



**İLKOKUL 4.SINIFTA HİKÂYE TÜRÜNÜN YAZILI
ANLATIM BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Ahmet ERZİNCAN

**Yüksek Lisans Tezi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU
2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4.SINIFTA HİKÂYE TÜRÜNÜN YAZILI ANLATIM
BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ
(The Effect of the Story Type in The Primary Fourth Class on the Development
of the Written Expression Skill)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet ERZİNCAN

Danışman: Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

ERZURUM

Mart, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU danışmanlığında, Ahmet ERZİNCAN tarafından hazırlanan “İLKOKUL 4.SINIFTA HİKÂYE TÜRÜNÜN YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ” başlıklı çalışma 29.05.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Murat KACIROĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Fatih VEYİS

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

5/6.2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İLKOKUL 4.SINIFTA HİKÂYE TÜRÜNÜN YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

29/05/2017


Ahmet ERZİNCAN

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi ve iletişim çağı olduğunu söylersek insan oğlunun dünyadaki gelişimini doğru sınıflandırmış oluruz. İletişimin başlıca aracı olan dil; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine kuruludur. Dilin anlatma yönünü oluşturan becerilerden biri olan yazma; kişisel, toplumsal ve mesleki yönden önemi olan, insanoğlunun yüzyıllardır duygu, düşünce ve isteklerini kalıcı olarak aktarabilmesini sağlayan bir beceridir. Bu becerinin geliştirilebilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Yazma eğitiminin temel amacı; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini planlı ve etkili bir şekilde anlatabilmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, insanoğlunun kendini ifade edebilmesinin iki temel yolundan biri olan yazma becerisi konusunda, öğrencilerin zayıf olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durumun temelinde, okullarda verilen yazma eğitimindeki eksiklik ve aksaklıklar yatmaktadır. Dil eğitimi alanında yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için, bu becerinin eğitimi bir süreç olarak ele alınmalı, geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak yeni öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmelidir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumu problem cümlesi ve alt problemlere ikinci bölümünde, yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalar, metin türleri, hikâye ve hikâye yazma süreci üzerinde durulmuş; konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri, uygulanan eğitim çalışmaları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine ilişkin toplanan veriler değerlendirilmiş ve değişkenler açısından yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci bölümünde ise elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na; manevî desteklerinin yanı sıra, araştırmanın uygulanması, etkinliklerin hazırlanması, araştırmanın istatistiksel verilerinin analizi ve

öğrencilerin hikâyelerini değerlendirme sürecinde yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih VEYİS'e, Mecidiye İlkokulu Müdürü Uğur BİNGÖL'e Müdür Yardımcısı Osman ÖZER'e araştırma süresince son derece anlayışlı davranan Mecidiye İlkokulu öğretmenlerine, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, eşime ve tüm aileme teşekkür ediyorum.

Erzurum – 2017

Ahmet ERZİNCAN



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4.SINIFTA HİKÂYE TÜRÜNÜN YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Ahmet ERZİNCAN

107 Sayfa

Bu araştırma ön hazırlığı temel olarak hazırlanmış etkinliklerin aracılığıyla ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma, Erzurum Mecidiye ilkokulunda uygulanmıştır. Araştırma bu okulda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerden alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış konulardan biriyle ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' na göre değerlendirilmiş ve SPSS analiz edilmiştir.

Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere altı hafta boyunca toplam yirmi dört saat süreyle hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler klasik usulle işlenmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara son test uygulanmış ve öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili tekrar bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' ndaki maddeleri bakımından karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri aldıkları toplam puanlar açısından incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının da, kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan ve ortalamalarından istatistikî olarak anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, verilen uygulama eğitiminin, hikâye türünün öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye Yazma Becerisi, Yazma Etkinlikleri, 4. Sınıf Öğrenciler

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF THE STORY TYPE IN THE PRIMARY FOURTH CLASS ON THE DEVELOPMENT OF THE WRITTEN EXPRESSION SKILL

Ahmet ERZİNCAN

107 Pages

In this study, through the activities prepared on the basis of the preliminary studies, it has been aimed to advance the written expression skills of the primary fourth grade students.

The research was applied in Mecidiye Primary School forty students studying in this school were included in this study. To test the written expression skills, the students were asked to write a story on one of the topics prepared by the masters in this field. The written stories were analyzed according to the written expression prepared by the researcher.

In this study in which the experimental methods with pre and final test groups were used following the pre test application. The students in the experimental group were made to write stories during the six weeks for 24 hours in total. The lessons were regular with the students in the controlled group. Following the applied studies, the last test was made and the students were asked to write another story about the subject they chose. When the story writing skills of the students were compared to the articles in the written expression form, it was seen that the last test marks of the students in the experimental group were higher than pre test marks. Also, it was found that students in the test group had significantly higher scores in terms of their total scores in post-test average scores of test group were statistically higher than the post-test total scores and average scores of the control group. Based on these results, it can be stated that such applications of story genre improves students writing skills.

Key Words: Story Writing Skills, Writing Activities, 4 th Grade Students

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayılıtlar	5
1.7. Sınırlılıklar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Yazma Becerisi	6
2.1.2. Yazma öğretimi ve yöntemleri	11
2.1.2.1. Yazma öğretimi yaklaşımları.....	13
2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma eğitimi	17
2.1.3.1. Yazma kazanımları	19
2.1.3.2. Ölçme ve değerlendirme.....	19
2.2. Hikâye Edici Metinler	20
2.2.1. Hikâyenin unsurları	21
2.2.1.1. Olay örgüsü.....	21
2.2.1.2. Mekân	22
2.2.1.3. Zaman	22

2.2.1.4. Kişiler	23
2.3. Hikâye Yazma Süreci.....	23
2.3.1. Yazma öncesi hazırlık.....	24
2.3.1.1. Konu seçimi	24
1.5. İlgili Araştırmalar.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	42
3.4. Araştırmanın Uygulaması	43
3.4.1. Eğitim çalışmaları	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	53
4.1. Veri Analizi ve İşlem	53

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	60
5.2. Öneriler	62
5.2.1. Öğretmenlere yönelik öneriler	62
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	64

KAYNAKÇA	66
-----------------------	-----------

EKLER.....	74
-------------------	-----------

EK 1. İlkokul 4.Sınıf Hikâye Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu.....	74
EK 2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği	75
EK 3. Hikâye Planına İlişkin Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kâğıdı	76
EK 4. Örnek Öğrenci Çalışması 1	77
EK 5. Örnek Öğrenci Çalışması 2: Hikâye Haritası	78

EK 6. Örnek Hikâye Metni (Diyet)	79
EK 7. Örnek Öğrenci Çalışması 3: Balık Kılıcı Haritası.....	87
EK 8. Örnek Hikâye metni 2	88
EK 9. Örnek Öğrenci Çalışması 3	89
EK 10. Örnek Öğrenci Çalışması 4	90
EK 11. Çalışma Değerlendirme Kâğıdı	91
EK 12. Hikâye Tamamlama Tekniği-1.....	92
EK 13. Hikâye Tamamlama Tekniği-2.....	93

ÖZGEÇMİŞ.....	94
----------------------	-----------



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	57



KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: aktaran
bkz.	: bakınız
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
ort .	: Aritmetik Ortalama
p	: Anlamlılık düzeyi
s	: Standart sapma
s.	: sayfa
t	: t değeri
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiş; problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bir iletişim vasıtası olması sebebiyle yazı, asırlardır dünyada var olmuş tüm insanlar arasında değişik şekillerde kullanılmıştır. Dünya tarihinin seyrini etkileyen hiçbir buluş yazı kadar insanların inşa ettiği dünya medeniyetine katkı sunmamıştır. İnsanları yaşamları boyunca elde ettikleri tecrübeleri yazı vasıtasıyla gelecek nesillere aktarırlar. Bu aktarımdan bugün yaralandığımız bilim, kültür ve medeniyet doğmuştur. İnsanoğlunun dil yeterliliğinin temel belirleyicisi; insanın anlaması ve anlatabilmesi bağlı kendini ifade edebilme becerisidir. Anlama dil becerileri okuma ve dinleme; anlatma dil becerileri konuşma ve anlatmadan oluşur. Yazma temel dil becerisi temel eğitiminden başlayarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Yazma becerisi okuma becerisi ile vazgeçilmez şekilde birbirini tamamlar. Bu bakımdan da öğrencinin öğrenim hayatındaki adımlarında ilki olma özelliği taşır. Yazma beceri kazanıldıktan sonra öğrenme çabası kayıt altına alınır. Öğrenci hayatını bu beceri eşliğinde tanımlayabilir. Yazılı anlatım becerilerini kazanmak için kompozisyon ve yazı derslerini dikkatle takip etmelidir. Bu sürekli olarak takip edilmesi ve çalışılması gereken bir süreçtir. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için bilişsel ve devinişsel bakımdan olgunlaşmaları yeterli olamayabilir (Karatay, 2011:21).

İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve isteklerini aktarmak için aralarında doğru ve dengeli bir ilişkiyi oluşturmaya yarayan yegane etken dildir. Dil ile insanoğlu, düşündüklerini bir iletişim kanalı oluşturarak karşısındakini algılayabilen birey meydana gelir.

Dil çeşitli özellikler dikkate alınarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Ergin (1985:3) dili: “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendine mahsus

kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak tanımlanmıştır. Dilin yaşayan bir varlık olduğu yine birçok dilbilimci tarafından söylenmiştir.

Dil, insanların arasındaki temel iletişim aracı olmasının yanı sıra bir kültür aktarıcısıdır. Kültür; bir milletin dili, dini, edebiyatı, tarihi, gelenek-görenekleri gibi maddi ve manevi pek çok özelliğini kapsayarak o milleti diğer milletlerden farklı kılan, onun varlığını sürdürmesini sağlayan temel unsurdur. Bir milleti millet yapan bu unsurun en önemli aktarıcısı dildir. Bir millet, tüm duygu ve düşünce hazinesini söz ve yazı arayıcılığıyla nesilden nesle aktarır. Bu anlamda dil geçmişle gelecek arasında bir bağ görevi üstlenmektedir.

Her millet kendi dilini yeni kuşaklara öğretmek, kültürünü yüceltmek için dil eğitimine geçmişten bugüne önem vermiştir. Özellikle haberleşmenin, bilgi alışverişinin hızlandığı günümüzde bu unsurların temel vasıtası olan dil, son derece önem kazanmış ve ülkeler özellikle ana dili eğitimine daha da önem vermeye başlamıştır.(İzdeş, 2011:5)

Bu bağlamda nesilden nesle dili doğru aktarmanın öneminin büyük olduğu kabul görmektedir.

Öğrencilerin özgüven eksikliğinde aile okul gibi iki önemli kurumun etkisi olduğu bilinen bir durumdur. Bu kurumlardan aileler, çocuklarını çevre ve törelerin etkisiyle kendi fantezileri ya da doğruları yönünde biçimlendirmeye çalışıyor; bir takım hazır kalıpların, cenderelerin içine sıkıştırıyorlar. Bu yüzden her insanda az ya da çok var olan yaratıcı gücün ortaya çıkmasını engelliyorlar. Böylece; özgün düşüneyen, yaşadıklarının, gördüklerinin işittiklerinin nedenleri, niçin ini araştırmayan; kendisine sunulanlarını sorgulamayan; sorgulamadığı içinde yetenek ve zayıflıklarının farkında olmayan; başkalarının ürettikleri düşünsel ürünlerle ya da basmakalıp sözlerle hayatını sürdüren bireyler olarak yetişiyorlar (Gündüz, Şimşek, 2011: 12). Anadili öğretiminde öğrencilere kazandırabilecek temel beceriler şunlardır. Dinleme becerisi, okuma becerisi ,konuşma becerisi son olarak ta yazma becerisidir. Okuma ile dinleme dili anlamlandırma , konuşma, yazmaysa anlatabilme fonksiyonunu yerine getirir. Edinilen ilk dil becerisi dinlemedir. Çocuğun anne karnında birtakım sesleri işitmesi yoluyla başlayan bu edinim, süreç içerisinde gelişir. Dinleme becerisi, aynı zamanda konuşma

becerisinin de zeminini oluşturmaktadır. Konuşma, işitilen seslerin taklit edilmesi yoluyla edinilen bir beceridir. Çocuk, dinlediği sesleri önce taklit ederek konuşmaya başlar. Bu anlamda dinleme ve konuşma becerileri okul döneminden önce çocuğun kazandığı becerilerdir. Bu beceriler, okullarda verilen Türkçe eğitimi ve öğretimiyle geliştirilmeye çalışılır. Okuma ve yazma eğitimi ise daha çok örgün eğitim kurumları olan okullarda verilmektedir. Dinleme ve konuşma becerisini edinerek gelen bir çocuk; okulda önce okumayı, daha sonra da yazmayı öğrenir. Bu anlamda yazma, çocuğun edindiği son dil becerisidir. İnsanoğlu geçmişten bugüne başkalarına aktarmak istediklerini konuşma ve yazma aracılığıyla iletir. Her iki beceri de insanın duyu ve düşüncelerinin karşısına aktarılması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte bu iki beceri arasında birtakım farklılıklar vardır. Yazı, konuşmadaki ses, vurgu, yüz, el-kol, beden hareketlerinin anlatım olanaklarından yoksundur. Konuşmada kimi yanlışlar fark edilemeyebilir, yazıda ise hatalar göze çarpar. Ayrıca yazıda sözcüklerin seçimi, düşünceleri sıralama, düzenleme konuşmaya göre daha önemlidir (Göğüş, 1978: 235). İşte bu nedenle öğrenci açısından yazma becerisi daha zor kazanılan bir beceridir.

Ana Dil öğretiminde temel amacı, öğrencilerin dilin farklı bağlamdaki kullanımlarını kavramaları, farklı bilim kaynaklarından yararlanabilmeleri, duygularını, düşüncelerini ve hayal güçlerini geliştirebilmelerini ve dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleridir. Yazma becerisi, öğrencilerin bilgilerini düzenleme, zenginleştirme; düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için çok önemli bir dil becerisidir. Konuşmayla birlikte kendini ifade etme yollarından biri olan yazma, insanların asırlardır kullandığı iletişim becerilerinin başında gelir. Yazı yüzyıllardır milletlerin gelişmiş göstergesinde ana etken olarak bilinir.

Falih Rıfki Atay dili: “Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek nede bir sanattır” diyerek tanımlar. Hikâye yazmak bir sanattır. Fakat başından geçeni anlatmak (yazmak) bir sanat değildir.” Buna göre zorunlu eğitim döneminde, verilen yazma eğitiminin temel hedefi, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu yazma eylemini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazandırmasıdır. Örneğin belediyedeki bir iş için başvuru dilekçesini yazabilmek, bir trafik kazasında gerekli raporu yazabilmek, herhangi bir olayla ilgili tutanak yazabilmek gibi becerilerin kazanılması zorunlu eğitimi tamamlamış bir kişinin vatandaşlık haklarını kullanabilmesi için sahip olması gereken becerilerdir. (Özbay, 2009: 28)

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul 4.sınıfta hikâye türünün öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmada problem durumunu çözebilmek için şu alt problemlerden yola çıkmalıdır.

1. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Forumu'na göre ön test sonucunda aldıkları puanların ortalamaları bakımından istatistiksel fark nasıldır?
2. Deney Grubunda yer alan öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formuna göre ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel fark nasıldır?
3. Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formuna göre ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formuna göre son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel fark nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde anadili öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin başında yazılı anlatım becerisi kazandırma gelir. Bu becerinin tam anlamıyla kazandırılmaması öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmeleri ve kendilerini yazılı olarak ifade etmekten kaçınmalarına sebep olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çeşitli etkinlikler aracılığıyla hazırlanmış bir hikâye öğretimi uygulamak ve bu uygulamalarla öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Metin türlerinden hikâyenin belirlendiği çalışmada, araştırmacı tarafından seçilen etkinliklerin aracılığıyla hikâye türü ile ilgili bir eğitim verilerek öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın, tespit edilen sorunlara çözüm getirmesi, bu sayede araştırmacılara ve eğitim – öğretim sürecini yönlendiren öğretmenlere yol göstermesi açısından önemli olduğu öngörülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmadaki sayıtları şunlardır:

1. Yazdıkları hikâyeler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gerçek durumları yansıtmaktadır.
2. Öğrencilere yazdırılan hikâyeler evren ve örnekleme temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.
3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri deney ve kontrol grubunu da aynı düzeyde etkilemektedir.
4. Örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.
5. Öğrencilere dağıtılan metinlerin ve çalışma kâğıtlarının öğrenciler tarafından okunduğu ve anlaşıldığı varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Her çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma; 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında Mecidiye İlkokulu'nda kayıtlı , araştırma çalışmalarının uygulandığı sürece 4.sınıfa devamlı 40 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, uygulama çalışmalarında ele alınan eğitim materyalleri ve bu materyallerden hareketle yapılan etkinliklerle sınırlıdır.
3. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri konusundaki başarıları, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunda yer alan ölçütlerindeki başarıları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Becerisi

Yazmayı duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması şeklinde tanımlayan Özbay (2007: 115), yazmanın, insanın kendini dışa vuruşu olduğunu savunur. Ona göre yazılı anlatım, bireylerin birbiriyle olan iletişimlerini kurgulamak ve sözcüklerin görülebilir hale gelmesini sağlayan sistemler bütünüdür. Bunun dışında, sözün somutlaştırılmış halidir.

Akyol (2005: 47)“un yazma tanımı Özbay’ın yapmış olduğu tanımdan biraz farklıdır. Ona göre yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmesidir. Başka deyişle öğrencilerin motor kaslarını kullanarak yazma becerisi kazanmalarıdır. Bu tanım yazmanın düşünce boyutundan çok fiziksel boyutu ile ilgilidir.

Karaalioğlu’na (2009: 117) göre yazma; harf, hece veya fikir anlatan işaretlerin yan yana getirilerek istenilen şeyi anlatan şekillerin oluşturulmasıdır. Güzel yazma ise yazılacak konu üzerinde iyi düşünülmesi ile birlikte, anlatımın açık, cümlelerin kısa ve dil bilgisi kurallarına uygun, kelimelerin de yerli yerinde olmasına bağlıdır.

Karaalioğlu’na yakın bir tanım yapan Demirel (2003: 102) yazmayı duygu, düşünce ve olayları yazı ile anlatma şeklinde ifade etmiştir. Güneş (2007: 159) ise yazma ile ilgili yukarıda ortaya konulan tanımlardan farklı olarak yazmayı, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi, biçiminde tanımlamıştır.

Buraya kadar yapılan yazma tanımlarına bir bütün olarak bakılacak olursa, yazmanın duygu, düşünce ya da konuşmaların işaret ve sembollerle (yazı) ifadesi olduğu yönünde ortak bir düşünce vardır.

“Düşünceyi iletme aracı olan sözcüklerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi için en

azından sahip olunması gereken becerileri şu şekilde sıralanabilir”. (ÖSYM,1982.

Akt. : 2004: 25 Sever);

1. Kelime aşamasında:

- a. Hedefe uyan kelime bulma,
- b. Tercih edilen kelimeler uygun bir şekilde kullanılabilmelidir.

2. Tümce aşamasında :

- a. Dilin yapısına uyan tümceler kurabilmeli,
- b. Tümceler, farklı amaçlara uygun formlara dönüştürmeli.

3. Paragraf aşamasında:

- a. Tümcelerin, ana fikri iletebilecek düzene dönüştürerek fikirler arasındaki dil, fikir bağıni gösterebilmeli,
- b. Paragrafın ana düşüncesini geliştirici kurgulamalar yapabilmeli.

Yazma süresindeki metinlerin kurgulama bölümleri şöyledir:

1. Hedefin belirtilmesi.
2. Söylemin tasarlanması.
3. Düşüncelerin oluşturması.
4. Kavramsal ağlar oluşturma.
5. Dilin göstergelerini belirleme.
6. Metnin dilsel düzeyde kodlanması.
7. Yazmak/seslenmek (Keçik ve Uzun,2001:23).

İpşiroğlu (2006; 27,30)’na göre yazım uygulamalarının beş basamağı vardır.

Bunlar:

Ön Hazırlık Basamağı: Yazılı anlatım çalışmalarının temelinde en önemli olan, yazılan konuyu veya alana uyan çağrışımlarında hareketlendirilmesidir. Bunu gerçekleştirmek için beyin fırtınası kullanılır.

Hazırlık Basamağı: Bu basamakta beyin fırtınası metodu ile biriktirilen imgelerden gerekli olmayanlar tespit edilerek çıkarılır, eksiklikler tamamlatılır. Hedef belirlenir. Yazılmak istenen konu hakkında; eldeki girdilerin neler olduğu ve hangi biçimde kullanılacağını belirlenmesi gerekir.

Tasarım Hazırlama: Ön hazırlık, hazırlık basamaklarında toplananlar doğrusal bir bütünlük içinde seçilerek ayıklama ve sıralama sürecine eklenir. Şöyle ki bir düzenleme oluşturarak kurgu meydana getirilir.

Yazma Süreci: Yorumsal çözümleyici düşünme kapasitesi birbiri ile ilintili olarak ilerler. Bazı yazarlar önceden yaptığı yazımlara bağlı hareket ederken , bazıları bu yazımlardan farklı ürünler ortaya koyar. Bu süreç en mühim ve uzun süreçtir.

Öz Denetim: Yazıma işlemini bitirin yazılan metinler tekrar gözden geçirilerek değerlendirilir. Yazma sürecini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları var.

Bu bölümler şu şekilde sıralanır (Köksal,2001;7):

1. **“Bilişsel Etken:** Elde edilen bilgileri, duyumları, görülenleri ve okunanları sıralayarak zihinden yorumlama sürecidir.
2. **Duyuşsal Etken:** Anlatılanların yalın, akıcı, çekici ve yazının okunabilirliğidir.
3. **Devinişsel Etken:** Yazım etkinliği araçlar vasıtasıyla kasların hareketlendirilmesi halidir. Sharples (1999), yazarın; yaratıcı düşünebilen, kültürel farklılıkları, sosyalleşmeyi kavrayabilen metinlerin tasarlayan kişi olarak görmektedir. (Maltepe, 2006:22-24)

“Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi; bir problem üzerine enine boyuna düşünebilmek, düşüncelerini sade ve anlaşılır şekilde mantıklı bir düzene sokarak ifade edebilme, güzel bir anlatımla yazıya canlılık kazandırabilme konusunda yetkin olmalıdır.

Bu yetkinlik de her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı koşullar. Okuduğunu özümseyen bir kişi hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulup bakış açısını hem de yazma becerisini geliştirecektir” (İpşiroğlu, 1991).

Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminin öncelikli amacı insanın dil becerisini geliştirmektir. Dil becerileri genel olarak ikiye ayrılır: Anlama becerileri, anlatma becerileri. Anlama becerileri okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise konuşma, yazma ve görsel sunudur.

İletişim bakımından ise dil becerileri yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak üçe ayrılır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma, görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur.

İlk kazanılan dil becerisi dinlemedir. Yazma becerisini en son tamamlanan beceridir. İnsanlar, duydukları seslerin bazılarının anlamlarının olduğunu algılayarak dinleme olayını gerçekleştirmiş olur. Bu şekilde ilk dil eğitimine geçilmiş olunur. Dinlenen sesler taklit edilerek konuşma becerisine başlanmış olunur..

Okuma, yazma; bireyin genellikle örgün eğitim süreciyle kazandığı dil becerilerindedir. Okuma, yazma birbirinden farklı beceriler olduğu gerçeği dikkate alınmalıdır. Ancak okuma sürecinde yazma kazanımının da gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkar. Şöyle ki okumayı bilmeyen bireyin yazma becerisini de kazanması mümkün görülmemektedir. Bu bağlamda bir metnin ilk olarak okunması akabinde de yazılması öğretilir. Okuma ve yazma sırası, bölümlere ayrılan bir süreç değil, birbirini izleyen eylemler olarak harflerin, kelimelerin veya cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklığın sürekli olmasında dolayı okuma ve yazma becerileri topyekûn tamamlanması gerekir.

“Yazmayı öğrenmenin okumayı öğrenmeye göre daha zor olduğu söylenilebilir. Çünkü okuma işleminde göz, yazılı bir metni ve bu yolla alınan uyarıcılar zihne gider, burada anlam kazanarak sese çevrilir. Başka bir deyişle okumada zihnimizi faaliyete geçiren bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilir. Buna göre yazmanın okumada olduğu gibi görsel bir objesi yoktur. Yazılar daha önce kazanılmış bilgiler, tecrübeler yardımıyla yazılır. Ancak dikte ve kopya usulü çalışmalarda, görüleni aktarma söz konusudur”.(Alperen,1994 akt; Coşkun.)

Anlama ve anlatma temel dil becerilerinden her birine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları vardır ve bunlar öğretim sürecinde bir birleriyle etkileşimli olarak tasarlanan etkinliklerle geliştirilir. Okulların her kademesinde yer alan ana dili derslerinde, özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere temel okuryazarlık becerilerinden okuma ve yazmanın kazandırılması amaçlanır. Öğretim sürecinin ilerleyen yıllarında öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerin geliştirilmesinin yanında, kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için yazma becerisi edinmeleri sağlanır. Yazma becerisi öğretim sürecinde öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik

ödev ve proje gibi görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeyi sağlar. Ayrıca yazılı anlatım becerisi hem öğretim sürecinde yazılı sınavlarda başarı elde etmenin hem de günlük hayatta kendini ifade etmenin anahtarıdır.

Öğrenciler, yazı yazarken kendilerini yazı aracılığı ile anlatabilmelerinin , yazı yazabilmeni tüm insanların ortak özelliği olduğu, çalışma ve deneyim aracılığı ile kazanılan bir beceri olduğu ifade edilmelidir. Çünkü dil diğer canlılardan farklı olarak insana yaratılış itibarıyla doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yeteneğe okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi her hangi bir alanın veya bütün alanların etkin kullanılabilmesi için geliştirilmesi, eğitilmesi gerekir. Yetenek bakımından her birey aşağı yukarı doğuştan benzer anlama ve anlatma yetileriyle donanımlı olarak dünyaya gelir. Fakat zamanında bu yetilerin geliştirilmesi için olanaklar sağlanmazsa zayıflar. Birey bu yeteneklerden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştığında eğer o konuda yeterli kadar deneyimli ve eğitilmiş değilse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendini o alanda yetersiz başarısız görür. Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici olumsuz dönütler, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olur.(Özbay, 2009: 43)

Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi insanlar arası ilişki kurmanın yegâne yollarından biridir Zira güzel bir yazı iletişim çağı adını verdiğimiz günümüzde kişiyi çevresinde ayrıcalıklı kıldığı gibi aynı zamanda da ona özgüven kazandırır.

Yazılı anlatım becerisi elle uygulanan gözle eğitilen ve zamanla olgunlaşan bir kazanımdır. İnsanoğlu uzun cabalar sonucu kazandığı bu beceriden, iletişim dışında estetik bir unsur olarak yararlanır. Buna göre dört temel dil etkinliğinin en önemli halkasını oluşturan yazma derslerinin amacı, öğrencilere Türkçenin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmak yanında onların sanat metinleriyle buluşturarak onların estetik zevklerini de geliştirmektedir. Güzel yazı yazma becerisine sahip olmak için yazma eğitiminde temel prensibi şudur: Öğrenme çağındaki her birey, öğrenme yeteneğine sahiptir; birtakım kurallara uymakla ve yazma çalışmaları yapmakla güzel yazı yazma becerisi kazanabilir.(Gündüz, Şimşek Ankara: 2011, 17,18)

İlkokulda yazılı anlatım hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için yapılan planlamalar ta cumhuriyetin kuruluşundan bu yana devam ede gelmiştir. Programın her

aşamasında yazılı anlatımın, öğrencilerin daha doğru kullanması için programcılarının üzerinde durdukları bir bölüm olmuştur.

Yazma okulda kazanılan bir beceri olduğundan yazma eğitimi ,” yazma becerisini kazandırma ve geliştirme” boyutları ile değerlendirilmelidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim okullarının 1.kademesi için hazırlanan Türkçe öğretim programlarına göre” elifba” dersinde kazandırılan yazma becerisi “tahrir(kompozisyon), imla ve yazı “derslerinde geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ülkemizdeki araştırmalarda, ilkokuldan başlayarak yükseköğretim süreci de dahil olmak üzere öğrencilerimizin genelinin yazma kazanımlarını tamamlayamadıkları yer almaktadır. Bu eksikliğin temelinde bazı problemler yer almaktadır. Ülkemizde yapılan bazı seçme sınavlarında da öğrencilerin sadece okuduğunu anlam kazanımlarını ölçmeyi hedefleyen, yazma ve konuşma becerilerinin de dikkate alınmadığı testin öğrencilerin muhakeme gücünü ölçtüğü mantığına sınavları yapılması (Ungan, 2007: Uçgun, 2009:), yazarak kendini ifade etme becerisine gereken hassayetin gösterilmediği ve uygulamada bir takım aksaklıkların olduğu (Çağmlar ve İflazoğlu, 2002), yazma becerisinin değerlendirilmesindeki problemler (Arı, 2008), okumaya öğrencilerin gerekli önemi vermemeleri (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006), öğrencilerin yazılı anlatıma karşı olumsuz tutum takınmaları (İnal, 2006) vs problemler yazılı anlatımın yetersiz olmasının önündeki olumsuz engellerdir.

Hayatın her alanında bu kadar büyük bir öneme sahip olan yazma eyleminde amaç, yalnızca kişinin bilgi birikimini aktarması değil, bu aktarımın açık ve etkileyici bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Bunun için öncelikle istek duyulmalı ve çaba harcanmalıdır. Kimi insanlar, yazmanın doğuştan getirilmiş bir yetenek olduğu kanısındadırlar. Hâlbuki isteyen herkes ustaca yazmasa da doğru yazabilir. Meramını doğru bir şekilde aktarmak isteyen bir kişinin ilk yapması gereken, yazmanın doğuştan getirilmiş bir yetenek olduğu fikrinden kurtularak istek duyması ve çaba harcamasıdır (Kavcar, 1983: 115).

2.1.2. Yazma öğretimi ve yöntemleri

Yazma öğretiminin temel amacı, öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisini kazandırmaktır. Söz

konusu bu beceriler; düşünceleri mantıklı bir tarzda sıralamak; öğrencilere paragraf fikrini vermek ve onların doğru paragraflar yapmalarını sağlamak; konunun özelliğine göre yazıyı bölümleyebilmek ve her bölümü kategorik sınıflayabilmek; yazıya uygun ana başlık ve alt bölümlere ara başlık koyabilmek; fikirleri yazı içinde açımlayıp geliştirebilmek; ana düşünceyi tüm yazıya hakim kılmak; ayrıntıları yerinde ve yeterince kullanmak; form yazılarını ve kurallarına uygun olarak yazma alışkanlığı kazanmak; edebi yazıları tür ve özelliklerine ve biçimine uygun olarak planlı bir şekilde yazma alışkanlık ve becerisini kazanmak; yaratıcılık özelliği roman, öykü, oyun gibi itibari türlerde yazı yazma isteği uyandırmak, bu hususta ilgi duyanları yüreklendirmek, yahut bu tür eserleri eleştirme alışkanlığı kazandırmak; bilgi toplama yollarını ve kaynaklarını, bu kaynaklardan nasıl, ne şekilde ve ne ölçüde yararlanacağını öğretmek; toplanan bilgileri; kendi deney ve gözlemlerini de katarak, sıralama, ayıklama, birleştirme ve yorumlama alışkanlığı edindirmek; fikirleri tam olarak karşılayan sözcük ve deyimleri seçme alışkanlığı kazandırmak; cümleleri türe ve duyguların yoğunluğuna göre kullanmak; yazıyı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine un bir şekilde yazabilmek; öğrencilere kendi yazılarını yada başkalarının yazılarını yazım, anlatım ve anlam bakımından okuma ve düzeltme alışkanlığı kazandırmak; yazma isteği uyandırmak şeklinde sıralanabilir.(Aktaş, Gündüz:2002:101)

Kavcar (1983):İsteyenler belirli çabalar harcayarak dili doğru öğrenir ve kurallarına uygun kullanabilir. Dili iyi bilen herkes, doğal olarak mahir bir yazar olamaz. Fakat birey kendini doğru anlatacak kadar yazmayı becerisini geliştirebilir. Demirel (2003)’e göre : Yazılı anlatım becerileri genellikle yavaş geliştiğinden oldukça fazla tekrar çalışmaları yapılarak kazanılabilir. Göğüş (1978: 240-242), yazma öğretiminde dikkate alınması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- “Yazma birbirini tekrar eden kurallara bağlı bir formüller sistemi değil düşünmeyi, üretmeyi, yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan özgün bir etkinlik olmalıdır.
- “Yazma etkinliklerine uygun bir ders planlaması ve süre gereklidir. Bu sürede öğrenciler farklı cümle, paragraf yazımı denemeleri yaptırılmalıdır. Yapılan etkinliklere şekil ve içerik yönünden öğretmen tarafından rehberlik edilmelidir. Bu şekil de uygulanan ders etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği görülmektedir.

- Yazılı anlatımı geliştirmek için uygulanan çalışmalarda öğrencilerin genel başarı düzeyleri değil yazma becerisinin kazanmadaki gelişim süreci dikkate alınarak bir gruplama yapılmalıdır. Öğretmen yazılı anlatım becerilerinin gelişiminin belirli bir zaman gerektirdiğini unutmamalı ve buna göre süreci yönlendirirken öğrencileri olumlu şekilde güdülemelidir
- Öğretmen yazma ve konuşma becerileri arasında bağ olduğunu göstermelidir. Ders sırasında konuşulan bir konu üzerine yazma çalışmaları yaptırmalıdır. Öğrencilerin yazmak istediği konu hakkında konuşma yapmalarını sağlamalıdır. Yapılacak olan konuşma etkinliğinin öğrencilerin yazma konusunda zihinlerinde oluşturduğu taslağa zenginleştirici katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.
- Yazılı anlatımı geliştirmek için öğrencilerin isteklerini artırmak gerekir. Bunun içinde yazma konusunda öğrencilerin ön yargılarının olup olmadığının bilinmesi gerekir. Yazma etkinliği öğrencilerin kendi yaşantıları ile ilintili olmalı Türkçe derslerinin dışında da uygulanmalıdır.

Yeni Türkçe Programı'nda (2005) sorgulayıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, betimleyici yazma, hikâye edici yazma, not alma, ikna edici yazma, reklam yazma, şikâyet yazısı, planlı yazma, yaratıcı yazma, işbirlikli yazma alıştırmalarına yer verilmiştir”.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin kazandırılması için kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. “Not Alma
2. “Özet Çıkarma
3. “Boşluk Doldurma
4. “Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
5. Serbest Yazma
6. Kontrollü Yazma
7. Güdümlü Yazma
8. Yaratıcı Yazma

9. Metin Tamamlama

10. Tahminde Bulunma

11. “Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma”

12. “Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma”

13. “Duyulardan Hareketle Yazma”

14. Grup Olarak Yazma

“15. “Eleştirel Yazma”

Sever (2004) sınıf ortamında okuma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırılması için düzenlenen etkinliklerin bütün olması gerektiğini şöyle sıralar:

- “Bir fikrin, bir olayın veya bir varlığın özelliklerinin açıklandığı paragraf üretme çalışması”,
- Yazım planlaması oluşturmak.
- “Filmlerin veya oyunların izlendikten sonra kuralına uygun özetleme yapılması”,
- “Günlük yaşamda gözlemlene veya tasarlanan durumlarla ilgili hikaye yazma çalışması”,
- “Sanatla ilgili gözlemlerin veya izlenimleri yazım çalışması,”
- “Gezilerin veya doğal faaliyetlerin gözlemlenmesi sonucu ortaya çıkan betimlemelerin yazım çalışması,”
- “Etkilenilen müzik parçalarından sonra ortaya çıkan duyguları ifade eden çalışmalar”,
- İnsan betimlemeleri yazma çalışması,
- Cansız varlıkların betimlenmesi süreci,
- Not alma, özet çıkarma çalışması,
- Şiir defterleri, günlük yazım çalışması,
- Hatıra, gezi ve deneme yazım çalışması.
- Öğrencileri ilgilendiren alanlarda gazete ve dergi yazım çalışması.
- Derleme yazım çalışması.

2.1.2.1. Yazma öğretimi yaklaşımları

Yazma sürecini iki temel başlıkta inceleyen Oral (2003), “bu yaklaşımlardan birincisinin ürünü temele aldığı, ikincisinin de süreç yaklaşımı olduğunu belirtmektedir”. Yazma öğretimi geleneksel olarak kurallara dayalı, şeklin ve içeriğin süreçten önce yapılandırıldığı bir yapı arz etmektedir. Ürünün merkeze alındığı dönemde, yazmak düşüncenin kâğıda aktarılması olarak görülür. Yani bu yaklaşımda şekil, kurallar, estetik kaygılar ön plandadır. Daha çok bir araç olarak kullanıldığı için amacı yani düşünmeyi sergileyen bir görsel tasarım malzemesidir. Bu tasarım dönemi bilginin üretim basamağı olan neden-sonuç ilkesi, ispatlama, kıyaslama gibi formlar aracılığıyla kâğıda çizilir. Bu süreçte öğretmen, öğrenciyi yazım, dilbilgisi, kelime haznesi, biçim gibi teknik ölçülere göre değerlendirir. 1980’li yılların başında Hariston (1982) önceden yapılmış çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak yazma öğretiminde paradigma değişikliğine geçildiğini söylemiştir. Bu paradigma gerekli gördüğünde öğretmenin yönlendirmesini ve beraber yazım sürecini değerlendirmesi, keşfetmenin buluş stratejileri ile birlikte yazılı anlatımı, yazarın yazım amacını gerçekleştirme oranına göre değerlendirmelerde bulunması gibi konular öncelikli olarak yer almaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımları ilk olarak 1980’li yıllarda görülmeye başlanmıştır. Süreç temelli yaklaşımın ana düşüncesi dilin yeniden kurgulanması olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda , yazı yazılmadan önce ve yazım esnasında meydana gelen durumlar alt kazanımları değerlendirir. Yeni çözüm stratejileri üretir. Yazım sırasında oluşan süreçler, taslak yazma, ön yazım, gözden geçirip düzeltme, yazım işleminin sonuna kadar yazının uyumunu korur. Öğretmenin rehberliğinde gelişen bu yaklaşımda öğretmen yazım sırasında öğrenciye destek vermelidir. Öğretmenin öncelikli görevi yazım sırasında teknik açıdan öğrenciye model teşkil etmesi gereklidir. Yani öğretmen, yazılı anlatım sürecine aktif olarak katılmalıdır.

Yazma öğretiminin başlangıcı son derece önemlidir. Bu dönemde atılan yanlış adımlar yüzünden çocuklar yazım süreçlerini ya geç tamamlar veya tamamlayamazlar. Bu nedenle ilkokul seviyesindeki bir öğrencinin yazılı anlatım dersini bir zorunluluk olarak değil de severek yapılan bir uğraş olarak görmesi önemlidir. Özbay’a (2005) göre Türkçe öğretim programlarında dört dil becerisine yer verilse de Türkçe eğitimi uzun yıllar, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve okuduğu metni anlama çalışmaları olarak

görülmüş, öğretim ve uygulamalar bu çerçevede gerçekleştirilmiştir. Bunda öğretmenleri ve kaynak ders kitaplarının önemli payı olduğu söylenilebilir (Ungan, Arıcı, 2012: 29)

Başlangıçta yazma öğretimi okumayı öğrenmeye bağlıdır. Okumayı öğrenen birey bununla birlikte kendini ifade etmenin konuşmanın dışında olan bir yolunun da olduğunu keşfeder. Yazma becerisinin kazandırılabilmesi doğru ve uygulamalı bir dil öğretimine bağlıdır. Öğrencinin okuduğu metinlerin benzeri metinleri oluşturması özendirilmeli öğrencinin yaratıcılık özelliği ön planda tutularak bir öğretim modeli uygulanmalıdır.

Lane (2006)' a göre: Yazma becerisi iyi olmayan öğrencilerin, sadece ilköğretimde değil; ondan sonraki öğrenim hayatlarında da akademik olarak da risk altında olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle, çeşitli araştırmalarla öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarını ortaya çıkarıp bunlarla ilgili çalışmalar yapmak ve onların bu becerilerinin gelişmesini sağlamak gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde 2002 de uygulanan “Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirmesi” (NAEP) sınavında dört, sekiz ve on ikinci sınıf öğrencilerinin %70'inin “ yazma” etkinliğinde başarısız olduğu tespit edilmiştir. Bu sınavda dördüncü sınıfı bitiren öğrencilerin ise %72; sekizinci sınıfı bitirenlerin %69; on ikinci sınıfı bitirenlerin ise %77 oranında başarısız olduğu belirlenmiştir.

Bölükbaşı (2006)tarafından Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenin gören öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlarının olduğu ve yazılı anlatımdaki başarılarının okumalarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Ancak başta öğretmenler olmak üzere konuyla ilgileneler Türkiye’de ilköğretim başta olmak üzere öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin iyi olmadığını kabul etmişlerdir. Bütün öğretim kademelerinde okuyan öğrencilere kompozisyon sorusu sorulduğunda öğrencilerin “ yüzlerini astıkları” görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yazılı anlatım uygulamalarını çoğunlukla sevmediklerini göstermektedir. Bunun nedenlerine baktığımızda bazı sebepler ön plana çıkar. Bu sebepler , küçük sınıflarda somut yaşantılarının dışında bir yazım uygulamalarının yaptırmak olabilir. Ağca (2003) yazma yetersizliği olarak türleri bilmeme konusundan bahsetmektedir. Öz (2001) ile Demirel ve Şahinel (2006) ise öğrenci yazılarının

değerlendirilmesinin gereğine işaret etmektedir. İlköğretimde çocuklara yöneltilen atasözü ve vecizelerin açıklamasını yaptırma gibi çalışmalar onların bu etkinliklerden korkmalarına yol açmış olabilir. Yine Türkçe derslerinde test türünün değerlendirme aracı olarak görülmesi, yazılı anlatım uygulamalarına yeterince önem verilmemesi (Gül, 2007) bir diğer sebep olabilir. Yapılan araştırmada (Arıcı, 2008) öğretmenler, öğrenciler kompozisyon yazarken dikkatlerini yazacağı konu üzerine toplayamadıklarını, dil ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, bilişsel sebeplerden kaynaklanan yanlışlar yaptıklarını, duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde kâğıda yerleştirmediklerini, düşüncelerini aşamalandırma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, hafıza ve motorsal sebepten kaynaklanan yanlışlar yaptıklarını, yazılarını çok kısa oluşturduklarını, yazacakları konuya yoğunlaşamadıklarını ve özellikle sekizinci sınıftaki öğrencilerin bilmeleri gereken yazı türlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Graham ve Perin (2007) in birlikte hazırladığı “New York Carnegie Birliği” raporunda “gençlerin yazma öğretimini etkileyen on bir öge” seçilmiş ve bunlar gençlerin yazılı anlatımı doğru bir şekilde uygulamaları için bir vasıta olarak kullanmalarına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Raporda yer alan on bir madde şöyledir:

- Yazma stratejileri.
- Özetleme
- Birlikte(işbirlikçi) yazma.
- Özel sonuç hedefleri.
- Kelime yöntemi.
- Cümle birleştirme.
- Ön yazma.
- Araştırma aktiviteleri.
- Yazma yaklaşımı yöntemi.
- Model çalışması.
- İçeriği öğrenmek için yazma.(Arıcı, Urgan ,2012: 30-31)

2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma eğitimi

2005 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıflarda, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren de 8. sınıflarda uygulanmaya başlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlere ve öğrencilere farklı roller biçmiştir. Bu programdan önce öğretene öğrenen yönünde gelişen süreç bu programın getirdiği yaklaşımlarla birlikte rehber-gören, uygulayan kişiler olarak öğretmen ve öğrenci yeni rollere girmiştir. Programla birçok yenilik getirilmiş, klasik öğretme metodu olan sunuş yoluyla öğretim tekniği yerini buluş yoluyla öğrenme tekniğine bırakmıştır. Başlıca amacı öğrencileri daha aktif hâle getirmek olan bu program, Cumhuriyet döneminden günümüze değin yapılan bütün programlardan amaçlar bakımından farklıdır. Diğer programlara göre daha geliştirilmiş şekildedir.” (Üner, 2010: 6).

Programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi etkinliklerine yer verilmiştir. Bu becerilerin programda Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alma oranları dinleme/izleme için % 15, konuşma için % 20, okuma için % 30, yazma için % 20 ve dil bilgisi için ise % 15 olarak belirlenmiştir.

“Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2005: 7).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler ise programda belirlenen yazma kazanımlarına göre gerçekleştirilmektedir.

2.1.3.1. Yazma kazanımları

“Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır” (MEB, 2006: 8). Yazma kazanımları ise, öğrencilerin yazma becerisine sahip olabilmeleri için süreç boyunca ulaşmaları gereken aşamaları oluşturur.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin kazanılabilmesi için gerekli olan genel yazma kazanımları şu şekilde ifade edilmiştir: Yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama.

2.1.3.2. Ölçme ve değerlendirme

“Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu anlayışın bir gereği olarak da öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemede farklı yöntem kullanarak çoklu değerlendirme yapmak zorunludur” (Göçer, 2007: 432).

Yapılandırımcı yaklaşıma göre oluşturulan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirme alanlarında da birçok değişiklik getirmiştir. Bu değişikliklerden en göze çarpanı ölçme ve değerlendirmede ürün odaklı yaklaşım yerine süreç odaklı yaklaşımın benimsenmesidir.

Yeni programda hem geleneksel hem de yapılandırımcı yaklaşıma uygun olarak ölçme ve değerlendirmenin yapılması, çok yönlü bir ölçme ve değerlendirmeye imkân vermesi açısından önemlidir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme olarak nitelendirilen ölçme teknikleri şunlardır: Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler, doğru-yanlış sorularından oluşan testler, eşleştirme gerektiren sorular, tamamlama (boşluk doldurma)

soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ve soru cevap (Çakmak Akata, 2009: 50).

“Alternatif değerlendirme daha önceden kullanılan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa cevaplı ve doğru-yanlış seçenekli sınav türlerinin dışında kullanılan her türlü etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.” (MEB, 2004). Programda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri; görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, gözlem, gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, performans ödevleri ve proje ödevleri şeklinde belirtilmiştir (Çakmak Akata, 2009: 50).

“Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.”

2.2. Hikâye Edici Metinler

Hikâye, edebi türler içerisinde insanoğlunun okuma merakını en canlı tutan türlerden biridir. Hikâyenin geçmişten bu güne en çok okunan ve en çok kullanılan türlerden biri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Hikâye; Arapça bir kelimedir ve “taklit etmek”, “bir metnin kopyasını çıkarmak” anlamına gelen “hakave” fiil kökünden türemiştir. Kelimenin temelinde “bir gerçeğin taklidini, kopyasını sözlü ya da yazılı olarak nakletme” genişliği vardır (Özgül, 2000: 33). Bu nedenle hikâye belirli bir tür adı olduğu gibi birçok türün içine de ifade yöntemi olarak kullanılmıştır.

Türk kültüründe çok eski bir geçmişe sahip olan hikâye kelimesi, dilimize Arapçadan geçmiştir. Türkler bu kelimeyi İslamiyet’i kabul ettikten sonra kullanmaya başlamışlardır.(Kavruk,1998). Kelime bu dile, hikâye veya hikâyet şeklinde kullanılmıştır. TDK’nin (2005)kelimenin dört farklı kullanımı yer almaktadır:

Az çok ayrıntıları verilerek anlatılan olay.

Baştan geçen bir olayı anlatma.

Belli bir zaman ve yerde az sayıda kişinin başından geçen, gerçeğe uygun birtakım olaylar anlatan ya da birkaç kişinin karakteri çizilen roman türünden kısa yapıt, öykü.

Aslı olamayan söz.

Yine bu türe ait birkaç tanım da şöyledir:

“Anlatma, roman, masal, olmuş bir hadisedir”.(Devellioğlu,1970)

“Oluşmuş veya olması mümkün olayların anlatılmasıyla ortaya konan edebi eserdir”.(Kavruk,1998)

“Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların ve durumların, gerçeğe yakın bir şekilde tasarlanarak bir plan çerçevesinde (kişiler, yer, zaman belirterek) romana göre daha kısa anlatmasıdır” (Uslu,2007).

2.2.1. Hikâyenin unsurları

Hikâyenin çeşitli unsurları vardır. Kaynaklarda hikâyenin unsurları farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Kolcu (2006) hikâye unsurlarını “kurgu, olay/olay örgüsü, anlatıcı, bakış açısı, mekân, zaman, şahıs kadrosu, dekoratif unsurlar”, Özdemir (2004) “olay ve durum, kişiler, yer ve zaman”, Boynukara (2000) “olay örgüsü, bakış açısı, karakterler, mekân, tema”, Gürel ve diğerleri (2007) “olay örgüsü, bakış açısı-anlatıcı, kişi kadrosu, mekân, zaman”, Aktaş ve Gündüz (2009) “olay, mekân, yer, zaman, kişiler” olarak ele almaktadır. Aşağıda da hikâyenin unsurları; olay örgüsü, mekân, zaman, kişiler ve bakış açısı olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1. Olay örgüsü

Hikâye edici metinlerde temel öge olaydır. Çünkü kişilerin başından geçen ya da onların eyleme dönüşmüş özelemleri, tutkuları, istekleri; doğayla ve çevresiyle olan ilişkileri olay örgüsünü oluşturur.(Özdemir,2004:267) Hikâyedeki tüm unsurlar olay örgüsü içerisinde yer almaktadır.

“Modern anlamda hikâyeyi hikâye yapan özellik hikâye örgüsündeki radikal değişikliktir. Daha önceki hikâyelerde, öykünün temelini oluşturan özellik *sonra ne oldu* iken, modern hikâyede neyin sonucu olarak ne oldu öncelik kazanır. Hikâye ve

romanda olay örgüsünün temelini oluşturan öge de budur.” Boynukara (2000: 133) Bu görüşlerden hareketle olay örgüsünün, olayların sebep-sonuç ilişkine göre düzene sokulmasını sağlayarak hikâyenin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Olay örgüsü; hikâyenin bölümleri olan serim, düğüm ve çözümü de ifade eder. Olaylar hikâyenin serim bölümünde başlar, düğüm bölümünde bir doruğa ulaşır ve çözüm bölümünde sonuçlanır. Düğüm bölümündeki problem, hikâyenin temel olayıdır. Tüm örgü, bu problem üzerine kurulur. Serim bölümünde bu probleme hazırlık niteliğinde olay veya olaylar üretilir, düğüm bölümünde kahraman problemi çözmek için birtakım teşebbüslerde bulunur ve çözüm bölümüyle problem sonuçlanır (Akyol, 1999a: 55). Bu durum, doğrusal bir seyir içindeki hikâyelerin yapısında vardır.

2.2.1.2. Mekân

Her hikâye, mutlaka bir yerde geçer. Hikâye edici bir metnin varlığı bir mekânın varlığına bağlıdır. “Kim nerede, nereye gitti, nereden geldi; ne nerede oldu?” gibi sorulara ancak bir mekânın varlığıyla cevap verilebilir (Boynukara, 2000: 136).

Mekânın anlatımı ne kadar canlı tutulursa olaylar ve karakterler de o ölçüde canlılık kazanır. Bu nedenle betimleme, hikâyenin önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte hikâyelerde okuyucuyu sıkmayacak betimlemelere yer vermek gerekir. Gürel ve diğerleri (2007: 110), çocuklar için seçilecek hikâyelerde betimlemelerin canlı olması gerektiğini, aksi takdirde onların okuma arzularının söneceğini vurgulamaktadır.

2.2.1.3. Zaman

Olay örgüsünün temel dayanağı olması itibarıyla hikâye edici metinlerin önemli unsurlarından biri de zamandır. Kolcu (2006: 24), edebî eserdeki zamanı *kurmaca zaman (olay zamanı)* ve *gerçek zaman (anlatma zamanı)* olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Zaman unsuru ile ilgili bu görüşler incelendiğinde hikâye edici metinlerde olayların geçtiği, anlatıcının olayları anlattığı, yazarın eserini meydana getirdiği ve eserin okunduğu zaman dilimleri olmak üzere dört zaman mevcuttur. Bunlardan ilk ikisi edebî eserin kurgusunda yer almaktadır ve zaman unsuruyla esas kastedilen bu iki zaman dilimidir. (İzdeş, 2011:22)

2.2.1.4. Kişiler

Bir olayı ve zamanı biçimlendiren ve sürecin akıcılığını sağlayan temel unsur kişilerdir. Kişiler hikâyenin olayını yaşıyan insanlardır . Hikâyede olay kişilerin etrafında oluşur. Kişilerin bazıları daha ön planda olur. Olayın kurgusallığını kavranması için olayı yaşıyanların yazar tarafından etkili bir tanıtıma ihtiyaç duyar.

Kişiler hikâyenin temel unsurlarından biridir. Olay kişilerin çevresinde şekillenir. İyi kurgulanmış bir hikâyede kişi unsuru çok büyük önem arz eder.

Hikâye kişileri özelliklerine göre tip ve karakter olmak üzere ikiye ayrılabilir. Gündüz (2003: 63) *tipi*, “ortak özelliklerinden ötürü bir küme içinde düşünebileceğimiz bir topluluk veya birey” olarak; *karakteri* ise “kişiyeye özel, kişilik özelliklerini, kişinin doğasını, davranış biçimlerini ele alan bir kavram” olarak tanımlamaktadır. Karakter, tipe göre daha özeldir. *Tip* genel olarak bir topluluğun karakteristik özelliklerini taşıırken *karakterin* başkalarına benzemeyen özellikleri, davranışları mevcuttur. Bir hikâyede her ikisi de kişileri oluşturabilir.

Öğrenciler için seçilen hikâyelerde karakter öncelikle fiziksel özelliklerle donatılmalı daha sonra ruhsal ve psikolojik özellikler eklenmelidir. Bu durum öğrenimin somuttan- soyuta ilkesi ile bağdaşır.

2.3. Hikâye Yazma Süreci

Duygu, düşünce ve isteklerin planlı bir şekilde yazıya aktarılmasıdır ve pek çok zihinsel süreci içerisinde barındıran karmaşık bir eyleme yazma denir. Bu süreç, iki ana yaklaşımda incelenmektedir. Bu yaklaşımlardan birincisi ürünü, ikincisi ise süreci temel alır. Ürün merkezli yaklaşımda amaç, öğrencinin sadece bir metin oluşturmasıdır. Bu tür yazma eğitiminde konu ön plana çıkar, öğrencilerden kendilerine sunulan fikir ile ilgili ön hazırlığı tamamlamadan örnek metin oluşturmaları istenir ve oluşturdıkları metinler daha çok biçimsel özelliklere göre değerlendirilir (Maltepe, 2006b: 58-59; Coşkun, 2007a: 55). Bu yaklaşım, öğrencilerin oluşturdıkları örnek metinlerin oluşum süreçlerini dikkate almaz.

Bu yaklaşım tarzlarından yazma süreci Anlatım türü ne olursa olsun, yazma sürecinde kişi, zihnindeki düşünceleri en iyi şekilde ifade edebilecek anlamları, dildeki en uygun ve en etkili biçimleri seçmeye uğraşır.

Hikâye yazma süreci öğrencinin hayal dünyasını ve kendine ait özgün hatıralarını yine kendi ürünü olan yazıda birleştirmesini sağlar. Yazma sürecine etkin katılım yazma etkinliğinin verimli olması için önemli bir noktadır. Hikâye içerisinde öğrencinin hayal dünyasında ki unsurları barındırdığı ölçüde etkili olur. Kendi hikâyesini kurgulayan ve içerisinde kendine ait bir dünya oluşturan öğrenciler daha başarılı ve yazılı anlatım konusunda daha istekli olur. Hikâye yazılı anlatımın içerisinde öğrenciye ait bir dünya oluşturur. Hikâyenin kurgulanması süreci öğrenciye kendini ifade etmesi için fırsat veren sürükleyici yol oluşturur.

2.3.1. Yazma öncesi hazırlık

Öğretmenler olarak en çok ihmal ettiğimiz konulardan biri yazma öncesi hazırlık çalışmalarımızdır. Öğretmenlerin pek çoğu öğrencilere bir konu vererek onlardan bu konu hakkında bir metin üretmelerini istemekte, fakat onlara nasıl yazılacağını göstermemektedir. Bu durumsa öğrencilerin plansız, tutarsız metinler ortaya koymasına neden olmaktadır. Öğrencilerin yazdıklarının bir bütünlük teşkil etmesi ve karşısındakileri etkilemesi için yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmalarına yer verilmesi; neyin, kime, neden ve nasıl ortaya konacağını belirlenmesi ve zihnindeki düşüncelerin açığa çıkarılması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahip olan yazma öncesi hazırlık aşamasında konu seçimi, “amaç belirleme”, “hedef kitleyi belirleme”, “metin türü belirleme”, konunun düşüncelerini belirlenmesi ve düzenlemesi gibi çalışmalar yapılır. (Tompkins, 2000:10; Coşkun, 2007a; Akyol, 2010; Cavkaytar, 2010).

2.3.1.1. Konu seçimi

Konu; bir yazının üzerine inşa edildiği bir düşünce, olay, sorun veya durumdur. Özdemir (2004: 96), “Evrendeki canlı, cansız tüm varlıklar, soyut ve somut tüm kavramlar üzerine söz söylenebilir, yazı yazılabilir. Üzerinde durulan, yazı yazılan her şeyin anlatım dilindeki adı konudur.” diyerek gördüğümüz, yaşadığımız her şeyin konu

olabileceğini dile getirmiştir. Hikâyenin dayanak noktası olduğundan olaylar ve durumlar hikâyede konuyu oluşturur.

Öğrenciler hikâye edici metin türlerinde bilgilendirici metin türlerini yazmaya göre daha başarılıdır. Göğüş (1978: 309), “Öykü, tek bir olay kapsamı yönünden, yazılması öğrencilere kolay görünen bir türdür; bu nedenle öykü yazmayı deneyen çok öğrenci görülür. Öykünün güçlüğü, konusunu bulmaktır.” diyerek öğrencilerin hikâye konusu bulmakta güçlük çekebileceklerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler, günlük hayattaki olaylara dikkat ederlerse bunların güzel bir hikâye konusu olabileceğini görecektir (Tansel, 1978: 111). Önemli olan; insanın yaşadıkları ve gördüklerini fark edebilmesi, bunlarla ilgili ayrıntılara dikkat edebilmesidir. Öğrenci merkezli yaklaşımın okullarımızda öğrencilerin kendini ifade edebilmesine yaptığı katkılar beklentileri karşılar düzeyde değildir.

Okuyucuda heyecan uyandırma hikâyenin baskın özelliklerinden biridir. Bu nedenle hikâyenin konusu, ilgi çekici olmalıdır. Tansel (1978: 5) konunun öncelikle yazarın ilgisini çekmesi gerektiğini, yazarın kendisinin yabancı kaldığı bir konuya başkalarının ilgisini çekmesinin mümkün olamayacağını dile getirmektedir. İnsan, ancak ilgi duyduğu bir konuda yazma isteği duyar ve fikir üretebilir. Öğrencilere verilecek hikâye konuları, öncelikli olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin yazma isteği duyması, yazma isteği olmayan bir öğrencinin de okuyucuyu etkileyen bir metin oluşturması beklenemez.

Tüm metin türlerinde olduğu gibi hikâye yazarken de öğrencileri tek bir konuyla sınırlandırmak doğru değildir. Öğrencilerin ilgileri, tecrübeleri, bilgi birikimleri birbirinden farklıdır. Her öğrenci aynı konu hakkında kolayca yazamaz, etkili sözler söyleyemez. Onlara farklı konular sunulmalı, seçim hakkı tanınmalıdır. Akyol (2010: 110), “Öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi öğrenciler açısından istenebilir bir durum değildir. Öğrenciler konu belirlemede sıkıntı çekiyorlarsa öğretmen zaman zaman farklı konular arasından seçim yaptırabilir. Buradaki asıl amaç çocuğa, sürece uygun nitelikli yazı yazdırmaktır. Konu sadece bir araçtır.” diyerek yazılı anlatım çalışmalarındaki asıl amacın öğrencinin kendini mümkün olduğunca kolay ve etkili bir şekilde ifade etmek olduğunu, bunun da yazma konusunu kendisinin seçmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bunun için hikâye yazma çalışmalarında

öğrencilere seçmeleri için birkaç konu sunulmalı, hatta istedikleri bir konuda hikâye yazmaları istenerek serbest konulu yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), “öğrencilerin yazılı anlatımlarını konu seçimi açısından” inceledikleri araştırma sonucunda, öğrencilerin: “Kendilerine verilen konu seçeneklerinden bizzat yaşadıkları olayları, üzerlerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını içeren konuları seçtikleri sonucuna varmışlardır”. Bu da göstermektedir ki kendi duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamak, yazma becerilerinin gelişmesini sağlamak için öğrencilere, ilgilerine yönelik konularda yazı yazdırmak gereklidir.

Konunun seçimi kadar sınırlandırılması da önemli bir husustur. Kimi öğrenciler konu ne denli genel olursa o denli rahat yazacaklarını, bildikleri her şeyi yazıya dökebileceklerini sanırlar (Özdemir, 2004: 103). Hâlbuki konunun genel olması, planlama sürecini zorlaştırır ve öğrenciler hikâye unsurlarına, bunlara ilişkin ayrıntılara yer vermeyi göz ardı edebilirler. Bu nedenle onlara konu ya kimi sınırlar çizilerek verilmeli ya da konuyu nasıl sınırlandıracakları gösterilmelidir. Coşkun (2007a: 58), hikâye yazma çalışmalarında bir temaya bağlı bir konu belirtmek yerine hikâye unsurlarından bazılarını içeren konuların verilmesinin daha doğru olacağını belirtmektedir. Hikâyelerin çatışma ve probleme dayanan olaylar silsilesi olduğu göz önünde bulundurulursa hikâye yazmaları için özellikle problem durumunun verilmesinin, öğrencilerin hikâye unsurlarını daha rahat belirlemelerini sağlayacağı ve hikâyelerini planlama sürecini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Bunlardan hareketle hikâye yazma çalışmalarında öğrencilere verilecek konular; öğrencilerin yaşamlarına, beklentilerine yönelik olmalı ve hikâye unsurlarından birkaçını özellikle de problem unsurunu içererek sınırlandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilere tek bir konu verilmemeli, birden fazla konudan istediklerini seçmelerine fırsat tanınmalı hatta serbest konulu yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

Amaç Belirleme

“Öğrencinin hayal ettiğini değil, öğretmenin istediği konuyu yazma mecburiyetinde olması, öğrencinin yaratıcılığını yok etmektedir. Öğrencinin hayal gücünü harekete geçirecek bir konu ve bu konunun yine öğrenci düzeyine uygun sunumu yapılmalıdır. Yazma sürecinde amacın belirlenmesi için öğretmenden ziyade

öğrencinin aktifleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin kendi fikrinin kabul görmesi, öğrenci açısından motivasyonu ve özgüveni artırıcı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Çoğu öğrenci, durumun yarattığı gücün ellerine geçme duygusundan zevk almaktadır. Öğretmeni sanki bir kasetçalarmışçasına zevkle açıp kapamaktadırlar “(Rinvoluceri, 1997: 25).

Hedef Kitleyi Belirleme

İnsan yalnız kendisi için değil, anlaşılacak için de yazar. Bu nedenle de yazmadan önce bir hedef kitle belirler. Öğrenciler için sınıf içi yazma çalışmalarındaki hedef kitle daha çok sınıf arkadaşları ve öğretmenleridir. Onlar için hedef kitle; ergenlik çağındaki öğrenciler, aileleri, mektup arkadaşları da olabilir. Daha uzak ve haklarında daha az bilgiye sahip oldukları hedef kitleleri de olabilir. Bir dergiye yayımlanması için şiirler, hikâyeler gönderebilirler (Tompkins, 2000: 12-13). Bunların yanı sıra çeşitli yarışmalara gönderilmek üzere de hikâye yazabilirler. Yaylı (2008: 204), okur merkezli bir yazma eğitimi anlayışının benimsenmesi gerektiğini, öğrencilerin farklı gruplar için farklı metinler üretmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, yazma sürecinin bu aşamasını öğrenciye kazandırmaya yönelik çalışmalara da yer vermelidirler. Yazmanın aşamaları aşağıdaki gibidir (İpşiroğlu, 2006: 27).

Ön Hazırlık Çalışmaları: “Yazma çalışmalarında ilk aşamada önemli olan, yazılan konuya ve alana göre önce çağrışımların özgürce harekete geçmesini sağlamaktır ki buna beyin fırtınası denir. Beyin fırtınası yazmanın ilk adımıdır”.

Hazırlık Aşaması (Araştırma, ayıklama, seçme): “Ön hazırlık aşamasında beyin fırtınası aracılığıyla sınır tanınmadan toplanan malzeme, hazırlık aşamasında ayıklanmaya, seçilmeye, gereksiz olanlar elenmeye, eksik olanlar tamamlanmaya başlanmaktadır. Kimi kez gerekli malzemenin tamamlanması için kapsamlı bir araştırma da söz konusu olabilir. Yazmak istenen alana ya da konuya göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlığa gereksinim vardır. Bu aşamada amacın belirlenmesi doğrultusunda neden bu konunun seçildiği, ne söylenmek istendiği, eldeki malzemenin içinde neyin, ne açıdan düşünceleri desteklediği gibi sorular önem kazanmaktadır. Yazmanın itici gücü bu aşamada belirginleşmektedir. Hazırlık aşamasında amacı iyice somutlaştırmak gerektirmektedir.”

Tasarım Hazırlama (Düzenleme): “Ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında düşünceleri, çağrışımları, imgeleri düşleri, bir araştırma söz konusuysa verileri ve belgeleri topladıktan sonra, bunları dizgisel bir bütünlük içinde seçmeye ayıklamaya, sıralamaya, kısaca bir kurgu oluşturmaya başlanır. Bu aşamada konu nerden, nasıl bir gelişim çizgisi içinde gelişmektedir, düşünceler nasıl bir sıraya göre sunulur gibi sorular öncelik taşımaktadır. Yazma, akla gelenin gelişigüzel sıralandığı bir etkinlik olmadığına göre, düşüncelerin düzenlenmesi ve planlaması önemlidir. Bu aşamada yapılan çalışmanın konusuna, kapsamına ve çalışma temposuna göre çok uzun sürebilir. Ne var ki yazmanın rahatça gelişebilmesi için önemli olan bu aşamaların birbirinden ayrılmasıdır. Ön hazırlık aşamasında imgelem gücü, çağrışımsal düşünme ön plandadır. Hazırlık aşamasında, araştırma, ayıklama ve seçmenin devreye girmesiyle çözümleyici düşünme de devreye girer ki, bu özellikle tasarım aşamasında daha da ağırlık kazanır. Kimi yazar için tasarım hazırlamak çok önemlidir”.

Yazma Süreci (Yoğurma ve Biçimlendirme): “Ön hazırlık, hazırlık ve tasarım hazırlama aşamasından sonra, yoğurma ve biçimlendirmenin devreye girmesiyle birlikte, en önemli ve uzun süreç, yazma süreci baslar. Çağrışımsal ve çözümleyici düşünmenin iç içe geliştiği bu süreç içinde kimi yazar önceden hazırladığı tasarıma bağlı kalır, kimi ondan bütünüyle kopup, yazma sürecini kendinin de önceden kestiremediği heyecanlı bir yolculuk gibi yasar. Bu süreç içinde yazılanlar somutlaştıkça olaylar, kişiler, belirginleştikçe, öykünün yol haritası da bir ses perdesinin gerisinden ortaya çıkmaya baslar (İpşiroğlu, 2006: 27).”

Öz Denetim (Eleştirme): “Yazma sürecinin bitiminden sonra devreye giren son asama, yazılanları yeniden gözden geçirerek değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada yazılan metnin bütüncül bir bakışla yeniden gözden geçirilmesi ve bu bağlamda düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Üretilen bir metne eleştirel bir gözle uzaktan bakmak güçlüğünün bilincinde olan birçok yazar bu nedenle yazdıklarını bir süre bir kenara koyup aradan belli bir zaman süresinin geçmesi bekler. Böylece yazarlar, yazdıklarını ancak çok uzun bir süre sonra yeniden ele alıp bir yabancı gözüyle okumayı yeğlemektedir” (İpşiroğlu, 2006).

1.5. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde yazma becerisine yönelik ilköğretim birinci kademeden üniversite eğitimine kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmaların daha çok sorunların tespitine yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan deneysel nitelikteki çalışmalar, diğerleriyle karşılaştırıldığında daha azdır. Aşağıda yazma becerisi üzerine ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ve ilköğretim ikinci kademeye temel teşkil eden beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Öncelikle doktora tezleri, sonra yüksek lisans tezleri ele alınmıştır.

Anılan (2005) doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, çalışma Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulunda yirmi dört saatlik sürede uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, gözlemci formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özkara'nın (2007) yaptığı, "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" isimli doktora tezi, Ankara merkezindeki Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test son test gruplu deneysel model kullanılan araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli' nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metinleri değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli' nin fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup, imla ve sunum unsurlarına yönelik bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin son testte yazdıkları hikâye edici metinlerin kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere nazaran daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde organizasyon, kelime

seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken üslup özelliği maddesinde deney ve kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

“İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde Öztürk (2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Bu araştırmada deneysel model kullanılmış, deney grubu öğrencilerine haftada iki saat olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma çalışma uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testte yazdıkları metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüş, deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Güneyli (2007) doktora çalışmasında etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. KKTC’deki iki okulun 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan araştırma, deneysel niteliktedir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “bilgi” ve “bilgi üstü” düzeyindeki puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak etkin öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini ve bu beceriye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

“Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim Beşinci Sınıfta Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinde Cavkaytar (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma-yazma yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırma verileri video kayıtları, yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuma anlama testi, kompozisyon testi ve dengeli okuma yazma yaklaşımı değerlendirme aracı olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin “dış yapı” boyutunda gelişme gösterdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin “iç yapı” ve “dil ve anlatım” boyutlarındaki gelişimlerinin ise “dış yapı” boyutuna göre sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca yazma

süreci modelinin dengeli okuma yazma modelinin birleşenlerinden yararlanarak öğretiminin; yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamalarını kullanma durumlarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Değerlendirme süreçlerine öğrencilerin katılmasının öğrenme ürünlerinin niteliğini olumlu etkilediği de varılan sonuçlar arasındadır.

Deniz'in (2000) yaptığı "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu" isimli yüksek lisans tezinde köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Deniz; köy ve kent yaşamının, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumunun, öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkilerin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kentteki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

"İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki ilişki" isimli yüksek lisans tezinde Temur (2001), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerindeki başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinde 440 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen otuz soruluk yazılı anlatım beceri testi kullanılmıştır. İkinci aşamada öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Üçüncü aşamada ise araştırmaya katılan öğrencilerin yılsonu Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki başarı notları araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım uygulama ve yazılı anlatım beceri testi puanlarının ortalamaları ile ilgili derslerdeki başarı notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

İnce (2006), "İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde Muğla il merkezindeki yedi başarılı okulda öğrenim gören 150 öğrencinin noktalama, imla ve yazılı anlatım becerilerini otuz üç ölçüte göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının arttığı, bununla birlikte

noktalama ve imla hata oranlarında da artış olduğu, anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Coşkun'un (2006) yaptığı, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezi Edirne'de farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kompozisyon Puanlama Anahtarı" kullanılmış ve öğrencilerden kendilerine verilen altı konudan biriyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin; kitap okuma sayılarına, annelerinin eğitim düzeyine, okul öncesi eğitim alıp almamalarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyetin yazılı anlatım becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin de zayıf olduğu ifade edilmiştir.

"İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Yazılı Olarak ifade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi" isimli yüksek lisans tezinde Sallabaş (2007), Ankara'da sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin, İlköğretim Türkçe Programı'ndaki *Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme* amacı altında yer alan kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici türde metinler yazdırılmış, bu metinler "Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği" ve "Bilgilendirici Metin Yazma Ölçeği" ne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçülen kazanımlardan on ikisine istenen düzeyde ulaştıkları, onuna ise istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yazılan öyküleyici metinler incelendiğinde öğrencilerin; ana karakter ve zaman unsurlarının detaylandırılmasında başarısız, mekân unsurunun detaylandırılmasında ise başarılı oldukları görülmüştür.

Amaç, girişim, sonuç, tepki unsurlarını detaylandıranların oranı % 50'nin altındayken başlatıcı olay unsurlarını detaylandıranların oranı % 50'nin üstündedir. Dolayısıyla öğrencilerin başlatıcı olay ve mekân unsuru dışındaki unsurları detaylandırmada başarısız olduklarını söylemek mümkündür.

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” isimli yüksek lisans tezini Ankara’nın Nallıhan ilçesi merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 214 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Öğrencilerden farklı zamanlarda “Atatürk”, “Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri”, “Uzayda Yaşam” konularını ele alan metinler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, hazırlanan bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım boyutundaki hataları tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin dış yapı boyutunda uygun kenar boşluğunu bırakmama, paragraflara içeriden başlamama, kimlik bilgilerini doğru yere yazmama, harfleri okunaklı ve düzgün yazamama gibi birtakım hatalarının olduğu görülmüştür. İçyapı boyutunda ise öğrencilerin; konuyu sınırlandırma, konuya farklı yaklaşımlar getirme, anlatmak istediklerini mantıksal bir bütünlük içerisinde aktarma gibi hususlarda hatalarının olduğu belirtilmiştir. Dil ve anlatım boyutunda da paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kuramama, cümleler arasında düşünce ve anlatım bütünlüğü oluşturmama gibi hataları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir.

“Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” isimli yüksek lisans tezinde Can (2009), otuz dokuz öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin, yetiştikleri ortama bağlı birtakım değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilere “anne sevgisi” konulu bir yazı yazdırılmıştır. Bu yazılar “cümle uzunlukları” ve “kavram oranları” açısından ele alınmıştır. Toplanan veriler öğrencilere dağıtılan bilgi toplama formundaki sorularla ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerini yeterli sayıda kelimeyle ifade etmekte zorlandıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu belirlenmiştir. Kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesinin cinsiyete, televizyon seyretme süresine bağlı olduğu görülmüştür. Evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini daha az etkilediği sonucuna varılmıştır.

İlköğretim ikinci kademe ve birinci kademede 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, bu araştırmaların betimsel

nitelikte, daha çok sorunların tespitine yönelik çalışmalar olduğu, deneysel nitelikteki çalışmalara daha çok doktora çalışmalarında yer verildiği görülmektedir. Deneysel nitelikteki çalışmaların; araştırmacılara ve eğitimcilere daha fazla yol göstermesi, özellikle eğitimcilere yazma alanında yararlanabilecekleri uygulamalar sunması nedeniyle Türkçe öğretimindeki verimliliğin artması açısından önemli olduğunu vurgulamakta yarar vardır.

Yukarıda 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Aşağıda da ilkokula etkilemesi açısından 6, 7, 8 sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Özbay (1995) “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmeye ve test türü sınavların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, on beş farklı okulda öğrenim gören 515 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım bilgilerini ölçmek için 45 soruluk bir test hazırlanmıştır. Bu sorular; noktalama işaretleri bilgisi, imla kuralları bilgisi, anlam bilgisi, yapı bilgisi, kelime türleri bilgisi, cümle bilgisi, anlatım bozuklukları bilgisi, paragraf bilgisi olmak üzere sekiz maddeyi kapsamaktadır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek için de öğrencilerden sekiz konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiş, kompozisyonlar araştırmacı tarafından hazırlanan ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin bilgi seviyesindeki başarı oranlarının %64, beceri seviyesindeki başarı oranlarının ise %48,73 olduğu görülmüştür. İncelenen kompozisyonlarda öğrencilerin en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, amaca uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ilgili okullarda Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu, öğrencilerin verilen bilgileri davranışa dönüştüremedikleri belirtilmiştir.

“Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” isimli doktora tezinde Tekşan (2001), ön hazırlık çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Çanakkale Merkez ilköğretim Okulundaki 180 sekizinci sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin öncelikle sosyal ve kültürel durumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Daha sonra bu öğrencilere farklı zamanlarda biri hazırlıksız diğeri ön hazırlıklı dört farklı konuda kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin kompozisyonları, hazırlanan değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kompozisyon yazmada dış yapı yönünden hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede herhangi bir anlamlı etkisi görülmemiştir. Kompozisyonu iç yapı, dil ve anlatım yönünden en etkili kılan hazırlık türünün birinci derecede cluster (kümeleme), ikinci derecede soru-cevap olduğu görülmüştür. Bu iki hazırlık türü ile kompozisyon yazımındaki başarılar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat her iki yolla yazmaya hazırlanma sonucu ile klasik hazırlanmadaki başarı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

“İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” isimli doktora tezinde Coşkun (2005), ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen on konudan birini seçerek hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”, “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği”, “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bağdaşıklık elementlerinin kullanımı ile ilgili, öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması, gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması, bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Tutarlılığı sağlama ile ilgili de metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası, olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması, olay akışının birden değişmesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin yazdığı metinlerde hikâye elementlerinin detaylandırılmaması, kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması, zamanın çok hızlı ilerlemesi, hikâyenin bir sonucunun bulunmaması gibi sorunlar bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye elementlerinde (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay) diğer elementlere göre (sonuç, girişim, amaç, tepki) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

“Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezi çalışmasında Maltepe (2006a), Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirmiştir. Araştırma 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe derslerindeki uygulamaların, öğrencileri yaratıcı yazmaya yöneltebilecek *yazmaya hazırlık, yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini* yeterince içermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Dilsel yaratıcılık açısından değerlendirildiklerinde ise öğrencilerin anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları sonucuna varılmıştır.

Ülper’in (2008) yaptığı “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli doktora tezi, 8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Ülper araştırmasında, bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan bir yazma öğretimi programının, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Deneysel nitelikli çalışmanın uygulaması, Ankara’daki Halil Naci Mıhçıoğlu İlköğretim Okulunda yirmi yedi saatlik zaman dili içerisinde yapılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerden deneme türünde metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin metinleri; *içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, cümle kuruluşu ve mekanik özellikler* temelinde incelenmiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin fark puanları, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarına göre her aşama için istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının, öğrencilerin daha nitelikli yazılı metinler üretebilmelerine imkân sağladığı görülmüştür.

Arı (2008) “Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)” isimli doktora tezinde altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinleri incelemiştir. Öğrencilerden yaşadıkları veya şahit oldukları bir olayı hikâye etmeleri istenmiştir. Bu hikâyeler çözümleyici puanlama yönergesine göre biçim ve kurallar (imla ve noktalama); sözcük, cümle, paragraf, anlatım; başlık, serim, düğüm, çözüm özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki sınıf seviyesinde de kız

öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdıkları tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, başarı ortalamalarına göre cümle, düğüm ve çözüm özellikleri bakımından yedinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinler ise değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinin metinlerinden daha başarılı bulunmuştur. İki sınıfın anlatım özelliği ortalamasının aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

“Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Derslerine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde Kapar Kuvanç (2008), İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulunda öğrenim gören 68 öğrenci ile çalışmıştır. Deneysel nitelik taşıyan araştırmada veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersi Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve yaratıcı yazma etkinlik yaprakları kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla haftada iki ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına yönelik testten aldıkları puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz varlığı aritmetik ortalamasında deney grubunun lehine bir artış olduğu sonucuna da varılmıştır.

Karateke’nin (2006) yaptığı, “Yaratıcı Dramanın İlköğretim ikinci Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi” isimli yüksek lisans tezi deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırmacı çalışmasında, yaratıcı dramanın öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun kelime/cümle, hece/cümle, morphem/cümle, hece/kelime oranları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu; morphem/kelime, hece/morphem oranları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Sonuç olarak yaratıcı drama tekniğiyle yürütülen Türkçe derslerinin geleneksel yolla yürütülen Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kırbaş (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Erzurum merkez okullarındaki 171 sekizinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatımlarındaki imla, noktalama ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, en çok sevilen ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

“Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinde Ekinci Çelikpazu (2006), Erzurum merkezdeki on dört okulda öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen ses, şekil, cümle, anlam, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam hata tipi içinde ses bilgisi yanlışları oranının % 28,8, şekil bilgisi yanlışları oranının % 6,4, cümle bilgisi yanlışları oranlarının % 1,26, anlam bilgisi seviyesindeki yanlışları oranlarının % 1,20, anlatım bozukluğu seviyesindeki yanlışları oranlarının % 5 olduğu görülmüş, diğer hataların yazım ve noktalama ile ilgili olduğu belirtilmiştir.

Büyükkız'ın (2007) yaptığı, “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları cümleler yapısal açıdan değerlendirildiğinde, bu cümlelerin % 76'sının basit, % 98'inin kurallı cümleler olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin cümlelerinin % 7,6'sında anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Anlatım bozukluklarının büyük bir çoğunluğunun sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması, öge eksikliği, eksik veya yanlış ek kullanımı, gereksiz sözcük kullanımından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kompozisyon dersi dışında yazılar yazma, kitap okuma alışkanlıkları ve günlük tutma değişkenlerinin anlatım bozuklukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

“İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” isimli yüksek lisans tezinde Yılmaz (2008), Çorum'da sosyoekonomik düzeyleri düşük, orta, yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 ilköğretim 6. sınıf öğrencisinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Bu

amaçla öğrencilere öyküleyici metin yazdırılmış, bu metinler “Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği”ne göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda ana karaktere detaylı olarak yer verme düzeyinin % 12, mekâna ayrıntılı yer verme düzeyinin % 32, zamana ayrıntılı olarak yer verme düzeyinin % oranında gerçekleştiği gözlenmiştir. Öyküleyici anlatımlarında başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 62,7, amacı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 13,3, girişimi ayrıntılı olarak sunanların oranı % 23,3, sonucu ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26, tepkiyi ayrıntılı olarak sunanların oranı % 18 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazdıkları öykülerde başlatıcı olay ögesi dışındaki ögelere istenen düzeyde yer vermedikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve sürelî yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tonyalı (2010), “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artırılmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırma, kırk öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deney grubuyla haftada iki/üç saat olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Elde edilen veriler “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deney grubunda daha yüksek olmasına rağmen iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir. Bununla birlikte çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test sonuçları bakımından istatistiksel bir yükselişin görülmesi sebebiyle öğrencilere verilen yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Medd (2002) tarafından gerçekleştirilen “Bilinçaltı Çalışmasının Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada bilinçaltı çalışmasının yaratıcı yazma üzerindeki etkisinin varlığı araştırılmıştır. Beş adet onar dördüncü sınıf öğrencisinde oluşan gruplar on dakikalık yaratıcı yazma çalışmasına katılmışlardır. Dört grup on dakikalık bir ara

vermiş, ikisi konu ile ilgili, ikisi konu ile ilgisi olmayan baksa aktivitelere katılmış ve on dakika daha yaratıcı yazma çalışmasına devam etmişlerdir. Bir grup ise yirmi dakika boyunca ara vermeden yaratıcı yazma çalışmasını tamamlamıştır. Gruplarda yer alan öğrencilerin aldığı notlar incelenerek beş grup arasında önemli farklılıklar bulunmadığı ve bu araştırmaya göre bilinçaltı çalışmasının yaratıcı yazma üzerinde önemli bir etkisinin var olduğu kanıtını vermediği sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, öğrencilere verilen eğitim çalışmaları ve toplanan verilerin nasıl analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

“Değişkenler arası ilişkilerin kesinlikle saptanabilmesi sonucu kuramların geliştirilebildiği, kontrollü ve ulaştığı sonuçların kesin olması nedeniyle en güvenilir kabul edilen araştırmalar deneysel araştırmalardır” (Ural ve Kılıç, 2006: 19). “Deneysel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri de ön test son test kontrol gruplu modeldir”.

“Ön test son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır”. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Bu modelde X’ in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla üç farklı yol izlenebilir. Her grup için ön test son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılabilir; ön test puanları “birlikte değişen” olarak kullanılıp son test puanlarıyla birlikte çözümlenebilir ya da önce ön test puanlarının karşılaştırılmasının ardından arada önemli bir ayrım yoksa yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 2008: 97).

Hikaye türü temel alınarak hazırlanan çalışma kağıtları, görseller ve örnek metinlerle verilen eğitim çalışmalarında, deney grubunun da yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha fazla gelişip gelişmediğinin gözlemlendiği bu çalışmada, “ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem” kullanılmıştır. Çalışma grubunun tamamına ön test uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan öğrencilere toplam yirmi dört saat süreli hikâye türünü tanıtan ve hikâye yazmaya teşvik eden bir eğitim verilmiştir. Çalışmanın kontrol grubunda yer alan öğrenciler derslerini müfredata göre işlenmiştir. Deney grubunda yer alan

öğrencilere verilen eğitim çalışmalarının ardından çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin, son test sonuçları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise uygun örneklem yöntemiyle belirlenen Yakutiye Mecidiye İlk Okulunda öğrenim gören ve 40 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubu oluşturmaktadır. Uygulanan ön test etkinliği akabinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatım ile ilgili girdi becerilerinin arasında istatistiksel bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Buna göre Mecidiye İlkokulu olarak deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20; kontrol grubunda 20 öğrenci yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' na göre incelenmesiyle elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere beş soru sorulmuş, bu sorulardan hangisini cevaplamayı seçtikleri sorulmuştur. En çok tercih ettikleri bir soru hakkında ve seçilen soru ile ilgili anahtar kelimeler oluşturularak bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu form şu şekilde sunulmuştur:

Elinizdeki form 4.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılacak bir araştırma için hazırlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek ve değerlendirmek için hazırlanan 12 konu belirlenmiştir. Sizden beklenen, belirtilen konuları 4. Sınıf seviyesine uygunluğu bakımından değerlendirmenizdir. Bu değerlendirme için lütfen her konunun karşısında bulunan 1 ile 10 arasındaki puan değerlerinden size göre en uygun olanı işaretleyiniz. Yapılacak değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan ilk altı konu öğrencilere tercih olarak sunulacaktır. Konuların seçiminde sizin de görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız. (EK-1).

Seçilen konular şunlardır:

1. Sizi çok etkileyen bir hatıranızı hikâyeleştiriniz.

2. Arkadaşlarınızla aranızda geçen sorunları anlatan bir hikâye yazınız.
3. Çevre sorunlarını anlatan bir hikâye yazınız
4. En sevdiğiniz hayvan nedir? Hayvanlarla ilgili bir hikâye yazınız.
5. Sizi çok etkileyen bir rüyanızı hikâyeleştiriniz.

Ön test ve son test uygulamaları için seçilen konuları çalışma grubunu oluşturan okulda bu testler gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulaması için çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere seçenekler sunulmuş daha çok öğrencinin tercih ettiği konuda iki guruba da ön test uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin ön test etkinliği olarak yazdığı örnek hikâye metinleri Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelere göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan *Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu*, daha önce yapılan çalışmalardan ve çeşitli kaynaklardan (MEB, 2006: 231) elde edilmiştir. . Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'nda yer alan Biçim, Dil ve Anlatım, İmla ve Noktalama bölümleri olmak üzere on dokuz maddeden oluşmaktadır (EK-2). Bu formda yer alan maddeler birden beşe kadar oluşan puanlama sistemiyle derecelendirilmiştir. Yapılan çalışmada geçerlik ve güvenirlik uygulamaları Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'nda yer alan maddelere ve puanlama kriterlerine bağlı kalınarak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3.4. Araştırmanın Uygulaması

Araştırma ön testin uygulanmasından sonra, eğitim etkinlikleri ve en son olarak da son test uygulamaları yapılmıştır.

Uygulamaların ilk bölümünde çalışma grubunu oluşturan Yakutiye Mecidiye İlkokulu'ndaki dördüncü sınıf öğrencilerinden çalışmada belirtilen konulardan seçilen konu ile kendi hayal güçlerine bağlı bir hikâye yazımı gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı hikâyeler Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'ndaki maddelere göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme çalışmalarının istatistiksel sonuçlarına göre ön testte anlamlı bir fark görülmemiştir. Buda çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının girdi kazanımlarını eşit olduğu sonucuna götürmüştür.

Çalışmanın ikinci safhasında eğitim çalışmalarına geçilmiştir. Hikâye türünün yazalı anlatım becerisine etkisini ölçmek amacıyla çalışmanın, deney grubunda yer alan öğrencilere altı hafta boyunca toplam yirmi dört saatlik zaman dilimiyle sınırlandırılmış hikâye türü ile ilgili eğitim çalışmaları uygulanmıştır. Bu süreç zarfında çalışmanın kontrol grubunda yer alan öğrenciler derslerini müfredata uygun olarak işlemiştir.

Uygulamanın üçüncü aşamasında, son test uygulamasına geçilmiştir. Son test olarak çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerden önceden seçilmiş konuyla ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda ön testte belirlen konu çalışma grubu öğrencilerine söylenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilerin yazdığı hikâye metinler araştırmacı tarafından Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' nda yer alan maddelere göre değerlendirilmiştir.

3.4.1. Eğitim çalışmaları

Ön testin uygulanmasının ardından deney grubuna altı hafta boyunca toplam yirmi dört saat hikâye türü ile ilgili eğitim verilmiştir. Etkinlik çalışmaları planlanırken başlangıçta haftada iki saat olmak üzere yirmi dört saatlik bir süre yeterli bulunmuş, ancak iki etkinliğin uygulanmasında süre yeterli olmadığından çalışmalar yirmi altı saatlik sürede tamamlanmıştır. Çalışmalar kapsamında öğrencilere Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' nda yer alan maddelere yönelik eğitim verilmiştir.

Eğitim çalışmaları hikâye türü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda hikâye türünün gelişim süreçlerini, olay, kahramanlar, zaman ve yer unsurlarını tanıtıcı etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklere dayalı örnek hikâye yazma süreçleri tamamlanmıştır. Yazılan örnek hikâyeler sınıfta paylaşarak öğrencilerin ürünlerini görmeleri ve eleştirel bakış açılarını geliştirmelerine katkı sağlanır.

Eğitim çalışmalarında örnek hikaye metinleri kullanılmıştır. Bu metinlerin öğrencilerin algı düzeylerine uygun olması araştırmanın daha etkili sürdürülebilir olmasının ön koşulunu oluşturur. Yine bu örnek hikaye metinlerinin öğrencilerin hayal gücünü geliştirici ve merak duygularını canlandırıcı nitelikte olmasına önem dikkat edildi. Örnek metinlerin kısa ve anlaşılır olması için araştırmacı tarafından bazı kısaltmalar yapıldı.

Örnek hikaye metinleri ve çalışma kağıtları hazırlanırken öğrencilerin bilgi ve merak düzeyleri üzerinde sınıf ortamında birlikte bir değerlendirmede bulunulmuş ve bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin daha kolay anlayabileceği metinler seçilmiştir. Bu seçim etkinliği sonucunda eğitimin kolaydan-zora ilkesi benimsenmiştir. Etkinlikler bir bütünün parçaları gibi tasarlanarak öğrencilerin öngörülen sonuca varmasında adım adım ilerlemesini sağlamıştır. Varılan sonucun kalıcı olması araştırmanın uygulama çalışmaları sırasında çokça tekrara yer verilmiştir. Bu tekrar çalışmalarının öğrencilerin edindiği kazanımları kalıcı haline gelmesine katkı sunmaktadır. Yapılan altı haftalık çalışmalardan sonra öğrenciler üzerinde tekrar çalışmalarını önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda, yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. Hafta

1. Etkinlik: Hikâyenin Unsurlarını Belirleme

Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandığı kazanımlardan biride yazılı anlatım becerisidir. Bu beceri bireyin kendini ifade etme aracı olarak kullanacağı en temel beceri olması hasebiyle toplumsal yaşamda da önemli bir yer tutmaktadır. Yazılı anlatım becerilerini kazandırmada en temel etkenlerden biri öğrencinin kendini ifade etmesi için konuşma gibi yazmanın kullanıldığı bir beceri olduğu pekiştirilmelidir. Öğrencilerin derslerde gördüğü ve zorlayıcı bir davranış kazandırma yönteminin dışında mesajın iletilmesi için kullanılan bir kanal olarak ortaya konulmalıdır. Yani öğrenci yazmayı bir amaç olarak görmekten daha çok araç olarak kullanmayı tercih etmelidir. Kendi yaşamını ve duygularını ifade etmek için bir araç olduğu vurgulanmalıdır. Yazma becerisini kazanırken estetik duyguları pekiştirilerek yazının düzeni sağlanabilir. Merkezinde kendi yaşamı olan özgün yazılar yazdırılmalıdır. Bu bakımdan da öğrencilere kendi yaşamlarını hikâyeleştirme fırsatı verildiğinde yazılı anlatım becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Hikâye yazma bu anlamda yazma becerisini kazandırmada etkili olmuştur.

Birinci hafta etkinliği olarak öğrencilerin hikâye hakkındaki ön bilgileri sınıfta paylaşıldı. Bu paylaşımda her öğrencinin derse aktif katılımı teşvik edildi. Derse aktif katılım her öğrencinin hikâye hakkında bir merak uyandırdı. Öğrencilerin hikâye türü ile ilgili bazı yanlış ve eksik bilgileri düzeltildi. Bu eksikliklerin masal ve hikâye türlerinin birine geçtiği anlaşıldı. Öğrencilerin algı düzeylerinin hikâye türü ile masal

türü arasında ayırım yaparken zorlandığı için etkinliklerin onların hayal gücüne daha uygun olan kurmaca metinler üzerinden yapılmasına karar verildi. Öğretmen hikâye türünün temel yapısını oluşturan öğeleri örnek hikâye üzerinden gösterdi. Olay örgüsü, yer, zaman ve kahramanlar örnek hikâye üzerinde öğrencilere tanıtıldı(Ek:3). Bir hikâyenin oluşum süreçleri bu dört temel üzerinde olduğu belirtildi. Öğrencilerin bu öğeleri hikâyede değiştirmeleri istendi. Öğrenciler yapılan etkinlikte örnek hikâye metnini kendi hayal güçleri ve metnin yapısına uygun değiştirdikleri gözlemlendi. Bazı öğrenciler zorlandığı için öğretmen tarafından desteklendi. Bu etkinlikler devamında bir hikâye oluşturmak için beş adet kelime verilir. Bu kelimelerin hikâyenin temel unsurları olan yer adı, zaman bildiren sözcük, kahramanları oluşturacak olan ad, olay kurgusunu tamamlayacak eylem bildiren sözcüklerden oluşur. Örnek: Mavi, akşam, kedi ve Boncuk (EK-4). Kelimeler kurgulama süreci denilen bir süreçten sonra öğrencilerin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini bilmedikleri için oluşturulan hikâyelerin anlam ve yapı bakımından sorunlu olduğu gözlemlendi.

2. Hafta

2. Etkinlik: Hikâye taslağı oluşturma (Planlama)

Birinci etkinlikte yapılan çalışmalar gözden geçirildi. Yapılan etkinliklerde tekrar edildi. 2. Hafta etkinliği olarak bir hikâyenin kavramsal alt yapısı incelenmesi ve hikâyenin serim düğüm çözüm bölümlerinin nasıl oluşturulduğu örnek hikâye metni üzerinde gösterilir. Kavram haritaları yardımıyla bir hikâye taslağı oluşturulur(Ek:5). Oluşturulan taslakta hikâyenin unsurları öğretmen tarafından yerine oturtulur. Öğrencilere hikâyede yer alan kahramanların nasıl davrandığı hakkında bilgi verilir ve kendi kahramanlarını oluşturmaları istenir. Kahraman veya karakter oluşumu örnekler üzerinden değerlendirilir. Oluşturulan hikâyelerin uygun olup olmadığı öğrencilerle birlikte tartışılır. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı kazanması ve bu bakış açısına uygun olumlu tutum değişiklikleri öğretmen tarafından pekiştirilir. Karakter veya kahraman oluşumu sürecinde yazılı anlatımın unsurları göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin hayal güçleri harekete geçirilmek için fikir paylaşımı yapılır. Yapılan paylaşımdan öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerileri ortaya çıkar.

Amaç: “Öğrencilerin yama yetenekleri ve yaratıcılıklarını geliştirmektir”. (MEB:2005) Yaratıcı yazma, bireyin yazma ve üretmedeki yaratıcı yeteneklerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir yazma yöntemidir.(Gündüz, O. Şimşek, T.(2011).

3. Hafta

3. Etkinlik: Serim, Düğüm, Çözüm

Hikâyenin anlamsal bütünlüğü (kurgusallık)

İkinci hafta yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğrencilerin hikâye yazma sürecini sağlıklı tamamlama bilmeleri için günlük periyotlarda hikâye kitaplarını okumaları istenmiştir. Okunan hikâyeler sınıfta anlatılır. Öğretmen, öğrencilerin okudukları hikâyelerin yapısı üzerinde konuşur. Öğrencilerle daha çok hikâyelerin nasıl kurgulandığı; zaman, mekân, yer, kahramanlar ve olay örgüsünün nasıl oluştuğu tartışılır. Okunan hikâyelerde bu öğelere özgün eklemeler yapılarak her öğrencinin okuduğu hikâyeyi yeniden yazması istenir. Yapılan etkinlikte öğretmen rehberlik eder. Öğrencinin hayal gücüne bağlı olarak ona önerilerde bulunur. Hikâyenin yeni bir anlam ve yapı kazanmasına yardımcı olur. Öğretmen rehberliğinde yapılan bu etkinliklerde hikâyenin kurgusallığı öğrenci tarafından keşfedilir. Yazılan yeni hikâyeler sınıfta paylaşılır ve çeşitli yapıcı eleştirilerin yapılması için öğrenciler teşvik edilir. Öğrenciler tarafından beğenilen metinler etkinlik panosuna asılarak ödüllendirme yapılmış olur. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen tarafında gözden geçirildi.

Hikâyenin temel öğeleri olan olay, yer, zaman ve kahramanlar(karakterler) oluşturulurken dikkat edilmesi gereken diğer bir noktanın da kurgusallığın çalışmanın içinde nasıl sağlanacağı konusunda öğrencilere beyin fırtınası yaptırıldı. Ortaya çıkan özgün kurgular sınıfta paylaşıldı.. Öğrencilerin yaptığı etkinliklerde kurgusallığı özümsemelerini sağlamak için 5N 1K etkinlikleri düzenlenerek Ömer SEYFETTİN’ in ‘‘DİYET’’ adlı örnek hikâyesi üzerinde uygulandı (EK-6). Bu etkinlikte: NE, NEREDE, NE ZAMAN, NASIL, KİM: Soruları yöneltilecek yapılan etkinliklerde anlamsal bütünlüğün zerinde duruldu.

Balık kılçığı tekniğinde sorun, balık kılçığının ortasına yazılır, problemin nedenleri de yan kılçıklara yazılır (MEB, 2009) Balık Kılçığı tekniği kullanılarak hikâyenin yapısı ortaya konuldu. Öğretmen Balık Kılçığı tekniğini “Devamsızlık yapmak.” problem cümlesi üzerinde uyguladı. Yapılan etkinlikten sonra öğrencilerin de

Balık Kılçığını kullanmaları sağlandı. Öğrencilerin, hikâyelerindeki olaylar arasında sebep-sonuç ilişkilerini kurmalarını, problem unsuru için farklı nedenler ve çözümler üretebilmelerini sağlayacak tekniklerden biri de balık kılçığıdır.

Balık Kılçığı çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak etkinliğin öğrenciler tarafından doldurulması istendi. Yapılan etkinliklerle hafta sonlandırıldı (EK-7).

4. Hafta

4. Etkinlik: Paragraf Çalışmaları

Bir tek fikir etrafında kümelenmiş birden fazla cümlelerin oluşturduğu bütüne paragraf denir. Kaç satırda biterse bitsin her paragraftan sonra satır başı yapılır (Karaalioğlu, 1992: 25). Bu etkinlikte öğrencilerin yazılı anlatımın temel unsurlarından biri olan paragraflar üzerinde bilgi sahibi olmaları bunun yanında yazılı anlatımlarında bu unsuru yani paragrafları, metindeki fikir geçişlerini, yazılarındaki düzeni sağlamaları amacıyla kullanılmıştır. Hikâye edici metinlerde paragrafların oluşumundaki esası, olaylar belirler. Bundan dolayı uygulamanın dördüncü etkinlikte paragraf çalışmalarına yer verilmiştir.

Üçüncü hafta etkinliğinin ardından dördüncü hafta etkinliği olarak paragrafların yazımı üzerinde durulmuştur. Üçüncü hafta etkinliğinin bir bütünleyicisi olarak uygulanan dördüncü hafta etkinliğinin amacı, öğrencilerin bir metni paragraflarına ayırma becerilerini geliştirmektir. Etkinliğe başlamadan önce üçüncü etkinlikte yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş, kâğıt düzeni ve paragrafların yazımı hususunda dikkat edilmesi gerekenler tekrar edilmiştir. Tekrar çalışmasından sonra üçüncü hafta etkinliğinde kullanılan ”DİYET” hikâyesi, projeksiyon makinesi aracılığıyla yansıtılmıştır. Metin, öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilere yazarın nerelerde paragraf yaptığı sorulmuştur. Öğrencilerden birkaçı bir önceki haftaki bilgilerinden hareketle yazarın konuşmalarda paragraf yaptığını söylemiştir. Söz alan öğrencilerden birkaçı yeni bir fikre, birkaçı da yeni bir konuya geçtiğinde paragraf yaptığını söylemiştir. Öğrencilere metnin türünün hikâye olduğu hatırlatıldıktan sonra yazarın olaylar ve durumlar, bunlar aracılığıyla ortaya koymaya çalıştığı fikirler değişince paragraf yaptığı dile getirilmiş, metin bu bilgiler ışığında öğrencilerle birlikte incelenmiştir.

İnceleme çalışması tamamlandıktan sonra “KİM KAZANDI” (EK-8) adlı hikâye paragraflarına ayrılmamış bir şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden metni paragraflarına ayırmaları ve kâğıt düzenine, paragrafın içeriden yazılmasına dikkat ederek yazıya geçirmeleri istenmiştir. Çalışma esnasında güçlük çeken öğrencilere öğretmen yardımcı olmaya çalışmış, çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerin görüşleri alınarak metin paragraflarına ayrılmıştır. Öğrencilerin birkaç hata dışında metni doğru bir şekilde paragraflarına ayırdıkları görülmüştür.

5. Hafta

5. Etkinlik: Betimleme Çalışması, Yazım ve Noktalama

Öğrencilerin hayal gücünü etkinleştirmek ve hayal ettikleri olayları, doğru ve anlaşılabilir bir metne dökebilmesine betimlemelerin önemi büyüktür. Bir varlığın, olayın veya kavramın benzerlerinden ayrılan özelliklerinin belirtilip göz önünde canlandırılacak biçimde anlatılmasına *betimleme* denir (Yakıcı ve diğerleri, 2004: 53). Hikâye etmeye dayalı metinlerde kişilerin, mekânın detaylandırılarak okuyucunun gözünde hayal edebilmesin de, betimlemelerin büyük bir önemi vardır. Uygulamanın beşinci haftasında öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla betimleme çalışmasına yer verilmiştir.

Betimleme etkinliğinde ilk olarak nesne, kişi betimlemesi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve gözlerinde bir top canlandırmaları söylenmiş, öğrencilere “*Topunuz nasıl bir top ?*” sorusu yöneltilerek bu topu çeşitli özelliklerine yer vererek anlatmaları istenmiştir. Nesne betimlemesinin ardından kişilerin fiziksel ve ruhsal yönden betimlenmesi üzerinde durulmuş, bu amaçla sınıfta bir oyun oynatılmıştır. Öğrencilerden biri sınıftan dışarı çıkarılmış, başka bir öğrenci de fiziksel ve ruhsal özellikleri betimlenmek üzere seçilmiştir. Daha sonra dışarıdaki öğrenci sınıfa çağrılarak belirlenen öğrencinin özellikleri betimlenerek anlatılmıştır. Öğrenci bu bilgilerden hareketle betimlenen kişiyi bulmaya çalışmıştır.

Nesne ve kişi betimlemelerine ilişkin etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerin, eylemin yapılış şekillerinin de betimlemelerde etkili olduğunu sezmeleri amacıyla öğretmen aynı eylemi üç farklı şekilde canlandırmış, öğrencilerden bunları cümlelere dökmelerini istemiştir. Eylem kadar eylemin *nasıl* gerçekleştiğinin ifade

edilmesinin yazılı anlatımda etkili olduğunun vurgulanmasının ardından betimleme etkinliğine geçilmiştir..

Yukarıda belirtilen çalışmaların tamamlanmasının ardından öğrenciler ikiye ayrılmış ve her gruba içinde örnek metnin yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır(EK-9). Öğrencilerden metinde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle doldurmaları istenmiştir. Metin öğretmen tarafından bir kez okunduktan sonra boş bırakılan yerler öğrenciler tarafından doldurulmuş, grupların fikirleri sınıfça değerlendirilmiştir. Betimleme kavramına ilişkin öğrenilenler ve hikâyenin hangi unsurlarında betimlemelerden yararlanılabileceği konusunda öğrenci görüşleri alınarak ve öğrencilere betimleme ödevi verilerek bir sonraki etkinlik olan yazım ve noktalama konusuna geçilmiştir.

Noktalama işaretleri, bir yazıda duygularını ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek, tümcenin yapısını, nerede duraklayacağı bilmek ve okuma, anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılır (TDK, 2005: 32). Kelimelerin yazılışında kullanılması kabul edilmiş harflerin tümü (Karaaliolu, 1992: 41) olarak tanımlanabilecek yazım da insanlar arasında ortak bir dil kurulmasını sağlar. Kişilerin yazılı anlatım yoluyla sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmaları ve yazım kurallarına uymaları gereklidir. Bu görüşten dolayı beşinci etkinliğin devamında bir metni yazım ve noktalama yönünden düzeltme çalışmasına yer verilmiştir.

Yazım ve noktalama çalışmasının uygulanması sürecinde öğrencilere yazım ve noktalama yönünden eksik iki metin, fotokopi yoluyla çoğaltılarak dağıtılmıştır (EK-10 ve EK-11). Bunlardan biri yazım diğeri de noktalama yönünden incelenmiştir. Yapılan çalışmaların ardından öğrencilerin en çok hata yaptıkları hususlar konusunda kısaca bilgi verilmiştir.

Etkinlik öğrencilerle birlikte uygulanmıştır. Etkinliğin uygulanmasının ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin ardından öğrencilerden uygulamalar boyunca yaptıkları çalışmalarda yazım ve noktalama kurallarına uyma yönünden kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin belirtilen konulara ilişkin bilgilerinin olduğu, fakat yazarken içeriğe odaklanmalarından dolayı bunları pek de önemsemediklerini tespit edilmiştir. Bu örnekten hareketle, bilginin

beceriye dönüşmesi hususunda öğrencilerin bir takım eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Söz konusu eksikliği giderme adına, bir önceki etkinlikte olduğu gibi yazılanların bir müddet sonra yazım ve noktalama yönünden de gözden geçirilip okunması ve hatta başka bakış açılarından görülmesini sağlamak amacıyla paylaşılması gerektiği vurgulanmıştır.

6. Hafta

6. Etkinlik: Metnin Dil ve Anlatım Yönünden Değerlendirilmesi

Metnin dil ve anlatım yönünden değerlendirilebilmesi için öğrencilerin güçlü bir yazılı anlatım becerisine sahip olmaları gerekir. Yazılı anlatımda başarılı olmak için kelimeleri yerli yerinde, anlamına uygun bir şekilde kullanmak; açık, anlaşılır ve etkili cümleler kurmak (Özdemir, 2004: 25, 49), kelimeler ve cümleleri dilsel bir bütünlük sağlayacak biçimde birbirlerine bağlamak (Onursal, 2003: 128) gereklidir. Öğrencilerin, metinlerinde bu hususlara dikkat etmelerini sağlamak amacıyla uygulamanın altıncı haftasında bir metni dil ve anlatım yönünden inceleyerek düzeltme çalışmasına yer verilmiştir.

Altıncı etkinlik için kelimelerin uygun veya yerinde kullanılmadığı, cümlelerin açık ve anlaşılır olmadığı, bağdaşıklık unsurlarının göz ardı edildiği hikâye türünde yazılan öğrenci metinleri sınıfta birlikte değerlendirilir.(EK-12). Bu metinlerden ikisi sınıfça incelenerek düzeltilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenciler ikiye bölünmüş, grupların her biri diğer öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki hataları tespit ederek düzeltilmiştir. Son çalışmanın sınıfça da değerlendirilmesinin ardından konuyla ilgili sıkça yapılan hatalar üzerinde durulmuştur. Bu metinlerdeki hataların yanı sıra beğenilen metinler sınıf panosuna asılarak metinleri yazan öğrencilerin onura edilmesi sağlanmış olur.

Etkinlik aracılığıyla öğrencilerin kendilerinin de yazma esnasında bilgi eksikliklerinden ve içeriğe odaklanmalarından dolayı birtakım hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıfça bu sorun ve çözüm yolları üzerine konuşulmuş, belirtilen belli başlı hatalardan kaçınılması, yazılanların bir müddet sonra gözden geçirilip okunması ve başka bakış açılarından görülmesini sağlamak amacıyla paylaşılması gerektiği vurgulanmıştır.

Uygulama süresince öğrencilerin ekranlarının metinlerini düzeltme konusunda son derece istekli oldukları, fakat çalışmalarda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle çalışma, dört ders saatinde tamamlanmıştır.

Bu etkinlik tamamlandıktan sonra planlanan altı haftalık uygulama süreci tamamlanmıştır. Son test uygulaması, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Veri Analizi ve İşlem

Bu araştırma bir deneysel desene dayandığı için öncelikle veri analizi için gerekli olan istatistiksel kriterler gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle parametrik testler için gerekli olan normallik ve homojenlik analizleri incelenmiş ve veri setinin her üç alt boyut içinde normal dağılıma sahip olduğu ve homojenlik gösterdiği belirlenmiştir. Veri setlerinin parametrik nitelik taşıdığı belirlendikten sonra bağımlı grup ortalamaları arasında farkı göstermek için bağımlı örneklem t testi ve bağımsız grup ortalamaları arasındaki farklar için ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde bütün analizler bilgisayar ortamında SPSS 21,00 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Alt Problem 4.1. *Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Forumu'na göre ön test sonucunda aldıkları puanların ortalamaları bakımından istatistiksel fark nasıldır?*

Kontrol ve deney grubunun Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunda ki maddeler açısından ön test puanları arasındaki farklılaşmayı göstermek için bağımsız örneklem t testi uygulanıp, elde edilen bulgular Tablo 4,1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

“Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması”.

	Gruplar	N	X	S.s	T	p
Biçim ön testler	Kontrol	19	10,5263	1,67890	1,105	.067
	Deney	20	9,0000	1,41421		
Dil anlatım ön testler	Kontrol	19	28,5263	7,13651	1.980	.055
	Deney	20	26,6000	5,13399		
İmla ve noktalama ön testler	Kontrol	19	4,4737	1,57651	1.008	.320
	Deney	20	4,0500	,99868		

Çalışma grubunda bulunan tüm öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farkı göstermek için ortalamalar arasındaki farkın Biçim başlığında ($t_{37}= 1.102$, $p>.05$), dil ve anlatım alt boyutunda ($t_{37}= 1.980$, $p>.05$) ve imla ve noktalama alt boyutunda ($t_{37}= 1.008$, $p>.05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olmaması deneysel işlemlerde önemli bir gereklilik olan grupların birbirine denk dağılım kriterinin yerine getirildiğini göstermektedir. Buna göre deneysel işlem öncesinde grupların birbirine denk dağılım gösterdiği söylenebilir.

Alt Problem 4.2. *Deney Grubunda yer alan öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formuna göre ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel fark nasıldır?*

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’nda ki maddeler açısından ön testten ve son testten aldıkları puanların, anlamlı farklılığını belirlemek için Bağımlı örneklem için t testi yapıp, bulgular Tablo 4.2’yle gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

“Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Karşılaştırılması”.

	Gruplar	N	X	S.s	t	p
Biçim	Ön test	20	9,0000	1,41421	12,249	.000
	Son test	20	13,2500	2,09950		
Dil ve anlatım	Ön test	20	26,6000	5,13399	13,711	.000
	Son test	20	41,1000	7,15909		
İmla ve noktalama	Ön test	20	4,0500	,99868	12,564	.000
	Son test	20	7,0000	1,37649		

Deney grubu öğrencilerine ilişkin; ön testten ve son testten aldıkları puanların farkının görmek için t testi sonucunda ortalamalar arasında: Biçim alt boyutunda ($t_{19}=12.249$, $p<.05$), dil ve anlatım alt boyutunda ($t_{19}= 13.711$, $p<.05$) ve imla ve noktalama alt boyutunda ($t_{19}= 12.564$, $p<.05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkı nedeni belirlemek için aritmetik ortalamalara bakıldığında biçim alt boyutunda ön test aritmetik ortalamasının ($X=9,00$) ve son test aritmetik ortalamasının ($X=13,25$) olduğu ve deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ortalamasının ön testten aldıkları puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dil ve anlatım alt boyutunda ön test aritmetik ortalamasının ($X=26,60$) ve son test aritmetik ortalamasının ($X=41,10$) olduğu ve son testten aldıkları puan ortalamalarının ön testten aldıkları puanların ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

İmla ve noktalama kuralları alt boyutunda ön test aritmetik ortalamasının ($X= 4,05$) ve son test aritmetik ortalamasının ($X= 7,00$) olduğu ve son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan işlemin bu grupta yer alan öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Ancak bu ifadenin istatistiksel olarak söylenebilmesi için kontrol grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olmaması ve deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre

anlamli düzeyde farklılaşması gerekmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin ön testten ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı göstermek için bağımlı örneklem için t testi yapıp varılan sonuçlar bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkı göstermek için ise bağımsız örneklem için t testi yapıp, bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Alt Problem 4.3. “Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formuna göre ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'na göre ön testten ve son testten aldıkları puanların arasındaki farklılaşmanın anlamlılığını göstermek için Tablo 4.3'e bakalım.

Tablo 4.3.

“Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması”.

	Gruplar	N	X	S.s	t	p
Biçim	Ön test	19	10,5263	1,67890		
	Son test	19	10,5263	1,67890	,130	.985
Dil ve anlatım	Ön test	19	30,5263	7,13651		
	Son test	19	30,3158	6,91257	,607	.552
İmla ve noktalama	Ön test	19	4,4737	1,57651	1,587	.130
	Son test	19	4,8421	1,46299		

Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten ve son testten aldıkları puanların arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı göstermek için yapılan testte ortalamalar arasındaki farkın Biçim alt başlığında ($t_{18} = .130$, $p > .05$), dil ve anlatım alt boyutunda ($t_{18} = .607$, $p > .05$) ve imla ve noktalama kuralları alt boyutunda ($t_{18} = 1.587$, $p > .05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgu kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem sürecinde ön testten son testte istatistiksel farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu sonuca bağlı olarak deney grubuyla yapılan çalışmanın etkisini ortaya koyan ve Tablo 1.2.'de verilen bulgular ile karşılaştırıldığında deney grubunda belirlenmiş olan anlamlı farklılaşmanın araştırmacı tarafından uygulanan deneysel işlemde kaynaklandığı görüşünü güçlendirmektedir.

Araştırma sürecinde son olarak kontrol, deney gruplarına ilişkin son testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış varılan sonuç Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Alt Problem 4.4. “Deney ve Kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Kontrol ve Deney grubu, *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu*'na göre son test puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlılığını göstermek için Bağımsız örneklem için t testi yapıp sonuç olarak görülen bulgular Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

“Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması”.

	Gruplar	N	X	S.s	t	p
Biçim	Kontrol	19	10,5263	1,67890	4.459	.000
	Deney	20	13,2500	2,09950		
Dil ve anlatım	Kontrol	19	30,3158	6,91257	4.781	.000
	Deney	20	41,1000	7,15909		
İmla ve noktalama	Kontrol	19	4,8421	1,46299	4.746	.000
	Deney	20	7,0000	1,37649		

Kontrol ve Deney grubunun son test puanları arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı, Biçim alt boyutunda ($t_{37}= 4.459$, $p<.05$), dil ve anlatım alt boyutunda ($t_{37}= 4.781$, $p<.05$) ve imla ve noktalama kuralları alt boyutunda ($t_{37}= 4.746$, $p<.05$) anlamlı olduğunu göstermiştir.

Ortalamaların arasındaki farklılığın nedenini göstermek için aritmetik ortalamalara bakıldığında biçim alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ortalamasının ($X=10,52$), deney grubu öğrencilerinin son testten

aldıkları puanların ortalamasının ($X=13,25$) olduğu ve deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ortalamasına nispeten anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Dil ve anlatım alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldığı puanların ($X=30,31$) deney grubu öğrencilerinin son testten aldığı puanların ($X=41,10$) olduğu ve deney grubun da yer alan öğrencilerin son testten aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubun da yer alan öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

İmla ve noktalama kuralları alt boyutunda kontrol grubunun son test aritmetik ortalamasının ($X=4,84$) ve deney grubunun son test aritmetik ortalamasının ($X=7,00$) olduğu ve deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

İstatiksel çalışmalardan elde edilen sonuçların daha kanıtlanabilir olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan yapılan çalışmada istatiksel değerlendirmelerin uygun olduğu görülmüştür. Yapılan istatiksel değerlendirme Yazılı anlatımı değerlendirme formunda yer alan biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama alt boyutlarının t testi sonuçlarına göredir. Çalışmada yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formu üç alt boyutta ve on dokuz madden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yer aldığı grup içerisinde ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ön testten aldıkları puanlardan anlamlılık bakımında yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunda yer alan on dokuz maddede belirtilen ve öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından varılan sonuç: Deney grubunda uygulanan çalışmaların deney grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunda ki maddeler açısından yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön ve son testlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında sonuçlar arasında bir yükseliş olmamıştır. Bu durum, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini deney gurubun da yer alan öğrencilere göre daha az gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. .

Çalışma grubu öğrencilerinin son testleri toplam puanları açısından karşılaştırılmış, deney grubunun yüksek puan aldığı tesit edilmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerine verilen eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrenciler son testte, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formundaki Biçim, Dil ve anlatım, İmla ve Noktalama bölümlerinde maddelerle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin ön testte aldığı sonuçlar kaydedilmiştir. Ön test uygulaması sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin toplam puanları açısından anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun son testteki toplam puanlarına göre ön testten aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.. Bu durum deney grubunda ilgili maddelere ilişkin verilen eğitimin yeterli olduğunu göstermekte, ilgili maddelere ilişkin daha uzun süreli eğitim verilmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini pekiştireceğini ortaya koymuştur.

Yapılan istatistiksel çalışmanın bulguları doğrultusunda deney grubunda uygulanan; hikâye türü ile ilgili etkinliklerin çalışma kağıtlarının bütün öğretim materyallerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin yazım bilgisini ve Yazılı Anlatım Becerilerini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu aşamada araştırmadan elde edilen sonuca ve bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlarla, araştırmanın tartışma kısmı ve araştırmacının önerileri yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' ndaki maddelerden, ön test değerlendirmesi sonucunda elde ettikleri toplam puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; belirtilen anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yer aldığı grup içerisinde ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerinin toplam puanları açısından ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' nda yer alan on dokuz maddede belirtilen ve öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından varılan sonuç: Deney grubunda uygulanan çalışmaların deney grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu' nda ki maddeler açısından yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön ve son testlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında sonuçlar arasında son test lehine anlamlı bir yükseliş olmamıştır. Bu durum, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha az gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. .

Deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin son testleri toplam puanları açısından karşılaştırılmış, deney grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda deney grubu öğrencilerine verilen eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler son testte, Yazılı anlatım Değerlendirme Formu' ndaki Biçim, Dil ve anlatım, İmla ve Noktalama bölümlerinde maddelerle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin ön testte aldığı sonuçlar kaydedilmiştir. Ön test uygulaması sonucunda deney ve kontrol grupları arasında toplam puanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığı deney grubunun son testteki toplam puanlarına göre ön test sonuçlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubunda ilgili maddelere ilişkin verilen eğitimin yeterli olduğunu göstermekte, ilgili maddelere ilişkin daha uzun süreli eğitim verilmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini pekiştireceğini ortaya koymuştur.

Bütün bu sonuçların değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulanan altı haftalık eğitim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği gözlemlenmektedir. Eğitim sürecinin deney grubuna olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Hikâye türü ile ilgili yapılan etkinliklerin, çalışma kağıtlarının, şematik düzenleyicilerin yazılı anlatım becerisini geliştirdiği kanaatine varılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin hikâye türü etkinliklerim ile geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Özcan'ın 2014 yılında yaptığı “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” çalışmasında: Elde edilen bulgulara göre hikaye yazma rubriğinde puanlayıcılar arasındaki ilişkisel tutarlılığın oldukça yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ana Fikir, İçerik, Organizasyon, Teknik, Gramer, Yazma Uygulamaları, Yazma Stratejileri, Hikâye Yazma ölçütleri için puanlayıcılar arası ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ilişki değerlerinin .80 üzerinde olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulgu geçerli ve güvenilir ölçümler yapıldığı varsayılmaktadır. Buna göre, ölçeğin geçerli olması ile elde edilecek sonuçların olacağı ve farklı evrenlere de genellenebileceği (dış geçerlik) ve tutarlı ve hatadan arınmış ölçümler gerçekleştirildiği kanısına varılıyor. Araştırmasının sonuç kısmında çalışmayla uyumlu olarak şu yorumlara yer veriyor.

Sonuç olarak, temel eğitimden yükseköğretime kadar klasik öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, sıkıcı bir eğitim tasarımı yerine; öğrencilerin zevk almalarına olanak veren, ilgilerini arttıran, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, işbirlikçi ve sonuçtan ziyade sürece ve öğrenci gelişimine önem veren, teknoloji

kullanımına yer veren bir eğitim-öğretim yöntemi anlayışının uygulanması günümüzün gereksinimlerini karşılama adına önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda hikâye yazmanın yer aldığı ve öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırıcı ve yazma becerilerini olumlu yönde etkileyen öğretim ortamları da bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş bireyleri yetiştirmeye yönelik önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Yine İzdeş (2011)'de "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi" adlı çalışmasında on dört haftalık bir eğitim sürecinden sonra eğitim etkinliklerinin uygulandığı grup ile ders müfredatına göre ders işleyen grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.. Bu sonuçlar değerlendirildiği de deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisini geliştirdiği göstermektedir.

Anılan (2005) doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında "kelime ağı oluşturma yönteminin", öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda "kelime ağı oluşturma yönteminin" uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu çalışmaların araştırmamda ulaştığım sonuçlarla uyumlu sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi açısından değerlendirilmelidir.

5.2.1. Öğretmenlere yönelik öneriler

1. Öğretmen hikâye türünü öğrencinin yaratıcılık yönünü geliştirici bir model olarak görmeli, öğrencinin kendini ifade etme aracı olarak kullanmasını pekiştirmelidir.

2. Yaratıcı yazarlık ile hikâye türü arasında doğal bir bağın olduğunu görmeli etkinlikleri planlarken bu noktadan hareket etmelidir.
3. Öğretmen, yazılı anlatım becerisinin tekrar çalışmalarıyla geliştirileceğini bilmeli ve uygulama çalışmalarına periyodik olarak devam etmelidir.
4. Öğrencilere günlük hayattan ve kendi yaşantılarından örnekler vermelidir. Bu bakımdan kurmaca metinlerin oluşturulması yaratıcı yazarlığı da pekiştirici bir etki bırakır.
5. Öğretmen, yazılı anlatım süresince öğrencilerine rehberlik yapmalı, öğrencilere yazım sürecinde yardımcı olmalı, öğretmen de öğrencileriyle birlikte metin oluşturma çalışmalarına katılmalıdır.
6. Öğretmen yazılı anlatım sürecinde, öğrencilerine kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri, görüşlerini yansıtabilecekleri, ilgi çekici örnekler vermeli, bununla beraber öğrencilerin yazma konularını kendilerinin seçmesini sağlamak önemli bir varış noktası olabilir.
7. Öğretmen, öğrencinin hazırlık çalışması yapmadan öğrencilerin konu hakkındaki hazırbulunuşluklarını tamamlamalı bu çalışmaların yapmadığı takdirde ürünün ortaya çıkmayacağını bilmeli, yazım öncesinde hazırlık çalışmalarını tamamlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi hedefiyle öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmalıdır. Öğretmenin yararlanabileceği yöntem ve tekniklerden tavsiye edilenler soru-cevap, beyin fırtınası ve yaratıcı dramadır.
8. Öğretmen, hikâye türünün öğrenciler tarafından merak uyandıran yönlerini kullanmalı, çalışmalarının sıkıcı ve durgun bir süreç içinde ilerlemesine engel olmalıdır.
9. Öğrencinin yazma çalışmalarında hızlı bir gelişim beklentisi içerisine girmemeli, çalışmanın öngördüğü gibi bu becerinin zamanla gelişeceği kanısına sahip olmalıdır. Bu nedenle uygulama çalışmalarında kolaydan zora gidilmelidir. Çalışmada daha çok tümevarım yöntemi ile hareket edilmelidir.

10. Öğretmen, öğrencilerine hikâye yazmaları ve paylaşımları için gerekli süreyi tanımalıdır.
11. Öğrencilerin: yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve öz güvenini artırmak için öğretmen, ürünlerin sunumu sürecine önem verilmelidir. Öğrencilerin yazdıkları ürünleri sunmak, öğrencilere eksiklerini görme fırsatı sunar. Bununla birlikte öğrencinin kendine olan güveni artırarak yazılı anlatım merakını artırır.
12. Öğretmen, örnek hikâye metninin ilk seferde doğru yazamayacağını görmeli, öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini taslak oluşturma çalışmalarında tamamlamalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin oluşturdukları ürünleri biriktirmeli ve onların gelişim süreçlerini izlemelerini sağlamalıdır.
13. Yazım ve imla hataları, çalışma süresince öğrencilerinde aktif katılımı ile eleştirel bir sunum ortamında hikâye türünün yapısı da göz önüne alınarak düzeltilmeli yazım kuralları çalışma boyunca göz ardı edilmemelidir.
14. Öğretmen çalışmanın pasif ve durağan ilerlenmesinden kaçınmalı aktif ve dinamik bir süreç olarak ilerlemesine rehberlik etmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

1. Araştırma, ilkokul 4.sınıf seviyesinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma, bütün eğitim düzeylerinde de uygulanabilir.
2. Araştırma bir devlet okulunda öğrenime devam eden öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiş olup benzer bir çalışma özel eğitim kurumlarında da gerçekleştirilebilir
3. Çalışma için hazırlanmış etkinlikler “örnek metin okuma” ve “inceleme”, “soru-cevap”, “drama” gibi öğretimi destekleyici metotlardan yararlanılarak, çalışmalarda şematik düzenleyicilerinde bulunduğu çalışma kâğıtları kullanılmıştır.
4. Yapılan çalışmaların okuma becerisini geliştirici etkisini tespit etmeye dönük çalışmalarda yapılabilir.

5. Yapılan çalışmada metin türü olarak hikâye belirlenmiştir. Hikâyeleştirmeye dayalı roman, masal, fabl gibi metinler türleri üzerinde de bu yapıda bir çalışma yapılabilir.
6. Çalışmanın uygulaması sırasında uygulanan etkinliklerin, dönüt ve düzeltme faaliyet olarak hikâye yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkilerini bulmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
7. Metin türleri yapıları bakımından birbirinde farklılık göstermektedir. Bu bağlamda farklı metin türlerini içeren yazılı anlatım çalışmaları da yapılabilir.
8. Yapılan çalışmalar bir kitap haline dönüştürülebilir.
9. Araştırmacı çalışmada: Yaratıcı yazarlık ile hikâye türü arasında doğal bir bağın olduğunu görmeli etkinlikleri planlarken bu noktadan hareket etmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Akata Çakmak, A. (2009). *Türkçe Programlarıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*. (11. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999a). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (142), 55-57.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.

- Boynukara, H. (2000). Hikâye ve Hikâye Kavramları. *Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, (46/47), 131-137.
- Bölükbaşı, F. (2006). “Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim*, 333: 32-39
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007a). Yazma Eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. 1. Basım içinde (s. 49-91). Ankara. PegemA Yayıncılık,
- Coşkun, E. (2007b). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. 1. Basım içinde (s. 233-279). Ankara. PegemA Yayıncılık,
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Çağmlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı Anlatım Becerilerinin ilköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Demirel, Ö. (1992). “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları”, *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8. 31-38.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M.(2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Devellioğlu, F.(1970). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitapevi
- Ekinci Çelikipazu, E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ergin, M. (1985). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. (15. basım). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Göçer, A. (2007). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 431-467), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools- A Report to Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Gül, P.(2007). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi, *İlköğretmen* , 5: 28-29
- Gündüz, O. Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafik Yayınları.

- Gündüz, S. (2003). *Roman ve Öykü Yazma Sanatı Birlikte Yazalım*. (1. basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretim ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, Z., Temizyürek F. ve Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. (1. basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Haig, A.F., “The Teaching of Creative Writing”, *The English Journal*, Vol. 22, No. 9 (Nov., 1933),ss. 719-727
- Hariston, M. (1982). *The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing*. *College Composition and Communication* 33(1), 76-88. <http://proquest.umi.com>, (20.11.2009).
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Yazma eylemi. *Yazma Uğraşısı*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İzdeş, M. (2011) İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikaye Yazma Becerisine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Sanatı*. (23. basım). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- Karaalioğlu, S. K. (1992). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Sanatı*. (23. basım). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karaalioğlu, S. K. (2009). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (18.basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim 2. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi Ve Yolları. *A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı: 16(2), 113-123.
- Kavruk, H. (1998). *Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler*, İstanbul: MEB Yayınevi
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü Sanatı*. (2. basım). Konya: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Lane, K.L. vd. (2006) “Teaching Writing Strategies to Young Students Struggling With Writing and at Risk for Behavioral Disorders: Self-Regulated Strategy Development”, *Teaching Exceptional Children*,39: 60-64
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1–5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (2006). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları..
- Medd, L. (2002). *The Effect Of Facilitated Incubation On Fourth Graders' Creative Writing*, Fordham University, University Microfilms International, USA
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A.E. Kıran, E. Korkut, S. Ağildere. (Yayına Hazırlayanlar). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları*. (s. 121-132).İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öz, M. F.(2001) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2005). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: 2 Yazma Eğitimi*. (1. basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, T. S.(2014). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. (13. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. (13. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özgül, M. K. (2000). Hikâyenin Romanı. *Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, (46/47), 33-41.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rinoluceri, M. (1995). “Dikte. Eski Bir Uygulama-Yeni Bir Yöntem Bilim” (çev. Hakan Gür), Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seyfettin, Ö.(2002). *Diyet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Sharples, M. (1999) *How We Write: Writing as Creative Desing*. London: Routledge
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Product and Process*. (Third Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uçgun, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs 2009. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale. (Erişim Adresi: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/194.pdf>).
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (2. basım). Ankara: Detay Yayıncılık
- Uslu, M. (2007). *Türk Dili ve Edebiyatı Sözlüğü*. İstanbul: Yağmur Yayınları
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. (1. basım). Ankara: Bilge Kitabevi.
- Yaylı, D. (2008). *Yazma*. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F.S. Kırmızı, D. Yaylı ve N. Akkaya (Yayına Hazırlayanlar). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. 1. baskı. Bursa. Ekin Yayınevi. s.200-227'deki bölüm.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1. İlkokul 4.Sınıf Hikâye Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizdeki form 4.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılacak bir araştırma için hazırlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek ve değerlendirmek için hazırlanan 12 konu aşağıda belirlenmiştir. Sizden beklenen, belirtilen konuları 4. Sınıf seviyesine uygunluğu bakımından değerlendirmenizdir. Bu değerlendirme için lütfen her konunun karşısında bulunan 1 ile 10 arasındaki puan değerlerinden size göre en uygun olanı işaretleyiniz. Yapılacak değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan ilk altı konu öğrencilere tercih olarak sunulacaktır. Konuların seçiminde sizin de görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ahmet ERZİNCAN
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Konular	Puanlar									
En sevdiğiniz hayvan nedir? Hayvanlarla ilgili bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kitabın önemini anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Çevre sorunlarını anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ailenin önemini anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sağlığın önemini anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mutluluk, üzüntü gibi duygularınızı anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sizi çok etkileyen bir hatıranızı hikâyeleştiriniz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arkadaşlarınızla onamaktan hoşlandığınız oyunlarla ilgili bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unutmadığınız bir anınızı hikâyeleştiriniz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ailesiyle gittiği tatilde şehri gezerken ailesini kaybeden çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aile büyüklerinizin hayatını anlatan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arkadaşlarınızla aranızda geçen sorunları ele alan bir hikâye yazınız.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EK 2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği

Öğrencinin; Adı Soyadı :

Sınıfı :

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
	Gerekli yerlerde sayı, sembol ve işaretlerden yararlanılmıştır.	5	
	Adı, soyadı, tarihi uygun yerlere yazılmış ve imza gerekli yere atılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	5	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	5	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
İmlâ ve Noktala	Yazıda imlâ kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

EK 3. Hikâye Planına İlişkin Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kâğıdı

Hikâye Planına İlişkin Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kâğıdı	
SERİM BÖLÜMÜ	1. Hikâyenin giriş bölümüdür. 2. Olayın zamanı ve yeri belirtilir, betimlenir. 3. Kişiler tanıtılır ve betimlenir. 4. Hikâyedeki sorunun başlangıcı belirtilir.
DÜĞÜM BÖLÜMÜ	1. Olaylar detaylandırılarak anlatılmaya başlanır. 2. Yer, zaman ve kişilerle ilgili detaylı bilgi verilir. 3. Hikâyedeki sorun tüm yönleriyle ele alınır. 4. Kişiler sorunu çözmek için başkalarıyla, kendileriyle ya da doğayla çatışma içine girer. 5. Kişilerin sorunla ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilir. 6. Sorun çözülmeye başlanır.
ÇÖZÜM BÖLÜMÜ	1. Hikâyedeki sorun bir sonuca ulaşarak çözülür. 2. Kişilerin sorunun çözümüyle ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilir.

EK 4. Örnek Öğrenci Çalışması 1

MAVİ
BONCUK

Mavi boncuk mavi gözlü beyaz bir kedi. 5 kardeşi ve bir annesiyle birlikte yaşıyordu. 5 kardeşin isimleri kırmızı boncuk, pembe boncuk, sarı boncuk, beyaz boncuk, siyah boncuk annelerinin anne boncuk! Büyük eşi bir evin köhne kömürlüğünde yaşıyorlardı. Hepsisi çok sevimlidir.

Bir gün mavi boncuk ve 5 kardeşi bahçede geldikleri top oynamaya koştular. Bir anda top bahçeden dışarıya çıktı. Mavi boncuk onun peşinden gitti. Top bahçe perdesi geçince mavi boncukta onun peşinden gitti. Top bir anda kayboldu. Mavi boncuk arabaların seslerinden korktu. O bir yere kayıp gitti.

5 kardeş annelerine gittiler. Anneleri büyük bir telaşla mavi boncuğu bulmaya başladılar. ve buldular. Mavi boncukta bir daha böyle bir şey yapmayacağını anladılar.

EK 5. Örnek Öğrenci Çalışması 2: Hikâye Haritası

HİKAYE HARİTASI

KONU
Sükran, Selma'nın, elbise, Sıra, istiyor

HİKAYENİN ADI
Sükran'ın Elbisesi

YER
Gösterileri

ANA DÜŞÜNCE
Sükran'ın elbisesi, Sıra

KAHRAMANLAR
Sükran ve Selma

ZAMAN
Okuldan sonra

HİKAYEYİ KISACA ÖZETLEYİN

SÜKRAN'IN ELBİSESİ

Selma ve Sükran okul arkadaşlarıydılar. Bir gün onların gösterilerini sevmişler. Selma sunuculuk yapacağı için ikisi de çok heyecanlanmışlar. Annesi'ne göre hadi güzel bir elbise dikmiş. Eğer Selma annesinin diktiği elbiseyi giymesse çok üzülürmüş. Ve öğretmen Sükran'ı dedi ki, Sükran hadi üstüne güzel bir şeyler giy, çünkü sıra bize geliyor.

EK 6. Örnek Hikaye Metni (Diyet)

DİYET

Dar kapısından başka aydınlık girecek hiçbir yeri olmayan dükkânında tek başına, gece gündüz kıvılcımlar saçarak çalışan Koca Ali, tıpkı kafese konmuş terbiyeli bir arslanı andırıyordu. Uzun boylu, iri pençeli, kalın pazılı, geniş omuzlu bir pehlivandı. On yıldır bu karanlık in içinde ham demirden dövdüğü kılıç ve namluları tüm Anadolu'da, tüm Rumeli'de sınır boylarında büyük bir ün kazanmıştı. Hatta İstanbul'da bile yeniçeriler, satın alacakları kamaların, saldırmaların, yatağanların üstünde "Ali Usta'nın işi" damgasını arıyorlardı. O, çeliğe çifte su vermesini biliyordu. Uzun kılıçlar değil, yaptığı kısacık bıçaklar bile iki kat olur, kırılmazdı, "Çifte su vermek" sanatının, yalnız ona özgü bir sırrı vardı. Yanına çırak almaz, kimseyle çok konuşmaz, dükkânından dışarı çıkmaz, durmadan uğraşırdı. Bekârdı. Hısımları, akrabası yoktu. Kentin yabancıydı. Kılıçtan, demirden, çelikten, ateşten başka söz bilmez, pazarlığa girişmez, müşterileri ne verirse alırdı. Yalnız savaş zamanları ocağını söndürür, dükkânının kapısını kilitler, kaybolur, savaştan sonra ortaya çıkardı. Kentte onunla ilgili birçok hikâye söylenirdi. Kimi "cellat elinden kaçmış bir çelebi", kimi "sevgilisi öldüğü için dünyadan elini eteğini vakitsiz çekmiş garip" derdi. Siyah şahane gözlerinin mağrur bakışından, soylu davranışlarından, gururlu suskunluğundan, düzgün sözlerinden onun öyle sıradan bir adam olmadığı belliydi... Ama kimdi? Nereliydi? Nereden gelmişti? Bunları bilen yoktu. Halk onu seviyordu. Kentte böyle tanınmış bir ustanın bulunması herkes için ayrı bir övünç kaynağıydı.

- Bizim Ali...

- Bizim koca usta...

- Dünyada eşi yoktur...

- Zülfikâr'ın sırrı ondadır!.. derlerdi.

Koca Ali en kalın, en katı demirleri mısır yaprağı gibi incelten, kâğıt gibi yumuşatan sanatını kimseden öğrenmemiş, kendi kendine bulmuştu. Daha on iki yaşındayken, sert bir beylerbeyi olan babasının başı vurulmuş, öksüz kalmıştı. Amcası çok zengindi. Gösterişe düşkün bir vezirdi. Onu yanına aldı. Okutmak istedi. Belki devlet katında yetiştirecek, büyük görevlere çıkaracaktı. Ama Ali'nin yaratılışında "başkasına gönül borcu olmak" gibi bir sızlanmaya yer yoktu. "Ben kimseye eyvallah etmeyeceğim," dedi. Bir gece amcasının konağından kaçtı. Başboş bir adsız gibi dağlar, tepeler, dereler aştı. Adını bilmediği ülkelerde dolaştı. Sonunda Erzurum'da yaşlı bir demircinin yanına girdi. Otuz yaşına kadar Anadolu'da uğramadığı kent kalmadı. Kimseye boyun eğmedi. Gönül borcu olmadı. Ekmeğini taştan çıkardı. Alnının teriyle kazandı, içinde "kutsal ateş"ten bir alev bulunan her yaratıcı gibi, para için değil, sanatı, sanatının zevki için çalışıyordu. "Çeliğe çifte su vermek" onun aşkıydı. Gönüllü olarak savaflara gittiği zamanlar yeniçerilerin, sipahilerin, sekbanların arasında, Ali Usta, işinin övgüsünü duydukça tadı dille anlatılmaz bir mutluluk duyardı. Ölünceye kadar

böyle hiç durmadan çalışırsa daha birkaç bin gaziye kırılmaz kılıçlar, kalkanlar parçalayan çelik yatağanlar, zırhlar, keskin ağır saldırmalar yapacaktı. Bunu düşündükçe gülümser, tatlı tatlı yüreği çarpar, ruhundan kopan bir atılımla örsünün üzerinde milyonlarca kıvılcım tutuştururdu.

- Tak!

- Tak, tak!...

- Tak, tak!

İşte bugün de sabah namazından beri durmadan on saat uğraşmıştı. Dövdüğü eğri namluyu örsünün yanındaki su fıçısına daldırdı. Ocağının sönmeye başlayan ateşine baktı. Çekici bırakan eliyle terini sildi. Kapıya döndü. Karşiki mescitte dokunaklı dokunaklı akşam ezanı okunuyor, bacasının tepesindeki yuvada leylekler sonu gelmez bir takırdı koparıyorlardı. İkinci abdesti daha duruyordu. Yalnız ellerini yıkadı. Kuruladı. Yenlerini indirdi. Saltasını omzuna attı. Dışarıya çıktı. Kapısını iyice çekti. Kilitlemeye gerek görmezdi. Uzun alandan mescite doğru yürüdü... Kentin kenarındaki bu gösterişsiz tapınağa hep yoksular getirdi. Minaresi sokağa bakan küçük bir pencereydi. Müezzin buradan başını çıkarır, ezanını okurdu.

Koca Ali mescide girince her zamankinden fazla kalabalık gördü. Hep üç kandil yakılırken bu akşam ramazan gibi bütün kandiller yanmıştı. Daha namaz safları dizilmemişti. Kapının yanına çöktü. Yanında alçak sesle konuşanların sözlerine istemeye istemeye kulak kabarttı. Konya'dan iki garip dervişin geldiğini, yatsı namazına kadar Mesnevi okuyacaklarını duydu.

Akşam namazı kılınıp, bittikten sonra mescittekilerin bir bölümü çıktı.

Koca Ali yerinden kımıldamadı. Zaten biraz başı ağrıyordu. "Mesnevi dinler, açılırım!" dedi. Büyük bir gönül rahatlığı içinde, iki garip dervişin ruhu ürperten ezgileriyle kendinden geçti. Her âşık gibi onun yüreğinde de sonsuz bir kendinden geçiş, bir coşku, bir kaynaşma yeteneği vardı. En küçük bir nedenle coşardı. Anlamını çıkaramadığı bir dilin gizemli uyumu, durgun kanını sular altında saklı derin bir su çevrintisi gibi kaynattı. Her yanı nedensiz bir sarsıntıyla titriyor, sökülmez bir hıçkırık boğazına düğümlenir gibi oluyordu. Yatsı namazını kıldıktan sonra mescitten çıkınca, doğru dükkânına giremedi. Yürüdü. Uykusu yoktu. Ilık, yıldızlı bir yaz gecesi idi. Samanyolu, sarı altın tozundan göz alabildiğine bir bulut gibi göğün bir yanından öbür yanına uzanıyordu. Yürüdü, yürüdü. Kentten mandıralara giden yolun geçtiği tahta köprüde durdu. Kenara dayandı. Geniş derenin dibine yansıyan yıldızlar, ışıktan çakıl taşları gibi parlıyor, şırıldıyordu. Kenardaki karanlık top söğütlerde bülbüller ötüyordu. Daldı, gitti. Saatlerce kımıldamadı. Dinlediği ezgilerin ruhunda kalan uyumlarını işitiyor, tıpkı mescitteki gibi kendinden geçiyordu. Ansızın arkasından bir ses:

- Kimdir o?... diye bağırdı.

Daldığı tatlı düşten uyandı. Döndü. Köprü'nün öbür yanında iki üç karaltı ilerliyordu. Elinde olmadan karşılık verdi:

- Yabancı yok!

- Kimsin?

- Ali...

Gölgeler yaklaştı. Bir adım kalınca onu giyiminden tanıdılar:

- Koca Ali... Koca Ali, be!

- Sen misin, Ali Usta?

- Benim!

- Ne arıyorsun bu saatte buralarda?

- Hiç...

- Nasıl hiç? Suyu çekicini mi düşürdün yoksa!...

Bunlar kent subaşısının adamları, bekçilerdi. Kol geziyorlardı. Ne diyeceğini şaşırı. Geceleri afyon yutan bu serseriler, namuslular gözünde hırsızlardan, uğursuzlardan daha korkunçtu. Kendilerinden başka dışarıda bir gezeni yakaladılar mı, dayaktan canını çıkartırlardı. Ama, ona kötü davranmadılar. Bekçibaşı:

- Ali Usta, sen deli mi oldun? dedi.

- Yok.

- Böyle gece yarısına yakın değil, hatta yatsıdan sonra sokakta, hele böyle kentin kıyısında kimsenin dolaşmasına ağamızın izin vermediğini bilmiyor musun?

- Biliyorum.

- Ee, ne arıyorsun buralarda?

- Hiç...

- Nasıl hiç...

Koca Ali yine ses etmedi. Bekçiler onun namuslu bir adam olduğunu biliyorlardı. Hırpalamadılar. Yalnız:

- Haydi yerine git, dolaşma... dediler.

Geldiği yollardan hızlı hızlı dönen Koca Ali, ruhunda demin dinlediği uyumu tekrarlıyordu. Bülbüller keskin keskin ötüyor, uzaktan mandıraların köpekleri havlıyorlardı. Sokakta hiç kimseye rastgelmedi. Dükkânının önüne gelince durdu. Bacasının üstündeki leylek uyumamış, kefenli bir görüntü gibi ayakta duruyordu. Kapısı aralıktı. Çıkarken sıkı sıkıya kapadığını hatırladı:

- Tuhaf, rüzgâr açmış olacak!... dedi.

İşine yaramazdı ki, hırsız aşırmaq sıkıntısına girsin...

İçeriden kapıyı sürmeledi. Bekçilerin karışması canını sıkıyordu. İşte kentte yaşamak da bir türlü tutsaklıktı. Öte yandan da dağ başında, köyde sanatı geçmezdi. Birden ağır bir yorgunluk duydu. Kandilini yakmaya üşendi. Ocağın soluna gelen alçak musandıraya el yordamıyla çıktı. Büyük bir ayı pöstekisinden oluşmuş yatakçığına uzandı.

Sıçrayarak uyandı. Kapısı vuruluyordu. Uyku sersemliğiyle:

- Kim o? diye haykırdı.

- Aç çabuk.

Sabah olmuştu. Kapının aralıklarında bembeyaz ışık çizgileri parlıyordu. O hiç böyle dalıp kalmaz, güneş doğmadan uyanırdı. Doğruldu. Musandıradan atladı. Ayakkabılarını bulmadan yürüdü. Hızla sürmeyi çekti. Birdenbire açılan kapının dükkânı dolduran aydınlığı içinde, palabıyıklı, yüksek kavuklu Bekçibaşı'yı gördü. Arkasında keçe külâhlı, çifte hançerli genç yamakları da duruyorlardı. "Ne var?" der gibi yüzlerine baktı. Bekçibaşı:

- Ali Usta, dükkânı arayacağız! dedi. Koca Ali şaşkınlıkla sordu:

- Niçin?...

- Bu gece Budak Bey'in mandırasında hırsızlık olmuş.

- Ee, bana ne?...

- Onun için işte dükkânı arayacağız.

- O hırsızlıktan bana ne?

- Hırsızlar çaldıkları bir kuzuyu köprü'nün altıda kesmişler. Meşin keselerin içindeki paraları alarak bir tanesini oraya bırakmışlar.

- Bana ne?...

- O keselerden bir tanesini de bu sabah senin dükkânın önünde bulduk... Sonra... Şu eşığe bak. Kan lekeleri var!

Koca Ali, kamaşan gözleriyle kapısının temiz eşığıne bakh. Gerçekten el kadar bir kan lekesi sürülmüştü. O, bu kırmızı lekeye dalgın dalgın bakarken, palabıyıklı bekçi:

- Hem bu gece, geç saatte ben seni köprü'nün üstünde gördüm, orada ne arıyordun? dedi.

Koca Ali yine verecek bir karşılık bulamadı. Önüne baktı:

- Arayın... diyerek geri çekildi. Bekçiyle yamakları dükkâna girdiler. Örsün yanından geçen yamaklardan biri haykırdı:

- Ay! İşte, işte...

Koca Ali elinde olmadan, bekçinin baktığı yana gözlerini çevirdi. Yeni yüzülmüş bir deri gördü. Şaşırdı. Yamaklar hemen deriyi yerden kaldırdılar. Açtılar. Daha ıslaktı. Bir ağalarının, bir de suçlunun yüzüne bakıyorlardı. Bekçibaşı köpürerek sordu:

- Çaldığın paraları nereye sakladın?
- Ben para çalmadım.
- İnkâr etme, işte kuzunun derisi dükkânında çıktı.
- Ya kim koydu?
- Bilmiyorum.

Koca Ali öyle uzun boylu konuşmazdı. Subaşının karşısına çıkartıldığı zaman da, gece geç saatte köprünün üstünde ne aradığını anlatamadı. Bekçilerin bulduğu bütün kanıtlar aleyhine çıkıyordu. Budak Bey'in yeni sattığı beş yüz koyunun parası da mandıradan çalınmıştı. İki güçlü hırsız, bekçi çobanı sınıksı bağlamışlardı. Sonra canını çıkarıncaya kadar dövmüşler, hatta işkence için bir kolunu da kırmışlardı. Ertesi gün yargıcın önünde bu çoban, hırsızın birini Koca Ali'ye benzettiğini söyledi. Gece geç saate kadar dükkânına gelmemesi, derinin dükkânda, para keselerinden birinin kapısı önünde bulunması, Koca Ali'nin suçlanmasına yetti. Ne kadar inkâr etse hırsızlık suçunu silemiyordu. Üstelik nereden geldiği, nereli olduğu da belli değildi.

Sol kolunun kesilmesine karar verildi.

Koca Ali bu kararı duyunca, ömründe ilk kez sarardı. Dudaklarını ısırды. Karara boyun eğmekten başka yolu yoktu... Sendeleyerek ayağa kalktı. Yargıca dik bir sesle:

- Kolumu bırakın, kafamı kesin! diye dilekte bulundu.

Bu, ömründe onun ilk dileği idi. Ama yaşlı yargıç hak yemez biriydi.

- Hayır oğlum, dedi. Sen adam öldürmedin. Eğer çobanı öldürseydin, o zaman kafan giderdi. Ceza suça göredir. Sen yalnız hırsızlık ettin. Kolun kesilecek Hak böyle istiyor. Yasaların kestiği yer acımaz...

Koca Ali'nin kolu kafasından çok değerliydi. Çeliğe "çifte su"yu bu iki koluyla veriyor, bu iki eliyle sınırlarda dövüşen binlerce gaziye çelik kalkanları kıran, ağır zırhları yırtan, demir tolgaları ikiye biçen tüy gibi hafif kılıçlar yetiştiriyor, yok pahasına, pir aşkına çalışıyordu.

Onu, Ağa kapısında bekçilerin odası altına kapattılar. Cezanın uygulanacağı günü burada bekliyor, hiç sesini çıkarmıyor, çolak kalınca örsünün başında çekiç vuramayacağını düşünerek, tanrısı ölen inançlı bir kişinin yasını duyuyordu. Kolunun diyetini verecek on parası yoktu... Şimdiye kadar para için çalışmamıştı.

Bütün kent halkı, Koca Ali gibi büyük bir ustanın kolu kesileceğine acıdı. Bu kadar yakışıklı, mert, çalışkan, güçlü, güzel bir adamın ölünceye kadar sakat sürünmesine en duygusuz gönüller bile dayanamıyordu.

İşte herkes onu seviyordu.

Sipahiler onlara çok ucuza kılıç döven bu adamı kurtarmaya sözleştiler. Kentin en büyük zengini Hacı Mehmet'e başvurdular; bu adam Karun kadar mal sahibi olduğu

halde son derece cimriydi. Hâlâ kentin pazar yerinde küçük bir dükkânda kasaplık yapıyordu. Düşündü, taşındı; nazlandı. Suratını ekşitti. Başını salladı: Ama sipahilerle iyi geçinmek gerekiyordu.

- Değil mi ki siz istiyorsunuz, dedi. Ben de onun kolu için diyet veririm. Ama bir koşulum var.

- Ne gibi? diye sordular.

- Varın kendisine söyleyin. Eğer ben ölünceye kadar bana, hiç para almadan hizmetçilik, çıraklık etmeye yanaşırsa...

- Pekâlâ, pekâlâ...

Sipahiler, Ağa kapısına koştular. Hacı Kasap'ın önerisini Koca Ali'ye söylediler. O, önce "kasaplık bilmediğini" ortaya sürdü. Kabul etmek istemiyordu. Sipahiler:

- Adam sen de! Kasaplık iş mi? O kadar savaş gördün. Kılıç salladın. Bağlı koyunu yere yatırıp kesemez misin? diye üstelediler. "Kula kul olmak", ölümlü dünyada "birisine gönül borcu duymak" acıların en büyüğüdü.

O daha çok gençken, vezir amcasının kayırmasını bile çekememiş, gönül borcu altında kalmamak için aile ocağından kaçmış, gurbet ellerine atılmıştı. Şimdi kör talihi, onu bak kime köle edecekti? Sipahiler:

- Hacı'nın yaşı yetmiş aşmış... Zaten daha ne kadar yaşar ki... O ölünce yine sen özgür kalır, bize kılıç yaparsın. Haydi, düşünme usta, düşünme! diyorlardı.

Hacı Kasap, kesilecek kolun diyetini yargıca saydığı gün Hoca Ali'yi arkasına taktı. Dükkânına getirdi. Bu adam pek titiz, pek huysuz, oldukça çekilmez biriydi. Hiç durmadan dırdır söylenirdi. Cimriliğinden şimdiye kadar bir hizmetçi, bir çırak tutamamıştı. Koca Ali'yi eline geçirince hemen dükkânının köşesinde bir set yerleştirdi. Üstüne bir şilte koydu. Geçti, oraya oturdu. Her şeyi ona yaptırmaya başladı. Ama her şeyi... Sabah namazından beş saat önce kentten iki saat ötedeki mandırasından o gün satılacak koyunları ona getiriyor, ona kestiriyor, ona yüzdürüyor, ona parçalatıyor, ona sattırıyor... ta akşam namazına kadar durmadan buyruklar veriyordu. Zavallıya yedirdiği, içirdiği yalnız bulgur çorbasıydı. Bazen kendi artıklarını köpeğe verir gibi önüne atardı. Geceleri dükkânı baştan aşağı yıkatıyor, uykuya yatmadan ertesi sabah için koyun getirmek üzere mandırasına yolluyordu. Odununu bile ormandan ona kestiriyor, suyunu ona taşıyor, her işi, her işini ona gördürüyordu. Hatta evinin bahçesindeki lağım kuyusunu bile ona temizletti.

Koca Ali sade suya bulgur çorbasıyla bu kadar sıkıntıya yıllarca göğüs gerebilecekti. Ama Hacı Kasap'ın ikide bir:

- Ulan Ali!... Kolunun diyetini ben verdim. Yoksa çolak kalacaktın!... diye yaptığı iyiliği tekrarlamasına dayanamıyordu. Bir gün, iki, üç gün dişini sıktı. Durmadan çalıştı. Gece uyumadı. Gündüz koştu. Efendisinin karşısında elpençe divan durdu. Yine:

- Kolunun diyetini ben verdim.
- Şimdi çolak kalacaktın, ha...
- Benim sayemde kolun var.

Hacı Kasap bu sözleri âdeta "aferin" dercesine diline dolamıştı. Her buyruğunun yerine getirilmesinden sonra kır sakallı, çirkin, sıska yüzünü ekşiterek, mavi çukur gözleriyle onu tepeden tırnağa kadar süzer, "Aklında tut, benim tutsağımsın!" der gibi verdiği diyeti hatırlatırdı. Koca Ali susar, yüreğinin parçalandığını, göğsüne sıcak sıcak bir şeyler yayıldığını, kilitlenen çenelerinin çatırdadığını, şakaklarının attığını duyardı. Geceleri uyuyamıyor, gündüzleri uğraşırken, mandıraya gidip gelirken, salhanede koyunları yüzerken, müşterilere et keserken, "Ne yapacağım, ne yapacağım?" diye düşünüyor, hiçbir şeye karar veremiyordu. Dünyada kimseye eyvallah etmeyerek azla yetinip, gururun mutluluğu için yaşamak isterken başına gelen bu bela neydi?

Kaçmayı namusuna yediremiyordu. İşte o zaman gerçekten hırsızlık etmiş olacaktı. Ama bu herifin ikide bir de yaptığını başa kakmasına dayanmak ölümden pek güç, ölümden pek acı, ölümden pek ağırdı...

Hacı Kasap'a köle olduğunun tam haftasıydı. Günlerden cumaydı. Yine erkenden mandıraya gitmiş, koyunları getirmiş, salhanede yüzmüş, dükkândaki çengellere asmıştı. Tezgâhın solundaki büyük, yağlı siyah taşa satırları biliyor, yine "Ne yapacağım, ne: yapacağım?" diye düşünüyor, dudaklarını ısıırıyordu. Daha efendisi gelmemişti. Satırları bitirince büyük bıçakları bilemeye başladı.

"Ne yapacağım, ne yapacağım?" diye düşünmeye öyle dalmıştı ki, kasabın geldiğini duymadı. Ansızın uğursuzun boğuk sesi yüreğini ağzına getirdi:

- Ne yapıyorsun be?...

Döndü. Efendi köşesine oturmuş, çubuğunu tüttürüyordu:

- Bıçakları biliyorum, dedi.

- Hay tembel miskin hay!... Sabahtan beri ne yaptın?

Ses çıkarmadı. Kapakları çürümüş bu küçük, bu hain, bu yılan gözlere kırpmadan baktı, baktı. İhtiyar beklemediği bu acı bakışa kızdı. Sordu:

- Ne bakıyorsun?

Koca Ali sesini çıkarmıyor, bir hafta içinde belki beş yıllık hizmetini durup dinlenmeden gördüğü halde onu yine "tembel, miskin" diye kötölemekten sıkılmayan bu kötü insanı ezici bir bakışla süzüyordu. Yine yüreği parçalanır gibi oluyor, göğsüne sıcak bir şeyler yayılıyor, çeneleri kilitleniyor, şakakları zonkluyordu. Bir anda bu titreme durdu. Koca Ali gözlerini açtı. Bir hafta buna nasıl dayanmıştı? Şaşırdı. Hacı Kasap çubuğu yanına bıraktı. Hizmetçisinin bu ağır bakışından kurtuluvermiş gibi dırlandı:

- Kolunun diyetini benim verdiğimi unutuyorsun galiba! dedi. Ben olmasaydım Şimdi olak kalacaktın...

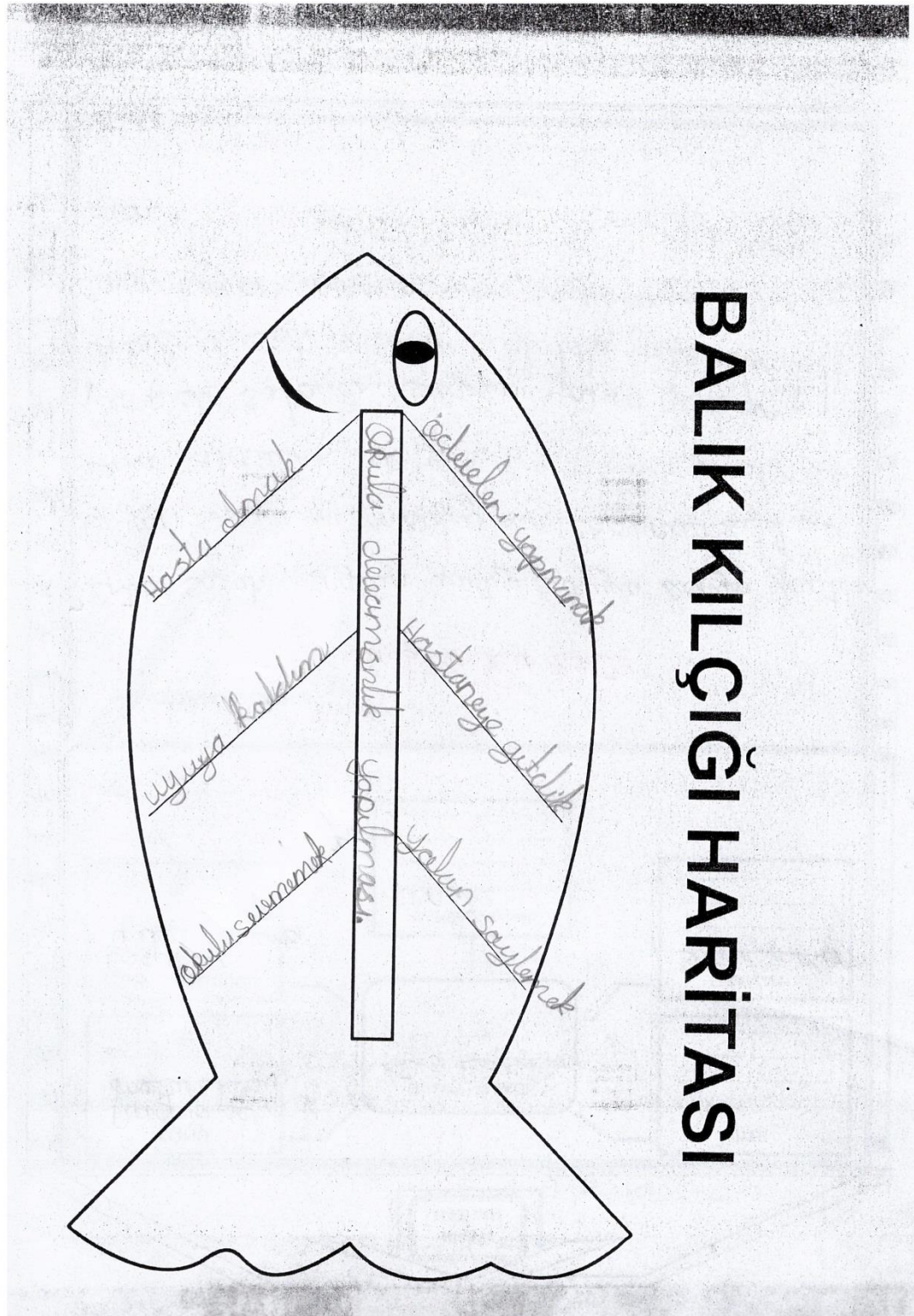
Koca Ali yine karşılık vermedi. Acı acı gülümsedi. Kızardı. Sonra birden sarardı. Hızla döndü. Bilediđi satırların en büyüğünü kaptı. Sıvalı kolunu, yüksek kıyma kütüğünün üstüne koydu. Kaldırdı, ağır satırı öyle bir indirdi ki... O anda kopan kolunu tuttu. Gördüğü şeyin ürperticiliğinden gözleri dışarı fırlayan Hacı Kasap'ın önüne:

- Al bakalım, Őu diyetini verdiğin şeyi! diye hızla fırlattı. Sonra giysisinin kolsuz kalan yenini sıkı bir düğüm yaptı. Dükkândan çıktı.

Onun bir zamanlar geldiği yer gibi, Şimdi gittiği yeri de, kentte kimse öğrenemedi.

Ömer SEYFETTİN

EK 7. Örnek Öğrenci Çalışması 3: Balık Kılıcı Haritası



EK 8. Örnek Hikâye metni 2

KİM KAZANDI?

Günün birinde yüzlerce seyirci bir meydana toplanmış. Herkes çok heyecanlıymış çünkü dokuz özürlü sporcu yarışma yapacaktı. Hepsi de tekerlekli sandalye ile yarışacaktı.

Dokuz sporcu başlangıç çizgisine gelmişler. Hepsinin de yüreği küt küt atıyordu. Hepsi de birinci olmak istiyordu.

Az sonra hakemin düdüğü çalmış ve yarış başlamış. Bütün yarışçılar hızla ilerliyordu. Fakat ne olsa beğenirsiniz? yarışçılardan biri düşü vermiş. diğerleri ilerlemeye devam etmişler.

- Olamaz, yenildim, demiş düşen yarışçı. Artık bu yarış kazanamam. Üstelik ayağı da çok acıyordu.

Bir seyirci: - Haydi göster kendini, diye seslenmiş. – Vazgeçme, diye moral vermiş diğeri. – Başka biri kazanacaksın, durma, demiş.

Önden giden bir yarışçı olanları fark etmiş. İlerlemekten vazgeçip hemen geri dönmüş. Diğer yarışçılarda onun yaptığını yapmışlar. Onlarda geri dönüp, düşen yarışçının yanına gitmişler. İçlerinden biri: Vah zavallı, demiş. Tut elimizi de seni kaldıralım. Birlikte ellerini uzatmışlar. Düşen yarışçı onlara tutunmuş. Tekrar tekerlekli sandalyeye oturmuş .

Tüm seyirciler sevinçe alkışlamışlar.- Harika harika diye bağırılmışlar.

Yarışçılar el ele tutuşmuşlar. Hep birlikte ilerleyip yarış bitirmişler.

Meydandaki seyirciler çok duygulanmışlar. Ayağı kalkıp yarışçıları alkışlamışlar.

EK 9. Örnek Öğrenci Çalışması 3

BETİMLEME

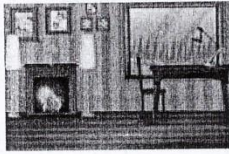
BİLGİ: Bir yerin ya da varlığın gözümüzde canlanacak şekilde, ayrıntılı özellikleriyle anlatılmasına betimleme denir.

Kısaca; okuduğumuzda anlatılan yer ya da kişi gözümüzde bir resme bakar gibi canlanıyorsa betimleme yapılmıştır.



KİŞİ BETİMLEMESİ: Bir insanın dış görünüşü (yaş, boy, beden, saç, göz, yüz, görünüş vb.) ya da duygularını (sevinç, utanma, üzüntü, kızgınlık vb.) anlatma biçimine denir.

Ayşe, kızıl, uzun saçlı; yüzünde pembe küçük çilleri olan gözlüklü sevimli bir kız çocuğudur.



YER BETİMLEMESİ: Bir yeri, o yerde bulunan nesneleri ve o nesnelerin nerede olduğunu anlatan betimlemelerdir.

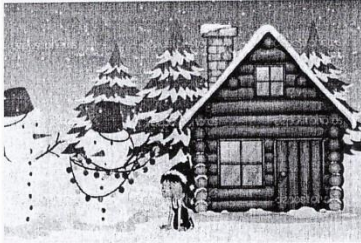
Ayşelerin oturma odasında dikdörtgen şeklinde bir şömine vardı. Şöminenin iki yanında uzun lambalar abajurlar sürekli yanıyordu. Abajurların arkasındaki mavi çizgili duvarda beş tane çerçeve asılıydı. Çerçevelerin sağ yanında büyük bir manzara resmi vardı. Manzaranın önünde uzun bir çalışma masası bulunuyordu.



NESNE BETİMLEMESİ: Okuyanın gözünde canlandırma yapabilmesi için o nesnenin renk, şekil, boyut vb. gibi özelliklerinin anlatılmasıdır.

Ayşe'nin pastası tam üç katlıydı. Pastanın en alt katı renkli renkli çiçeklerle bezenmişti. İkinci katında ise kırmızı çiçekler, mor böğürtlenler, pembe frambuazlar bulunuyordu. Meyvelerin arasında beyaz köpüğe benzeyen kremler vardı. En üst katında bir tane mum ve mavi renkli sevimli bir ayıcık şeklinde şekerleme vardı.

Aşağıdaki resme bakarak sizde o yeri, nesneleri ve kişileri betimleyerek anlatınız.



S. B. "İnfeme" adında yapılmış bir ev.
İki katlı, çatısı kırmızı, duvarları beyaz.
Kışın, ağaçlar karla kaplıdır. Ağaçların
altında kar var. Çimenler, ağaçların
altında kalmıştır. İki katlı, kardan
adamların, kardan hayvanların olduğu
yada kardan kule, kardan çarşısı.

Aşağıda betimlemesi yapılan sokağın resmini çiziniz.

Bizim evin bulunduğu sokakta apartmanlar üç ya da dört katlıdır. Bizim apartmanın bahçesinde sarı renkli bir köpek kulübesi vardır. Apartmanların çatıları kırmızı renkli kiremitlerle döşenmiştir. Çizgili desenli sokak kaldırımlarında öyle güzel ağaçlar vardır ki bahar aylarında rengarenk çiçek açarlar. Sokağın sonunda bir de otobüs durağı vardır.

EK 10. Örnek Öğrenci Çalışması 4

YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARI BAŞARILI OLMAK

Beş arkadaş(,) aralarında tartışıyorlardı(:)
 (—) Önce sağlık(,) dedi Ayşe(.) Sağlıksız insan hiçbir şey yapamaz(.)
 Osman(,) karşı çıktı(:)
 (—) Sağlığı olmuş kaç para(•) Elinden hiçbir şey gelmiyorsa(?) hiçbir hüneri yoksa(!) o adam ne yapar(—) Yoksulluktan kurtulamaz(•) Yaşamı söner(•)
 Fadik te buna karşı çıktı(!)
 (•) Diyelim ki sağlığı iyi(•) Bir işin de uzmanı(•) Örneğin elektrikçi(?) Hiçbir sanatı sevmiyor(•)
 Hiçbir güzellikten tat alamıyor(,) Mutlu mudur bu insan(•)
 Ayşe(?) ısrar etti(!)
 (—) Ama hangisi önemli(•)
 (—) Hepsi de önemli. Birbirini tamamlıyorlar(•) Biri olmadan diğeri eksik kalıyor(•) Yetmiyor(!)
 (—) Soruma yanıt vermedin ki(,) Hangisi daha önemli(•)
 (—) Elbette seninki Ayşe(,) Sağlık olmadan ben ne yapayım öbürlerini(•)
 (—) Ha işte (/) ben de onu demek istiyorum.
 Arkadaşlarıma göz kırptım(•)
 (—) Uzatmayın yarış mı yapıyoruz burada(•) Fırında ekmek yapmak için un gerekli(•)
 Su da gerekli(/) Tuz da gerekli(/) Altına ateş de gerekli(,) Değilse ekmek olmaz(•)
 (—) Tamam anlaştık(•)
 (—) Gene tatlıya bağladın hadi(•)
 Ali kıs kıs güldü(!)
 (—) Yetmez arkadaşlar(•) dedi(•) İnsan değişken olacak(•) durmadan ileriye (!) yeniye arayacak(•)
 Uygarlık durağan değildir(•) Her dönemde değişmiştir(,) İnsan(?) değiştikçe mutlu olur(•) Bak(!)
 Bir zamanlar elektrik bilinmiyordu(,) Motor gürültüsü yoktu dünyada(,) Uçaklar uçmuyor(,) gemiler yüzmüyor(,) otomobiller koşmuyordu yollarda(,) Daha yetmiş seksen yıl önce insanlar Ankara(•) dan İstanbul(,) a atlı arabalarla on iki günde gidiyorlardı(•) Şimdi uçakla kırk dakikada gidiyorlar(•) Nasıl gelindi buraya(•) İnsan değişti(,) Yeni şeyler buldu(,) Onları kullandı(,) Yaşamına yeni mutluluklar ekledi(•)
 Ayşe(,) sırtına vurdu(•) Fadik parmağını uzattı(•)
 (—) Bir dakika(•) burada tuz kim(?)
 (—) Sensin dedi Osman(•) Dünyanın tadı tuzu sanattır, bilmiyor musun(•)
 (—) Küçümsüyor musun(•)
 (—) Yooooo(!) Tuzsuz bir yemeği yiyemem ben(•) Afrika(,) da filler tuz bulabilmek için yüz kilometre uzaktaki kaya dağlarına giderlermiş(•) Dağın altını oymuşlar tuz bulmak için(•)
 (—) Aferin(!) Kimi insanlardan daha akıllıymış o filler(,) Tuz olmadan yaşanmaz(•)
 Konuşmalar uzadı gitti(•) Murat gene konuşmaları tatlıya bağlamak istedi(•)
 (—) Arkadaşlar(,) dedi(!) Hepiniz haklısınız(•) Toplumda başarılı olmak için sağlığınıza dikkat edeceğiz(•) El becerisi kazanacağız(,) Hünerli olacağız(,) Çevremizdeki güzelliklerden zevk alacağız(,) Sanatı seveceğiz(,) İleri görüşlü olacağız(,) Yeniye arayacağız(•)
 Arkadaşları Murat(,) ı alkışladılar(•)

Talip APAYDIN
 Biz Varız
 (Düzenleme yapılmıştır)

Yerleştirilmesi gereken yüz tane noktalama işareti vardır. Değerlendirme buna göre yapılacaktır.

EK 11. Çalışma Değerlendirme Kâğıdı

BAŞARILI OLMAK

Beş arkadaş, aralarında tartışıyorlardı:

—Önce sağlık, dedi Ayşe. Sağlıksız insan hiçbir şey yapamaz.

Osman, karşı çıktı:

(—) Sağlığı olmuş kaç para(.) Elinden hiçbir şey gelmiyorsa(,) hiçbir hüneri yoksa(,) o adam ne yapar(.) Yoksulluktan kurtulamaz(.) Yaşamı söner(.)

Fadik te buna karşı çıktı(:)

(—) Diyelim ki sağlığı iyi(.) Bir işin de uzmanı(.) Örneğin elektrikçi(.) Hiçbir sanatı sevmiyor(.) Hiçbir güzellikten tat alamıyor() Mutlu mudur bu insan(?)

Ayşe(,) ısrar etti (:)

(—) Ama hangisi önemli(?))

(—) Hepsi de önemli(.) Birbirini tamamlıyorlar(.) Biri olmadan diğeri eksik kalıyor(.) Yetmiyor(.)

(—) Soruma yanıt vermedin ki() Hangisi daha önemli(?))

(—) Elbette seninki Ayşe(.) Sağlık olmadan ben ne yapayım öbürlerini(?))

(—) Ha işte (,) ben de onu demek istiyorum(.)

Arkadaşlarıma göz kırptım(:)

(—) Uzatmayın (,) yarış mı yapıyoruz burada() Fırında ekmek yapmak için un gerekli(,)

Su da gerekli(.) Tuz da gerekli(.) Altına ateş de gerekli(.) Değilse ekmek olmaz(.)

(—) Tamam(,) anlaştık(.)

(—) Gene tatlıya bağladın hadi(.)

Ali kıs kıs güldü(:)

(—) Yetmez arkadaşlar(,) dedi(.) İnsan değişken olacak(;) durmadan ileriye (,) yeniye arayacak(.)

Uygurluk durağan değildir(.) Her dönemde değişmiştir(.) İnsan(,) değiştikçe mutlu olur(.) Bak(,)

Bir zamanlar elektrik bilinmiyordu(.) Motor gürültüsü yoktu dünyada(.) Uçaklar uçmuyor(,) gemiler

yüzüyor(,) otomobiller koşmuyordu yollarda(.) Daha yetmiş(,) seksen yıl önce insanlar Ankara(^) dan

İstanbul(^) a atlı arabalarla on iki günde gidiyorlardı(.) Şimdi uçakla kırk dakikada gidiyorlar(.) Nasıl gelindi

buraya() İnsan değişti(.) Yeni şeyler buldu(.) Onları kullandı(.) Yaşamına yeni mutluluklar ekledi(.)

Ayşe(,) sırtıma vurdu(.) Fadik(,) parmağını uzattı(:)

(—) Bir dakika(,) burada tuz kim(?))

(—) Sensin(,) dedi Osman(.) Dünyanın tadı tuzu sanattır(,) bilmiyor musun(.)

(—) Küçümsüyor musun(?))

(—) Yooooo(!) Tuzsuz bir yemeği yiyemem ben(.) Afrika(^) da filler tuz bulabilmek için yüz kilometre uzaktaki kaya dağlarına giderlermiş(.) Dağın altını oymuşlar tuz bulmak için(.)

(—) Aferin(,) Kimi insanlardan daha akıllıymış o filler(.) Tuz olmadan yaşanmaz(.)

Konuşmalar uzadı gitti(.) Murat gene konuşmaları tatlıya bağlamak istedi(:)

(—) Arkadaşlar(,) dedi(.) Hepiniz haklısınız(.) Toplumda başarılı olmak için sağlığınıza dikkat edecegiz(.) El becerisi kazanacağız(.) Hünerli olacağız(.) Çevremizdeki güzelliklerden zevk alacağız(.) Sanatı sevecegiz(.) İleri görüşlü olacağız(.) Yeniye arayacağız(.)

Arkadaşları Murat(^) ı alkışladılar(.)

EK 12. Hikaye Tamamlama Tekniği-1

HİKAYE TAMAMLAMA ETKİNLİĞİ-1

AŞAĞIDA VERİLEN HİKAYEYİ TAMAMLAYINIZ VE BİR BAŞLIK YAZINIZ.



MURTESİN
DOĞUM GÜNÜ

Geçen gün annem ile bilgisayar satan bir dükkana gittik. Ne zamandır biriktirdiğim tüm paramı da yanıma almıştım. Bugünü sabırsızlıkla bekliyordum. Sonunda benim de okuldaki projelerimi yapacağım ve arkadaşlarıma e-posta gönderebileceğim bir bilgisayarım olacaktı.

[illegible]

Sizleri herkesten önce düşünüyorum

EK 13. Hikaye Tamamlama Tekniği-2

HİKAYE TAMAMLAMA ETKİNLİĞİ-2

AŞAĞIDA VERİLEN HİKAYEYİ TAMAMLAYINIZ VE BİR BAŞLIK YAZINIZ.



ZEKANIN OİNEMİ

Bir şehirde iki bay varmış, ikide birde atıştırlarmış. Biri cahil ama zengin, öteki yoksul ama bilginmiş. Paralı bayın burnu kaf dağındaymış. Dostunu küçümsüyormuş. Onca saygıdeğer kendisiymiş. Her akılı olan onu üstün görmeliymiş. Yediği naneye bak. Sadece param var diye, ne diye sayınsınlar seni. Çuvalla altının olmuştun neye yarar?..

Ama zengin böyle düşünmüyormuş.

- "Bana bak dostum" diyormuş. "Pek böbürleniyorsun ama, sofrana kimseyi çağırabiliyor musun? Senin gibilerin okuması neye yarıyor? Evlerin en kötüsünde oturuyorsunuz. Yaz kış aynı elbiseyi giyersiniz. Bir gölgeniz gelir ardinızdan. Harcayacak meteliği olmayan, devlete ne kar getirir. Bence iyi şeyler, uygarlık, biz zenginlerin sağtığı parayla olmuyor mu? Her gün keyfimiz, lüksümüz avuçla altın dağıtıyoruz. O canım ipek fistanları bişenler, dikenler, giyenler, biz olmasak ne yapar, ne satar? Kimin kesesinden yer içer. Yazdığınız okunmaz kitapları, zenginler almasa siz ne yaparsınız?

[illegible]

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet ERZİNCAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Erzurum-12.03.1984

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (2006)

Lisans : Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bilim Dalı

İş Deneyimleri

2006 - 2009 : Erzurum, İspir Karakale İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

2009 - 2017 : Erzurum, Yakutiye Mecidiye İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

İletişim

E-Posta Adresi : ahmeterzincan25 @gmail.com

Tarih : 18.12.2016