin sesiyle kulübelerimizden fırladık. İşçiler öğle sıcaklığında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, “burası tatil köyü. Nedir bu rezalet!” diye isyan ettiler.

İşçilerden biri, “bizde gece yarısına, hatta saat 3 e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz” dedi. “ kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz.” Tartışma saat 7 ye kadar sürdü. Ondan sonra da uyuyabilersen uyu. Saat 9 dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hışırtısını, çamların uğultusunu dinlemek imkanımızı yok etti. Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul’daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yayımlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir. Neler yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda büsbütün azıtan hoparlörler; ziller, çöpçü ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürenlerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtular...

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



1. örnek incelendiğinde, öğrencinin yazıya güzel bir giriş yapmak için verilen cümlelerden en uygun olanı seçtiği ve en uygun cümle ile yazıyı tamamladığı görülmektedir. Yazının bütününe bakıldığında yapılan özenli geçişler öğrencinin fikirlerin birbirine nasıl bağlanması gerektiğinin farkına vardığını açıkça göstermektedir.

Öğrencinin yazmış olduğu yazının akışı düzgün bir şekilde organize edilmiştir. Okuyucu yorulmadan yazının amacını anlayabilmektedir. Öğrenci, fikirler arasındaki mantıksal bağları fark ederek karışık olarak verilen cümleler arasından

uygun olanları seçmiş ve amaca yönelik bir mantık sırası içerisinde yerli yerinde kullanmıştır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Organizasyon” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

Alın: 3 GEVREYİ SESİNE KIRIETMEK

Gecen sabah, saat altı buçukta motorlu orman tasteri-
nin sesiyle kulübelarımızden fırladık. İsciler öğle sıcaklığında
Gakismomat için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Bir ta-
til köyündeyseniz Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler,
"burası tatil köyü. Nedir bu nezaket" diye işyan ettikler.
İscilerden biri "bide gece garısına, hatta saat 3'e
kadar sizin eğlenmeniz güvnlüsüyse uyuyamıyoruz." Dedi. "toldu
ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz." Törtüncü saat 7'ye
kadar sürdü. Saat 9'dan sonra tatil köyünün pılabı ve de-
niz motorlarının güvnlüsü, denizin hısırtısı, aamların
uğultusunu dinkene imkânımızı yok etti. Ondan Sonrada
uyuyabilersen uyu. Ormanların ortasında tatil köyü böyle
olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

Gecelerde Frankfurt radyosundan bir ekip ge-
di. İstanbul'daki parazit sesleri teybe alıp gitti.
Neler yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle
son zamanlarda bışbütün azıtan hırpırlıklar,
ziller, şöpaü ve suyu kamyonları, klotsonları base
gelin götürerlerin güvnlüsü otobüslerin dolmuşların
sesine karışan hamurtular... Yayımlayacakları Program
dünyayı şaşırtsa yeridir.

2. örnek incelendiğinde, öğrencinin yazıya uygun giriş cümlesini belirleyemediği fakat devamında ve sonuç bölümünde uygun geçişler yaptığı görülmektedir. Bölümler arası geçişlerin uygun olarak yapılamaması okuyucuda bir belirsizlik hissi uyandırmaktadır. Yazının geneline bakıldığında fikirler arası bir geçişin olduğu fakat fikirler arasındaki bağlantıların çok açık olmadığı görülmektedir.

Yazının akışı düzgün bir şekilde organize edilmeye çalışılmış fakat, fikirlerin sıralanmasında mantık hatalarına neden olan tutarsızlıklar görülmüştür. Öğrencinin yapmış olduğu organizasyon sonunda yazının amacı (gürültü/ses kirliliği) genel olarak anlaşılabilen fakat fikirler arasındaki mantıksal bağlar tam olarak kurulamamış olduğundan anlam karmaşasına neden olduğu göze çarpmaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Organizasyon” özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:

No: 28 Gevreyi Sesle Kirlatmek

Gecenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul'daki para-
sit. sesleri teybe alıp gitti.

Yayınlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir. Neber yok bu teyip-
te: Satac satıcıları ve özellikle son zamanlarda. bütün cırtan hıçır-
lırılar, şiller, çöpaş ve suçu kampanyaları, doksanlarına baskı gelin
götürülenlerin gürlütüsü; otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtu-
lar.

Gecen sabah, saat altı. büyükta motorlu orman, testerelelerinin se-
siyle kulübelerimiseden fırladık. Bir tatil köyündeyiz. İzilen öğle sıra-
gında çalışmamak için sabah denizinde işe başlamışlar. Gecele
kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, «burası tatil köyü. Ne-
dir bu rezalet? diye isyan ettiler. Saat 9'dan sonra tatil
köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürlütüsü, denizin hışırtı-
sını, cambrın uğultusunu dinlemek imkânımız yok etti. Orman-
ların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, köyüce
düşünebilirsiniz.

İzilerden biri, «bizde gece yarısına, hatta saat 3'e kadar
sizin eğlenme gürlütüsüyle uyuyamıyoruz.» dedi «kald. k. biz
iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz.» Tartışma saat 7'ye ka-
dar sürdü. Ondan sonrada uyuyabilersen uyu

3. örnek incelendiğinde, öğrencinin yazıya uygun bir giriş cümlesiyle başlayamadığı ve anlatılanları toparlayacak bir sonuç bölümüyle tamamlayamadığı görülmektedir. Öğrencinin, bitirme cümlesi olarak seçtiği “Tartışma saat 7’ye kadar sürdü. Ondan sonrada uyuyabilersen uyu” ifadesi okuyucuda yazının devamının olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Yazının bütününe bakıldığında geçişlerin özenli yapılamadığı başka bir deyişle fikirler arasında hiçbir bağın olmadığı görülmektedir.

Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı yazının ana fikri anlaşılamamaktadır. Yani öğrenci, cümleleri yazının amacını ortaya koyacak bir mantık çerçevesinde yerleştirememiştir. Rasgele bir sıralama söz konusudur.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Organizasyon” özelliğine ait kriterleri neredeyse hiç yerine getiremediği görülmüş ve yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Üslup” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “Üslup” özelliğiyle ilgili eğitim ve etkinlik sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “deprem” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “deprem” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 3

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Üslup

Amaç: Duygu ve düşüncelerini kendi kelimeleriyle ifade edebilme.

Kullanılan Materyal: Farklı gazetelerde aynı olayı anlatan iki haber.

DEPREM VAR

Uygulama:

1. Sınıfa bir gazeteci olduklarını hayal etmeleri söylendi ve bir deprem haberi yazarken neyi araştıracakları soruldu.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- ✓ Depremi nerede ve ne zaman olduğuunu araştırırım.
 - ✓ Depremde kaç kişinin öldüğünü ve kaç kişinin yaralandığını araştırırım.
 - ✓ Depremi şiddetinin kaç olduğuunu ve nerede olduğuunu araştırırım.
2. Sınıftan gelen cevapların bir kaçını seçildi, öğretmen kendi fikirlerini de ekleyerek tahtaya yazıldı.
 3. Sınıf ikiye bölündü ve her bir gruba aynı depremi anlatan iki farklı gazete yazısı verildi.
- Öğrencilere verilen gazete yazıları;

ADAPAZARI KAN AĞLIYOR

Kurtarma ekibi yoktu. 350'yi aşkın kişinin can verdiği Adapazarı'nda sağ kalanlar ve askerler, ellerinde gerekli teçhizat olmadan rasgele balyozu sallıyordu, “Belki birini kurtarırım” ümidiyle...

Şiddetli deprem, Adapazarı'nı can pazarına çevirdi. Enkazdan 350'yi aşkın ceset çıkarıldı, 2 bin 500 kişi yaralandı.Yüzlerinde korku ifadesi, yüreklerinde sevdiklerini kaybetmenin acısı ve akıllarında 'Acaba ne yapabilirim?' sorusu. Bu ifadeler, yüzlerce insanın ölümüne, binlercesinin de yaralanmasına neden olan dünkü depremden sağ kurtulanların duygularını anlatmaya belki yetmez, ama felaketin ardından ortaya çıkan 'acı gerçekler' Türkiye'nin acizliğini bir kez daha ortaya koydu. Birinci dereceden deprem bölgesinde olan ülkemizde, daha önce onlarca kez yaşamamıza rağmen deprem karşısındaki bilgisizliğimizi ve çaresizliğimizi bir kez daha yüzümüze şamar gibi çarptı.

Bütün ülkeyi yasa boğan dünkü deprem, birçok ayıbımızı da bir bir ortaya çıkardı. Bunların başında eğitimsizlik geliyor. Başta deprem olmak üzere birçok doğal felaketin yaşandığı ülkemizde, vatandaşların bu olaylar karşısındaki davranışları, bunun en önemli göstergesi. Bu gerçek, dün de yaşandı. İşin ehli olmayan insanların, her ne kadar insani duygularla da olsa yaptığı kurtarma çalışmaları, yakınlarından haber alamayanların arabalarıyla yollara dökülmesi üzerine tıkanan yollar ve herkesin telefona sarılması sonucu kilitlenen hatlar gibi.

18.08.1999. Radikal Gazetesi.

ADAPAZARI CAN PAZARI

Marmara Bölgesi'nde etkili olan deprem, Sakarya'da 350 kişinin ölümüne sebep oldu. Ölü sayısının artmasından endişe ediliyor.

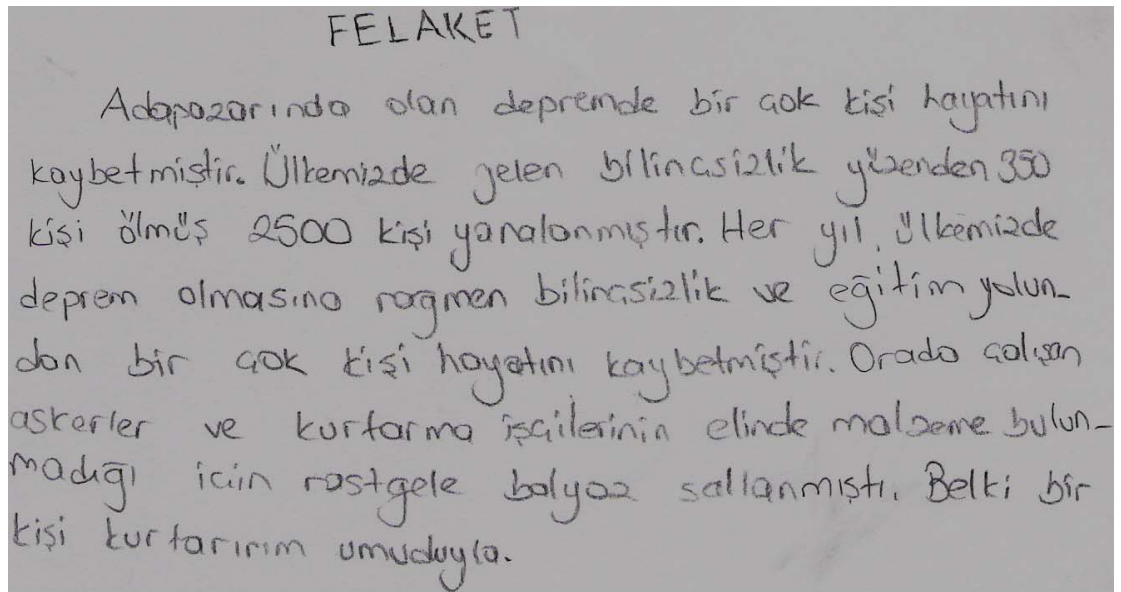
İzmit merkezli deprem, Sakarya'yı da vurdu. Saat 03.02'de meydana gelen ve 45 saniye sürdüğü belirtilen depremde çok sayıda ölü ve yaralı var. Depremden sonra halk sokaklara döküldü. Birçok kişi de deprem esnasında camdan atlayarak yaralandı. Vatandaşları gece karanlığında yakalayan deprem, elektriklerin kesilmesiyle daha da korkunç hale geldi. Gün ışıırken depremin gerçek yüzü de ortaya çıktı. Sakarya Valiliği'nce hemen bir kriz masası oluşturuldu. Kentte 350 kişinin öldüğü 2 bin 500'den fazla kişinin de yaralandığı belirtildi. Sakarya Valisi, Akyazı, Hendek ve Geyve ilçelerinin de depremden etkilendiğini bildirerek, yaralıların demir yolu ile İstanbul'a nakledilmesinin planlandığını söyledi.

18.08.1999. Zaman Gazetesi.

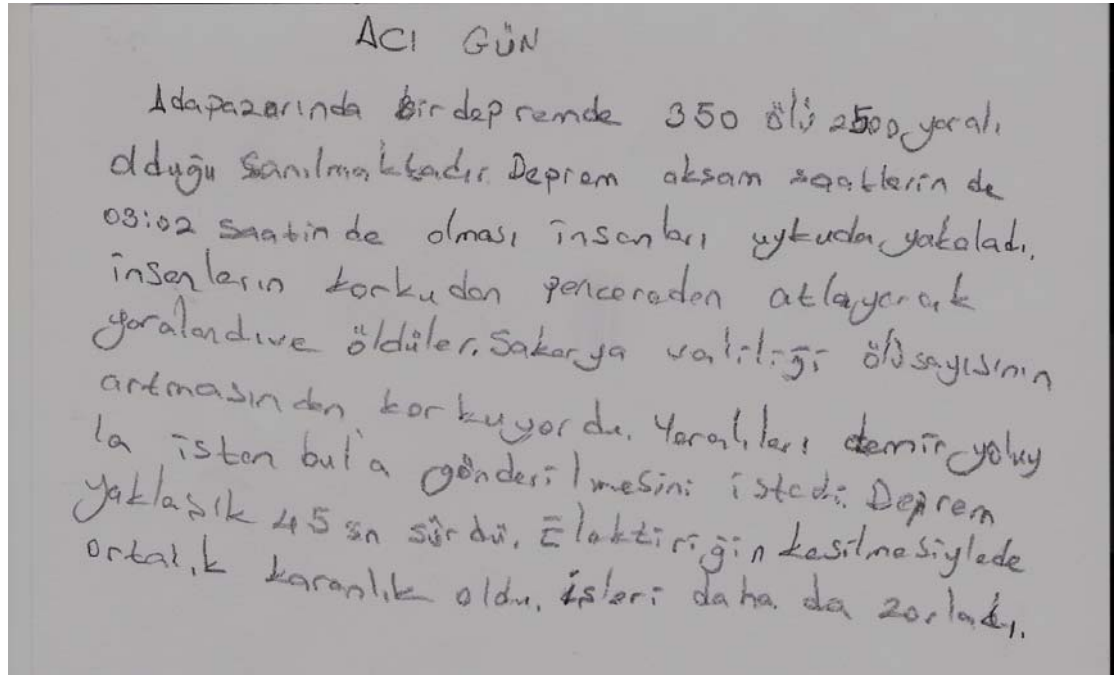
4. Her grup kendilerine verilen yazıyı okudu ve yazı hakkında detaylı notlar aldı.

Öğrencilerin aldığı notlardan örnekler;

Örnek 1:



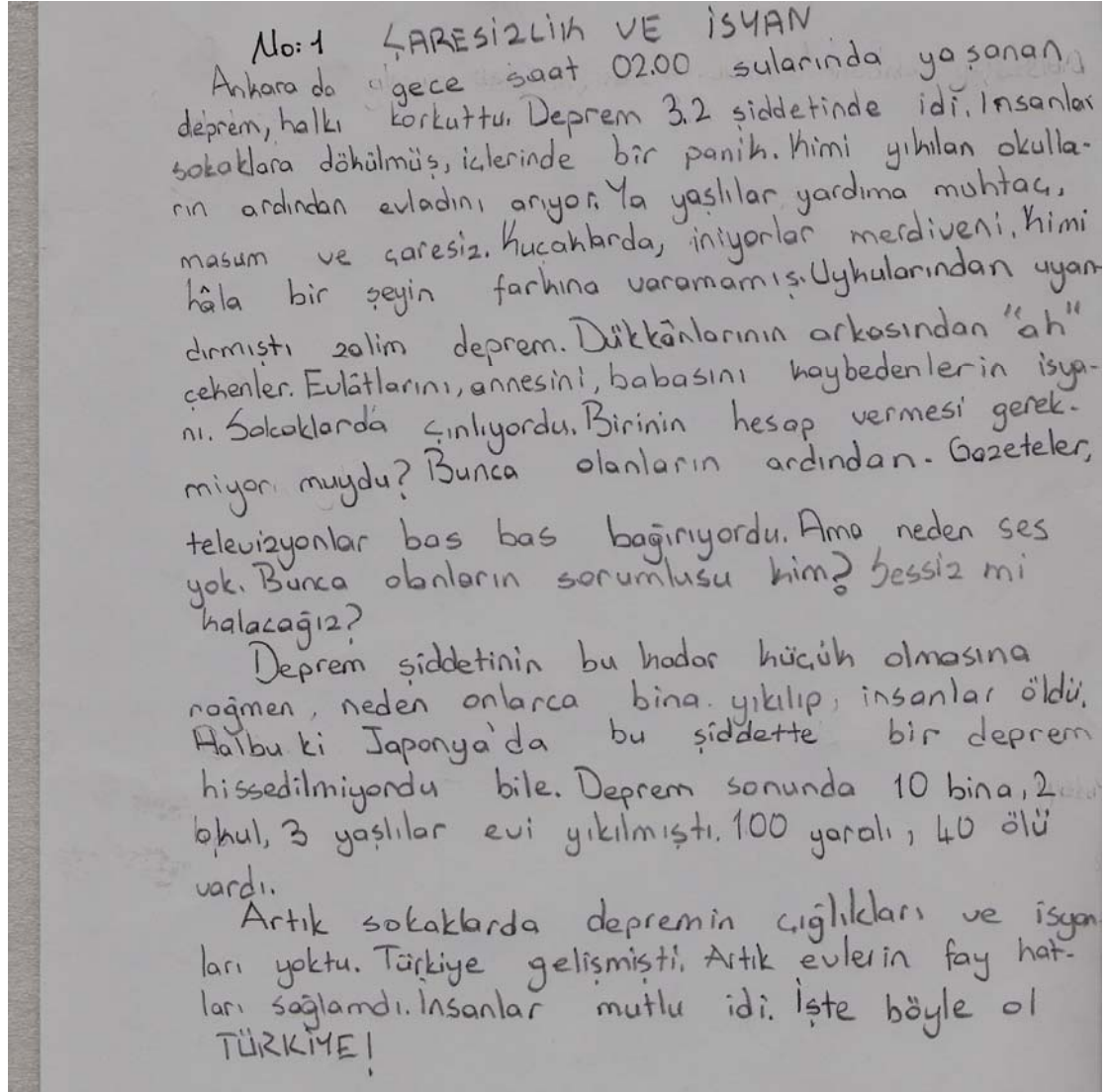
Örnek 2:



5. Daha sonra öğrencilerin her biri farklı yazıyı okuyan ikili gruplara ayrıldı. Onlara biraz önce aldıkları notları karşılaştırmaları ve varsa yeni detaylar eklemeleri istendi.
6. Son olarak öğrencilere kendi başlıklarıyla deprem konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



1. örnek incelendiğinde, "Evlatlarını, annesini, babasını kaybedenlerin isyanı sokaklarda çınılıyordu. Birinin hesap vermesi gerekmiyor muydu?" gibi ifadeler öğrencinin okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullandığını göstermektedir. Öğrencinin yazısında bahsettiği detaylar ve kullandığı dilde ki doğallık sayesinde okuyucuyla sıkı bir bağ kurduğu görülmektedir.

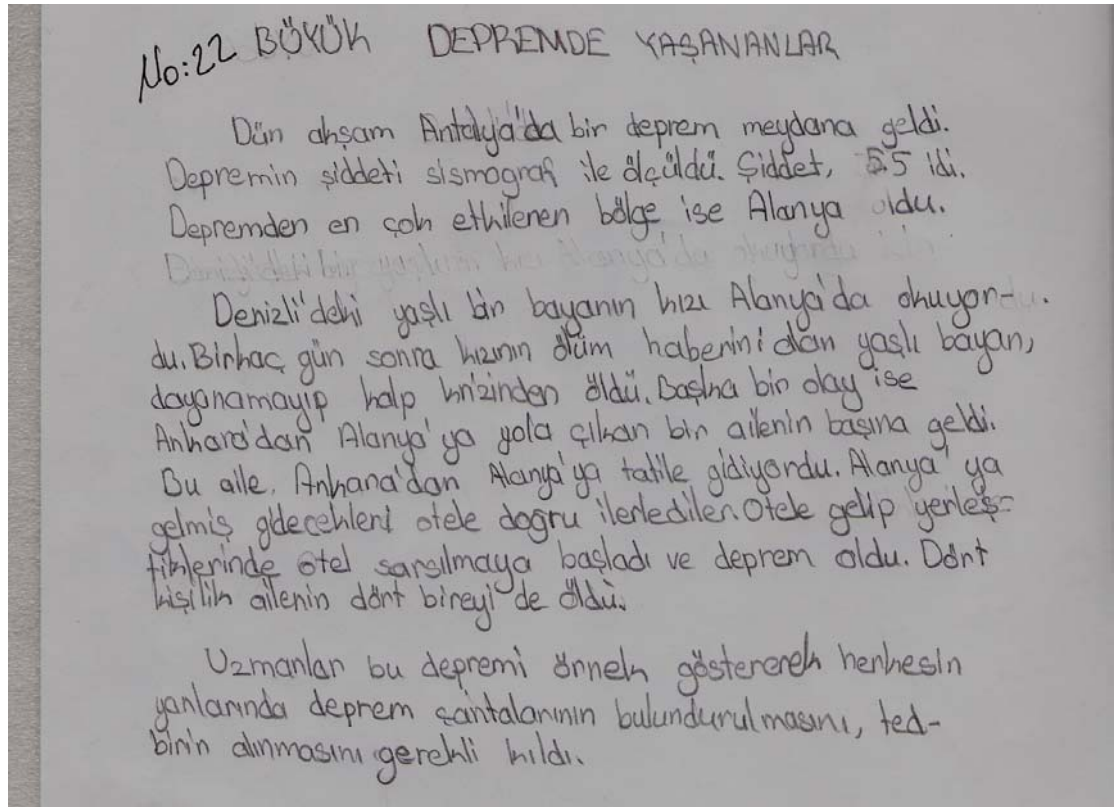
Öğrencinin kişisel seçimleri ve fikir düzenlemeleri yazının amacını tam olarak yansıtmaktadır. Ayrıca öğrencinin "Ama neden ses yok? Bunca olanların sorumlusu kim? Sessiz mi kalacağız?" gibi ifadelerle kişisel duygularını yazıya

katarak, kelimelerin arkasındaki kişiliğini ortaya koyma riskini göze alması yazıyı güzel kılmaktadır.

Yazı, açıklayıcı ve ikna edici bir üslupla yazılmıştır. Öğrencinin depremin şiddetinin küçüklüğüne rağmen neden onca binanın yıkılıp insanların öldüğünü sorgulaması ve bir başka ülkeyle karşılaştırma yapma yoluna giderek nedenleri sorgulaması, konunun güçlü bir şekilde aktarıldığını göstermektedir. Öğrenci kullandığı bu üslupla okuyucuyu, ortaya koyduğu fikirleri ve bakış açısını düşündürmeye zorlamaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Üslup” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:



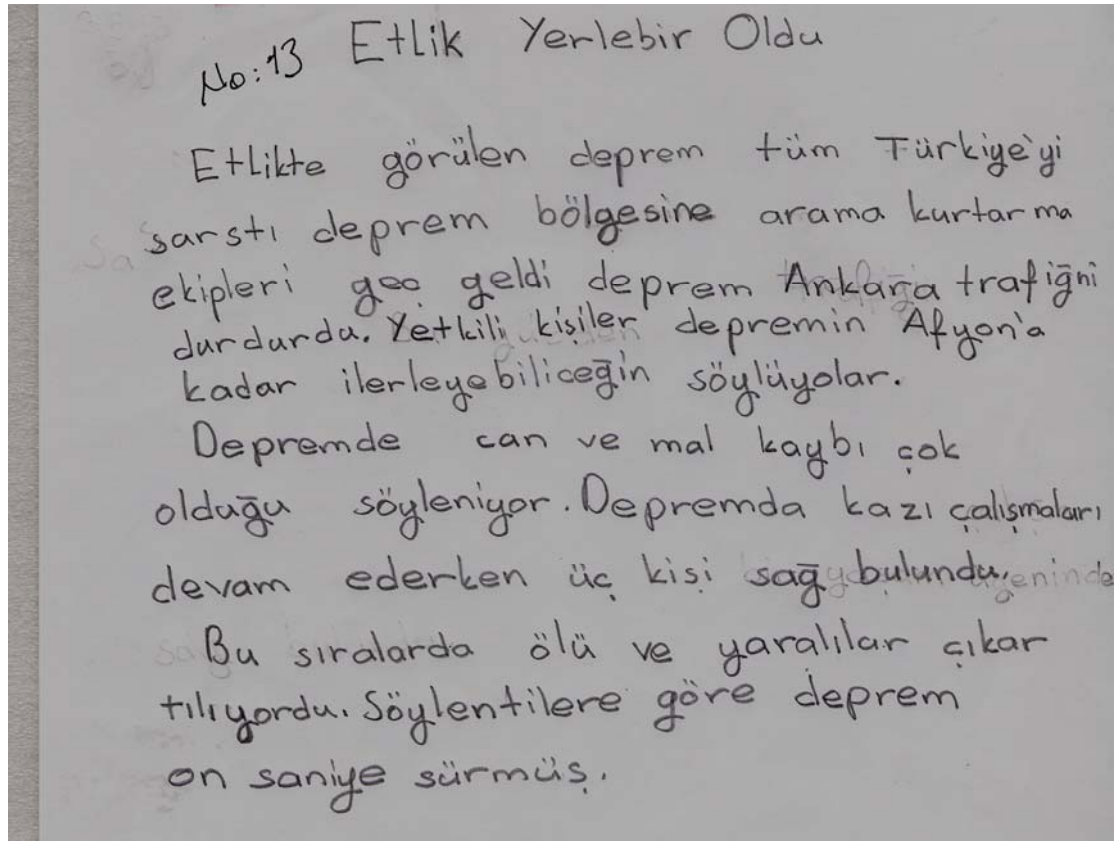
2. örnek incelendiğinde, öğrencinin konuyu ciddiyetle ele aldığı fakat okuyucuyla karşılıklı bir bağ kuramadığı görülmektedir. Öğrenci konunun amacını anlamış ve bu amacı yansıtabilecek içerik ve yapıyı seçmeye çalışmıştır. Bununla

birlikte kişisel olmayan detaylardan bahsetmiş ancak risk almaktan kaçınmıştır. “Evlatlarını, annesini, babasını kaybedenlerin isyanı sokaklarda çınliyordu. Birinin hesap vermesi gerekmiyor muydu?” gibi ifadeler öğrencinin okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullandığını göstermektedir. Öğrencinin yazısında bahsettiği detaylar ve kullandığı dilde ki doğallık sayesinde okuyucuyla sıkı bir bağ kurduğu görülmektedir.

Öğrenci, yazısını açıklayıcı bir üslupla yazmaya çalışmış fakat ikna edici bir üsluba yer vermemiştir. Nitekim öğrenci, yazısında deprem anında yaşananlardan bahsetmiş fakat bu yaşananların nedenlerini sorgulamamıştır. Yazıda kişisel bakış açısından ziyade genel bir bakış açısı söz konusudur.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Üslup” özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:



3. örnek incelendiğinde, öğrencinin kendi fikrini aktarmadığı ve okuyucuyla iletişim kurabilecek bir dil kullanmadığı görülmektedir. Kullanılan üslup konunun amacını ortaya koymada yetersiz kalmaktadır.

Öğrenci yazısında kendi bakış açısını hiç yansıtmayarak risk almaktan kaçınmıştır. Yazıda sınırlı bir bilgi verilmiş fakat açıklayıcı ve okuyucuyu ikna edecek bir üslup kullanılmamıştır. Yazıda hiçbir bakış açısının olmayışı konunun gelişimini kısıtlamıştır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Üslup” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu nedenle yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Kelime Seçimi” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “Kelime Seçimi” özelliğiyle ilgili eğitim ve etkinlik sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “yangın” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “yangın” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 4

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Kelime Seçimi

Amaç: Kelimeleri uygun yerde ve şekilde kullanabilme.

Kullanılan Materyal: Yangın ile ilgili resim.

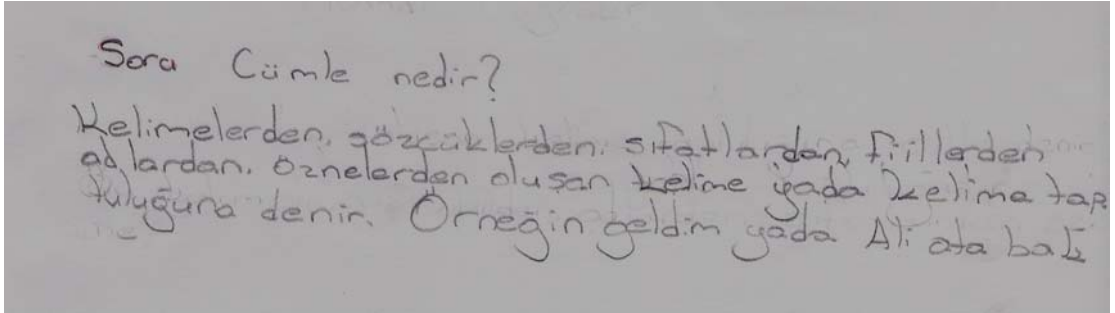
RESMİ HATIRLA

Uygulama:

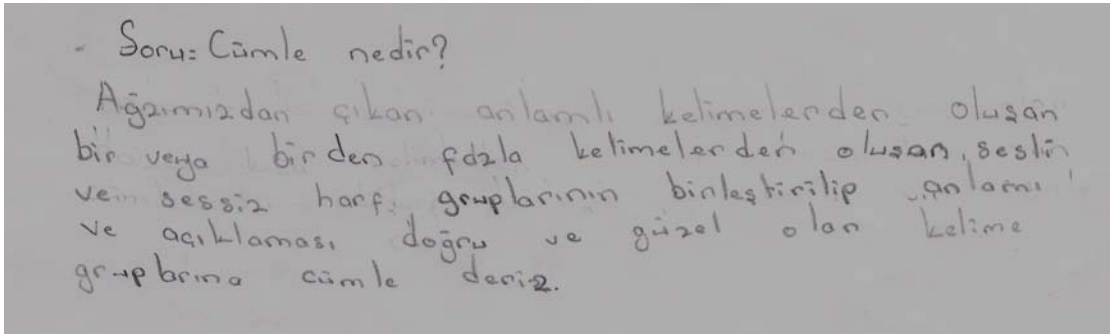
1. Sınıf beşerli gruplara ayrıldı.
2. Sınıfa “Cümle Nedir” sorusu soruldu. Onların fikirleri değerlendirildi ve tahtaya cümlenin açık bir tanımı yazıldı.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

Örnek 1:



Örnek 2:



3. Öğrencilerle kelime ve anlamı konusu tartışıldı.
4. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıflandırılarak tahtaya yazıldı.

5. Daha önceden hazırlanmış olan piknik yapan insanlarla ilgili bir resim öğrencilere dağıtıldı.
6. Bütün öğrencilerin resme dikkatlice baktığından emin olunduktan sonra resimler toplandı.
7. Öğrencilerden bu resimle ilgili cümleler söylemeleri istendi ve tahtaya yazıldı.
8. Bu cümlelerdeki kelimelerin yerleri değiştirildi ve anlamda nasıl bir değişiklik olduğu tartışıldı.
9. Verilen cümlelerde kullanılan kelimeler benzer veya eş anlamlıları ile değiştirildi ve anlamda nasıl bir değişiklik olduğu tartışıldı.
10. Öğrencilerin uygun anlamı taşıyan kelimeyi cümlenin uygun yerinde kullanmanın önemi sezdirildi ve bu bilgi sözel olarak değişik şekillerde öğrencilere söylendi.
11. Bu uygulamalardan sonra, daha önceden hazırlanmış olan yangınla ilgili bir resim öğrencilere dağıtıldı.

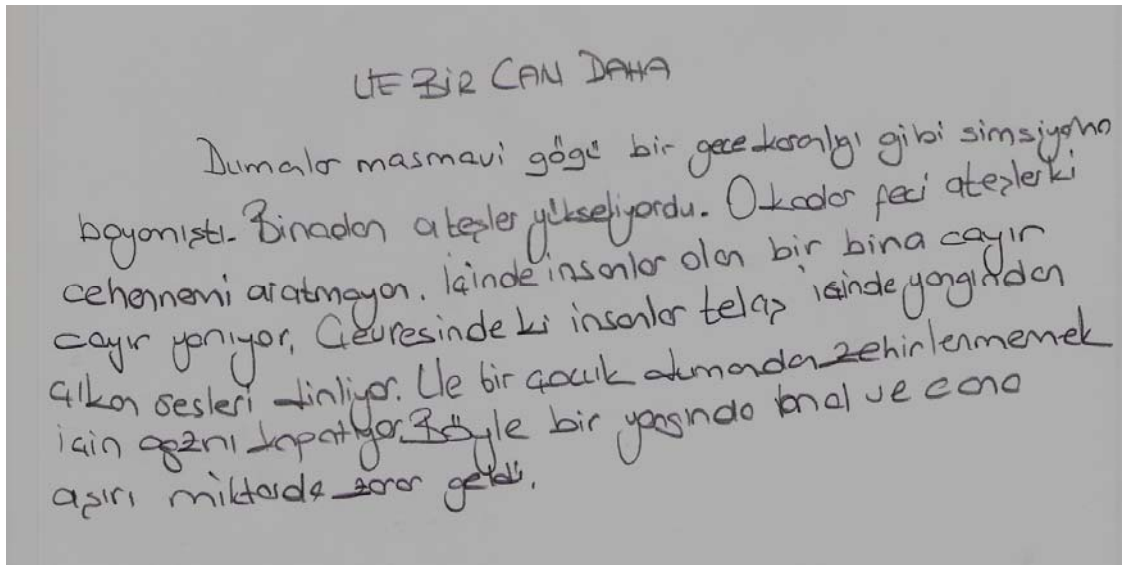
Öğrencilere gösterilen resim;



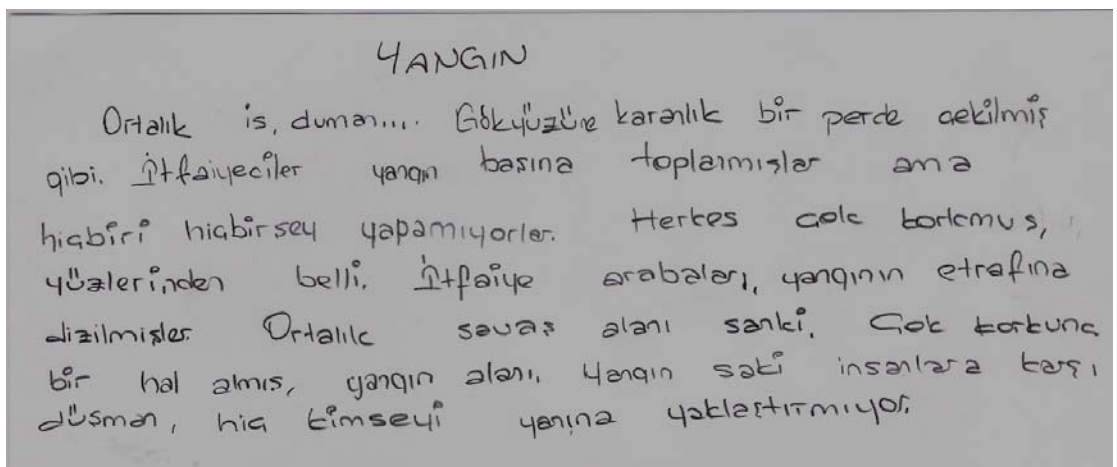
12. Öğrencilere kendi grupları içinde resim hakkında olabildiğince fazla cümle oluşturmaları söylendi. Öğrencilere doğru kurulan (kelimeleri doğru seçilmiş ve cümlenin uygun yerinde kullanılmış) her cümlenin gruba bir puan kazandıracağı söylenerek cümle üretmeleri için beş dakika süre verildi. Oluşturulan cümleler grup içinden seçilen yazıcı tarafından kağıda yazıldı.

Öğrencilerin oluşturduğu cümlelere örnekler;

Örnek 1:



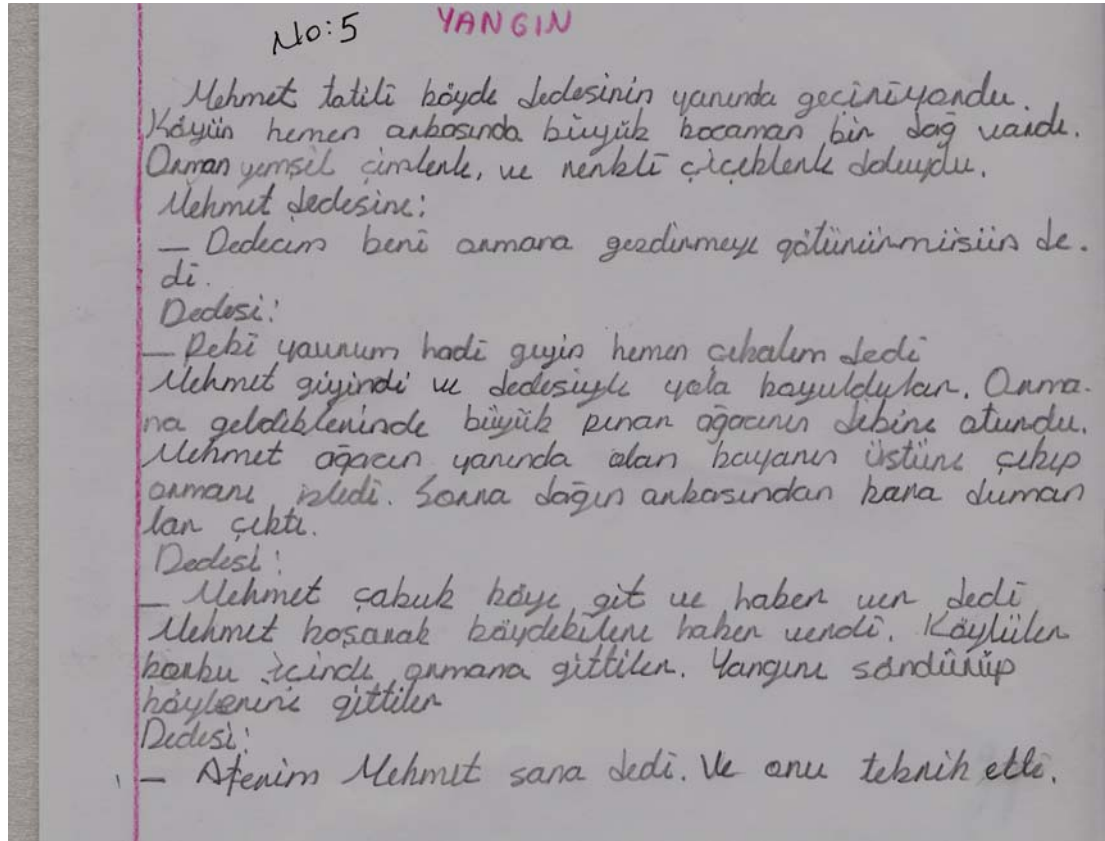
Örnek 2:



13. Beş dakika sonunda gruptaki sözcüler sırayla cümlelerini okudular.
14. Cümleler okunurken diğer grupların cümleleri değerlendirmeleri istendi.
15. En çok doğru cümle kuran grubun kazanan grup olacağı belirtildi.
16. Resim tekrar gösterilerek öğrencilere unuttukları detaylar hatırlatıldı.
17. Etkinliğin sonunda öğrencilerden yangın konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

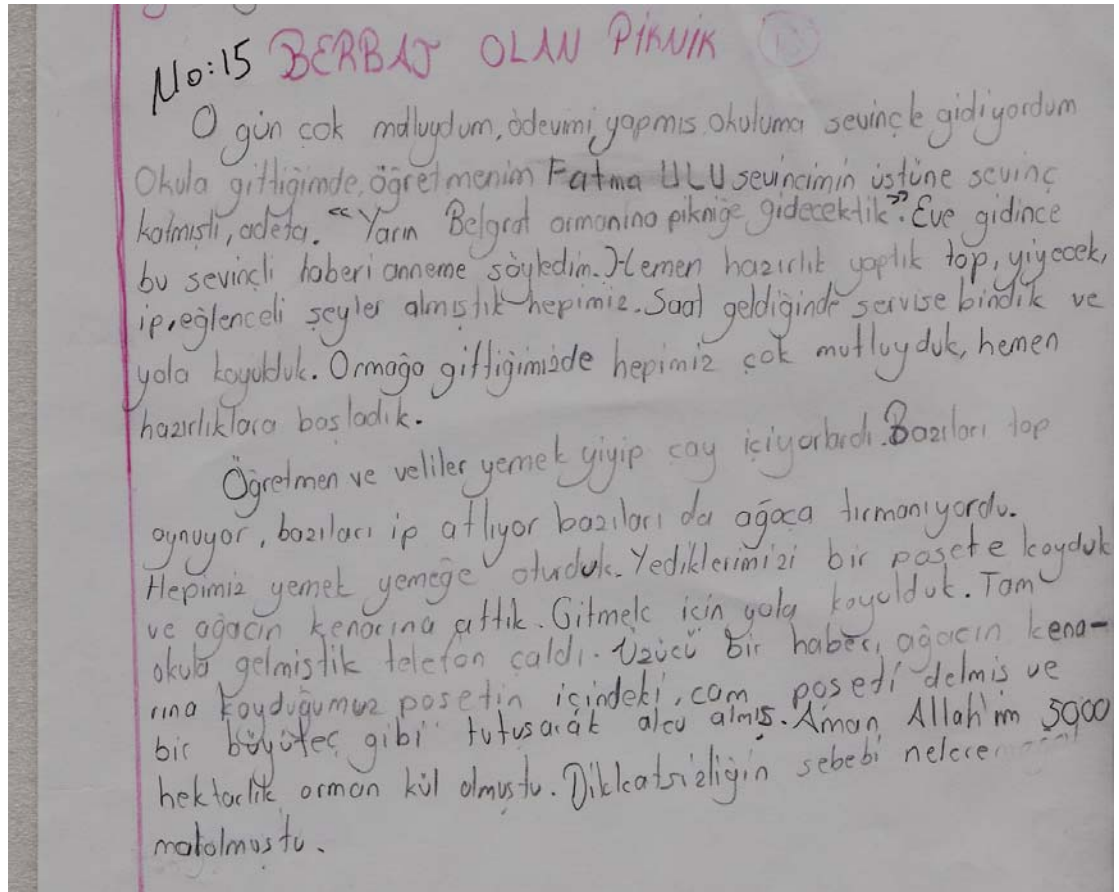


1. örnek incelendiğinde, öğrenci ne demek istediğini kolayca ifade edebilecek kendine özgü ve uygun kelimeleri kullandığı görülmektedir. “Yemyeşil çimler, renkli çiçekler ve büyük çınar ağacı” gibi tamlamalar kullanarak okuyucunun dikkatini çekmiş, anlatılanların okuyucunun kafasında yer etmesini sağlamıştır. Anlatımdaki doğallığın etkileyciliği ve sürükleyiciliği sağladığı fark edilmektedir.

Öğrenci, özel isimler ve sıfatlarla (kara duman, kocaman bir dağ) yazısına derinlik katarken, yerli yerinde kullandığı fiillerle de yazısını güçlendirmiştir. Öğrencinin yazısında kullanmak için seçmiş olduğu kelimeler anlamı zenginleştirirken anlamayı da kolaylaştırmaktadır. Yazıda doğru kelimeler doğru yerlerinde kullanılmıştır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Kelime Seçimi” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

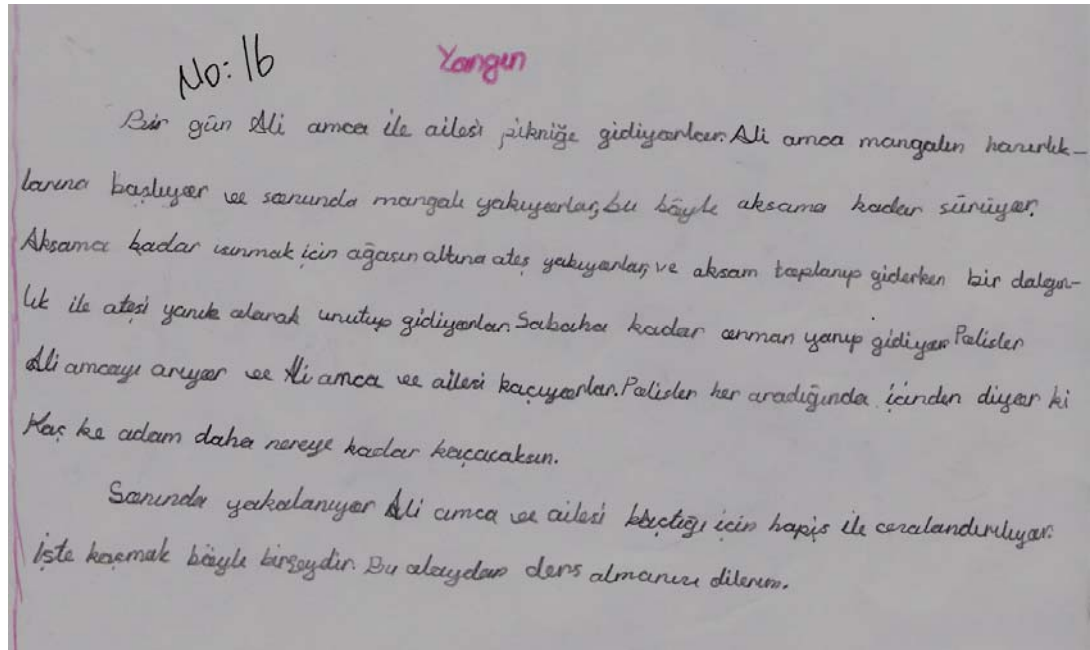


2. örnekte, öğrencinin kullandığı kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli olsa da tam olarak anlamı desteklememektedir. Öğrencinin, okuyucuyla iletişim sağlarken okuyucunun hayal gücünü zorlamayan sıradan kelimeler kullandığı görülmektedir. Zaman zaman değişik kelimeler (adeta, yola koyulmak, büyüteç) kullanarak anlatımı güçlendirmeye çalışmıştır.

Diğer taraftan öğrencinin sıradan kelimeleri yanlış kullandığı (saat geldiğinde servise bindik) ya da kelime seçiminde hata yaptığı (yediklerimizi bir poşete koyduk) görülmektedir. Genel anlamda yazı, sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmıştır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Kelime Seçimi” özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek:3



3. örnek incelendiğinde, öğrencinin yazısında çok az kelime kullandığı ve anlamı zenginleştirecek kelime seçme arayışına girmediği görülmektedir. Anlatımdan kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakmaktadır. Dikkatsizlik sonucu ormanı yakmanın mı yoksa orman yandıktan sonra polisten kaçmanın mı kötü bir davranış olduğu anlaşılamamaktadır.

Öğrencinin kullandığı dil verilmek istenen mesajı okuyucuya aktaramamaktadır. Öğrencinin sınırlı kelime bilgisi ve kelimeleri yanlış kullanması yazının anlaşılmasını ciddi bir şekilde engellemektedir. Yaratıcılıktan uzak ve uygun seçilmemiş kelimelerin okuyucunun ilgisini dağıttığı ve yazının anlamının kaybolmasına neden olduğu görülmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Kelime Seçimi” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu nedenle yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

Beşinci Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Cümle Akıcılığı” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “Cümle Akıcılığı” özelliğiyle ilgili eğitim ve etkinlik sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “bayrak” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “bayrak” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve yazdıkları yazı örnekleri aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 5

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Cümle Akıcılığı

Amaç: Cümleleri akıcı ve anlaşılır şekilde kurabilmelerini sağlamak.

CÜMLE KURALIM

Uygulama:

1. Sınıfla birlikte aile, okul ve çevremiz konuları belirlendi.
2. Konu seçildikten sonra konularla ilgili birer cümle başlangıcı verildi ve öğrencilerden bu cümlelerin devamını getirmeleri istendi. Tek kuralın doğru cümle kurmak olduğu söylendi.

Öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler;

- a. Çevremizi düşündüğümde, aklıma vemyeşil ağaçlar ve güzel çiçekler gelivor.

b. Ailem, dünyada en çok sevdiğim şeydir.

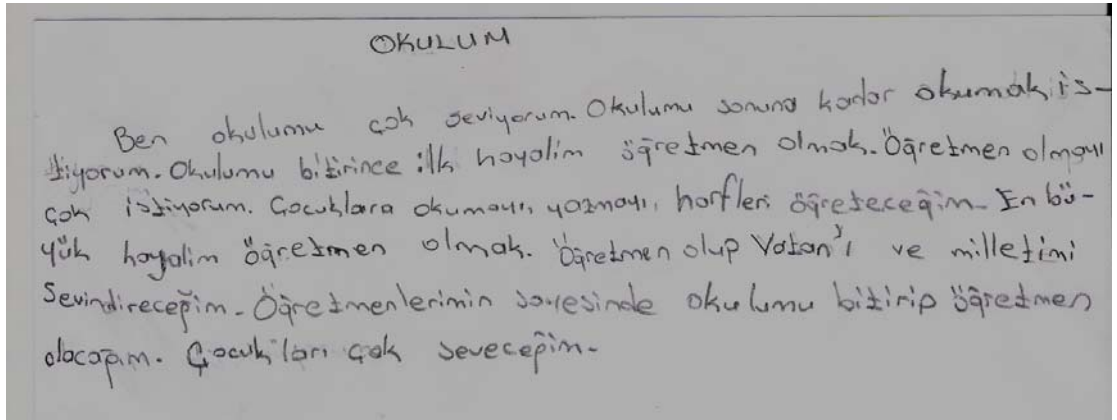
c. Okulumu seviyorum, çünkü arkadaşlarımla hepsi bu okulda.

3. En fazla 5-6 cümle başlangıcı verilerek öğrencilerden cümlelerin devamı alındıktan sonra verilen konulardan herhangi biri hakkında yazı yazmaları istendi.

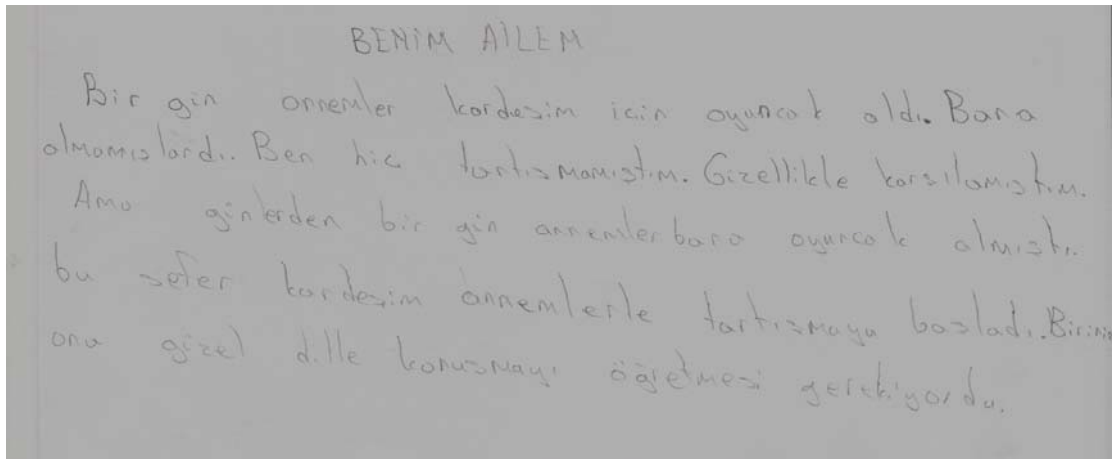
4. Yazı yazmaları için en fazla 10 dakika verileceği söylendi.

Öğrencilerin yazdığı yazılardan örnekler;

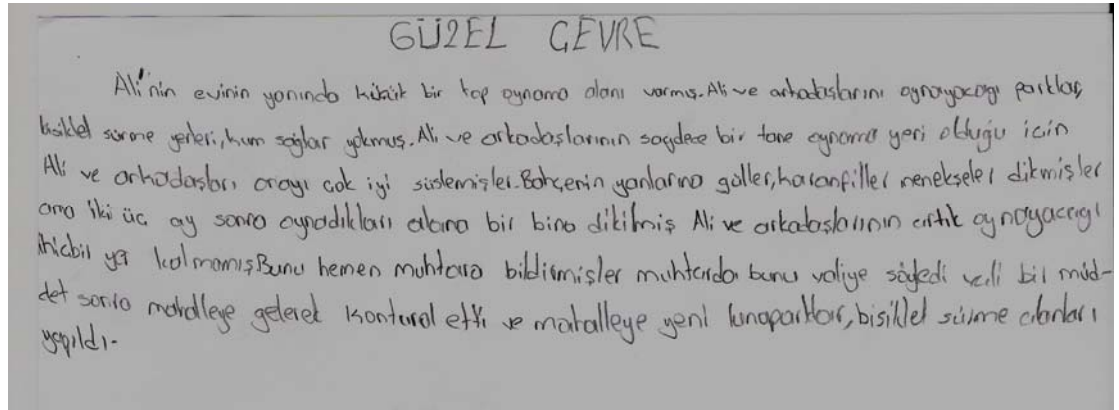
Örnek 1:



Örnek 2:

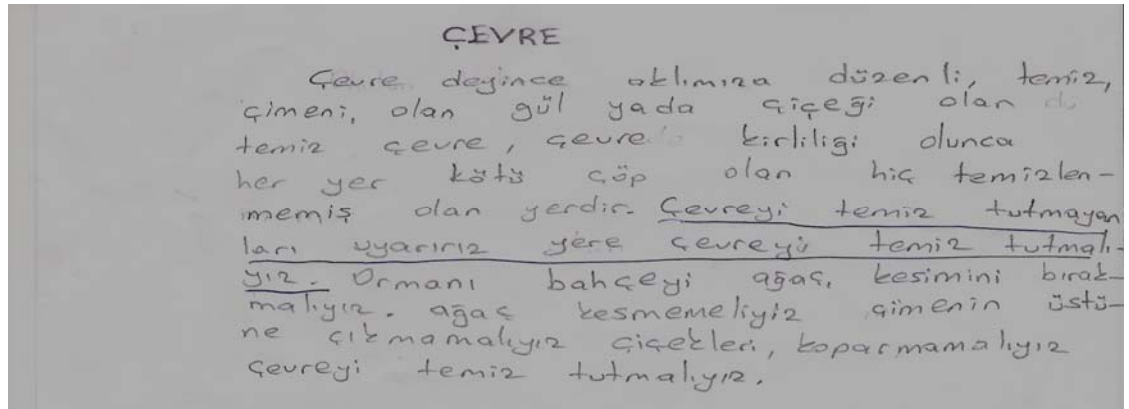


Örnek 3:

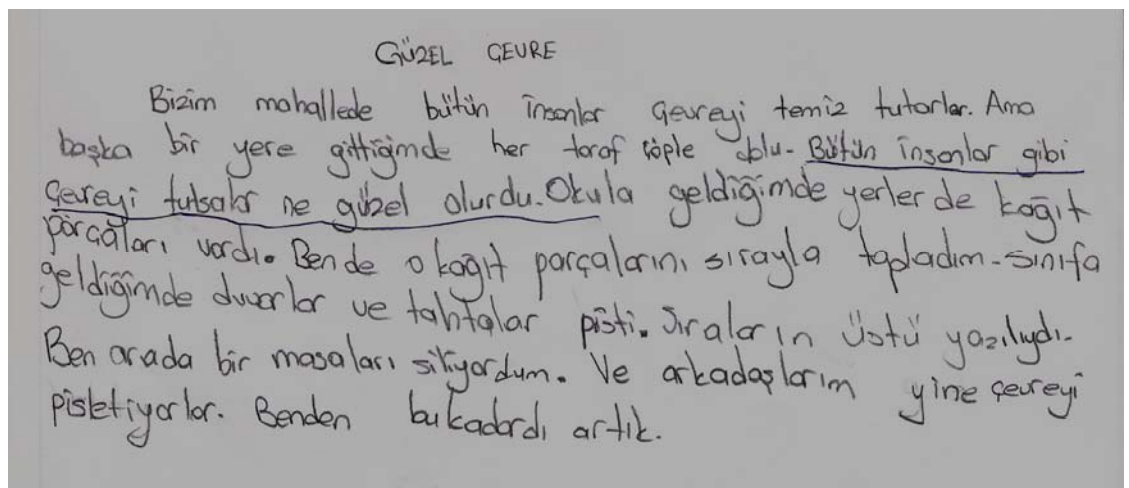


5. Yazılar toplandıktan sonra öğrenciler beşerli gruplara bölündü ve her bir gruba beş adet kâğıt verilerek okumaları istendi.
6. Öğrencilere karmaşık gelen cümlelerin altını çizmeleri istendi.
Öğrencilerin altını çizdiği cümlelere örnekler;

Örnek 1:



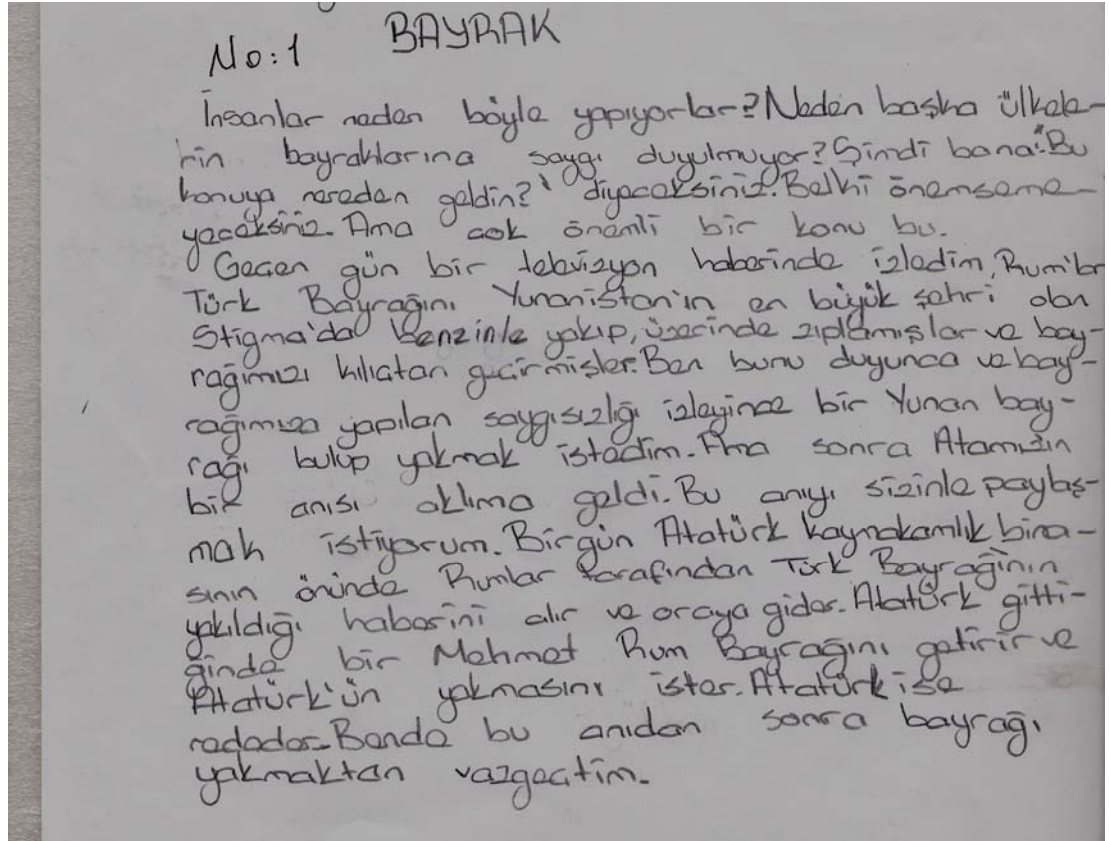
Örnek 2:



7. Son olarak bayrak konusu ile ilgili bir cümle kuruldu ve öğrencilerden bu konuyla ilgili hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



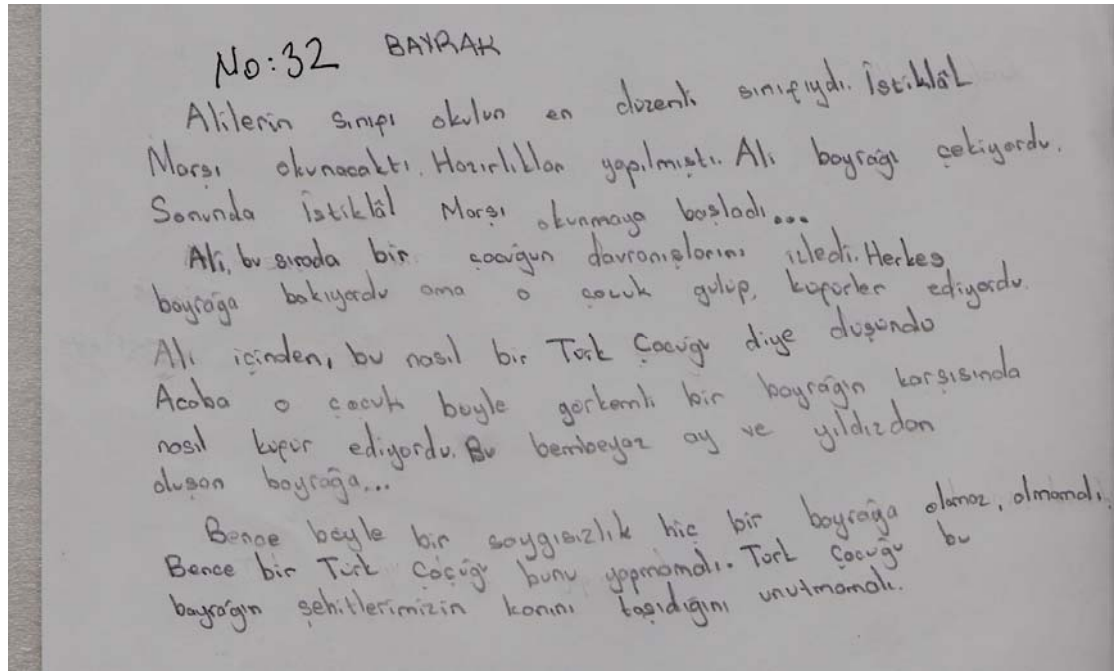
1. örnek incelendiğinde, cümlelerin anlamı zenginleştirmek ve konunun önemini vurgulamak için özenle oluşturulduğu görülmektedir. Nitekim öğrencinin yazısına "İnsanlar neden böyle yapıyorlar? Neden başka ülkelerin bayraklarına saygı duyulmuyor?" gibi cümlelerle başlaması konunun önemini en başta vurguladığını göstermektedir. Ayrıca çeşitli yapıdaki ve uzunluktaki cümleler yazıya farklı bir tarz katmıştır.

Öğrenci kullandığı düz cümlelerin yanında gerek soru cümleleri gerekse karşılıklı konuşma tarzında oluşturduğu cümlelerle de yazıya bir hareketlilik kazandırmıştır. Yazıda kullanılan cümle yapılarında ki çeşitliliğe rağmen, cümleler ve bu cümlelerin taşıdığı düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulduğu,

cümlelerin birbirleri ile nasıl ilişkili olduğu ve birinin diğerini nasıl desteklediği görülmektedir. Yazının bütününe bakıldığında öğrencinin anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat ettiği, cümleleri etkileyici ve güçlü kılmak için çeşitli ifadelerle yer verdiği (Asker yerine Mehmet ifadesini kullanması gibi) görülmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Cümle Akıcılığı” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

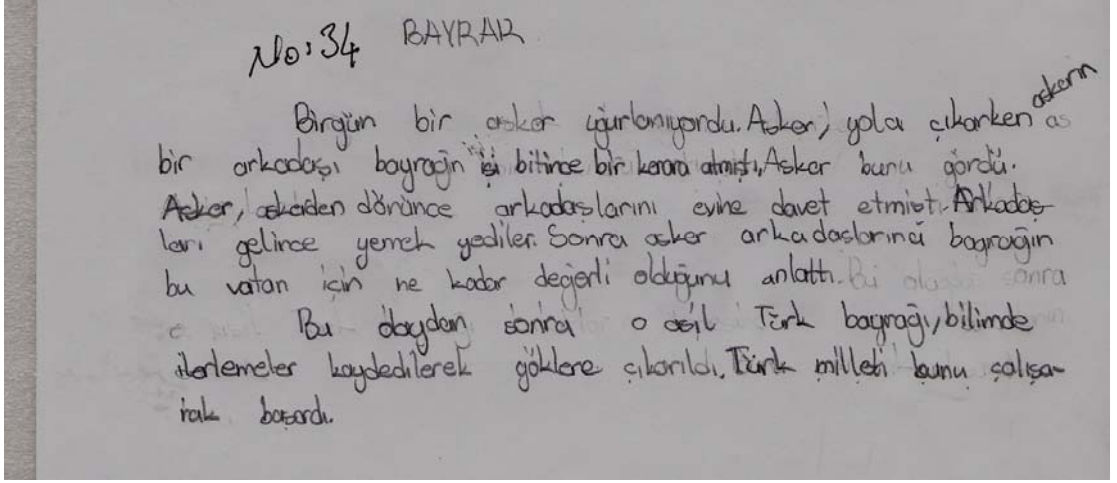


2. örnekte, öğrenci cümlelerini uyumlu bir şekilde oluşturamamışsa da cümleler düzgün bir şekilde yazı içerisinde ki görevlerini yerine getirmektedir. Farklı yapıdaki cümleler genelde hatasız oluşturulmakla birlikte daha düzenli bir şekilde aktarılabilir.

Yazının geneline bakıldığında, öğrencinin vermek istediği mesajı verebildiğini fakat bu mesajı verirken cümleler arasındaki bağı iyi kuramadığından yazının durağan bir hâl aldığı görülmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Cümle Akıcılığı” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:



3. örnek incelendiğinde, öğrencinin kullanmış olduğu cümlelerin karmaşık ve biçimsiz olduğu görülmektedir. Öğrenci, kurduğu cümlelerle konudan konuya atlamakta ve yazı sürükleyiciliğini kaybetmektedir. Dolayısıyla okuyucu yazıyı anlamak için çok çaba sarf etmekte ve okurken sıkılmaktadır.

Öğrencinin kullandığı cümleler kendi içerisinde anlamlıymış gibi görünse de birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturmamaktadır. Yazıdaki cümlelerin çoğu aynı şekilde başlamakta ve aynı yapı monoton bir şekilde devam etmektedir. Öğrencinin yazıda hiç bağlaç kullanmaması da anlatımın tekdüzeliğine ve etkileyciliğini yitirmesine neden olmuştur.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “Cümle Akıcılığı” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu yüzden yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

Altıncı Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “İmlâ” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “İmla” özelliğiyle ilgili eğitim ve etkinlik sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “sevgi” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “sevgi” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik, yazdıkları yazı ve yaptıkları düzeltme örnekleri aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 6

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: İmla

Amaç: İmla kurallarına uygun bir şekilde yazma

Kullanılan Materyal:

1. Dil bilgisinde, büyük ve küçük harf kullanımında, noktalama işaretlerinde bir takım değişiklikler yapılarak hazırlanmış hikâye.
2. Hikâyenin imla kurallarına uygun olarak hazırlanmış hali.

NOKTALARA DİKKAT

Uygulama:

1. Öğretmen, “Nasrettin Hoca’nın Güneş Gözlüğü” adlı hikâyeyi dil bilgisinde, büyük ve küçük harf kullanımında, noktalama işaretlerinde bir takım değişiklikler yaparak öğrencilere dağıttı.

Öğrencilere dağıtılan hikâye;

NASRETTİN HOCANIN GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ

Bir bilgedir Nasrettin Hoca bir filozof ve bir tebessüm. Hatta kimi zaman içten bir kahkaha... Kısaca Anadolu insanının mizah duygusunun beslendiği en güçlü kaynak. sadece Anadolu'nun değil; yüzlerce yıldır tüm bir insanlığın umudunu, sevincini, esprisini temsil eder nasrettin Hoca...

Nasrettin Hoca'nın ünü, yaşadığı coğrafyayı aşarak bütün dünyaya yayılmıştır. Hocayı evrensel kılan neden, fıkralarında bütün insanlığı konu etmesidir. Bu sebeple 1996 yılı, UNESCO tarafından "Nasrettin Hoca Yılı" ilan edilmiştir.

Nasrettin Hoca'nın fıkralarında olaylar ve insanlar; gülünç tuhaf ve tutarsız yanlarıyla karşımıza çıkar. Hoca, çeşitli insani özelliklerimizi zayıf yanlarımızı gururlarımızı, bir bilim adamı gibi gözler. Bizleri çelişkilerimiz içinde ortaya koyar.

Hoca, hayatı boyunca halkla beraber, hep halkın içinde ve yanında olur. bu durum çağlar boyu süren bir "Hoca sevgisi" doğurmuştur.

2. Öğretmen hikâyeyi okurken öğrencilerin takip etmeleri istendi.
3. Öğrencilere, bu hikâyede büyük harf kullanımında ve noktalama işaretlerinde ne gibi hatalar olduğu soruldu ve öğrenciler tartıştırdı.
4. Öğretmen okunan bu hikâyenin imla kurallarına uygun olarak yazılmış halini öğrencilere göstererek üzerinde değişiklik yapılan hikâyedeki hataların anlamı ne kadar bozduğunu belirtti.

İmla kurallarına uygun olarak yazılmış hikâye;

NASRETTİN HOCA'NIN GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ

Bir bilgedir Nasrettin Hoca; bir filozof ve bir tebessüm... Hatta kimi zaman içten bir kahkaha... Kısaca Anadolu insanının mizah duygusunun beslendiği en güçlü kaynak. Sadece Anadolu'nun değil; yüzlerce yıldır tüm bir insanlığın umudunu, sevincini, esprisini temsil eder Nasrettin Hoca...

Nasrettin Hoca'nın ünü, yaşadığı coğrafyayı aşarak bütün dünyaya yayılmıştır. Hoca'yı evrensel kılan neden, fıkralarında bütün insanlığı konu etmesidir.

Bu sebeple 1996 yılı, UNESCO tarafından "Nasrettin Hoca Yılı" ilan edilmiştir.

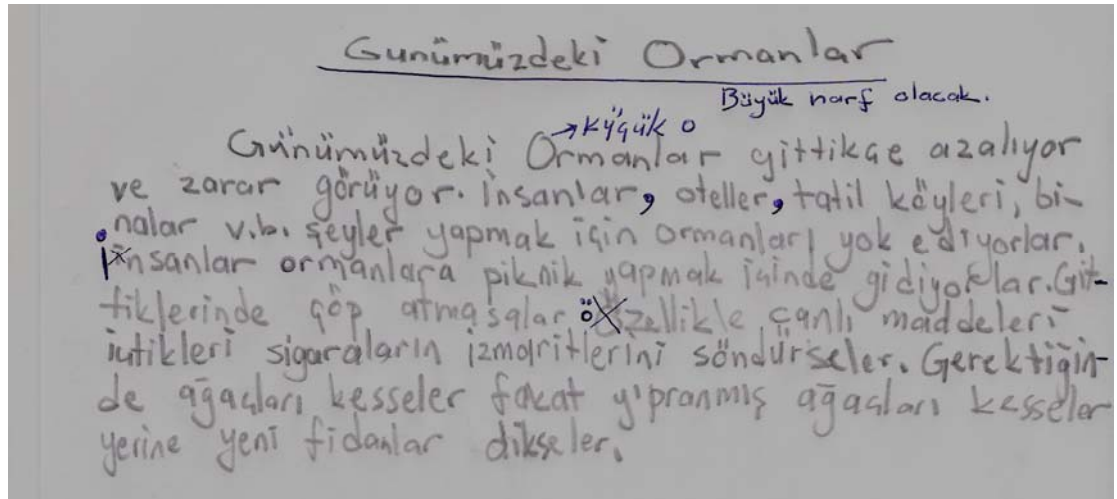
Nasrettin Hoca'nın fıkralarında olaylar ve insanlar; gülünç, tuhaf ve tutarsız yanlarıyla karşımıza çıkar. Hoca, çeşitli insani özelliklerimizi, zayıf yanlarımızı, gururlarımızı, bir bilim adamı gibi gözler. Bizleri çelişkilerimiz içinde ortaya koyar.

Hoca, hayatı boyunca halkla beraber, hep halkın içinde ve yanında olur. Bu durum çağlar boyu süren bir "Hoca sevgisi" doğurmuştur.

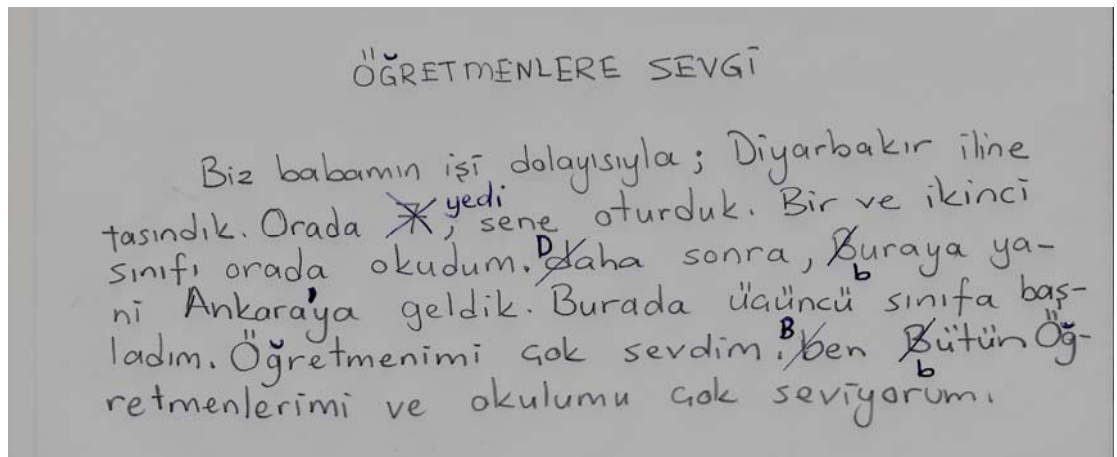
- Öğrencilere 10 dakika süre verilerek istedikleri bir konuda imla kurallarına uygun bir paragraf yazmaları istendi.

Öğrencilerin yazdıkları yazılara örnekler;

Örnek 1:



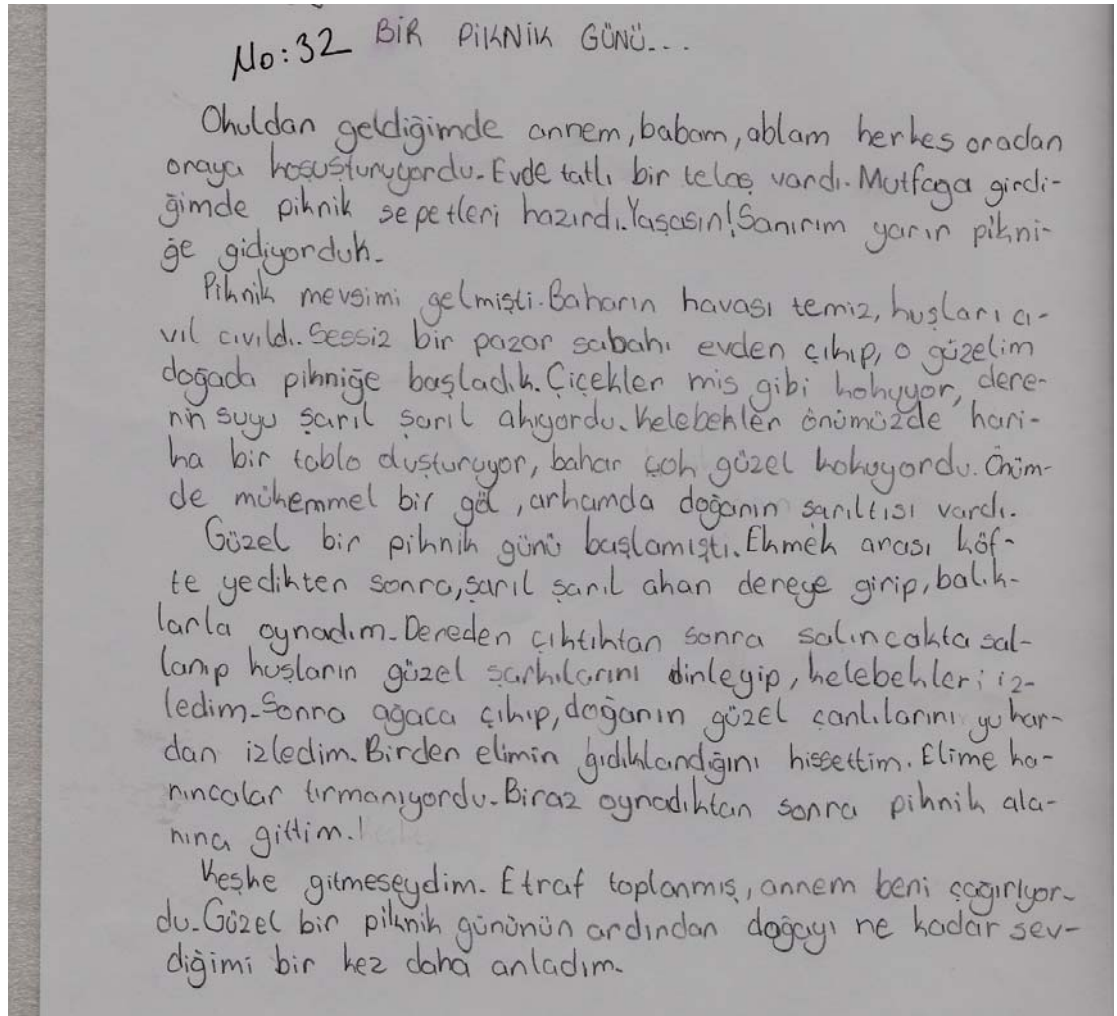
Örnek 2:



6. Öğrenciler beşerli gruplar haline getirilerek her gruba beşer kağıt dağıtıldı.
7. Öğrencilerden kâğıtları noktalama işaretleri bakımından inceleyip gördükleri hataları renkli kalemle düzeltmeleri istendi.
8. Noktalama işaretleri hakkında öğrenciler tekrar bilgilendirildi.
9. Son olarak öğrencilerden sevgi konusu ile ilgili hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



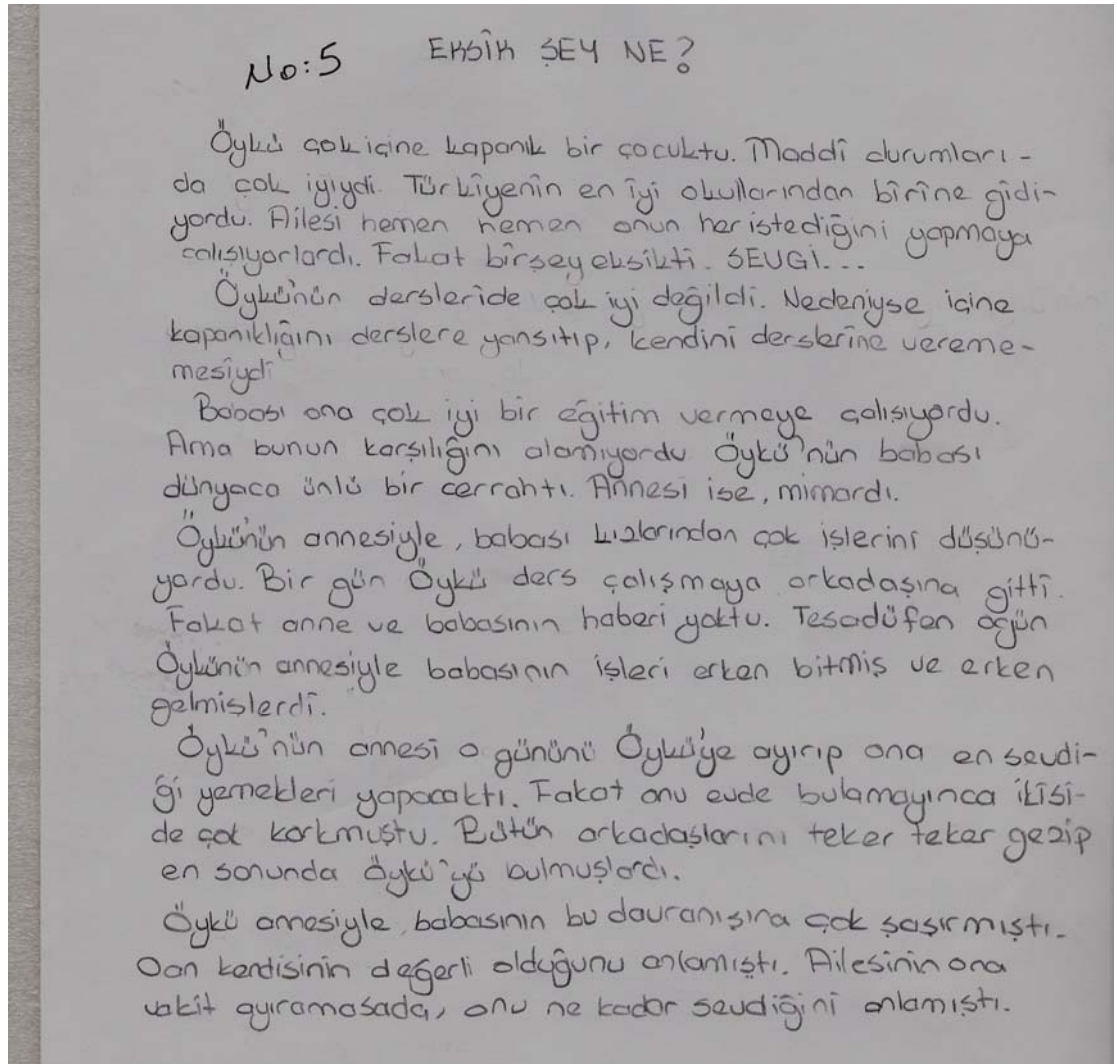
1. örnekte, genel olarak yazının tamamında kelimelerin yazılmasıyla ilgili bir hata yapılmamıştır. Noktalamaların hatasız hatta yaratıcı ve okuyucuya yol gösterir

bir şekilde kullanıldığı (Yaşasın! Sanırım yarın pikniğe gidiyorduk. – Ekmek arası köfte yedikten sonra, şarıl şarıl akan dereye girip, balıklarla oynadım) ve büyük harf kullanımına özen gösterildiği görülmektedir.

Yazının bütününe bakıldığında, öğrencinin kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı ve paragraf başı gibi imla kurallarına uymada oldukça başarılı olduğu ve imlayı, okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullandığı fark edilmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “İmla” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

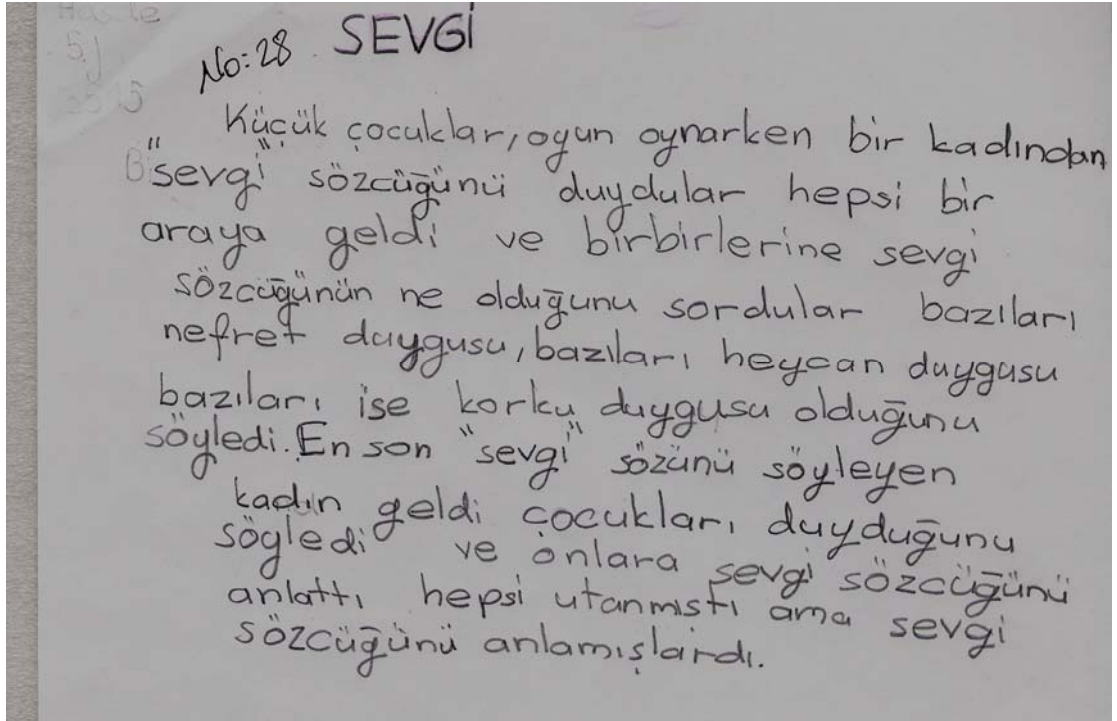


2. örnek incelendiğinde, kelime yazımının ve genelde kullanılan kelimelerin doğru olduğu fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hata yapıldığı görülmektedir (Türkiye'nin kelimesindeki -nin ekinin kesme işaretiyle ayrılmamış olması gibi). Öğrenci noktalama işaretlerini genel olarak doğru kullanmış fakat zaman zaman hatalar yapmıştır (Öykü'nün annesiyle, babası... gibi).

Yazının bütününe bakıldığında büyük harf kullanımında hata olmadığı fakat dil bilgisi kullanımıyla ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin satırbaşlarına dikkat ettiği fakat tam olarak doğru yerlerde yapamadığı göze çarpmaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan "İmla" özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı "3" puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:



3. örnek incelendiğinde, öğrencinin kelime yazımlarında hata yapmadığı fakat noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı ve paragraf başı kullanımlarında tekrar eden hataların olduğu görülmektedir.

Noktalama işaretlerinin olmaması ya da yanlış kullanılması, büyük harf kullanımının rasgele yapılmış olması ve paragraf başlarının düzensiz ya da belirsiz olması okuyucuyu rahatsız etmekte ve anlamayı güçleştirmektedir. Okuyucunun önce yazıyı çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekmektedir. Yazının büyük ölçüde düzeltilmeye ihtiyacı vardır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “İmla” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu yüzden yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

Yedinci Hafta: Deney grubu öğrencileri birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan “Sunum” özelliğiyle ilgili verilecek eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiştir. Birinci ders saatinde “Sunum” özelliğiyle ilgili eğitim ve etkinlik sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden “bayram” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı hafta içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden de “bayram” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiş ve öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci ders saatinde uygulanan etkinlik aşağıdaki gibidir;

Etkinlik 7

İlişkili olduğu yazma eğitimi alanı: Sunum

Amaç: Yazıyı dış yapı kurallarına uygun yazabilme.

Kullanılan Materyal:

Dış yapı kuralları açısından iyi, orta ve kötü düzeyde hazırlanmış üç adet yazı örneği.

EN GÜZEL YAZI

Uygulama:

1. Öğrencilere, dış yapı kurallarına göre iyi, orta ve kötü düzeyde hazırlanmış üç adet yazı örneği öğrencilere gösterilerek, hangisinin görsel açıdan daha güzel görüldüğü ve nedenleri sorularak cevaplar alındı.

Öğrencilere gösterilen yazı örnekleri;

Örnek 1:

BİR BAŞARININ ÖYKÜSÜ

Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün... Ne kadar? Başarıyla aranızdaki kendinizi yıkabilecek düşüncelerinizi sokmayın. Hatta başkalarının sizi engellemek için söylediklerine inanmayın. Çünkü sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendinize yarattığınız bir engeldir... Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor. Onu fark etmenizi... “O” fark etti...

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı... Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmektir...

Annesi odaya girdi ve “Neler oluyor?” diye sordu. “Takıma giremedim.” Diye cevap verdi küçük çocuk. “Bana sen küçüksün dediler...”

Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı: “Bak, önemli olan senin küçük olman değil, takımda yer almayı çok istemendir.” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti. Her sabah, her akşam, her gün her hafta... Yağmur, kar demeden... Çalışırken kendi kendine, hep annesinin sözlerini tekrarladı. O bu sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü...

Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. Bir sonraki yıl, yine takımdaydı ve o sezon yurtdışından da teklifler almaya başladı... Önce amatör kulüplerde oynadı çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça, o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu...

O bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

Bora ÇINARCI

Bütün Dünya

Örnek 2:

BİR BAŞARININ ÖYKÜSÜ

Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün... Ne kadar? Başarıyla aranızdaki kendinizi yıkabilecek düşüncelerinizi sokmayın. Hatta başkalarının sizi engellemek için söylediklerine inanmayın. Çünkü sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendinize yarattığınız bir engeldir... Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor. Onu fark etmenizi... “O” fark etti...

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı... Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmektir...

Annesi odaya girdi ve “Neler oluyor?” diye sordu. “Takıma giremedim.” Diye cevap verdi küçük çocuk. “Bana sen küçüksün dediler...”

Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı: “Bak, önemli olan senin küçük olman değil, takımda yer almayı çok istemendir.” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti. Her sabah, her akşam, her gün her hafta... Yağmur, kar demeden... Çalışırken kendi kendine, hep annesinin sözlerini tekrarladı. O bu sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü...

Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. Bir sonraki yıl, yine takımdaydı ve o sezon yurtdışından da teklifler almaya başladı... Önce amatör kulüplerde oynadı çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça, o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu...

O bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

Bora ÇINARCI

Bütün Dünya

Örnek 3:

BİR BAŞARININ ÖYKÜSÜ

Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün... Ne kadar? Başarıyla aranızdaki kendinizi yıkabilecek düşüncelerinizi sokmayın. Hatta başkalarının sizi engellemek için söylediklerine inanmayın. Çünkü sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendinize yarattığınız bir engeldir... Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor. Onu fark etmenizi... “O” fark etti...

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı... Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmektir... Annesi odaya girdi ve “Neler oluyor?” diye sordu. “Takıma giremedim.” Diye cevap verdi küçük çocuk. “Bana sen küçüksün dediler...”

Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı: “Bak, önemli olan senin küçük olman değil, takımda yer almayı çok istemendir.” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti. Her sabah, her akşam, her gün her hafta... Yağmur, kar demeden... Çalışırken kendi kendine, hep annesinin sözlerini tekrarladı. O bu sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü...

Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. Bir sonraki yıl, yine takımdaydı ve o sezon yurtdışından da teklifler almaya başladı... Önce amatör kulüplerde oynadı çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça, o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu...

O bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

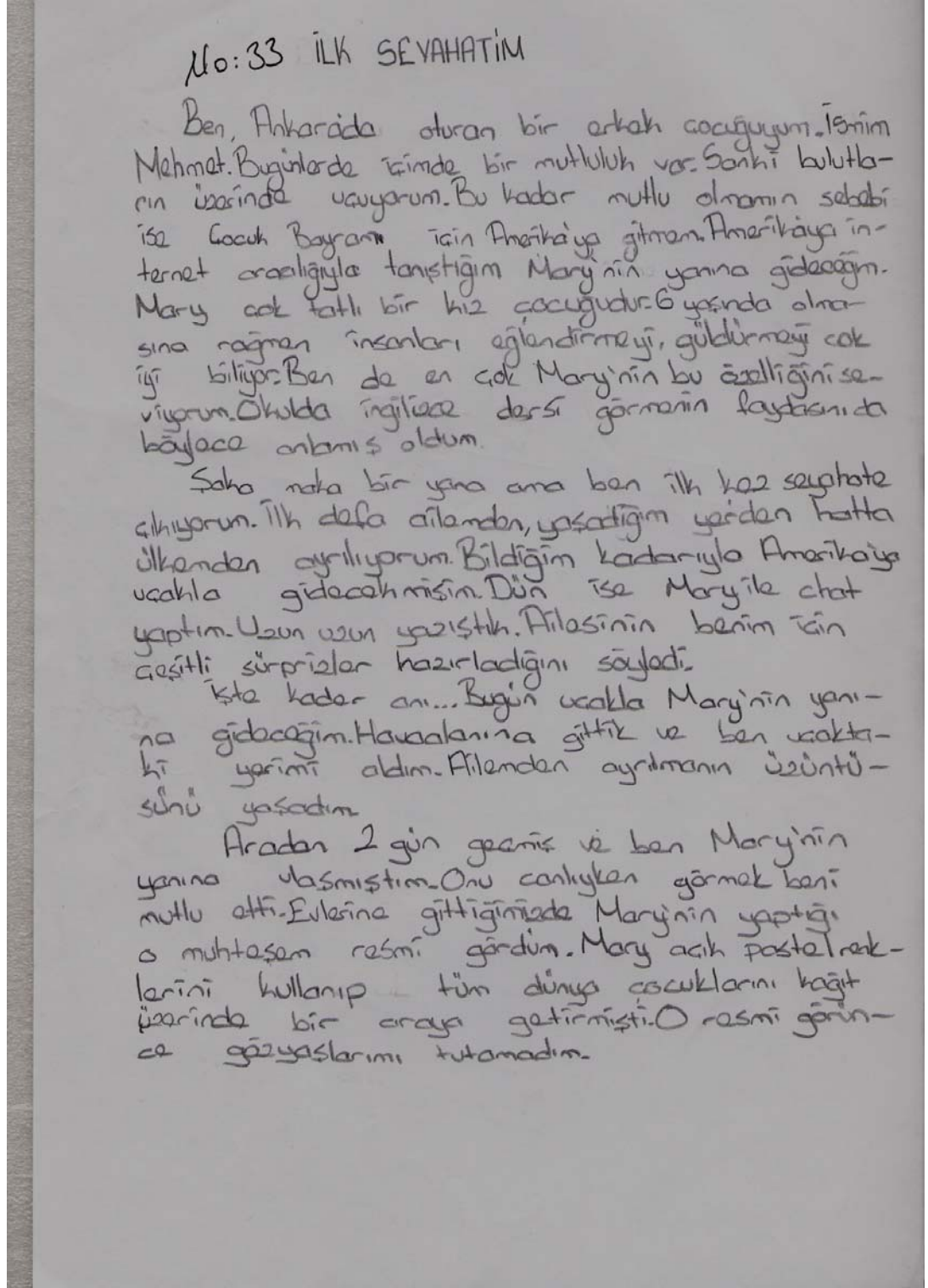
Bora ÇINARCI

Bütün Dünya

2. Öğrencilere, iyi düzeyde hazırlanmış olan yazı örneği gösterilerek dış yapı kuralları nedenleri ile birlikte açıklandı.
3. Öğrencilere, orta düzeyde hazırlanmış olan yazı örneği gösterilerek dış yapı kuralları açısından yazının değerlendirilmesi istendi.
4. Öğrencilerin değerlendirmelerinde gözden kaçırdıkları noktalar öğretmen tarafından tamamlandı.
5. Son olarak dış yapı kurallarına dikkat edilerek bayram konusu ile ilgili hikâye edici bir metin yazmaları istendi.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:



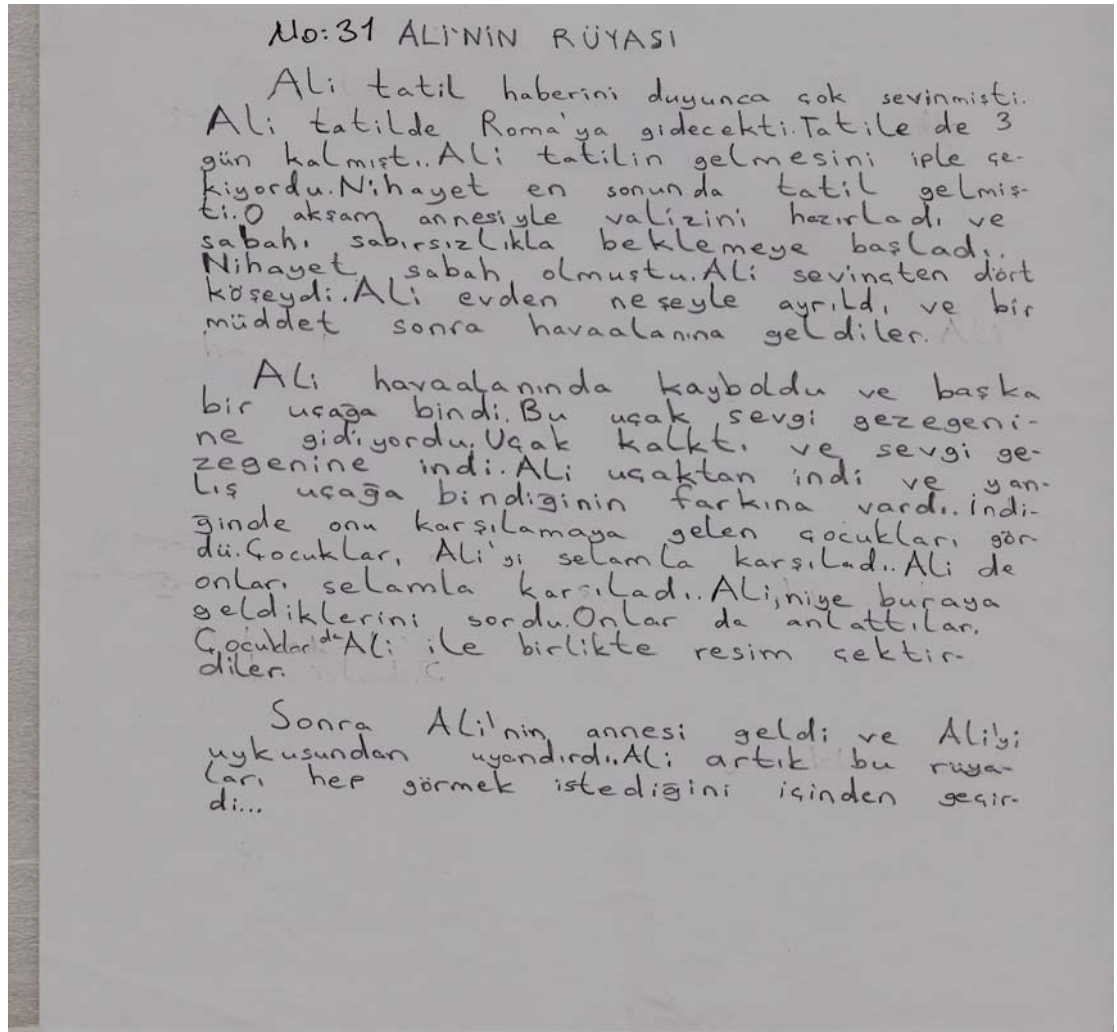
1. örnekte, kelimeler arasındaki boşluklar hep aynı şekilde ve düzgün verilmiş olduğundan yazı kolay okunmaktadır. Sayfada bırakılan boşluklar (satır başı, satır

sonu ve kelimeler arası boşluk) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan yazıya ve konuya odaklanmasını sağlamaktadır.

Metnin şekli ve sunumu okuyucunun mesajı birleştirmesini ve anlamasını kolaylaştırmaktadır. Yazının başlığı ve paragraf başlarının doğru kullanımı okuyucunun yazıya ve istenilen bilgiye yönelmesine yardımcı olmaktadır. Kısaca yazı göze hoş görünmektedir.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “sunum” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüş ve yazı “5” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2:

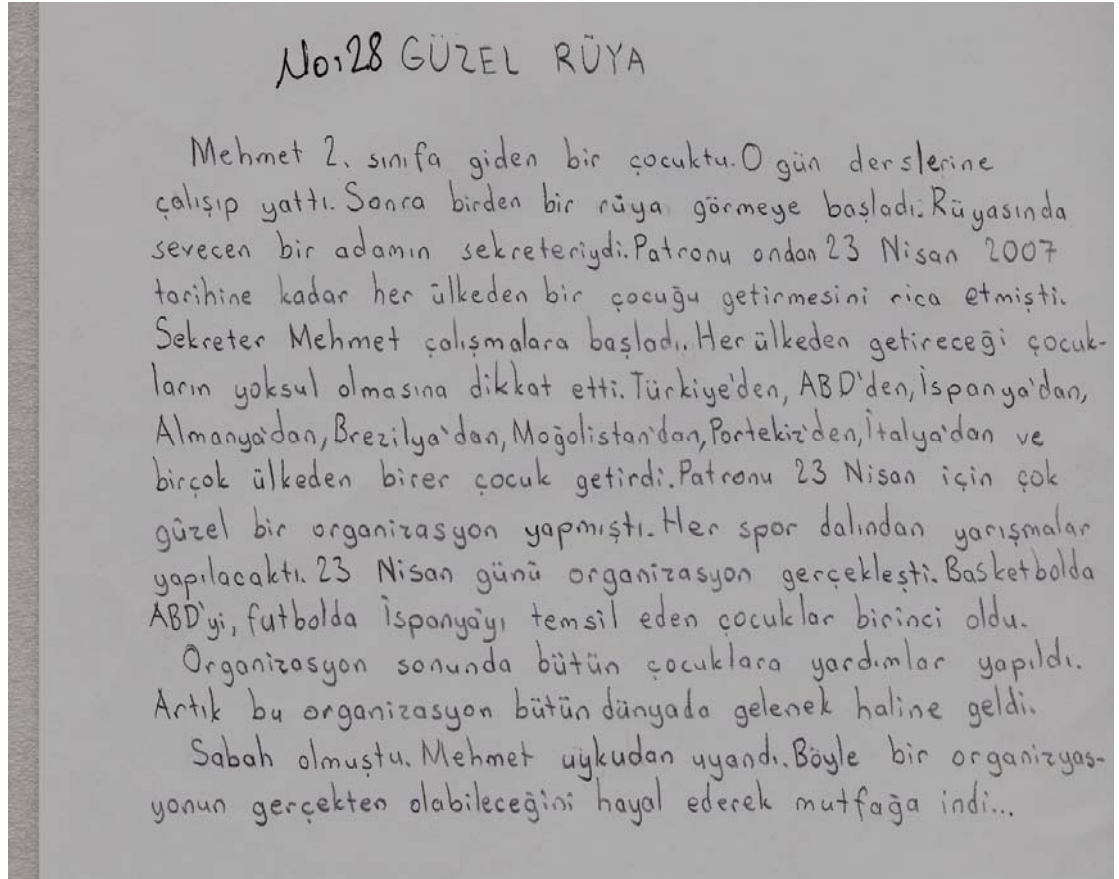


2. örnekte, her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, boşluklar orantısız verilmiş olsa da yazı okunabilmektedir. Harfler, öğrenci tarafından bazı yerlerde uygun ölçülerde yazılırken bazı yerlerde ise büyük yazılmış (A, l ve t harfleri), bu ise yazının karmaşık görünmesine neden olmuştur. Bu durum yazı boyunca devam etmiştir.

Yazıda genel olarak kenar boşluğu verilmesine özen gösterilmesine rağmen, yinede boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Ancak başlık ve paragraf girişlerine yer verilmiş olması okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “sunum” özelliğine ait kriterleri tam olarak yerine getiremediği görülmüş ve yazı “3” puan olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 3:



3. örnek incelendiğinde, kelimeler arasındaki boşlukların az olduğu, dolayısıyla yazıyı okumanın ve anlamının zorlaştığı görülmektedir. Satır sonundaki boşluğun az ya da düzensiz olması da okuyucuyu şaşırtmakta ve satır takibini olumsuz yönde etkilemektedir.

Paragraf girişlerinin düzensiz olması yazının çözülemez, karmaşık bir görünüme sahip olduğu izlenimini vermektedir. Yazının sunumunda görülen orantısızlık okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını güçleştirmekte ve okuyucuda yazıyı okumaya karşı bir isteksizlik uyandırmaktadır.

Bu yazının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan “sunum” özelliğine ait kriterleri büyük oranda yerine getiremediği görülmüş, bu nedenle yazı “1” puan olarak değerlendirilmiştir.

5. Aşama: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan yedi özellikle ilgili öğretimi tamamlandıktan sonra her iki gruptan da bir ders saati içerisinde “başarı” konusunda hikâye edici bir metin yazmaları ve yazılarını tamamladıktan sonra “Kendini Değerlendirme Ölçeği” verilerek öğrencilerden kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

Eğlek Her Şeyin Başıdır.

Ali bir doktor olarak bir köyde yaşıyordu. Ali al yarıklı, yeşil gözlü, sarı saçlıydı. Kendine güvenen, başarılı ve yardımseverdi. Köyde hastanede bütün köylülerin hastalığını iyileştiriyor, ayrıca köylülerin dişlerine de bakıyordu.

Köy geçillik dolu, bir hastane için bir köylü. Köyün köylüleri de ahillerle ve canları ve yardımsever hislerdi.

Bir zamanlar köyde bulandı bir hastalık olan AIDS hastalığı çıkmıştı. Köyde köylü bu hastalığa yakalanmıştı. Köylüler hastaneye başvuruyor, Doktor Ali ne yapacağını soruyordu.

Bir gün Doktor Ali evinde çalışıp, deneyler yapıp AIDS hastalığının asısını bulmaya karar verdi. Verdinden çok emindi. Evinde çalıştı, hatta yollarca çalışıp, deneyler yaptı. AIDS hastalığının asısını buldu. Bu ası bir köylüde denenerek onaylandı. Herkes çok heyecanlıydı. Hastada asıyı aldı. Bir sonuç alınmadı, Ama yılmadı, devam etti. Yine çok çalıştı ve deneyler yaptı. Bu hastalığa bir sonuç bulunmadı.

Gün geldi, çatı. Bir kişinin gelip, üzerinde asının denenmesi vardı. Ama hiç bir sonuç bulunmadı. Aradan bir süre geçti. Doktor Ali'ye güvenliği için ortaya çıktı. Doktor Ali asının üzerinde asıyı aldı. Çoruh bir hac gün sonra iyileşti. Doktor Ali AIDS asısını bulmaya başarılı.

Örnek 2:

Dr. İsmail 510
2634

Harika Çiçeğin Harika Sahibi...

Okula yeni başlamıştım. Sırdan birkaç ay geçtikten sonra öğretmen, birkaç bir çiçek yetiştirmemizi istemişti. Sınıfta bir çiçek bahçesi olduğu için ben çok şanslıydım. Böyle bir ödülün olduğunu söylediğimde annem de çok mutlu olmuştu. Çiçek bahçesine girdiğimde hangi çiçeğin tohumunu alacağımı bir türlü seçemedim. Çünkü renk, şekil, çeşit bir sürü çiçeğin arasında idiydim. Güneş batana kadar hangi çiçeğin tohumunu alacağımı seçemedim. Güneşin batmasıyla ilk kez gördüğüm pembesiz bir güller sürü- lüğü gözüme çarptı. Sınıfa söyleyip bu güller tohumu- nu hemen aldım.

Sınıfta birlikte bu zirin güller tohumuna bir sak- sızaya ektilim. Her gün suyunu verip, onlara bakardım. Sırdan birkaç hafta geçtikten sonra güllerim filizlen- meye başladı. Herin, güzel bir çiçeğim olmağa başlamıştı.

Sonra öğretmen en farklı çiçeği yetiştirene ödül vereceğini söyledi. Ertesi gün baktığımda pembesiz gül to- humundan yeşil bir gül filizlendiğini gördüm. Sırdan zaman geçtikten çok güzel bir güller oldu- ğunu gördüm. Güllerime her baktığımda cennetten gelen bir şarkıyı duyar gibiydim.

Bütün emeklerimi göstereceğim gün gelmişti. Öğretmen Yarınmaya giren bütün çiçekler arasında, en güzel çiçek benimdi. Harika bir çiçeğin harika sahibi bendim ve yanı- ma birinciydim. Bu benim başarım...

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

EN SEVİNDİĞİMİZ AN BAŞARI

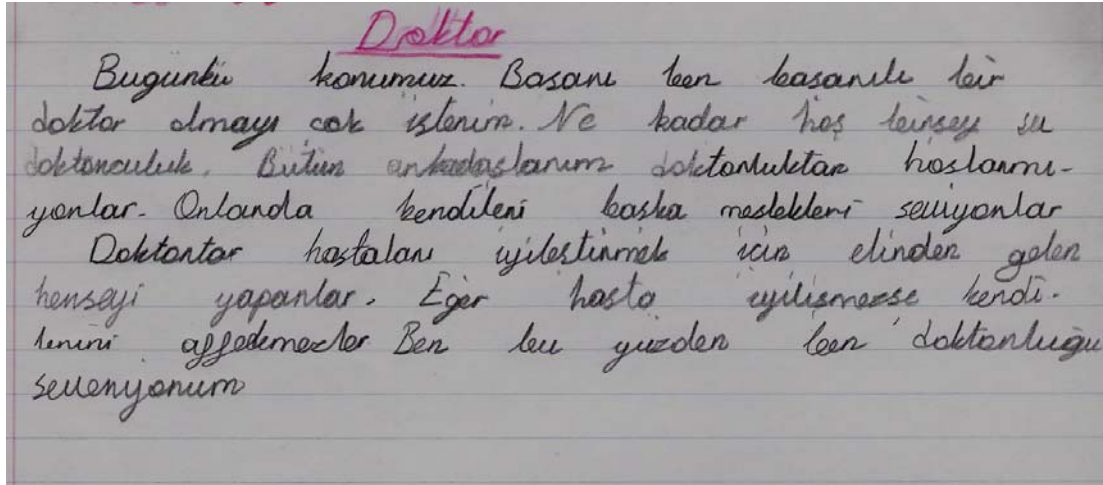
Benim başarmak kadar mutluluk duyduğum bir an yoktur. Belli bir gale kişinin fileri benim gibi. Ama şundan eminim ki başarmaktan mutluluk duyduğum gale az kişi var. Günlü başarı öyle bir şeydir ki bütün çabaların umudu, ışığı, kalesidir. Belli gale gündüz gelirsin. Yağmur, kar demeden önünde dizili kütüphaneler. Gözlerin yağmurluktan ölüyor. Yavaş yavaş göz kapalları kapanıyor. Bu kadar galede sonra başarmak, çabanın karşılığını almak emin olun ki ilaç gibi geliyor. Bütün dertlerini unuttuysun. Bu çabanın gücü, kazanmanın gücü o kadar güçlü ki bütün güçlerin zamanı, yeri, saati...

Başardığının haberi geldiğinde istediğin şehirlere girebilirsin. Bazıları zipler yerinde durmaz, gılgınlık gibi kaçar, Bazen ise sevinçinin bayramı atlar, kendini öne öne bitiremez. Geceyi duyular yansıyabilirsin. Sesi, güler, dğlar ne olacağı belli olmaz. Ama birşey var ki yeni doğmuş gibi, tazece bir çiçek gibi olabilirsin. Rüzgar üstünde yavaş esinti, sarı uyuymuş gibi olursun. Zaman tersine döner. Ama herşeyi unuttuktan sonra dilinde bir şey gelir başarı. Sadecce bunun sevincini yaşarsın.

Her şeyi başarabilirsin. Galip olmak ardından bütün yenilikleri getirir. Belli his ummadığın bir şey de başarabilirsin. Bir öğrenci tembelse hep öyle olacağı da gel ya. Bir gün o da gelir. Başarı duyduğunu tatlar.

Benim bir hayalim, umudum var. Bu ülkeye, bu yurda faydalı olacak bir umut. Belli bu umudumun başarısam. bende yaşadığım gibi gale mutlu olurum. Bu duyguyla anlatamam. Günlü bu herşeyin üstünde bir duygu. Ben bir dahıtar olmak istiyorum. Kendi vatanıma, milletime yardım etmek istiyorum. Onların hastalıklarını iyileştirmek, onların acılarını dindirmek istiyorum. Bu ülkenin hayırlı evlatları gale ihtiyacı var. Bu ülkenin yükselmeye, başarmaya dnti var.

Örnek 2:



Araştırmanın deney deseni Tablo 2.4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.4.2

Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Öntest	Eğitim	Sontest
Deney Grubu	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kendini Değerlendirme Ölçeği	7 gün toplam 14 saat süreli 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli eğitimi	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kendini Değerlendirme Ölçeği
Kontrol Grubu	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kendini Değerlendirme Ölçeği		6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kendini Değerlendirme Ölçeği

2. 5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 11.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklemeye alınan öğrencilere ait betimsel verilerin tanımlanmasında yüzde (%), ve frekans (f) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest sonuçları ile uygulamalar esnasında ve son testte yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığının tespitinde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen ön ve son testten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakmak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları puanlara ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem “Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öntest ve sontest puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.1.1
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Deney	35	16.42	5.95	68	.250	.803
Kontrol	35	16.77	5.50			

Tablo 3.1.1. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öntest toplam puan ortalamaları ile, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte toplam puan olarak ortalama 16.42 alırken; kontrol grubundaki öğrenciler öntestte toplam puan olarak ortalama 16.77 almışlardır. Bu bulgular hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama başlamadan önce yazma becerileri açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.2
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Deney	35	24.05	5.64	68	4.835	.000
Kontrol	35	18.00	4.80			

Tablo 3.1.2. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sontest toplam puan ortalamaları ile, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte toplam puan olarak ortalama 24.05 alırken; kontrol grubundaki öğrenciler sontestte toplam puan olarak ortalama 18.00 almışlardır. Bu bulgular deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitim aldıktan sonra kontrol grubu öğrencilerinden daha nitelikli yazı yazdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulara göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişmesiyle ilgili olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.3
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Fikirler	Deney	35	2.31	1.27	68	1.256	.213
	Kontrol	35	2.71	1.38			

Tablo 3.1.3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin fikirler ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte fikirler özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.71 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.4
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili
Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Organizasyon	Deney	35	2.37	1.16	68	.631	.530
	Kontrol	35	2.20	1.10			

Tablo 3.1.4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin organizasyon ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte organizasyon özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.20 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.5
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Üslup	Deney	35	1.80	.99	68	1.935	.057
	Kontrol	35	2.37	1.43			

Tablo 3.1.5. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin üslup ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte üslup özelliğinden ortalama 1.80 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.37 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.6
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Kelime Seçimi	Deney	35	2.71	1.29	68	1.062	.097
	Kontrol	35	2.14	1.00			

Tablo 3.1.6. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kelime seçimi ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki

öğrenciler öntestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 2.71 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.58 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.7
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili
Öntestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Cümle Akıcılığı	Deney	35	2.77	1.35	68	1.145	.256
	Kontrol	35	2.42	1.14			

Tablo 3.1.7. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin cümle akıcılığı ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 2.77 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.42 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.8
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İmla” İle İlgili Öntestten
Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
İmla	Deney	35	2.14	1.11	68	.838	.405
	Kontrol	35	2.37	1.16			

Tablo 3.1.8. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin imla ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler öntestte imla özelliğinden ortalama 2.14 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.37 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.9
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Öntestten
Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Sunum	Deney	35	2.31	1.45	68	.657	.514
	Kontrol	35	2.54	1.46			

Tablo 3.1.9. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sunum ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki

öğrenciler öntestte sunum özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.54 puan almışlardır. Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.10
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Fikirler	Deney	35	3.57	1.14	68	2.974	.004
	Kontrol	35	2.65	1.41			

Tablo 3.1.10. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin fikirler ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte fikirler özelliğinden ortalama 3.57 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.65 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken fikirler özelliğini gerçekleştirmeyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.11
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Organizasyon	Deney	35	3.68	1.18	68	4.728	.000
	Kontrol	35	2.42	1.03			

Tablo 3.1.11. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin organizasyon ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte organizasyon özelliğinden ortalama 3.68 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.42 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.12
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Sontestten
Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Üslup	Deney	35	2.48	1.12	68	.400	.690
	Kontrol	35	2.60	1.26			

Tablo 3.1.12. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin üslup ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte üslup özelliğinden ortalama 2.48 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.60 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. 1. 13
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Kelime Seçimi	Deney	35	3.51	1.31	68	3.200	.002
	Kontrol	35	2.60	1.06			

Tablo 3.1.13. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kelime seçimi ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 3.51 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.60 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.14
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Cümle Akıcılığı	Deney	35	3.68	1.27	68	3.423	.001
	Kontrol	35	2.65	1.23			

Tablo 3.1.14. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin cümle akıcılığı ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 3.68 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.65 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.15
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İmla” İle İlgili Sontestten
Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
İmla	Deney	35	3.40	1.06	68	3.513	.001
	Kontrol	35	2.42	1.24			

Tablo 3.1.15. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin imla ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte imla özelliğinden ortalama 3.40 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.42 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmeyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.16
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Sunum	Deney	35	3.74	1.29	68	3.074	.003
	Kontrol	35	2.77	1.35			

Tablo 3.1.16. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sunum ile ilgili sontestten aldıkları puanlarla, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler sontestte sunum özelliğinden ortalama 3.74 puan alırken; kontrol grubundaki öğrenciler 2.77 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öntest puanları ile sontest puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.2.1
Deney Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Öntest		Sontest		t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney grubu (N=35)	16.42	5.95	24.05	5.64	14.616	.000

Tablo 3.2.1. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, öntestten aldıkları toplam puan ortalamaları ile, sontestten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler öntestte toplam puan olarak ortalama 16.42 alırken; sontestten ortalama 24.05 puan almışlardır. Bu bulgular 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretimin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2.2
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Öntest		Sontest		t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	16.77	5.50	18.00	4.80	3.686	.001

Tablo 3.2.2. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, öntestten aldıkları toplam puan ortalamaları ile, sontestten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler öntestte toplam puan olarak ortalama 16.77 alırken; sontestten ortalama 18.00 puan almışlardır. Bu bulgular uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2.3
Deney Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar
İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Fikirler	2.31	1.27	3.57	1.14	6.799	.000

Tablo 3.2.3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, fikirler ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Öğrenciler öntestte fikirler özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; sontestten ortalama 3.57 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.4
Deney Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Organizasyon	2.37	1.16	3.68	1.18	8.073	.000

Tablo 3.2.4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, organizasyon ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler öntestte organizasyon özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; sontestten ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.5
Deney Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Üslup	1.80	.99	2.48	1.12	4.212	.000

Tablo 3.2.5. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, üslup ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler öntestte üslup özelliğinden ortalama 1.80 puan alırken; sontestten ortalama 2.48 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.6
Deney Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Öntestten Aldıkları
Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Kelime Seçimi	2.71	1.29	3.51	1.31	4.279	.000

Tablo 3.2.6. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, kelime seçimi ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler öntestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 2.71 puan alırken; sontestten ortalama 3.51 puan almışlardır. Bu bulgular

deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.7
Deney Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Cümle Akıcılığı	2.77	1.35	3.68	1.27	4.824	.000

Tablo 3.2.7. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, cümle akıcılığı ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 2.77 puan alırken; sontestten ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.8
Deney Grubu Öğrencilerinin “İmlâ” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	İmla	2.14	1.11	3.40	1.06	6.215	.000

Tablo 3.2.8. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, imla ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte imla özelliğinden ortalama 2.14 puan alırken; sontestten ortalama 3.40 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.9
Deney Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Sunum	2.31	1.45	3.74	1.29	7.382	.000

Tablo 3.2.9. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, sunum ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte sunum özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; sontestten ortalama 3.74 puan almışlardır. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun

eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.10
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar
İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Fikirler	2.71	1.38	2.77	1.41	.372	.771

Tablo 3.2.10. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, fikirler ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte fikirler özelliğinden ortalama 2.71 puan alırken; sontestten ortalama 2.77 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken fikirler özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.11
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Organizasyon	2.20	1.10	2.42	1.03	1.675	.103

Tablo 3.2.11. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, organizasyon ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte organizasyon özelliğinden ortalama 2.20 puan alırken; sontestten ortalama 2.42 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.12
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Üslup	2.37	1.43	2.60	1.26	1.435	.160

Tablo 3.2.12. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, üslup ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte üslup özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; sontestten ortalama 2.60 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken üslup özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.13
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Kelime Seçimi	2.14	1.00	2.60	1.06	3.174	.003

Tablo 3.2.13. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, kelime seçimi ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 2.14 puan alırken; sontestten ortalama 2.60 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken kelime

seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından manidar bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.14
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Cümle Akıcılığı	2.42	1.14	2.65	1.23	1.435	.160

Tablo 3.2.14. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, cümle akıcılığı ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 2.42 puan alırken; sontestten ortalama 2.65 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerinin cümle akıcılığına yönelik bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken cümle akıcılığı özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.15
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İmla” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle
Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	İmla	2.37	1.16	2.42	1.24	.274	.786

Tablo 3.2.15.. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, imla ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte imla özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; sontestten ortalama 2.42 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken imla özelliğine ait kriterleri gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.16
Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar
İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Kontrol Grubu (N=35)	Sunum	2.54	1.46	2.77	1.35	1.435	.160

Tablo 3.2.16. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, sunum ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir

fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler öntestte sunum özelliğinden ortalama 2.54 puan alırken; sontestten ortalama 2.77 puan almışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonraki ortalama puanlarının lehine bir fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu bulgular kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanmakta olan müfredata uygun eğitimi tamamladıktan sonra hikâye edici metin yazarken sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme açısından bir gelişme gösteremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; öğrencilerin hikâye edici metin yazarken sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirmesiyle ilgili olarak uygulanmakta olan müfredata uygun yazma öğretiminin etkisi olmadığı söylenebilir.

3. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem “Deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli içerisinde bulunan her bir özelliğe ilişkin eğitimi aldıktan sonra ilgili özellik açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.3.1
Deney Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar
İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi
Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Fikirler	2.31	1.27	4.02	1.01	7.82	.000

Tablo 3.3.1. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, fikirler ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, fikirlere yönelik eğitim aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte fikirler özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; fikirlere yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 4.02 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin fikirlere yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.2
Deney Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Organizasyon	2.37	1.16	3.97	1.01	7.483	.000

Tablo 3.3.2. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, organizasyon ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, organizasyona yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte organizasyon özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; organizasyona yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.97 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin organizasyona yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.3
Deney Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Üslup	1.80	.99	3.00	.97	7.141	.000

Tablo 3.3.3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, üslup ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, üsluba yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte üslup özelliğinden ortalama 1.80 puan alırken; üsluba yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.00 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin üsluba yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.4
Deney Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Kelime Seçimi	2.71	1.29	3.68	1.27	4.364	.000

Tablo 3.3.4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, kelime seçimi ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, kelime seçimine yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 2.71 puan alırken; kelime seçimine yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin kelime seçimine yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.5
Deney Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Cümle Akıcılığı	2.77	1.35	4.02	1.12	6.215	.000

Tablo 3.3.5. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, cümle akıcılığı ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, cümle akıcılığına yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 2.77 puan alırken; cümle akıcılığına yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 4.02 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin cümle akıcılığına yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.6
Deney Grubu Öğrencilerinin “İmlâ” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	İmlâ	2.14	1.11	3.68	1.18	7.628	.000

Tablo 3.3.6. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, imla ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, imlaya yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte imla özelliğinden ortalama 2.14 puan alırken; imlaya yönelik gerekli eğitimi aldıktan

sonra ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin imlaya yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.7
Deney Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Sunum	2.31	1.45	3.85	1.21	7.628	.000

Tablo 3.3.7. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, sunum ile ilgili öntestten aldıkları puanlarla, sunuma yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte sunum özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; sunuma yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.85 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin sunuma yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem “Deney grubu öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan her bir özelliğe yönelik eğitimi aldıktan sonra ilgili özellikten aldıkları puanlarla, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan özelliklerin tamamına yönelik eğitimi tamamladıktan sonraki puanları arasında manidar bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.4.1
Deney Grubu Öğrencilerinin “Fikirler” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Fikirler	4.02	1.01	3.57	1.14	3.174	.003

Tablo 3.4.1. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, fikirler ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra fikirler özelliğinden ortalama 4.02 puan alırken; sontestten ortalama 3.57 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin fikirler özelliği için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra aldıkları puanların, bu özelliğe yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanlardan daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.2
Deney Grubu Öğrencilerinin “Organizasyon” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Organizasyon	3.97	1.01	3.68	1.18	1.966	.058

Tablo 3.4.2. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, organizasyon ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra organizasyon özelliğinden ortalama 3.97 puan alırken; sontestten ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin organizasyon özelliğine yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanların lehine bir fark olsa bile, bu farkın anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nde yer alan diğer özelliklere ilişkin eğitimin, organizasyon özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.4.3
Deney Grubu Öğrencilerinin “Üslup” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Üslup	3.00	.97	2.48	1.12	3.431	.002

Tablo 3.4.3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, üslup ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra üslup özelliğinden ortalama 3.00 puan alırken; sontestten ortalama 2.48 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin üslup özelliği için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra aldıkları puanların, bu özelliğe yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanlardan daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.4
Deney Grubu Öğrencilerinin “Kelime Seçimi” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Kelime Seçimi	3.68	1.27	3.51	1.31	1.358	.183

Tablo 3.4.4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, kelime seçimi ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile, sontestten aldıkları puanları arasında

manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra kelime seçimi özelliğinden ortalama 3.68 puan alırken; sontestten ortalama 3.51 puan almışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin kelime seçimi özelliğine yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanların lehine bir fark olsa bile, bu farkın anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir

Bu durumun sebebinin ise; diğer özelliklere ilişkin eğitimin, kelime seçimi özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.4.5
Deney Grubu Öğrencilerinin “Cümle Akıcılığı” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Cümle Akıcılığı	4.02	1.12	3.68	1.27	2.652	.012

Tablo 3.4.5. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, cümle akıcılığı ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 4.02 puan alırken; sontestten ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin cümle akıcılığı özelliği için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra aldıkları puanların, bu özelliğe yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanlardan daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.6
Deney Grubu Öğrencilerinin “İmla” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki Puanları
İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	İmla	3.68	1.18	3.40	1.06	2.380	.023

Tablo 3.4.6. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, imla ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra imla özelliğinden ortalama 3.68 puan alırken; sontestten ortalama 3.40 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin imla özelliği için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun eğitimi tamamladıktan sonra aldıkları puanların, bu özelliğe yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanlardan daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.7
Deney Grubu Öğrencilerinin “Sunum” İle İlgili Eğitim Aldıktan Sonraki
Puanları İle Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	Eğitim aldıktan sonraki puanları		Sontest puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Sunum	3.85	1.21	3.74	1.29	1.43	.16

Tablo 3.4.7. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, sunum ile ilgili eğitim aldıktan sonraki puanları ile, sontestten aldıkları puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrenciler eğitim aldıktan sonra sunum özelliğinden ortalama 3.85 puan alırken; sontestten ortalama 3.74 puan almışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin sunum özelliğine yönelik eğitimi aldıktan hemen sonra aldıkları puanların lehine bir fark olsa bile, bu farkın anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu durumun sebebinin ise; diğer özelliklere ilişkin eğitimin, sunum özelliğine ait kriterleri gerçekleştirme üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

3. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem “Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler yoluyla kendilerini değerlendirmeleri üzerinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.5.1
Öğrencilerin Kendi Değerlendirme Puanları İle Uzmanlar Tarafından Verilen Puanlar Arasındaki İlişki

Puanlar (N=35)	r	p
Deney grubu öğrencilerinin öntestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar-aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar	.025	.885
Kontrol grubu öğrencilerinin öntestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar-aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar	.206	.234
Deney grubu öğrencilerinin sontestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar-aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar	.050	.773
Kontrol grubu öğrencilerinin sontestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar-aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar	.127	.670

Tablo 3.5.1. incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (Deney grubu öğrencilerinin öntestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar - aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar için $r=-.025$, $p>.05$; Kontrol grubu öğrencilerinin öntestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar - aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar için $r=.206$, $p>.05$; Deney grubu öğrencilerinin sontestte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar - aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri

puanlar için $r=.050$, $p>.05$ ve Kontrol grubu öğrencilerinin son testte kullanılan yazılı ürünlerine kendi verdikleri puanlar - aynı yazılı ürün için uzmanların verdikleri puanlar için $r=.127$, $p>.05$). Bu bulgular 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ve halihazırda uygulanan müfredata uygun verilen yazma eğitiminin öğrencilerin kendi yazılı ürünlerini değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4. 1. SONUÇLAR

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puanları arasında manidar bir fark görülmemiştir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puanları kıyaslandığında ise, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiği görülmüştür.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları öntest puanları arasında manidar bir fark tespit edilmemiştir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark görülürken üslup özelliğiyle ilgili manidar bir fark görülmemiştir.

2. Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında manidar bir fark görülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerinin de yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında manidar bir fark görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özelliklerinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında manidar bir fark görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, üslup, cümle akıcılığı, imla ve sunum özelliklerinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülürken kelime seçimi özelliğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında ise manidar bir fark olduğu görülmüştür.

3. Deney grubu öğrencilerinin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili olarak öntestten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan sonraki puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiştir.

4. Deney grubu öğrencilerinin fikirler, üslup, cümle akıcılığı ve imla özellikleri ile ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülürken, organizasyon, kelime seçimi ve sunum özellikleriyle ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

4. 2. ÖNERİLER

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmesine etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan bu modelin öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlere modelle ilgili eğitim verilmelidir.
2. Araştırma ilköğretim 5. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Yazma becerisi ilköğretimde kazanılan fakat hayatın her alanında kullanılması gereken bir beceri olduğu için bu model ilköğretim ikinci kademesinde, lisede ve üniversitede öğrenim gören öğrencilere uygulanabilir.
3. Kendini ifade etme, fikirlerini doğru sıralama, doğru kelimeler seçerek yerli yerinde kullanma vb sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeliyle eğitim verilerek bu sorunları yaşayan öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.
4. Bu çalışmada metin türü olarak hikâye edici metin seçilmiştir. Farklı bir metin türü seçilerek bu modelin yazılı anlatım becerisini geliştirmesine etkisi araştırılabilir.
5. Araştırma büyük şehir il merkezindeki devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Aynı araştırma daha küçük şehirlerdeki devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde de yapılabilir.
6. Araştırma devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Özel okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde de böyle bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Y., Aksan, M. (1991). Metin Kavramı ve Tanımlar. **Dilbilim Araştırmaları**. Ankara: Hitit Yayınevi.
- AKTAŞ, Ş., Gündüz, O. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**. 53, 7-13.
- AKYOL, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**. (142).
- AKYOL, H. (2000). Yazı Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**. 146.
- AKYOL, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. (13), 49-58.
- AKYOL, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ALPTEKİN, A. B. (1997). **Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ARSEVEN, C. (1992). Yazı. **Sanat Ansiklopedisi V**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 141.
- ARSLAN, S. (2000). **Uygulamalı Kompozisyon Öğretimi**. Ankara: Prestij Matbaası. 3. Basım.
- BARNET, S., Stubb, M. (1995). **Barnet and Stubbs's Practical Guide to Writing: with Reading**. New York: Harper Collins.

- BAŞBUĞ, E. (1997). Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon Öğretim ve Eğitiminin Meseleleri Üzerinde Bir Saha Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BEHRENS, L., Rosen, L. J. (1997). **Writing and Reading Across the Curriculum**. New York : Longman.
- BERGER, A. A. (1997). **Narratives in Popular Culture: Media and Everyday Life**. London: Sage Publications Ltd.
- BLASINGAME, J. B. (2000). Six Case Studies of Secondary Teachers Implementing The Six-Trait Analytical Model For Writing Instruction and Assessment. Ph.D Thesis. University of Kansas.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BYRNE, D. (1988). **Teaching Writing Skills**. London ; New York : Longman.
- CAN, K. (1999). **Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri**. Ankara: Devran Matbaacılık.
- CEMİLOĞLU, M. (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Vipış Yayınları.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşlık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- COURSON, D. V. (2001). Effect of Single Trait Versus Multiple Trait Feedback on High School Students Writing Performance. Ph.D Thesis. Arizona State University.
- CULHAM, R. (2003). **6 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up**. New York: Scholastic.
- CZERNIEWSKA, P. (1992). **Learning about Writing : the Early Years**. Oxford ; Cambridge, Mass. : Blackwell
- ÇATIKKAŞ, M. A. (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu**. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağ.
- DEMİREL, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DENİZ, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DIYANNI, R., Hoy II, P.C. (2003). **The Scribner Handbook for Writers**. New York: Pearson Education Inc.
- DÖKMEN, Ü. (1998). **İletişim ve İnsan**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERDEN, A. (1998). **Kısa Öykü ve Dil Bilimsel Eleştiri**. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖKER, O. (1997). **Uygulamalı Türkçe Bilgileri**. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- GRUNDY, T. (1986). The Writing Program in the Beaverton School District. **OSSC Bulletin**, 30(2).
- GÜLERYÜZ, H. (1998). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- GÜNAY, D. (2001). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNDÜZ, S. (2003). **Roman ve Öykü Yazma Sanatı**. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- GÜNEŞ, F. (2000). **Okuma – Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, S. (2003). **Anlatım Bilgisi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- GÜZEL, A. (1988). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları**. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- HAIRSTON, M. (1986). **Contemporary Composition**. Boston, Mass: Houghton Mifflin Co.
- HAIRSTON, M. and Ruszkiewicz J. J. (1996). **The Scott, Foresman Handbook for Writers**. New York : Harper Collins College Publishers.
- HATİPOĞLU, A. N. (2003). **Üniversitede Türk Dili**. Ankara: Barış Yayınevi.

HICKS, D. (1991). **Kinds of Narrative: Genre Skills Among First Graders From Two Communities. Developing Narrative Structure.** McCabe A., Peterson C. (Ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

JORDAN, J. (2005). Seeing The Trees Within The Forest: A Teacher's Story When Implementing The Six Plus One Writing Traits Model in The Victoria Independent School District. Ph.D Thesis. The Faculty of the College of Education University of Huston.

JORDAN, R. R. (1990). **Academic Writing Course.** London: Collins ELT.

KABAHASANOĞLU, V., Demirci, S. (2000). **Üniversitelerde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Dersleri.** İstanbul: Der Yayınları.

KANE, T. S. (1988). **The New Oxford Guide to Writing.** New York: Oxford University Pres.

KANTEMİR, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Engin Yayınevi.

KARAALİOĞLU, S. K. (2000). **Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı.** İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

KARASAR, N. (2001). **Araştırmada Rapor Hazırlama.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KORKMAZ, Z., Zülfikar, H. ve Diğ. (2003). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri.** Ankara: Yargı Yayınevi.

KOZLOW, M. and Bellamy, P. (2005). Experimental Study the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing. **ASCD Annual Conference.** Orlando, Florida.

KÖKSAL, K. (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- KUZU, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1, 55-77.
- LANNON, J. M. (1995). **The Writing Process: a Concise Rhetoric**. New York : Harper Collins.
- LEHTONEN, M. (2000). **Cultural Analysis of Text**. London: Sage Publications Ltd.
- LINDEN, M. J. and Whimbey, A. (1990). **Analytical Writing and Thinking: Facing the Tests**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- LONG, E. C. (2004). **Resources for Writers with Readings**. New York: Pearson Education Inc.
- MCCABE, A., Peterson, C. (1991). **Getting the Story: A Longitudinal Study of Parental Styles in Eliciting Narratives and Developing Narrative Skill. Developing Narrative Structure**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- MCGUIRE, D. W. (1995). A Comparison of Scores on the Kansas Writing Assessment for Word-Processed and Hand-Written Papers of Eleventh-Graders. Ph.D Thesis. Kansas State University.
- METZGER, K. L. (2004). **Six Case Studies of High School Students' Attitudes Towards Writing and How That Affects Their Success in School**. PhD Thesis , The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara.

- MOORE, H. B. and Caltwell, H. (1993). Drama and Drawing for narrative writing in primary grades. **The Journal of Educational Research**. November/December, 87, 100-110.
- OCHS, E. (1998). **Narrative: Discourse as Structure and Process**. London: Sage Publications Ltd.
- OLGUN, Y. (1996). **Türk Dili Kompozisyon**. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- OLSON, A. A. (2004). Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing. MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran Universty.
- ONURSAL, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. **Günümüz Dilbilim Çalışmaları**. (Yay. Haz: Kıran, A., Korkut, E. ve Ağıldere, S.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- ÖNCÜ, F. (1999). Yazılı Anlatımda Videonun Ön Çalışma Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
- ÖZBAY, M. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, E. (1975). **Anlayarak Okuma ve Temel Türkçe Bilgileri**. Ankara: Mektupla Öğretim Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. (1987). **Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- ÖZDEMİR, E. (1999). **Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- ÖZDEMİR, E., Binyazar, A. (1998). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. İstanbul: Papirüs Yayınevi. 4. Basım.
- ÖZKIRIMLI, A. (1994). **Dil ve Anlatım**. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- ÖZMEN, R. G. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. **Bilig**. (11), 107-108.
- ÖZMEN, R. G. (2001). Okuma Becerisi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZTÜRK, A. (1985). **Türk Anonim Edebiyatı**. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- PAQUETTE, K. R. (2002). Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students. Ph.D Thesis. College Wilmington.
- PEHLİVAN, A. (1994). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAĞLIK, Ş. (2002). “Mescid-i aksa” Şiiri Örneğinde Bir Şiirin Dilbilim Terimleriyle Çözümlemesi. **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, 2 , 81.
- SHUUL, C. and Sullivan, D. (2001). Map of Me: Work for Teaching Six Trait Writting. **The Seventh EFL Skills Conference**. The American University, Cairo.
- SMITH, C. B. (2003). **Successful Use of the Six Traits in Written**. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/ac/4a.pdf adresinden 4 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

SPANDEL, V. (2005). Creating Writers Through 6- Trait Writing Assessment and Instruction. New York: Pearson Education, Inc.

STEINEGER, M. (1996). A Way With Words. **Northwest Education**.
http://www.nwrel.org/nwedu/fall_96/article5.html adresinden 17 Nisan 2006 tarihinde alınmıştır.

ŞENÖZ, C. (2005). **Metindilbilim ve Türkçe**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

ŞİMŞEK, Ö. (2000). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TANSEL, A. F. (1985). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

TEKİŞİK, H. H. (1994). **Türkçe Öğretimi ve Dördüncü Sınıf Uygulama Kılavuzu**. Ankara: Tekişik Yayınları.

TEKİN, H. (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

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

TEMİZKAN, M. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.

TEMUR, T. (2001). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TRAUGHBER, B. K. (1998). The Effects of Handwriting and Word Processing Fonts an Six-Trait Analytical Scoring of Direct Writing Assessment. Ph.D Thesis. University of Kansas.

T.D.K. (Türk Dil Kurumu). (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara.

WHITE, R. (1987). **Writing Advanced**. Oxford: Oxford University.

YAZAR, Ö. (2004). The Significance and Contribution of 6+1 Traits of Writing to the Success of the Students in English Language Teaching. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ZÜLFİKAR, H. (1985). **Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım**. Ankara: Bizim Büro.

<http://www.nwrel.org/eval/PDFs/6plus1traits.PDF>

EKLER:

EK-1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.

EK-2. Kendini Değerlendirme Ölçeği.

EK-3. Hikâye Edici Metin Örnekleri.

EK-4. Araştırma İzni.

EK-1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.	A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.

2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturmamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLUP		
(5)	(3)	(1)
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4 KELİME SEÇİMİ		
(5)	(3)	(1)
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet açık görünüyor.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	(3)	(1)
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.	Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.	Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.
A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.	A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.	A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	A. Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.

+ 1 SUNUM		
(5)	(3)	(1)
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. B. Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. D. Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor. E. Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	A. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor. C. Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. D. Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış. E. Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	A. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. C. Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. D. İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)

EK-2. 6+1 Kendini Değerlendirme Ölçeği

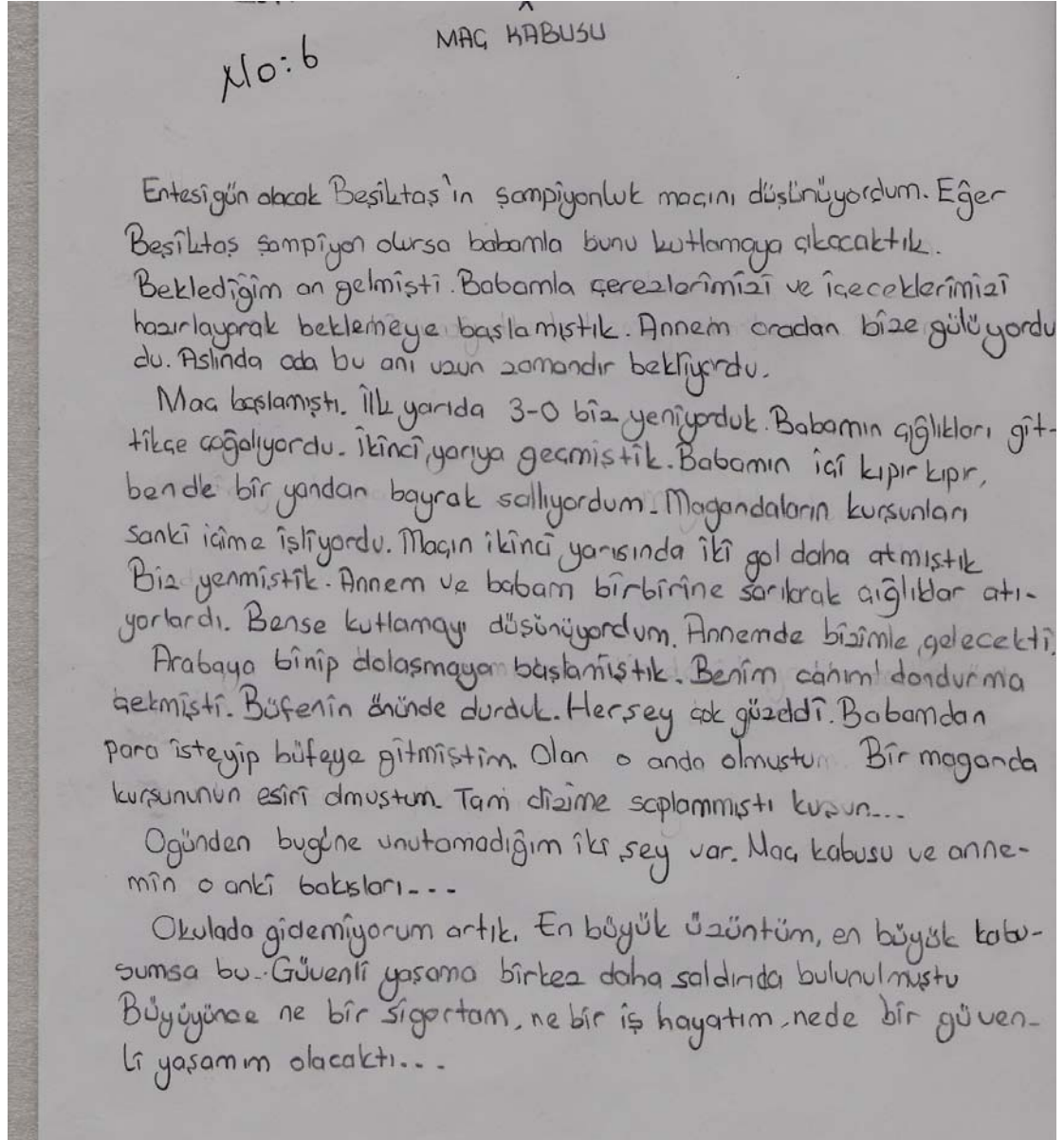
FİKİRLER	Yazımın bir anlamı ve amacı var.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Bu konuyu iyi biliyorum.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Herkesin düşünemeyeceği ilginç detaylara yer veriyorum.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Yazımda merak edilip okunacak düşünceler var.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
ORGANİZASYON	Yazım çarpıcı bir şekilde başlıyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Her şey birbirine bağlı ve fikirler aktarılırken güzel bir akış sağladım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Metni oluşturan bölümler, kendi içinde de tutarlıdır.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Fikirlerim, paragrafların mantıklı parçalarından oluşuyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Metin doğru bir şekilde bitirilmiştir.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
ÜSLUP	Yazım gerçekten beni ve düşüncelerimi yansıtıyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Okuyucum bu konuya önem verdiğimi kolayca söyleyebilir.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Okuyucum benim karakterimi yazımdan anlayabilir.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Okuyucum yazımı okuduğu zaman farklı bir şeyler hissedebilir.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
KELİME SEÇİMİ	Bu düşünceleri en iyi ifade etmenin yolu bu.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Konunun geçtiği yer ve zamanı, olayları ve ruhsal durumu yansıtabiliyorum.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Yazımda sıradan şeyleri yeni kelimelerle anlattım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Kelime vurgularım çok güçlü.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Kullandığım bazı kelimeler hafızamda iz bırakıyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
CÜMLE AKICILIĞI	Cümlelerim farklı bir şekilde başlıyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Bazı cümleler ve paragraflar kısa, bazıları uzun.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Yazım sesli okunduğunda kulağa hoş geliyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Cümlelerim güçlü ve etkili.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
İMLA	Büyük harfleri doğru kullandım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Nokta, virgül ve tırnak işaretini doğru yerlerde kullandım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Hemen hemen tüm kelimeleri doğru yazdım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Her paragrafa içerden başladım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
SUNUM	Yazımı okunaklı yazdım.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Kâğıdıma bakıldığında göze hoş görünüyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()
	Tüm sayfa kenarındaki boşluklar eşit görünüyor.	Evet ()	Kısmen ()	Hayır ()

EK-3. Hikâye Edici Metin Örnekleri

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin örnekleri:

1. FİKİRLER

Örnek 1:



Örnek 2:

No:20 GÜVENLİ YAŞAM

Hulusi küçük bir çocuktur. Annesi, Hulusi'ye hep öğüt verirdi.

Birgün Hulusi'nin annesi çay demliyordu. Annesi her zaman yaptığı gibi Hulusi'ye çaydanlığı ellememesini söyledi. Annesi bu sözü söyleyince Hulusi'nin işini bir merak sardı. Bir dakika sonra çaydanlığa elledi ve bağırarak ağladı. Annesi onun elini sardı. Hulusi annesinden özür diledi ve birdaha daha öğütlerini uyacağına söyledi.

Örnek 3:

No:7 GÜVENLİ YAŞAM

Asım adında bir çocuk vardı. Büyüdü ve Fıp fakültesini okudu. Doktor olmuştur. Bir gün hastaneden kalp krizi bir yaşlı adam ambulansa gelmişti. Hemen yoğun bakıma aldılar. Prof. Doktor Asım, adamın ailesinin durumunu görünce çok duygulandı. Bu adamı iyileştirmeye karar verdi. Adamı ameliyata aldı. Doktor Asım, adamı ameliyat etti ve iyileştirmeyi başardı. Doktor Asım, kalp krizine sonuc bulduğu için ödül aldı.

Doktor Asım, yollarınca kanser olmuştur. Ameliyata aldı. İyileştirdiği adamın oğlu Doktor Asım ameliyatta iyileştirdi. Böylece o da ödül aldı. Her ailede birbirine iyilik etmiş oldu.

2. ORGANİZASYON

Örnek 1:

No:1 GEVREYİ SESLE KİRLETMEK

Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah saat altı buçukta motorlu orman testerealarının sesiyle kulübeletimizden fırladık. İşçiler öyle sıcakında çalışmak için sabah serinliğiyle işe başlamışlar. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, "burası tatil köyü. Neden bu rezalet!" İsyen ettiler.

İşçilerden biri "bizde gece yarısına hatta saat 3 e kadar sizin eğleneneğiniz gürültüsü uyuyamıyoruz," dedi. "kalkın biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz" Tartışma saat 7 ye kadar sürdü. Ondan sonrada uyuyabilirden uyu. Saat 9 dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hisşırıtısını, şamların uğultusunu dinlemek imkânımızı yok etti. Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yayımlayacakları program dünyayı sasırsa yeridir. Neler yok bu teypte! Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda bûsbütün aşıtan hopdilerler, ziller, göpdü ve sucu kamyonları, klaksonlarına, basıp gelin götüröenlerin gürültüsü, otobûslerin, dalmuşların sesine karışan homurtular...

Örnek 2:

No:32 GEVREYİ SESLE YİRALETME

Bir tatil köyündeyiz. Gecen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testerealarının sesyle kulübelerimizden fırladık. İşçiler öğle sıcaklığında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, "burası tatil köyü. Nedir bu rezaket!" diye isyan ettiler.

Gecenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yayıncıların program dünyası zayıftır. Neler yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda bütün ayardan hoparlörleri, zilleri, çöpcü ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürüklerin gürültüsü, otobüslerin dolmuşların sesine karışan hamurlar... Ondan sonra da uyuyabilirsen uy. Saat 9'dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hissettirisi, cambrin uyluturunu dinlemek imkanımızı yok etti. Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kalyon düşün nebihtirsiniz.

"İşçilerden biri," "bizde gece yarıya, hatta saat 3'e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz." dedi. "Kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz." Tartışma saat 7'ye kadar sürdü.

Örnek 3:

No:10 GEVREYİ SESLE KİTLETMEK

Gecenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul'daki parazit sesleri teyze aлып gitti.

Yayımlayacakları program dünyayı seslerle yerleştir. Ne kadar yok bu teypte: satark satıcıları, ve "özellikle son zamanlarda büsbütün azalan hoparlörler, ziller, Adpau ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürülenlerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine dayan son homurtular...

Gecen sabah, saat altı bucağı motorlu orman testesterinin sesine kulübeberimizden fırladık. Bir tatil köyündeyiz. İşçiler öğle saatlarında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamıyorlar, Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, "burası tatil köyü, Ne dir bu rezalet!" diye işyeri ettikler. Saat 9'dan sonra tatil köyünün pıhtısı ve derne motorlarının gürültüsü, denizin hışırtısını, cambrin uğultusunu dinlemek imkanımızı yok etti. Ormanbrin ortasında tatil köyü böyle durursa, İstanbul nasıl olur, kolya düşünebilirsiniz.

İşçilerden biri, birade gece yarısına hatta saat 3'e kadar sizin eplenceye gürültüsüyle uyuyamıyorsunuz. "Ardi. "Tabii ki biz iş görüyoruz, siz eplenceyorsunuz. "Tartışma saat 7'ye kadar sürdü. Ondan sonra da uyuyabilirsen uyu.

3. ÜSLUP

Örnek 1:

No:8 DÜZCE'Yİ AYAGA KALDIRAN DEPREM

Deprem, enkaz altından gelen umutlu insan cıgıllarıdır benzer. Az sonra göreceğiniz haberde bu konuyla ilgili.

Dün gece Düzce'de 3.45 sıralarında 8.6 şiddetinde yaşanan deprem Düzce halkını ayaga kaldırdı. Tüm Düzce halkı enkaz altında kalan insan cıgıllarıyla uyandı. Depremi yakından inceleyen bir kurtarma görevlisi olayı şöyle açıkladı:

Saat 3.45 sıralarında gelen bir telefonla enkaz yerine gittik. Depremi şiddeti büyüktü. Enkaz altından gelen cıgıllar bizi çok etkiledi. Bir annenin "çocuğumu kurtarın" diye bağırması görevimize dört elle sarılmamızı sağladı. Bir süre sonra çalismamıza sona erdi. 36 ölü, 58 yaralı vardı.

Binaların dikkatsiz yapan inşaatçıların suçunu için masum vatandaşlar çekiyor---

Örnek 2:

No:20 HAKKARİ SARSILDI

Dün, gece saatlerinde Hakkari'de 7.3 şiddetinde deprem yaşandı. Yaşanan depremde 505 kişinin can verdiği öğrenildi. Deprem Enkazından çıkarılan Erdem KOÇAR yaşadıklarını şu sözlerle anlattı. "Geceleyin eve geldiğimde kargalar ötüşüyordu. Kargalarla ilgili Deprem olacak galiba dedim ve yattım. Bir anda yatağın sarsıldığını farkettim. Ondan sonrasını hatırlamıyorum" dedi.

Deprem Türkiye'deki kuruluşları devreye geçirdi. Kızılay deprem bölgesine yardım gönderdiğini açıkladı. Bu olaydan sonra Ankara'da harekete geçti. Başbakanımızın sabah saatlerinde Hakkari'de olması bekleniyor.

Örnek 3:

No:10 İNANILMAZ DEPREM

27.04.2006 tarihinde Ege Bölgesinde meydana gelen deprem özellikle İzmir ve çevresini derinden etkiledi. Birçok ev hasar görürken, birçok insan yıkılan evlerin enkazı altında kaldı. Kızılay Derneği tüm bölgede yardım çalışmalarını sürdürüyor. Birçok hastahane doldu.

Uzmanlar depremin 6.5 şiddetinde olduğunu söylüyor. Saat 8:55'te olan deprem büyük bir faciaya sebep oldu. İnsanlar acı içinde kıvranıyor. Dükkanların ve birçok evin camları kırıldı.

AKUT ve Kızılay ellerinden geleni yapıyor. Ancak birçok yaralı ve ölü var. Ölülerin aileleri sinir krizleri geçiriyor. Bu deprem büyük bir felakete sebep oldu.

4. KELİME SEÇİMİ

Örnek 1:

No:26 ★ YANGIN ★

Herkesin bildiği gibi yangın bir doğal afetdir. Yangın çok sayıda can ve mal kaybına neden olmaktadır. Bununla ilgili olarak bir hikaye anlatacağım.

Bir gün Ali ve kızı Elif evde oturuyorlardı. Anneleri ve babaları gitmediler önce Ali ve Elif'e yangın çıkması için yapabileceklerini anlattılar. Anneler Ali ve Elif'i sıkı sıkıya gözettiler ve babalarını dinliyorlardı. Anne ve babaları gelince Ali önce kızıyla oyun oynadı ve sonra kızıyla birlikte kumla incececeği yapıyı yaptı. Yandılar ama yangın günü çok uzun sürmedi. Pencere ve kapılarda kilitlemişlerdi. Kızı Elif küçük olduğu için kibriti alıp kibriti yakmıştı. Son bütün odaları yakmıştı. Elif kibriti yakmıştı ama ev ateş almadı. Ali kızını yarıya almıştı.

Kızın kızıyla birlikte tulumcuğur dedisi. Elif ağladı. Ali cep telefonunu yarıya aldığı için soruyordu. Herkes 110'ı arayarak durumu bildirdi, itfaiye kısa sürede geldi ve yangını söndürdü. Gördüğünü gibi bir cep telefonu hayal kurtardı. Anne ve babaları gelince telefonları elindekileri yere attılar. Kızın çocukları sordular. Ali henüz kendi hayatını kende konsolun hayatını kurtardı. Bu olayın sonu bir daha yangın sebep olacak bir olayla bulundukları ve mülle mülle yaşadılar.

Örnek 2:

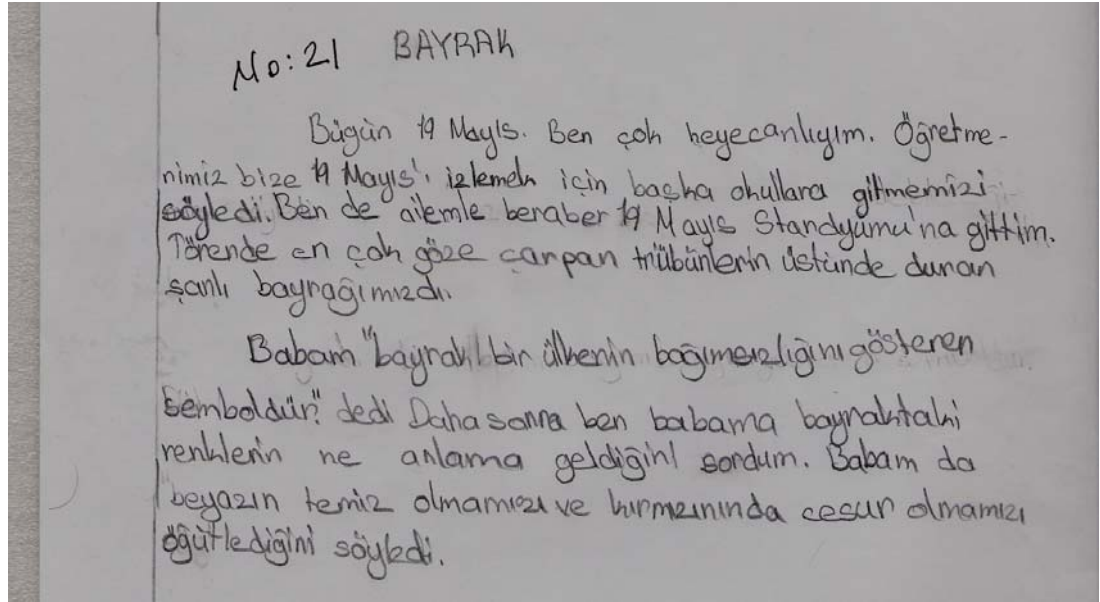
No: 2 **YANGIN**
 Yangın bir doğal afettir. Esra ile Tuğçe pazar günü anneleriyle pikniğe gideceklerdi. Onun için hazırlık yapıyorlardı.
 Havaalar da sıcak olduğu için pazar gününü seçtiler. Okulda bunu herkes duymuş ve izin sıradaki kızlardan Zeynep'te annesi ile gelmek istedi. O da izinle pazar günü annesi ile gidecekti. Onlar da hazırlık yapıyorlardı.
 Nihayet pazar günü gelmişti. Sabahın köründe caddeye çıktık. Anıengil'den izin alarak geçmeye çıktık. Bir tane adam gördük adam çimenlerin üstüne de sigara içiyordu. Sonra o sigarayı oraya attı, sonra çimenlerin üstüne attı. Hemen adamın yanına gittik sigarayı söndürdük. Adama dedik ki: Söndürülmeden atılan sigara yangına sebep olur.

Örnek 3:

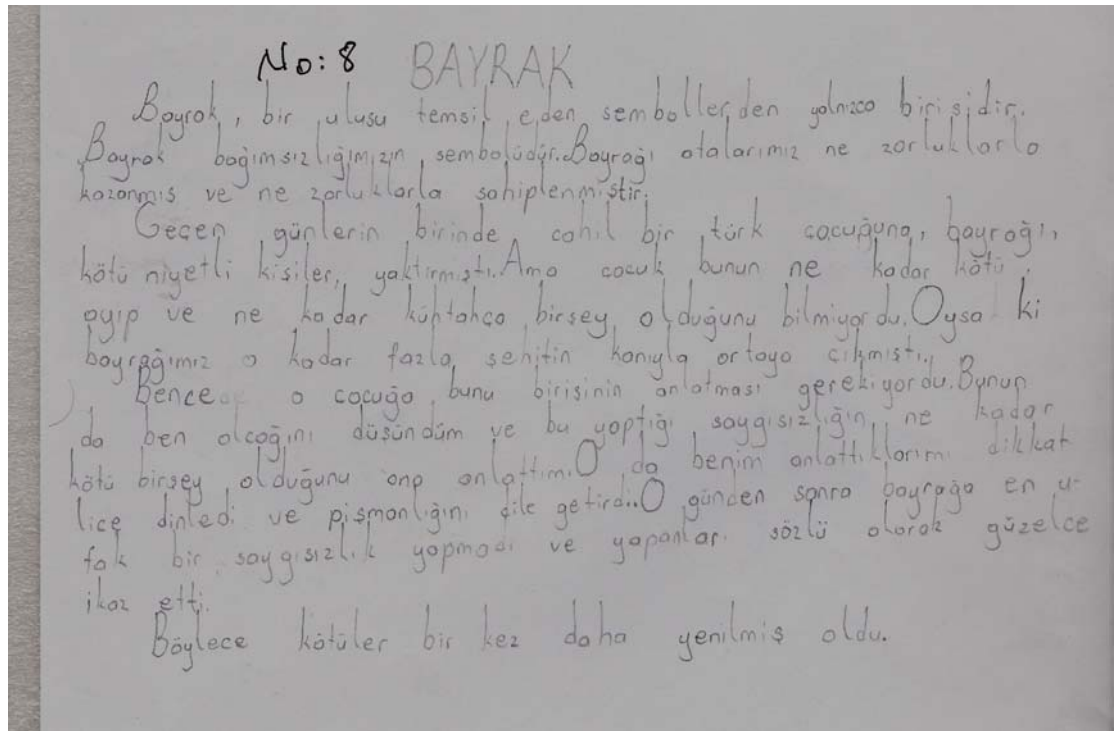
No: 19 **YANGIN**
 Melisa ve Zeynep çok iyi bir arkadaşları. Aynı okula gider, aynı sınıfta otururlar. Öğretmenlerini çok iyi severler.
 Bir gün densteyken yangından söz açıldı. Öğretmen onlara ödev vereceklerini söyledi. Bütün sınıf ödevlerini nasıl yapacaklarını konuşmaya başladılar. Herkes kendilerine eş buldu. Herkes iki kişi yapıyordu. Melisa ile Zeynep, Feyza ile Ayşe, Esra ile Tuğçe arkadaşlarını seçtiler. Zeynep ile Melisa ödevlerini anasturdular ve soruları hazır verdiler. Zeynep doğal olarak çıkan yangını, Melisa ise insanların çıkardığı yangını anasturdular. En son ödev günü geldi. Zeynep ile Melisa çok heyecanlıydılar. Öğretmen soruları öğretmen okuyordu herkes çok güzel yazmış olduğunu söyledi. Herkes çok mutlu oldu.

5. CÜMLE AKICILIĞI

Örnek 1:



Örnek 2:



Örnek 3:

No:28 BAYRAK

Günlerden persenbe idi. Sınıfımız tarafından düzenlenen Baloya gidiyordum. Abim "Ben arabayı yıkattığım oradan gideriz" dedi. Bende tamam dedim. İçeri girdim de bayraklar diziliyordu. Her takımın bayrağına baktım hepsi gözümde hoş görünmüyordu. Aradan güzel olanlarını bir köşeye koydum. Aralardan kırmızı bir Türk Bayrağı gördüm. Normalde her yer de görünüyordum. O zaman gözümde başka geldi. Sarımsı dolar abimin yanına gittim abim "İçeride çok güzel Türk Bayrağı var" dedi. Abim nekadarsa Parasını veriyim al dedi. Parası diğerlerine göre pahalıydı ama o paraya değiyordu. Baloya giderken, Türkiye masalarında hep o bayrağı arabaya astık.

6. İMLA

Örnek 1:

Mo:14 SEVGİ

Sevgi, en sevgili, en güzel ve en temiz duygudur. Sevgi ve sevginin olmadığı yerde mutluluk olmaz.

Murat, etrafındakileri seven ve onlara saygılı olan bir insandı. Fakat Murat'ın kardeşi olan Hayat ise etrafındakileri küçümseyen, kimseye saygı ve sevgi göstermeyen bir insandı. Murat ile Hayat çok zıt insanlardı. Muratı kıskanan Hayat onu hiç sevmez, o ne yaparsa yapsın onun yaptıklarını bozmak isterdi.

Okulların açılacağı gün Murat'a 2. sınıfa geçtiği için yeni üniforma alınmıştı. Hayat ise 1. sınıfa geçecekti ve abisinin küçülen üniformalarını giyecekti. Hayat, Muratı, gahemeye dursun, annesi Hayat'a bir sürpriz yaptı. Yeni bir elbise aldı. Annesi eve gelince elbiseyi dolaba kaldırdı ve Hayat'a açtırmadı. Hayat'a "kesin abime alınmıştır" diye düşündü ve dolaptan elbiseyi çıkartıp mürekkep ile boyadı. Derken akşam oldu. Annesi dolaptan elbiseyi getirip Hayat'a verdi. Hayat kutuyu görünce paniğe kapıldı. Çünkü elbiseyi annesi Hayat'a verdi. Kutu açılınca anne ve Murat çok şaşırıldı. Hayat ise utanmıştı. Ardından annesi ve Murat'ın nasihatleri altında kaldı. Kimseyi küçümsememeye, herkesi sevmeye başladı. Anne, Murat ve Hayat sevgili ve mutlu bir hayat yaşamaya başladılar.

Her insan birbirini sevmeli ve saymalı, kimse kimseyi kıskanmamalı... Sevgi yaşadıkça, bu ülkede huzur ve mutluluk olur. Herkes birbirini sever, sayar. Bu vatanı sevgi boldur. Sevgi olduğu güven ve sevgi artar. Saygı çoğalır. İnsanların içini kıpır kıpır bir duygu alır. İnsanlar sevginin o müthiş tadına varırlar.

Örnek 2:

No:35 SEVGİ

Nur doğruluktan, dürüstlükten uzak bir kızdı. Arkadaşları da bu yüzden Nur'u sevmeylerdi.

Nur'un Tontos adında bir dedesi vardı. Tontos dede iyi kalpli, iyilikten yana bir insandı.

Nur bu kötü huyundan kurtulmak istiyordu. Ama nasıl kurtulacağını bilmiyordu. Birden Tontos dedesi aklına geldi. ve hemen toplanıp dedesinin yanına gitti.

Dedesine bu konuyu açtı. Dedesi ona dürüst ve sevgi dolu olması gerektiği söyledi.

Nur artık dedesinin söylediklerini aklında tutmadı. Böylece arkadaşları tarafından çok sevildi. Artık Nur sevgi doluydu.

Bir gün Nur'un arkadaşları ağaçların yapraklarını koparıyorlardı. Nur onları görünce çok sinirlendi. ve Ama onlara bağırması gerektiğini biliyordu. Onlara hibiranca yaptıkların çok zararlı olduğunu anlattı. Arkadaşları Nur'a hak verdiler.

Örnek 3:

No:16 KUSA OLAN SEUGİ

Soğuk kış günüydü. İlkbahara bir ay kalmıştı, çok mutluydum sonunda yeni uçurtmamı uçuşa bilecektim. Oda birşeymi? Dondurma bile yiyecektim. Diğer yazlar hastalığım yüzünden dondurma yiyemiyordum.

Sonunda beklediğim mevsim ilkbahar gelmişti ve bu ilkbahar benim için diğer ilkbaharlardan farklıydı. Güneşli bir gündü. Uçurtmamı olarak dışarıya çıktım. Uçurtmam çok güzeldi. mavi, sarı, yeşil renklerinden oluşuyordu. O gün ilk dondurmamı yedim, çok neşeliydim. Ertesi gün tekrar dondurma yedim, uçurtma uçurdum. Uçurtmamı uçuşturmayla doymuyordum, uçurtmamı uçuşturken başıma ağır girdiğizcekte ateşim vardı.

Geceye doğru ateşim yükseldi, başımın ağrısında çoğalmıştı. Babam doktor çağırdı. Doktor babama hastalığımın tekrarlandığını ve dört beş sene daha iyileşemeyeceğimi söyledi. Babam çok üzülüyü bunun için bana en çok sevdiğim hayvanı kusu aldı. O kusu benim için uçurtmadan bile önemliydi. Bu kusu görünce kendimi daha iyi hissettim. ve bir günde iyileştim.

7. SUNUM

Örnek 1:

No:27 23 NISAN

Ahmet henüz 4 yaşında idi. Anaokulundaki arkadaşları ona 23 Nisan'dan bahsetmişlerdi. Ahmet 23 Nisan'ın ne olduğunu anlayamamıştı. Bunu annesine sordu. Annesi, şu anda çok işi olduğunu ve söyleyemeyeceğini söyledi. Bunun üzerine Ahmet hemen tahvime baktı. Tahvimler 21 Nisan'ı gösteriyordu.

Ahmet'in annesinin 23 Nisan'a hazırlanıpolandı. Çok meraklı olduğu için bunun nasıl bir gün olduğunu öğretmenine sordu. Öğretmeni ona "bu yaşına kadar hala 23 Nisan'ın ne olduğunu bilmiyor musun" diye azanladı. Daha sonra konuşmasada enişti arkadaşısı, parktaki ağacın yanına gitti. Onunla denkleştirdi. Ağaç birden konuşmaya başladı ve ona 23 Nisan'ın Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olduğunu söyledi. Bunun üzerine Ahmet çok mutlu oldu.

Ahmet eve geldi. Annesine 23 Nisan'ı öğrendiğini mutlu bir şekilde söyledi. Bunun üzerine annesi eve "Yabancı ülkeden çocuk da mı?" diye sordu. Ahmet şaşırıldı. Annesi bunun nasıl olduğunu Ahmet'e açıkladı. Bunun üzerine Ahmet sevinçle bunu çok istediğini söyledi. Babası da bunu onayladıktan sonra Çimli bir çocuk aldılar evlerine. Ahmet gibi çocukta 4 yaşında idi. Ahmet ile çocuk çok iyi anlaştılar. Bir süre

Bir süre sonra çocuk kendi ülkesine gitti. Ahmet onun gitmesine üzüldü. Fakat 23 Nisan'ın ne olduğunu öğrenmenin mutluluğunu çok güzel yaşamıştı.

Örnek 2:

No:13 TÜM ÇOCUKLAR İÇİN

Yeliz, sabah uyandığında minik kedisi tatlı tatlı miyavlıyordu. Ağzında ise takvimin bir yaprağını tutuyordu. Yeliz hemen takvim yaprağını eline aldı. Bugün 22 Nisandı. Yarınsa 23 Nisan. Aceleyle giyindi.

Odasını bir güzel süsledi. Çantı; yabancı bir çocuk evlerine gelicekti. Çocuğun hangi ülkeden olduğu belli değildi!

Yeliz, başlarda çocuğun hangi ülkeden olduğunu çok merak ediyordu. Ama babası ona "Atatürk, tüm çocukları çok severdi. Onlar arasında Türk-Yunan ayrımları yapmazdı. Bu bayramı bu nedenle tüm dünya çocuklarına armağan etti. Sende onlar arasında ayrımcılık yapma," dedi. Bu konuşmadan sonra fikrini değiştirdi.

Kapı çaldı. Gelen çocuk Hindistanlıydı. Ama Yeliz için hiç önemli değildi.

Örnek 3:

No:22 BUGÜN BAYRAM

23 Nisan'ın gelmesine bir gün kalmıştı. Şanlı ailesi sabırsızlanıyordu. 23 Nisan gününde her ülkeden konuklar Ahmet beyin yanında bir gün geçireceklerdi. Ahmet bey 23 Nisan için bir stad seçmişti. Bayramda gelen çocukların kendi ülkelerinin danslarını sergileyeceklerdi. Bayram günü geldiçatti. Bütün çocuklar en güzel kıyafetlerini giymiş, stadın dışarısında beklemeye başlamışlardı.

Ahmet bey sonunda stada geldi. Konuklar stada çıkarak kendi oyunlarını sergilediler. Konuklar stad dan Ahmet bey le ayrılarak Ankara'yı gezdirdi. Bezi bayaa sürdü. Sonunda Ahmet bey konukları kendi evine götürdü ve onların yemeklerini hazırlattı.

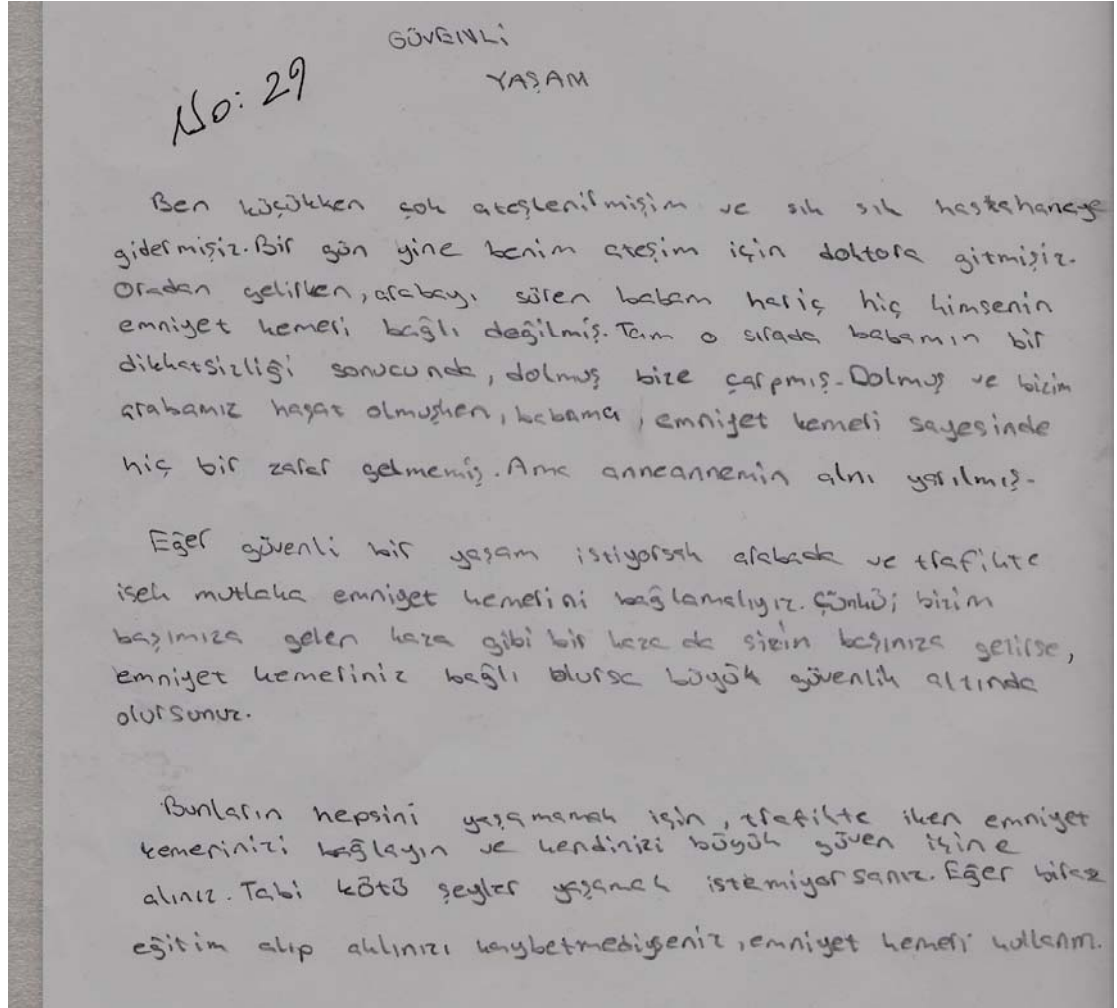
Evin küçük oğlu Ali gelen misafirlerle bilgisayar futbol basketbol oynadı. Ali misafirlerin ayrılmasını istemiyordu ama, ayrılmak zorundaydılar.

Ali sabah uyandığında misafirlerin gittiğini gördü. Yatağını topladı. Baş ucunda herkezden bir hatıra vardı. Ali ağılayacak gibi oldu. Bu 23 Nisanı hiç unutmadı.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin örnekleri:

1. FİKİRLER

Örnek 1:



Örnek 2:

No: 5 **GÜVENLİ YAŞAM**
 Güvenli yaşam herkes için önemlidir. Küçükken bizi annemiz koruyordu.
 Örneğin; Başbakan Erdoğan'ı korumaları koruyor. Böylece güvenli bir yaşam yaşamaya oluyor. Annemiz bizi etrafı ile koruyor. Böylece bizim güvenliğimizi sağlıyor. Güvenli yaşam demek; her türlü tehlikeden korunmak demektir. Ama bir bazı tehlikelerden korunamazsınız. Bunlar; Fırtına, hortum gibi doğal afetlerdir. Ama bina yapıtlam yapmalı, deprem çantasını hazırlamalı depremden korunmak demektir.

Örnek 3:

No: 2 **GÜVENLİ YAŞAM**
 Güvenli yaşamımızı küçükken annemiz ve babamız sağladı. Kibritle oynamamızı, hasta olmamızı, elimizi kapağıya sıktırmamızı sağladılar. Ama büyüyünce kendimizi ve çevremizdekileri korumayı öğrendik. Tabi bunu da büyüklerimiz öğretti. Güvenli yaşamak için evimizin sağlam olması, depreme dayanıklı olması gereklidir. bundan başka da ilkyardım çantamızın her zaman dolu ve yanımızda olması gerekir.

2. ORGANİZASYON

Örnek 1:

No:32 GECEYİ SESLE KIRILTMAK

Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testelerinin sesiyle kulubelerimizden fırladık. İşçiler böyle sıcakta çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müşteriler, "burası tatil köyü. Nedir bu rezalet!" diye isyan ettiler.

İşçilerden biri "bizde bu gece yarısına, hafta saat 3'e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz," dedi kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz."

Tartışma saat 7'ye kadar sürdü. Ondan sonra da uyuyabilirsen uyu. Saat 9'dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hissesi camların uğultusunu dinlemek imkanımızı yok etti.

Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi, İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yayımlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir. Neler yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda büsbütün aşırıan hopperörler, ziller, çöpe ve suyu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürülerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtular...

Örnek 2:

No:35 GEVREYİ SESLE KIRLETMEK

Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testerelerinin sesiyle kulübelerimizden fırladık. İşçiler öğle sıcaklığında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Ondan sonra da uyuyabilersen uyu. Saat 9 dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hisirtisini, çamların uğultusunu dinlemek imkanımızı yok etti. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müsteriler, "Burası tatil köyü. Nedir bu rezaket!" diye isyan ettiler. Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İşçilerden biri, "Bizden gece yarısına, hatta saat 3 e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz." dedi. "Kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz." Tartışma saat 7 ye kadar sürdü. Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yağmurlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir. Ne yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda bütünü azıtan hoparlörler, ziller, çöpgü ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürülenlerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtular...

Örnek 3:

No:21 GEVREYİ SESLE KIRLETMEK

Bir tatil köyündeyiz. Geçen sabah, saat altı buçukta motorlu orman testerelerinin sesiyle kulübelerimizden fırladık. Gecelik kıyafetleri ile dışarı fırlayan müsteriler "burası tatil köyü. Nedir bu rezaket!" diye isyan ettiler.

İşçilerden biri "Bizden gece yarısına, hatta saat 3 e kadar sizin eğlenmeniz gürültüsüyle uyuyamıyoruz." dedi. "Kaldı ki biz iş görüyoruz, siz eğleniyorsunuz." Tartışma saat 7 ye kadar sürdü. İşçiler öğle sıcaklığında çalışmamak için sabah serinliğinde işe başlamışlar. Ondan sonra da uyuyabilersen uyu. Geçenlerde Frankfurt radyosundan bir ekip geldi. İstanbul'daki parazit sesleri teybe çekip gitti. Yağmurlayacakları program dünyayı şaşırtsa yeridir.

Ne yok bu teypte: Sokak satıcıları ve özellikle son zamanlarda bütünü azıtan hoparlörler, ziller, çöpgü ve sucu kamyonları, klaksonlarına basıp gelin götürülenlerin gürültüsü, otobüslerin, dolmuşların sesine karışan homurtular...

Saat 9 dan sonra tatil köyünün pikabı ve deniz motorlarının gürültüsü, denizin hisirtisi, çamların uğultusunu dinlemek imkanımızı yok etti. Ormanların ortasında tatil köyü böyle olursa, İstanbul nasıl olur, kolayca düşünebilirsiniz.

3. ÜSLUP

Örnek 1:

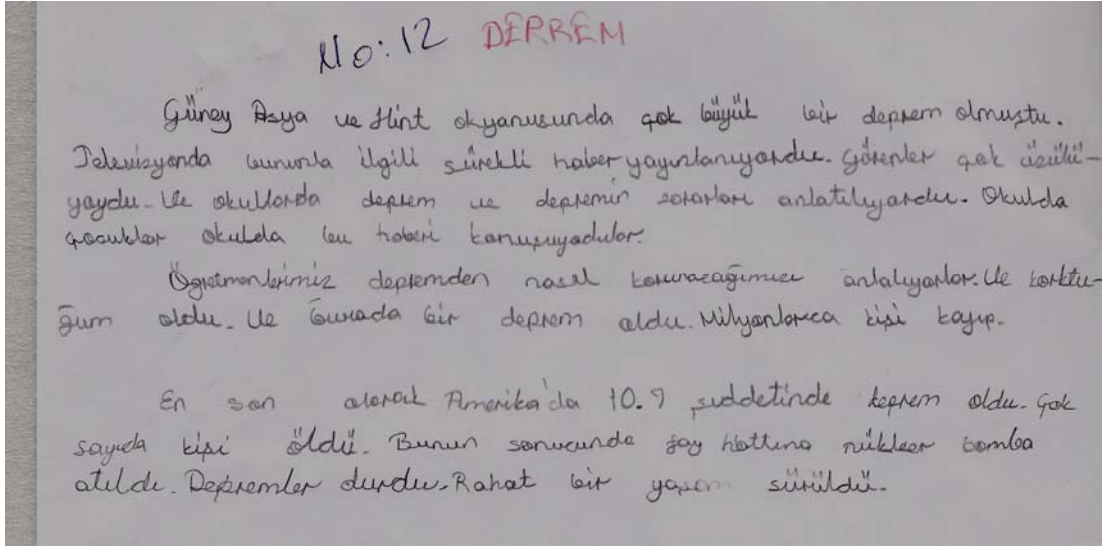
No: 32 DEPREMİ

O gün bir gezisine çıkmıştık. Tam arkadaşım ile binanın önünde yürürken binalar sarsıldı, kendikendime, aman Allah'ım yoksa deprem mi oluyor! Arkadaşım: -Galiba öyle, hemen kocalım buradan, oradan yürürken arkadaşım ve ben tir tir titliyorduk. aklımıza ya annemle birsey oluyorsa. Kasa kasa eve gittim, içimden ahh işki anneme birsey olmamış, ona birsey de ben ne yaparım. Anneme sordum nasıl oldu:

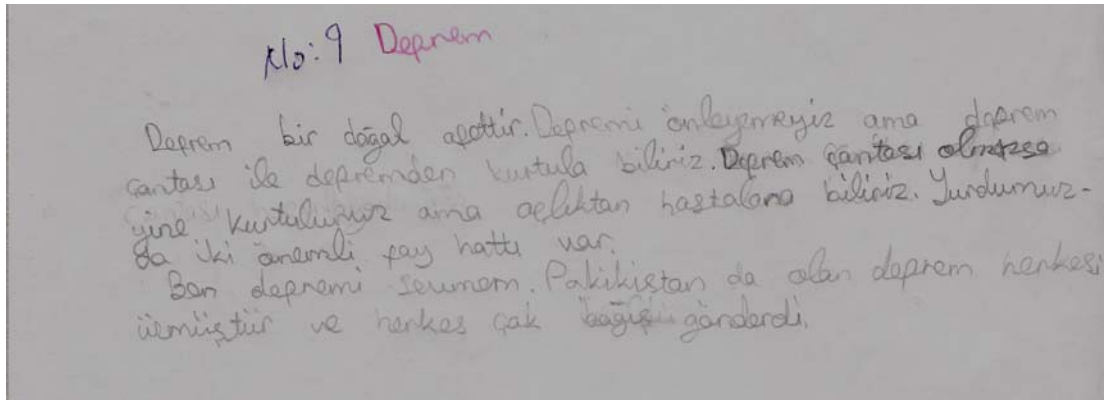
-Annem evdeki tabak, çanak hersey sallandı, evimizdeki eşyaları sabitlemediğimiz için eşyaların hepsi sallandı. İlk yardım çantamız olmadığı için zorluk çekti.

Aksım haberlerde, depremin şiddetini söylediler, anneme sordum 10.5 depremi çok mu yüksek. annem neredeyse en yüksek deprem şiddeti, kendi kendine vaybe dedim. haberlerde milyonlarca kişinin öldüğünü söylüyor, birdi kaç ev kaç bina yıkılmış devlet onlara ev veriyor, giyecek, yiyecek veriyor. Haberlerde Japonyada daha yüksek bir deprem daha olmuş ama aracı birsey olmamış. Anneme sordum, annem dedi ki: oradaki binalar çok sağlam yapılıyor, insanlar tedbir alıp, deprem çantası hazırlayıp, eşyalarını duvara sabitliyorlar ve en önemlisi oradaki mütaitler demirden, betonda, çimentodan çalmayı, çelik kullanıyorlar. Galiba dünyanın en büyük depremi orada olmuştu. İşki bize birsey olmamıştır. Okulumu gittiğinde okul diye birsey kalmamıştı, çevredeki binalar, dükkanlar, hepsi bir harabeye dönmüştü. Keşke Türkiye Japonya kadar bilinci olabilse

Örnek 2:



Örnek 3:



4. KELİME SEÇİMİ

Örnek 1:

No: 8 **KIBRİT** ve **TATLI KARDEŞİM** **KIBRİT**

Bu günlerde mahallemizde dört tane yangın olmuştu. Annem de çok önlemler almalıydı dedi. Tabiki kuruk tatlı kardeşim için. Sadece onun için değil benim için de..

Bugünden önem almaya başladık. Önce yangın çıkarmamak (kibrit, orak vb.) eşyaları kardeşimden uzak tutmaktan başladık. Evimizde kibrit kalmamıştı. Ben de bakkala gidip kibrit aldım. İşte tehlike bundan sonra başladı.

Annem kibritle ocağı yakmış. Sonra kibriti cebine koymuş. Sabah da kardeşim oyun oynarken kibrit annemin cebinden düşmüş. Tabiki ben ocağı ders çalışıyordum. Kardeşim oyuncak sararak onla (kibritle) oynamış. Anladından yangın ve mahalleli sokağa. Hemen kızıla itfaiye aradık. On dakika içinde geldi. Yangın söndü ama evimiz kül olmuştu. Biz artık evsiz kalmıştık.

Bir hafta dağumlarında kaldık. Nihayet bir ev bulduk. O evde şöyle bakkal tedbirler aldık ki;

Bileceğiniz. Kardeşime özel oyun sandığı aldık. O günden sonra mutlu mesut yaşadık.

Ben bu olaydan su anladım, ki;

Tedbirler her şeyi kurtarabilirler...

Örnek 2:

OKULU H.M.71.D
SINIFI 5/E No: 6 YANGIN

Mehmet bir gün itfaiyeci olmanın yollarına, kazınan, hayal kurtarmayan hayalini kuruyordu. Ama ilk önce itfaiyecilik testini geçmesi gerekiyordu. 1 yıl sonra orta okulu bitirekti. Ve istenilen diploması alarakta yollar, aylar geçti.

Ve üniversite son sınıfa geldi. Mezun oldu. Kazandı. Sonunda itfaiyeci olmuştur.

Geni görsüne başladık ilk yongun dolmalıkta serayında oldu. Çok hayal kayboldu. Ama çokta hayal kurtarıldı. Ve yongunlar elden geçti. Mehmet yeni görsüne aldı.

Örnek 3:

No: 3 YANGIN

Yongun dağal osetlerin başı en büyük seldettir. Yongun bir bikerisinde pikniye gitmiştik herkes mangal yakıp yiyebirdi. Herkes yemeğini yerip gidiler. Kimi mangal sändürüyör, kimi ise sändür müyör. Ben bu ise bi gözüüm bulmam gerek aldığını anladım, ve bu ise şale bişey düşündüm her yere yongun tuzak, yongun sändürün diye yarı yarıp osetim.

5. CÜMLE AKICILIĞI

Örnek 1:

No:27 **AL BAYRAĞIM**
 O gün okula gittiğimde öğretmenin bayrağın önemini anlattı. Eve gittiğimde anneme:
 Anne bayrak çok önemli birşeymiş çünkü bayrak ay ve yıldızın göklerden rengini ise şehitlerimizin kanından almış. Herde Bayrak egemenlik sembolleridir. Bir ülkenin bayrağı ve marşı o ülkenin bağımsız olduğunu simgelermiş. Kendi kendime içimden bizim bayrağımız olmasaydı acaba şimdi biz özgür olmayıp köle gibi mi yaşayacaktık, acaba fıkı bizim bağımsızlığımız var. Herkes düşüncelerini açıklayabiliyor ve bağımsız ve özgürce yaşıyor. İşte anne al Bayrağımızın önemi al bayrağımız olmasa ne zorluklar içinde yaşıyor olurduk simdik. Okula gittiğimde öğretmenin her ülkenin kendine özgü bir bayrağı vardır dedi. Ben de bu arada öğretmenler olmasa biz bunları öğrenemeyiz dedim. Demek ki her şeyin bir ustası var. Bayrağın bile.

Örnek 2:

518 2895 No:23 * Bayrak *

Bayrak demek o ülkenin namusu şerefidir. O ülkenin bayrağı yoksa o ülkenin bağımsızlığı da yoktur. Şimdi size bununla ilgili bir hikaye yazsam.

Bir gün di televizyonda haber dinlerken savaş çıkacağı haberi kulağına girer. Ali şaşkınlıkla bunu arkadaşlarına da iletir. Arkadaşları haberi dunduktan sonra savaşa ülkelerini kurtarmak için savaşacaklarını söyler. Kurtuluş savaşına bütün üniversitelilerimiz savaşa katılmaya karar veriyor. Ve savaş başlıyor.

Gençlerimizin bütün azimleriyle savaşırken aynı zamanda kuru baharın koldunlarımız askerlerimizle arızek silah çuane taşınırlardır. Mustafa Kemal Paşa ve Askerlerimiz savaşı zorluklarla kazanıldı. Ve biz ne kadar rahatsek bunları askerlerimize ve Atadiri'e karçlıyız. Ve o yüzden ülkemize vızbsıyla sahip çıkıdım.

"Atamız sen yanında rdt uy"

Örnek 3:

No:12 BAYRAK

Bayrak tüm şehirlerde bizim güzel bayrağımızdır. Bizim bayrağımızın kırmızının üstüne beyazdır. Bizim bayramız canımız kanımızdır. Bir bayrağımız tuturdu insanı. Bayramız için herşey yaparız.

6. İMLA

Örnek 1:

No: 34 *Sevgi*

Pelin ile Selin iki kız kardeşti. Ama hayatları hiç birbirine uymadı. Pelin önce yaşandı, tembel, annesinin babasının sözünden çıkmayan, çalışkan ve düzenli bir kızı. Ama Selin hiçte Pelin'e benzememişti. Selin ise onbir yaşında, annesinin babasının sözünü dinlemeyen, tembel ve düzensiz bir kızı. Selin'in annesi ve babası kızlarının böyle olmasına çok üzülüyorlardı. Pelin okulda başlayan kuran derslerine katılmıştı ve kısa bir süre içinde çok güzel kuran okumaya başlamıştı. Annesi ve babası Pelin'in bu başarısından dolayı Pelin ile gurur duyuyorlardı. Ve Pelin'e karşı daha fazla ilgi gösteriyorlardı. Selin ablasını çok kıskanmaya başlamıştı. Her gün ablasına daha kötü davranıyordu. Selin'in bu davranışları annesinin ve babasının gözünden kaçmamıştı. Bir gün yanlarına Pelinide alarak Selin'in ablasına gittiler. Selin'e neden böyle davranışlarına sordular.

Selin: - Ablamı benzerden daha çok seviyorsunuz dedi.

Annesi: - Hiç olur mu öyle şey bir kızıyla aynı eşitlikte seversiniz dedi.

10 günden sonra Selin çok değişti.

Örnek 2:

No: 12 **SEVGİ**

Sevgi, her kesin ihtiyacıdır. Sevgi olmazsa hayatta olmaz. Anne her çocuğu sever, çocuklar annelerini, babalarını sever. Arkadaşlar arkadaşlarını sever. Eğer sevgi olmaz arkadaşlarla hiç anlaşamayız hep kavgaya ederiz. Benim arkadaşım ve alesi arkadaşlarını çok severler. Ama bu sevgilerini arkadaşlarına hiç göstermezler.

Bir gün alesi annesine:

- Anne bana ayakkabılar almışsın. Anne bakanız oğlum dedi. Alesi ne yapıp edip annesine ayakkabıları aldı.

Küçük kandes leonu duyunca kışkırarak küpüne döndü. Bu anneye söyledi. Niye ona alıyorsun da bana almıyorsun. Anne aleyi ve kandesini yanına çağırarak ilgisizlikle konuştu. Çünkü alesi ve kandes çok iyi anlaşmışlar.

Bu dünyada tek bir şey bizim oldu sevgi.

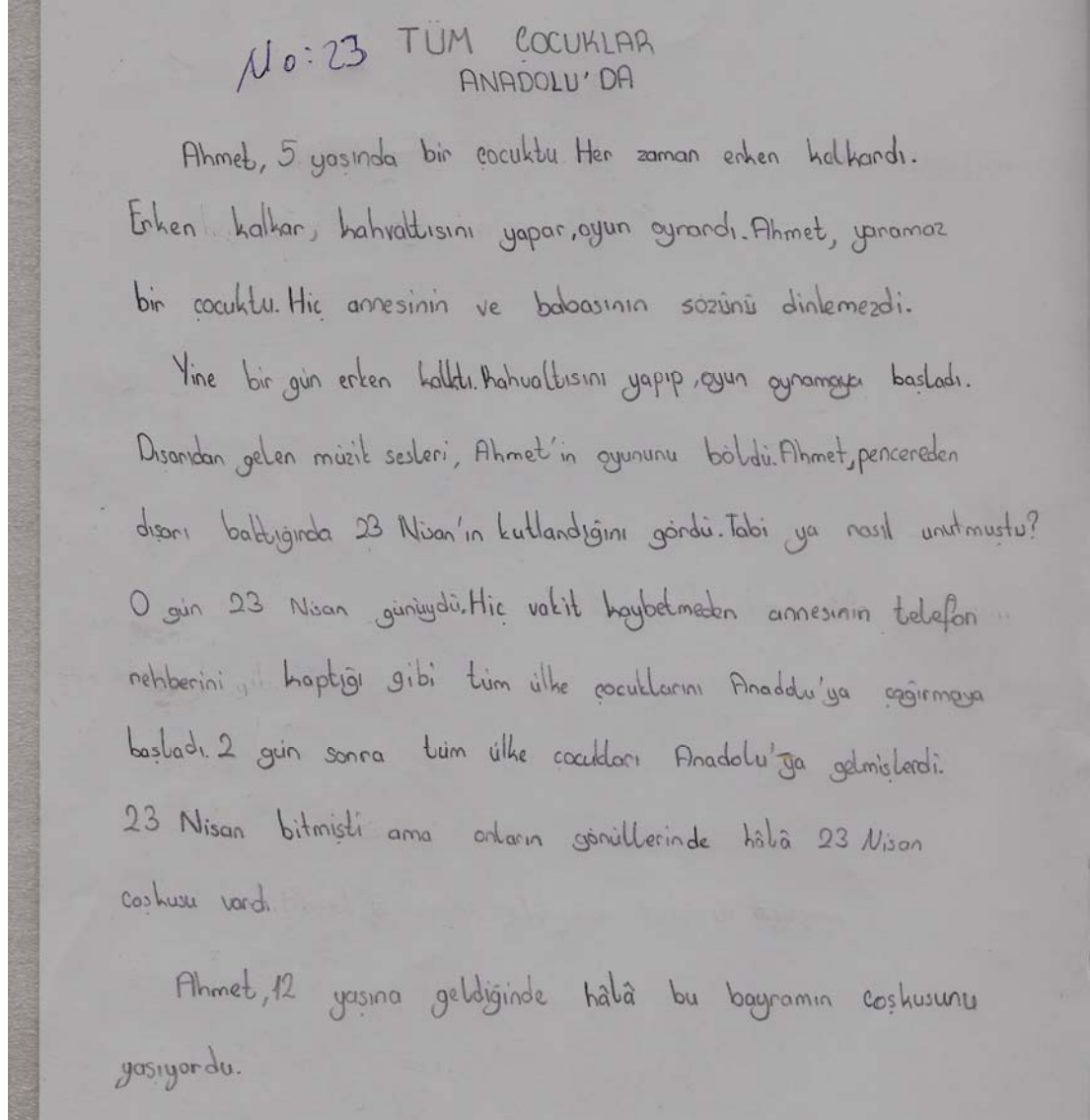
Örnek 3:

51 No: 28 Sevgi Sevgi

Sevgi annenin çocuğuna yaptığı sevgat Sevgi anne çocuğu için isterse ölür çocuğunun kılına bile zarar gelmesini istemez çünkü onu seviyor ama hakkı ödenmez derler çünkü annelerin çocuklarına yaptığı Sevgi sevgat ödenmeyecek kadar çoktur anneler yemek yedikten besevdiği için anneler çocuklarıyla oynarken sevdiği için aynı zamanda babalar da Sevgi gösterir babalar ise gider yemek getirebilirler çünkü çocuğu oca kalmamı diye babalar gece gündüz galsin eug para getirebilirler için babalar çocuk çocuğuna oynamak olmak için Gülsü Sevgi gösterdiği için Siz yırtıcı hayvanların bile Sevgi sekuat gösterdiğini bileceğimizi 2 örneğim kimseler, bizi let istihata guta bilecek hayvanlardır ama onlarda yavruları için annesi pida etmeye razidir çünkü onlar için çocukları için ölümüne pida savupılır biterse ben yavru kedi bulmuşum ama dışı genideğimseli bizim evde de dışı köpek vardı birgün uyandığımda kedi köpeğin sütünü içiyordu hep böyle gecekte köpek kedi yavrusu gibi onada sevgi gösteriyordu ve köpeklerin de hayvanlara Sevgi gösterdiğini öğrendik kedi ve köpek arasında birisini sevmeyen hayvanlar gibi biliriz aslında biriside birbirine çok sevgat gösteren bazı yılanlar vardı yavrusunu için kendisini yedirmeyordu. çocuğu için çocuğu hayvan diye Sevgi çok kaynıyordu.

7. SUNUM

Örnek 1:



Örnek 2:

No: 20 ÜLKELERDEN MİSAFİR

Bu sabah erken uyandım. Hemen aklıma bugünün 23 Nisan olduğu geldi. Bugün çok mutluydum.

Bu günün çok büyük bir önemi vardı. İshoçya'dan misafir gelecekti evimize. İshoçya'nın nefesi olduğunu bilmiyordum galiba güzel bir yerdi. Babamdan duyduğuma göre İshoçya'lılar etek giyiyor mus.

Nihayet babam İshoçya'lı ağabeyi almaya gitti. Dokikalar geçtikçe benim heyecanım daha çok artıyordu. Sonunda kapı açıldı. Babam misafirimizi getirdi. Misafirimizin adı Caven (Kevin) mis. Bir afa Caven'a "Meraba" dedim. O da bana "Meraba" dedi çok seslendim. Sen "Türkçe konuşmayı nereden öğrendin" dedim. O da "Türkiye'ye gelmeden önce kursa gitmiştim" dedi.

Caven'ı 23 Nisan senlikleriyle getirmiştik. Çok beğenmiştim. Caven 29 Nisan'da İshoçya'ya gidecekti. 29 Nisan'a kadar onu gezdirdik. Bu zeukli günlerin sonu geldi ve Caven'ı babam havaalanına bıraktı. Babam eve geldiğinde "bir dahaki 23 Nisan'da başka birisini misafir edelim" dedim.

Örnek 3:

No:25 DÜNYA ÇOCUKLARI ELELE
VERDİ

Bugün 23 Nisan bugün dünya çocukları
elele verdi. Hepsi dünya barışı için geldi kimi
Çin kimi Japon kimi Afrikalı ama bunlar
önemli değildi çünkü hepsi dünya barışı
içindi hepsi toplanıp şarkılar türküler
söyledi ve yörelerinin danslarını yaptılar
herkes çok mutluydu bu eğlence den sonra
savaşı protesto ettiler. Kendilerine bir söz
verdiler büyüklerinde asla savaş yapmayacakları.
Her zaman tüm çocuklar sevgi ister.

EK-4. Araştırma İzni

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

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-240/902
Konu : Araştırma İzni

08./03/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

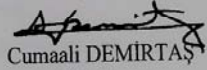
İlgi : 24.02.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/1289 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Yasin ÖZKARA'nın "6+1 Analitik Yazı Öğretim ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirme Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (8 sayfa - 8 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-8 Sayfa)

EĞİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
HATTI

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr