



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ, KELİME BİLGİSİ
VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Ercan DENİZ

Malatya-2017

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ, KELİME BİLGİSİ
VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Ercan DENİZ

Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Malatya- 2017

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Ercan Deniz tarafından hazırlanan “ Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 14.04.2017 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Nesrin SİS

Üye: Prof. Dr. Hasan KAVRUK (Tez Danışmanı)

Üye: Doç. Dr. Ahmet KARA

Üye: Doç. Dr. Ahmet AKKAYA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER



ONAY

...../...../2017

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK'un danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ercan DENİZ

ÖN SÖZ

Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile yazma becerisi daha da önem kazanmıştır. Bireyler, bilgi çağının imkânlarından yararlanarak kendilerini farklı alanlarda yazılı olarak ifade etme imkânı bulmaktadır. Dolayısıyla günümüzde doğru ve etkili bir şekilde yazma becerisi oldukça önem kazanmaktadır. Yazma becerisinin kazanılması dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin edinilmesine bağlıdır. Nitekim literatüre bakıldığında yazma becerisinin söz konusu değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin hem yazma becerisi hem kendi aralarındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştirilmiştir. Önerilen modelin, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin ne ölçüde etkiye sahip olduğunu ortaya koyması bakımından literatüre ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde “Problem durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmış; dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerisiyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiş; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünü bulgular ve yorumlar oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara ve bulgularla literatürdeki araştırma sonuçları doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında önerileriyle karşılaştığım sorunları çözmeye yardımcı olan ve bilimsel kişiliği ile çalışmanın bilimsel temellere oturmasına katkı sağlayan danışman hocam Prof. Dr. Hasan Kavruk’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Çalışma sürecince benden görüşlerini esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ile tezimin olgunlaşmasına katkıda bulunan Doç. Dr. Nesrin Sis’e ve Doç. Dr. Ahmet Kara’ya teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sürecinde bilim insanı olma yolundaki gayretimi destekleyen Prof. Dr. Songül Taş'a, Doç. Dr. İlhan Erdem'e ve Doç. Dr. Esra Lüle Mert'e; tez verilerinin analizi ve tez uygulamalarında yardım ve desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Mustafa İlhan'a ve Dr. Melahat Gezer'e; ders arkadaşlarım Altan Can, Hüsnü Özaltun, Hasan Kurnaz, Ahmet Başkan, Ayşe Ateş ve Zübeyde Özonat'a yardımlarını unutamayacağım Dr. Bahar Doğan'a; araştırma verilerini topladığım okulların idarecilerine ve özellikle Türkçe öğretmenlerine; eğitim-öğretim yaşamımda üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerim ile tez sürecinde sevgi, sabır ve hoşgörü ile daima yanımda olan aileme gönülden teşekkür ederim.

Ercan DENİZ

ÖZET

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ, KELİME BİLGİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DENİZ, Ercan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Nisan-2017, xv +165 sayfa

Bu araştırmada dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yedinci sınıfa devam eden 410 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yazma konuları, kişisel bilgi formu, dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testi ile Ağın Haykır (2012) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazdıkları metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarına göre birbirinden farklı dört kodlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); hipotez testlerinden korelasyon ve regresyon analizleri ile yol analizi kullanılmıştır. Analizler, SPSS 21,0 ve LISREL 8,54 programları kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının, “geliştirilmeli” düzeyinde olduğu, öğrencilerin en çok sonuç bölümünü oluşturmada zorlandıkları, sonrasında sırasıyla anlatım, paragraf, giriş, gelişme, yazım, noktalama, cümle ve başlık bölümlerinde sorun yaşadıkları; sayfa düzeni, sözcük ve metin düzeni bölümlerinde diğer bölümlere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında yazma becerilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, evde İnternet bulunma, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; günlük tutma değişkeniyle yazma becerisi arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım başarılarıyla Türkçe dersi akademik başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yol analizi sonuçlarına bakıldığında kelime bilgisi değişkenine ilişkin varyansın %39'unun, okuduğunu anlama değişkenine ilişkin varyansın %36'sının ve yazma değişkenine ilişkin varyansın %47'sinin model tarafından açıklandığı görülmektedir. Yol analizi sonuçlarına göre dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan etkilemediği fakat kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri aracılığıyla yazma becerisinin yordanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisinin açıklanmasına anlamlı katkı sağlaması, yol analizi sonucunda ulaşılan diğer önemli bir bulgudur. Yol analizi sonucunda ayrıca, dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasına anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama, yazma, yapısal eşitlik modeli

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SEVENTH GRADERS' GRAMMAR, VOCABULARY, READING COMPREHENSION LEVELS AND WRITING SKILLS

DENİZ, Ercan

PHD, İnönü University Institute of Social Sciences
Turkish Education Department, Turkish Teaching Branch

Advisor: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

April-2017, xv +165 pages

This study aims at analysing the relationships between grammar, vocabulary, reading comprehension level and writing skill. The study was conducted with 410 seventh graders. Writing topics prepared by the researcher, personal information form, an achievement test containing 20 grammar and 20 vocabulary questions and a reading comprehension test developed by Ağın Haykır (2012) were used as the tool of data collection. The compositions written by the students were evaluated by four different raters according to the rubric developed by the researcher. descriptive statistics, *t*-test, one-way variance analysis (ANOVA), and correlation and regression analyses and path analysis- which were hypothesis tests- were employed in the analysis of the data collected. The analyses were performed by using SPSS 21.0 and LISREL 8.54 package programmes.

Consequently, it was found that seventh graders' writing scores were at the level that they should be, that they had the most difficulty in the conclusion part of their compositions, that they had problems in descriptions, paragraphing, introduction, spelling, punctuation and headings respectively, and that they were better at page organisation, word and text organisation. Besides, it was also found that writing skill differed significantly according to such variables as gender, receiving pre-school education, having internet connection at home, fathers' educational status, mothers' educational status and frequency of reading books; but that there were no significant differences according to writing a diary. It was concluded that there were medium level correlations between students' achievement in writing and their academic achievement in Turkish courses.

Path analysis demonstrating the relations between students' grammar and vocabulary knowledge, their reading comprehension levels and writing skills suggested that the

model explained 39% of the variance of vocabulary, 36% of the variance of reading comprehension and 47% of the variance of writing. The results of path analysis revealed that grammar did not affect writing skill directly but that it contributed to prediction of it through vocabulary and reading comprehension. Another finding obtained in the study was that vocabulary and reading comprehension made significant contributions to explaining writing skill. In consequence of path analysis, it was also found that the variables of grammar and vocabulary made significant contributions to predicting reading comprehension.

Key Words: grammar, vocabulary, reading comprehension, writing, structural equation model.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	8
2.1.1. Yazma.....	8
2.1.2. Yazma Eğitimi.....	11
2.1.3. Yazma Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımlar.....	14
2.1.3.1. Ürün Temelli Yazma Eğitimi.....	14
2.1.3.2. Süreç Temelli Yazma Eğitimi.....	15
2.1.3.2.1. Çizgisel Süreç Yaklaşımı.....	17
2.1.3.2.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı.....	19
2.1.4. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	23
2.1.5. Değişkenler Arası İlişki.....	30
2.1.5.1. Dil Bilgisi.....	30

2.1.5.1.1. Dil Bilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki	32
2.1.5.2.Kelime Bilgisi	34
2.1.5.2.1.Kelime Bilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkisi	36
2.1.5.3.Okuma.....	38
2.1.5.3.1.Okuduğunu Anlama	39
2.1.5.3.2.Okuduğunu Anlama ve Yazma Arasındaki İlişki	41
2.2. İlgili Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırma Deseni	53
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1.Dil Bilgisi Başarı Testi	56
3.3.2.Kelime Bilgisi Başarı Testi.....	60
3.3.3.Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	64
3.3.4.Yazılı Anlatım Konularının Belirlenmesi.....	64
3.3.5.Bilgilendirici Metin Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	66
3.4. İşlem	69
3.5. Verilerin Analizi	71
4. BULGULAR VE YORUM	73
4.1. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler	73
4.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	74
4.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi.....	76
4.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre Analizi.....	77
4.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin İnternet Bulunma Durumuna Göre Analizi	78
4.6. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Analizi.....	79

4.7. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Analizi.....	81
4.8. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Analizi.....	82
4.9. Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarıları Arasındaki İlişki.....	83
4.10. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular	84
4.10.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler	84
4.10.2. Yapısal Eşitlik Modeli	85
4.10.2.1. Yol Analizi Modeline İlişkin Tartışma	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	97
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	97
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EK-1. Dil Bilgisi Kazanım Tablosu ve Kazanımlara Göre Soru Dağılımı.....	123
EK-2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi	124
Ek-3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi Madde Analiz Sonuçları	128
EK-4. Dil Bilgisi Başarı Testi.....	129
EK-5. Dil Bilgisi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları.....	131
EK-6. Kelime Bilgisi Kazanım Tablosu ve Kazanımlara Göre Soru Dağılımı	132
EK-7. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi	133
EK-8. Kelime bilgisi ön uygulama madde analiz sonuçları	138
EK-9. Kelime Bilgisi Başarı Testi	139
EK-10. Kelime Bilgisi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları	142
EK-11. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	143
EK-12. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Formu	147

EK-13. Yazma Konuları	148
EK-14. Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	149
Ek-15. Öğrenci Metni Değerlendirme Formu.....	151
EK-16. Öğrenci Metinleri	152

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri	12
Tablo 2. Yazma Eğitimi Yaklaşımları	16
Tablo 3. Çizgisel Süreç Yaklaşımının Aşamalarına İlişkin Öneriler.....	17
Tablo 4. Okuma ve Yazma Süreçleri	42
Tablo 5. Başarı Testlerinin Yürütüldüğü Çalışma Grupları	54
Tablo 6. Araştırmanın Yürütüldüğü Çalışma Grupları	55
Tablo 7. Başarı Testlerinin Hazırlanmasında Takip Edilen Aşamalar	56
Tablo 8. Dil Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Bilgiler.....	57
Tablo 9. Dil Bilgisi Ön Uygulama ve Uygulama Testi Madde Analiz Sonuçları	59
Tablo 10. Kelime Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Özellikler .	61
Tablo 11. Kelime Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Özellikler .	63
Tablo 12. Yazma Konularının Belirlenmesine İlişkin Uzman Puan Ortalamaları	65
Tablo 13. Kompozisyonların Puanlanmasında Kullanılan Analitik Rubriğin Boyutları ve Bu Boyutlar ile Ölçülen Özellikler	67
Tablo 14. Rubrikle İlgili Görüşleri Alınan Uzmanların Demografik Özellikleri	68
Tablo 15. Yazılı Metinleri Değerlendiren Puanlayıcılara İlişkin Demografik Bilgiler ..	70
Tablo 16. Uyum İndekslerinde Dikkate Alınması Gereken Ölçütler	72
Tablo 17. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı Düzeyleri	73
Tablo 18. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	74

Tablo 19. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Okul Öncesi Eğitim Alma” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	76
Tablo 20. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Günlük Tutma” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t- testi Sonuçları	77
Tablo 21. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Evde İnternet Bulunma Durumu” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	78
Tablo 22. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 23. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 24. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 25. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	83
Tablo 26. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere Yönelik Betimleyici İstatistikler	85
Tablo 27. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler ile Yapısal Eşitlik Modelinden Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri	86

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Hipotezleri	4
Şekil 2. Çizgisel Süreç Temelli Yazma	18
Şekil 3. Yazma Eğitiminin Temel Unsurları	23
Şekil 4. Nitelikli Okuyucunun Bileşenleri	40
Şekil 5. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeli	86

KISALTMALAR LİSTESİ

İTDÖP: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

DB: Dil Bilgisi

KB: Kelime Bilgisi

OA: Okuduğunu Anlama

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

ss: Standart sapma

ANOVA: Varyans analizi.

r: Korelasyon

R²: Regresyon

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

GFI: İyiilik uyum indeksi

AGFI: Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi

RMSEA: Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü

NFI: Normalleştirilmiş uyum indeksi

IFI: Fazlalık uyum indeksi

RFI: Göreli uyum indeksi

SRMR: Karşılaştırmalı uyum indeksi

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun millet hâline gelmesini sağlayan önemli bağlardan biri dildir. Çünkü dil bireylerin kişiliklerinin şekillenmesinde ve toplumla bütünleşmesinde aracı işlevi görmektedir. Aksan (2007: 55) dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamaktadır. Bireyler, dil aracılığıyla kurdukları iletişimle toplumsal yaşamın şartlarını yerine getirebilir ve topluma aidiyet sağlayabilirler. Yine aynı şekilde kültürlerini geçmişten geleceğe dil köprüsüyle taşıyabilir; duygu, düşünce ve hedef birlikteliği oluşturabilirler. Dil, toplumsal uzlaşmanın ve bireysel başarının en önemli unsurlarından biri olduğundan tüm ülkeler dil eğitimine büyük bir önem vermektedir.

Bireyler, dil aracılığıyla toplumun bir parçası hâline geldikleri gibi kişisel hedeflerine ulaşmak için gerekli becerileri de elde ederler. Bu becerilerin en önemlisi iletişimdir. Her alanda başarılı olmanın ilk şartı olan iletişim, ancak dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla kazanılabilir. Bireyler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde başarılı oldukları oranda doğru ve etkili iletişim kurabilirler. Her ortamda dinlediklerini daha iyi anlamlandırır, kendilerini açık ve anlaşılır bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edebilirler. Yine aynı şekilde okuduklarını zihinsel işlemlerden geçirerek anlamlandırabilirler. Böylece kendilerini, amaçları doğrultusunda kolay bir biçimde ifade ederken dinlediklerini ve okuduklarını tam olarak anlayabilirler.

Kendi dilinde dinleme ve konuşma becerisine sahip olmayan, okuduklarını anlamakta zorlanan; duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade edemeyen bireyler kişisel, sosyal ve akademik birçok alanda zorlanırlar. Örneğin dinleme becerisine sahip olmayan bir kişi hem aile hem çevre ortamında sorunlar yaşar, zamanla yalnızlaşır. Okulda

derslerini doğru ve düzgün bir şekilde anlayamaz, akademik olarak başarısız olur. Bu başarısızlık zamanla öğrenilmiş bir çaresizlik hâlini alabilir ve hayatın her alanında kendini hissettirir. Bundan dolayı iyi bir ana dili eğitimi, bir toplumun gelişmesi için en önemli basamaklardan biridir ve toplumdaki bireylerin nitelikli bir şekilde yetişmesi için büyük önem arz etmektedir.

Her dilin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Dil öğretimi bu kurallar dikkate alınarak yürütülmektedir. Ancak her dilde ana dili eğitiminin temelini dil becerilerinin öğretilmesi oluşturmakta, dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedefi üzerine temellendirilmektedir. Dil becerilerinin kazanımı ve gelişimi birbirine paralel olarak ilerlediğinden dil, bir bütün olarak öğretilmektedir. Dil becerileri kazanım ve gelişim açısından benzerlik göstermesine rağmen öğrenim şekli, yöntem, teknik, strateji ve öğretim bakımından farklılık göstermektedir. Dinleme ve konuşma, okula başlamadan aile ve çevreden öğrenilirken okuma ve yazma daha çok okulda öğrenilmekte ve geliştirilmektedir. Diğer dil becerileri yazmaya karşı daha önce ve kolay öğrenilirken yazma becerisi hem en son hem de en zor kazanılan dil becerisidir. Çünkü yazmada belli bir birikim ve zihinsel olgunlukla birlikte bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilmesi, düşüncelerin tam ve doğru bir şekilde anlatılması, anlatıma özen gösterilmesi ve düzene dikkat edilmesi gibi birçok unsur etkili olmaktadır (Göğüş, 1978).

Yazma, insanın hayatın her alanında ihtiyaç duyduğu çok önemli bir beceridir. Çünkü bireysel, mesleki ve toplumsal zorunluluklar, insanları yazmaya yöneltmektedir (Özdemir ve Binyazar, 2016). Bireyler; yazma aracılığıyla zihinsel becerileri geliştirme, edindikleri bilgileri saklama ve aktarma gibi pek çok kazanç sağlarken duygu, düşünce bilgi ve kültürlerini kayıt altına alarak gelecek kuşaklara etkili bir şekilde aktarabilmektedir (Coşkun, 2013). Ayrıca yazma, bireylerin yazdıkları konuyla ilgili bilgisini, yaşantısını, zihinsel birikimini, sözcük dağarcığını ve anlatım gücünü yansıtır (Göğüş, 1978). Onları araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltir. İnsanların bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Özdemir, 2014).

Bireylerin yazma becerisi geliştikçe duygu, düşünce ve olayları aktarma ve bunları düzenleme becerileri de etkili bir şekilde gelişir (Güneş, 2014). Yine yazma becerisi

geliştikçe bireylerin algılama ve anlama becerileri artar (Akyol, 2014: 99). Bu katkılarından dolayı dil eğitiminde yazma eğitimine büyük bir önem verilmekte ve bu beceri üzerinde özellikle durulmaktadır.

Yazma eğitimi, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bir dil becerisi olmakla birlikte eğitim sürecinin tüm kademelerinde devam etmektedir. Yazılı anlatım öğretimiyle öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları yazma becerisini kazanmaları üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin; duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri ile bir konudaki düşünce ve görüşlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, kendilerini ifade etmede yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini daha fazla geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Ancak yapılan araştırmalar (Avcı, 2006; Büyükikiz, 2007; Can, 2009; Coşkun, 2005; Coşkun, 2014; Çeçen, 2011; Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Kaynaş, 2014; Kırbaş, 2006; Maltepe, 2006; Özbay, 1995; Tiryaki, 2011; Yılmaz, 2008) yazma becerisinde hedeflenen kazanımlara ulaşamadığını ve yazılı anlatımla ilgili plan yapma, konuyu paragraflara ayırma, paragrafta bütünlük sağlama, ana fikir ve yardımcı düşünceleri oluşturma, mantıklı cümle kurma, bağlama uygun kelime seçme, gereksiz ve yabancı kelime kullanımı, noktalama işaretleri, yazma kurallarına uygun cümleler kurma konularında pek çok sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazma becerisi ile ilgili araştırmalar, yazmada yaşanan sorunların bilişsel ya da duyuşsal faktörlerden kaynaklanabildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Bloom'un (1976) belirttiği gibi bilişsel davranışlar, duyuşsal özelliklere kıyasla akademik başarıdaki farklılaşmayı açıklamada daha büyük bir etkiye sahiptir. Bloom (1976) tarafından ortaya atılan tam öğrenme modelinde öğrencilerin akademik başarılarının yüzde yirmi beşlik kısmının duyuşsal özelliklerden, yüzde elli gibi büyük bir oranının ise bilişsel davranışlardan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu ifadeler dikkate alındığında öğrencilerin başarılarındaki temel unsurun bilişsel giriş davranışlarına ait olduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar; yazmaya ilişkin bilişsel giriş davranışları arasında kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve dil bilgisi değişkenlerinin önemli bir yer tuttuğunu düşündürmektedir. Ancak literatürde bu düşünceyi kanıtlayabilecek bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Literatüre bakıldığında söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin tespitine yönelik tekil tarama yöntemine göre desenlenmiş araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte yazılı anlatım becerisi ile dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda

araştırmada dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

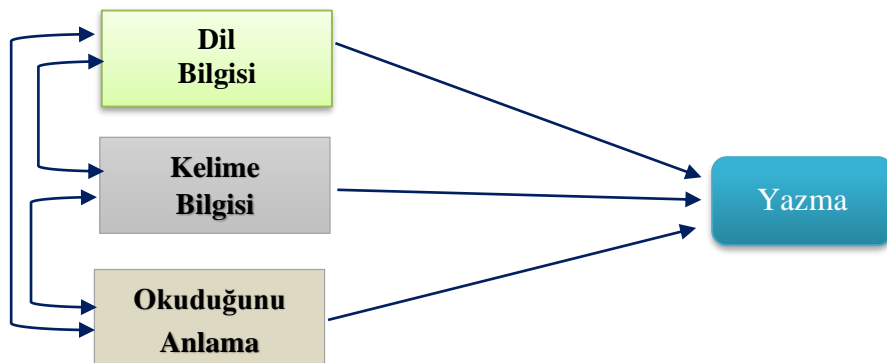
1.2. Amaç

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi ve yazma becerisi üzerinde etkili olan bazı değişkenlerin anlamlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerisi arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Yedinci sınıf öğrencilerinin;

- 1- yazma becerileri ne düzeydedir?
- 2- yazma becerileri; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, evde İnternet bulunma, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, kitap okuma sıklığı ve Türkçe dersindeki akademik başarı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- dil bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4- dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 5- dil bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 6- kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 7- kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 8- okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri ile yazma becerisi arasındaki ilişki hipotez olarak Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Hipotezleri

1.3. Önemi

Bu araştırma ile yazma becerisi üzerinde dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yazma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle öğrenci metinlerinin biçimsel olarak incelenmesine dayanmakta; yazma becerisi, yazma tekniği, yazma tutumları ve yazma programı başta olmak üzere dört konu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2011). Bu alana yönelik araştırmalarda genellikle öğrencilerin oluşturduğu yazılı metinlerin incelenmesine ve yazma becerisi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bundan hareketle yazmanın bilişsel unsurlarına yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Oysa yazma, pek çok unsurun bir arada işe koşulmasıyla kazanılan ve geliştirilen bir dil becerisidir. Literatürde yazma becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunduğu söz edilmektedir (Coşkun, 2010; Esmer, 2010; Ağın Haykır, 2012). Aynı ilişki, dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenleri için de söz konusu olabilir. Yapılan incelemede, bu değişkenlerin bir bütün hâlinde yazma becerisini ne şekilde ve ne düzeyde yordadığı hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu araştırmada dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamının yazma başarısına etkisi yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiş, bu doğrultuda oluşturulan hipotezler ve model test edilmiştir.

Araştırmanın literatüre ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama alanlarının hem birbirleri hem de yazma becerisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu değişkenlerin birbirlerini ve yazma becerisini ne derecede yordadığı tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmayla söz konusu değişkenlerin yazma becerisini ve birbirlerini ne oranda etkilediği belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece yazma becerisinin ve söz konusu değişkenlerin geliştirilmesinde hangisine ne oranda ağırlık verileceği belirlenmiş olacaktır.

Uygulamaya yönelik olarak bu araştırmanın öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve benzer çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçların yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalar ve öğretim sürecinin yönlendirilmesi bakımından öğretmenlere, öğretim programı hazırlayan uzmanlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracağı umulmaktadır. Ayrıca yapılan bu araştırmayla Türkçe

eğitimi alanına öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin değerlendirileceği bir analitik dereceli puanlama anahtarı (rubrik), geçerli-güvenilir bir kelime bilgisi ve bir dil bilgisi başarı testi kazandırılmış olacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrenciler, kişisel bilgi formundaki bilgileri ciddiye ve doğru bir şekilde doldurmuşlardır.
2. Öğrenciler, dil bilgisi başarı testindeki soruları birbirlerinden bağımsız olarak ciddiye doldurmuşlardır.
3. Öğrenciler, kelime bilgisi başarı testindeki soruları birbirlerinden bağımsız olarak ciddiye doldurmuşlardır.
4. Öğrenciler, okuduğunu anlama başarı testindeki soruları birbirlerinden bağımsız olarak ciddiye doldurmuşlardır.
5. Öğrenciler, yazdıkları metinleri ciddiye ve birbirlerinden bağımsız olarak oluşturmuşlardır.
6. Puanlayıcılar, öğrencilerin yazdıkları metinleri ciddi bir şekilde ve dereceli puanlama anahtarına göre puanlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmaya ilişkin sınırlılıklar kavramsal sınırlılıklar ve yöntemsel sınırlılıklar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

1.5.1. Kavramsal Sınırlılıklar

Bu araştırmada yazma becerisini açıklayıcı değerşkenler; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve dil bilgisi değerşkenleri ile sınırlı tutulmuştur.

1.5.2. Yöntemsel Sınırlılıklar

Araştırmada, dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik veriler; 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan 410 yedinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Dolayısıyla, araştırma sadece 410 öğrenci ve araştırmanın yürütüldüğü şehirdeki okullardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dil bilgisi: Dil bilgisi, bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin gibi öğeleri yapı, tür, görev, işleyiş ve anlam yönünden inceleyerek dilin kurallarını belirleyen öğrenme alanıdır (Güneş, 2014). Dilin ses özelliklerini, sözcük yapılarını, sözcük türlerini, söz dizinlerini ve bunların cümle içindeki işleyişiyle ilgili kuralları ortaya koyar (Göğüş, 1978).

Kelime bilgisi: Kelime bilgisi, kelimelerin anlamlarını ve bu anlamlarla bağlantılı kavramları bilmektir (Temur, 2006). Kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çok sayıda sözcük bilmeyi (ağırlık) içermektedir (Göğüş, 1978).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun metnin tüm unsurlarını dikkate alarak yapmış olduğu değerlendirme sonucunda ulaştığı çıkarımlardır.

Yazma: Her türlü duygu, düşünce, olay ya da durumun zihinde yapılandırılarak, dil bilgisi kuralları doğrultusunda sembollerle anlatılmasıdır.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Yazma

Dil, insanların akademik, sosyal, siyasi ve ekonomik yaşamlarında oldukça önemli bir etkiye sahiptir çünkü bireylerin kişiliklerinin şekillenmesinde ve toplumla bütünleşmesinde aracı işlevi görmektedir. Kişiler ve toplumlar dil vasıtasıyla varlıklarını sürdürmekte ve gelişimlerini devam ettirmektedir. Bu nedenle bütün toplumlar dil üzerinde özellikle durmakta ve dil öğretimine büyük önem vermektedirler (Kaplan, 2010).

Her dilin kendine özgü kuralları bulunmakta ve dil öğretimi bu kurallar dikkate alınarak yürütülmektedir. Dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde diller arasında bazı farklılıklar bulunsa da tüm diller için birtakım ortak noktaların olduğu görülmektedir. Öncelikle dil öğretimi, ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. İkinci olarak temel dil becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmakta yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedefi üzerine temellenmektedir. Bunlardan dinleme ve okuma, anlama becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma becerileri olarak ifade edilmektedir.

Dil öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinden oluşmasına karşın bu becerileri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Çünkü dil becerilerinin kazanımı ve gelişimi birbirine paralel olarak ilerlemektedir. Örneğin, işitme engelli bir kişinin dil becerilerini kazanması çok zor olmaktadır. Yine dinleme becerisi gelişmemiş kişilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini istenen düzeyde kazanamadıkları ifade edilebilir.

Okuma becerisini edinen bir birey, kelime bilgisi ve düşünme becerisi gibi pek çok kazanıma sahip olabilir, konuşma ve yazma alanlarında kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilir (Sever, 2011). Sonuç olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirine temel oluşturmaktadır. Bu becerilerin gelişim sürecine bakıldığında bireyin dinleme ve konuşma becerisini öncelikle ailede kazandığı; sonrasında çevre ve

etkileşimde bulunduğu kaynaklar aracılığıyla geliştirdiği görülmektedir. Bireylerin eğitim öğretim sürecine başlamasıyla da söz konusu becerilerin gelişimi devam etmektedir. Diğer taraftan birbirini destekleyen okuma ve yazma becerileri genellikle eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılmaktadır (Coşkun, 2013: 50).

Okuma ve yazma becerisi birbirine temel oluşturmakla birlikte yazma becerisi okuma becerisine göre daha zor kazanılmaktadır. Çünkü okuma sırasında kelime, cümle ve paragraflardan oluşan bir metni anlamlandırma; yazmada ise hafızada bulunan bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek belli kurallar çerçevesinde yazılı sembollerle ifade etme durumu söz konusudur. Bundan dolayı yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılmakta ve daha yavaş gelişmektedir.

Yazma, literatürde yazılı anlatım ve kompozisyon gibi farklı şekillerde adlandırılmakta ve kavramsallaştırılmaktadır. Sever (2011: 24) yazmayı; duygu, düşünce, tasarı ve deneyimlerin yazı ile aktarılması olarak tanımlamıştır. Güneş (2014:157) yazmayı, duygu, düşünce, tasarı ve deneyimlerin zihinde yapılandırılıp aktarılması biçiminde ifade etmiştir. Özbay (2014: 115) yazmayı duygu, düşünce istek ile olayların dil bilgisi ve yazılı anlatım kuralları doğrultusunda birtakım işaretlerle anlatılması şeklinde açıklamıştır. Akyol'a (2014: 51) göre ise yazma; duygu, düşünce istek ve olayların psikomotor olarak anlatılmasıdır. Bütün bu tanımlardan hareketle yazma; her türlü duygu, düşünce, olay ya da durumun zihinde yapılandırılarak, dil bilgisi kuralları doğrultusunda bazı sembollerle anlatılması şeklinde ifade edilebilir.

Fikirlerin geliştirilmesi ve kalıcılığının sağlanmasında yazmanın önemli bir işlevi bulunmaktadır. Dilin güzel ve etkili bir şekilde kullanılması, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırılmasında yazma önemli bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2014: 163; Coşkun, 2014: 11). Bir iletişim aracı olarak binlerce yıldır kullanılan yazı, toplumların bilim, kültür ve sanat birikimlerini kayıt altına almakta ve insanlığın gelişimine katkı sağlamaktadır. Karatay'ın (2013: 21) da ifade ettiği gibi hiçbir şey insanlığa yazının keşfinden daha çok fayda sağlamamıştır. Bireyler, yazı sayesinde sanat, siyaset, din ve felsefe alanındaki birikimlerini kayıt altına alarak bu birikimleri hem yakın ve uzak kişilere hem de gelecek kuşaklara iletme imkânı bulmuşlardır (Graham ve Haris, 2005: 1).

Yazma, insanın hayatın her alanında ihtiyaç duyduğu çok önemli bir beceridir. Çünkü bireysel, mesleki ve toplumsal zorunluluklar, insanları yazmaya yöneltmektedir (Özdemir ve Binyazar, 2016). Bireysel ihtiyacın temelinde duygu, düşünce, tasarı, sezgi

ve görüşlerin dışı vurulma zorunluluğu bulunmaktadır. Mesleki zorunluluklar açısından bakıldığında her meslek grubundan bireyler işleri gereği az ya da çok kendini yazılı olarak ifade etme durumunda kalmaktadır. Örneğin, bir avukat müvekkilinin taleplerini yazılı olarak hâkime iletmekte, bir gazeteci güncel bir olay hakkındaki yorumlarını okurlarına yazı aracılığıyla aktarmakta ve bir akademisyen bilimsel çalışmalarını yazı yoluyla raporlaştırmaktadır. Toplumsal zorunluluklar bakımından ele alındığında ise sosyal bir varlık olan insan, bir arada yaşadığı kişilerle etkileşim kurabilmek için konuşmanın yanında yazmaya da ihtiyaç duymaktadır. Buna bağlı olarak yazma, dil öğretiminin en önemli bileşeni hâline gelmektedir.

Yazma, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bir dil becerisidir. Bununla birlikte yazma, diğer dil becerilerine göre daha zor kazanıldığından (Göğüş, 1978; Maltepe, 2006) ve yavaş seyir izleyen bir gelişim süreci gösterdiğinden eğitim sürecinin tüm kademelerinde yazma öğretimi devam etmektedir (Karatay, 2013). Yazma, eğitim sürecinde kendi başına bir öğrenme hedefi olmasının yanı sıra diğer öğrenme hedeflerinin kazanılmasına da katkı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle yazma, öğrencileri çok yönlü geliştiren bir faaliyettir. Yazma sürecinde öğrenciler, zihinlerindeki bilgileri sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, genişletme ve çıkarımda bulunma becerisi kazanır; düşüncelerini aktarma ve somutlaştırma imkânı bulurlar (Güneş, 2014). Ayrıca yazma, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde de etkili bir role sahiptir (Marzano, 1993'ten aktaran Maltepe, 2006). Yazmanın, öğrencilerin sözü edilen üst düzey becerilerini geliştirme konusunda önemli bir işlevi vardır. İlk olarak yazma sürecinde birçok işlem peş peşe gerçekleştirilmekte, bu süreçte yazarın; zihnindeki bilgileri, amacı ve bakış açısı doğrultusunda gözden geçirip sıralaması, seçtiği kelimelerle metni oluşturması ve sürecin her aşamasında kontroller yaparak duruma dayalı kararlar alması beklenmektedir (Güneş, 2014). Daha açık bir anlatımla yazma öğrenilmiş ya da ezberlenmiş bilgi ve düşüncelerin tekrarlanarak ifade edilmesi yerine (Göğüş, 1978: 240), zihnin sürekli kullanımını ve düşünme becerilerini kontrol etmeyi gerektiren bir eylemdir. Bu açıdan yazmanın işlevinin iletişim ile sınırlı kalmayıp öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağladığı ve onları çok yönlü olarak geliştirdiği söylenebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011). Tüm bu hususlar göz önüne alındığında bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki açıdan kendilerini geliştirebilmesi için yazma eğitiminin hayati bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi ilkokulda başlamaktadır (Akyol 2014). İlkokulda öğrenciler yazma ile ilgili temel bilgileri kazanır ve okumayla birlikte yazmayı da öğrenirler. Yazma sürecinde öncelikle sesi hissetme, tanıma, okuma ve yazma gerçekleşirken daha sonra öğrencilerin hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümle aşamasına geçmeleri hedeflenir. Cümle aşamasından sonra metin oluşturma aşaması gelmektedir. Bu aşamada öğrencilerin birkaç cümleyi bir araya getirerek cümleleri küçük bir metne yani paragrafa dönüştürmeleri istenir. Daha sonra da paragraflardan meydana gelen metin oluşturma çalışması yapılır (Zorbaz, 2014). Özetle; yazma öğretimine cümle ve paragraf oluşturma çalışmalarıyla başlanır (Coşkun, 2014; Özbay, 2000; Tok, 2015).

Yazmanın anlamı ve içeriği, eğitim öğretim kademelerine göre farklılık göstermektedir. İlkokulda yazma öğretilmesiyle öğrencilerin sesleri tanıması, hece ve kelimedenden okunaklı cümleler kurması anlaşılırken; ortaokulda duygu, düşünce ve bilgilerin birtakım kurallarla derli toplu biçimde ifade edilmesi anlaşılmaktadır. Liselerde estetik değeri olan cümlelerle kendini ifade etme hedeflenirken; üniversitede akademik düzeyde yani bilgi ve araştırma sonuçlarını raporlaştırma hedeflenir (Keklik, 2016).

Yazma eğitimi, sınıf seviyelerine göre farklı şekillerde ele alınmasına rağmen esas olarak yazma eğitiminin amacı, öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgileri doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisini kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda yazma eğitimi ile öğrencilere; *i*) düşünceleri mantıksal bir sıraya koyma ve bu düşünceleri yazı içinde geliştirme becerisini öğretme, *ii*) konunun özelliğine göre yazıyı kategorik olarak bölümlere ayırabilme, *iii*) yazının tamamına ve alt bölümlerine uygun başlık seçebilme, *iv*) yazının tamamında ana düşünceyi hâkim kılma ve bunu yardımcı düşüncelerle destekleme, *v*) yazının türüne göre anlatım biçimini belirleme, *vi*) yazıyı dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun bir şekilde düzenleme, *vii*) farklı türlerden metin oluşturabilme ve yazma çalışmalarını alışkanlık hâline getirme hedeflenmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2012; Göğüş, 1978). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, yazma eğitiminde bazı ilkelerin takip edilmesine bağlıdır. Coşkun (2013) yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Tablo 1. Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri

Sıra	İlkeler	Açıklama
1	Yazma becerisi, birçok eylemin art arda kullanılmasını gerektirir ve belli bir süreç içerisinde gelişir.	Yazma eğitiminin aşamalar hâlinde (ya cümleden paragrafa, ya da paragraftan metne doğru) parçadan bütüne doğru yapılması gerekmektedir.
2	Yazma eğitiminin amacı bir metin oluşturmaktan ziyade metin oluşturma becerisi kazandırmaktır.	Öğrencilere duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde anlatabilmeleri için gerekli olan alt beceriler (hazırlık, taslak oluşturma, düzeltme vb.) kazandırılmalıdır.
3	Yazma eğitiminde öğrencilerin yazmaya zihinsel ve psikolojik olarak hazırlanması gerekir.	Aynı sınıfta farklı duyuş ve zihinsel işlem yapma seviyesinde öğrenciler bulunabilir. Bu yüzden öğrenciler yazmaya karşı duyuşsal olarak hazırlanmalıdır.
4	Öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında takip edilmeli ve problem yaşadıkları unsurlar tespit edilerek onlara rehberlik yapılmalıdır.	Konu verildikten sonra öğrenci metinle baş başa bırakılmamalıdır. Yazma sürecinde öğrencilerin seviyeleri göz alınarak durumları gözlenmeli, sorun yaşadıkları hususlarda onlara rehberlik edilmelidir.
5	Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları ve kaygıları varsa öncelikle bunlar giderilmelidir.	Tutum, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal unsurlar, dil becerilerinin gelişmesine etki etmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazmaya karşı kaygı ve tutumları dikkate alınmalıdır. Öğrenciler yazmaya karşı motive edilmeli ve kendilerine güvenmeleri sağlanmalıdır.
6	Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve eğitim bu farklılıklara göre planlanmalıdır.	Yazmada fiziksel ve zihinsel birçok beceri aynı anda kullanıldığından aynı sınıfta farklı yazma seviyesinde olan öğrenciler bulunabilir. Bu yüzden öğrencilerin seviyelerinin belirlenerek başarılarının artırılması hedeflenmelidir.
7	Yazma eğitiminde sayfanın biçim özellikleri, metin görselliği ve mekanik öğelerden çok içeriğin düzenlenmesine önem verilmelidir.	İçerik, biçimden daha önemli ve kazanılması zor olduğundan daha çok içerik üzerinde durulmalıdır. İçerikten yoksun bir yazı hiçbir anlam taşımaz. Bu yüzden öncelikle içeriğin düzenlenmesi ve geliştirilmesine ağırlık verilmelidir.
8	Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça tek konu üzerinde durulmamalı, öğrencilere konu seçme özgürlüğü tanınmalıdır.	Yazma eğitiminin amacı metin yazmaktan ziyade yazma becerisini geliştirmek olduğundan öğrenciler, istedikleri konuda yazdıklarında hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan kendilerini yazmaya daha fazla hazır hissederler.
9	Yazma çalışmaları, farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.	Okullarda öğrencilere genellikle deneme türünde yazı yazdırılmaktadır. Bu, bazı öğrenciler için kolay olsa da bazıları için zor olabilir. Bundan dolayı yazma eğitiminde hikâye, anı, şiir gibi edebî türlerin yanında afiş, gazete haberi, kısa film senaryosu gibi farklı metin türlerine yer verilmelidir.

10	Yazdıkları metinler değerlendirilirken içeriğin orijinal ve farklı olması üzerinde durulmalı, öğrencilerin içerik ve üslupta özgün olmaları teşvik edilmelidir.	Metin oluşturmada önemli olan, öğrencilerin ezberledikleri bilgileri basmakalıp bir şekilde ifade etmesi değildir. Onlardan beklenen kendi hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini metne yansıtmaları, hem düşünce hem de ifadeye kendi tarzlarını oluşturmalarıdır.
11	Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin en önemli unsurlarından biridir.	Metin üretme; metinde yazılacakların zihinde oluşturulması, geliştirilmesi ve zihindekilerin yazıya dökülmesi aşamalarından oluşur. Zihinde oluşmayan ve düzenli bir şekilde düşünceye dönüşmeyen duygu, düşünce ve bilgilerin nitelikli bir yazı hâline getirilmesi zordur. Bu sebeple yazmada bilişsel ve zihinsel unsurlar ihmal edilmemelidir.
12	Yazılı anlatım değerlendirmeleri sadece not vermek için yapılmamalıdır. Değerlendirmede yazma sorunlarını tespit etmek ve yapılan yanlışları belirleyip geri bildirimde bulunmak esas olmalıdır.	Yazma becerisine ilişkin değerlendirmeler, öğrencilerin yaptığı hataların tespitine yönelik olmalıdır. Not verme amacıyla yapılan değerlendirmeler öğrencilerin yanlışlarını ve eksikliklerini üst sınıflarda tekrar etmelerine neden olmaktadır. Bu yüzden öğrencilere yazılarıyla ilgili dönütler verilmelidir. Gerekirse daha az sayıda yazma çalışması yapılmalı fakat mutlaka detaylı geri bildirim verilmelidir.
13	Yazma çalışmaları sadece okulla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin okul dışında da yazma çalışması yapmaları, bu çalışmalardan zevk almaları ve bunları alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır.	Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri öğrencilerin, okuldaki yazma çalışmaları ve verilen ödevler dışında yazma faaliyetinde bulunmamasıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin yazma çalışmalarının sıklığına bağlıdır. Çünkü dil becerileri kullanıldığı ölçüde gelişirken terk edildiği ölçüde de gerilemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri önemlidir.

Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve bu becerinin geliştirilmesinde yukarıda ifade edilen yazma ilkelerine uyulması ve çok uygulama yapılması oldukça önemlidir. Önemli olan diğer bir nokta da yazılı metinlerin değerlendirilmesiyle ilgilidir.

Gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin yaptığı hatalar, yazmaya yönelik inançlarını ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma konusundaki motivasyonlarının azalmasına ve yeterlilikleri ile ilgili şüpheye düşmelerine sebep olmaktadır (Karatay, 2013). Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve yazmaya yönelik olumlu duygularının desteklenmesi için yazma eğitiminde farklı türlerde (deneme, makale, hikâye vb.) uygulama yapılmalı ve yapılan çalışmalardan sonra öğrencilere hata ve eksiklikleri konusunda geri bildirimler verilmeli, yazma becerisini geliştirici pekiştirmeler yapılmalıdır.

2.1.3. Yazma Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımlar

Literatürde yazma eğitimiyle ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda yazma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmuş, bu doğrultuda durum tespitine yönelik uygulamalar ile model denemelerine yer verilmiş ve hipotezler test edilmiştir. Yapılan araştırma sonuçları incelenerek yazma eğitiminde hedeflenen kazanımlara daha kolay ve kalıcı bir şekilde ulaşmak için bazı kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu bölümde yazma eğitiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar üzerinde durulmuş ve bahsi geçen yaklaşımlar ürün ve süreç temelli yazma eğitimi başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.3.1. Ürün Temelli Yazma Eğitimi

Ürün temelli yazma yaklaşımının başlangıcı, İskoç realizmine kadar gitmektedir. İskoç realizminde varlığı keşfetmenin ve yaratıcı düşünmenin pek önemi yoktur. Varlık ve nesnelere dışarıda görüldüğü gibi ele alınmaktadır (Ülper, 2008). İskoç realizmine ilişkin bu anlayışın ürün temelli yazma yaklaşımına yansımaları, metnin oluşumunda etkili olan yapısal unsurlar, zihinsel işlemler ve yazma sürecinin ayrı ayrı ele alınması yerine metnin bir bütün hâlinde değerlendirilmesi şeklinde olmuştur.

Ürün temelli yazma eğitimi yaklaşımında metin oluşturma çalışmaları şu şekilde ilerlemektedir: Öncelikle öğretmen öğrencilere bir konu vererek belli bir süre içinde belirlenen konuya ilişkin bir metin oluşturmalarını ve verilen süre içinde metni tamamlamalarını ister. Daha sonra öğrencilerin yazdığı metinler, dil bilgisi kurallarına ve yazmanın mekanik unsurlarına göre değerlendirilir (Çağlayan Dilber, 2014; Oral 2002). Ancak bu tür bir değerlendirme anlayışı; yazma süreci ile yazının iletişim kurmadaki işlevinin göz ardı edilmesine neden olmakta ve öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarını tetikleyebilmektedir (Ülper, 2008: 38). Bu hususlar, ürün temelli yazma eğitimi yaklaşımının eleştirilmesine yol açmaktadır (Zammel, 1987: 708). Ürün odaklı yazma çalışmalarının yazma becerisini hedeflenen düzeyde geliştirmemesi, araştırmacıları farklı arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda yazma süreciyle ilgili süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı ileri sürülmüş ve genel kabul görmüştür (Göçer, 2014: 106).

2.1.3.2. Süreç Temelli Yazma Eğitimi

Bazı araştırmacılar yazmanın süreç temelli bir beceri olduğuna dikkat çekmiş, yazmayı bir konu hakkında düşünmeyle başlayıp hazırlık, taslak, düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşan bir anlatma becerisi olarak tanımlamıştır (Akyol, 2014; Cavkaytar, 2010; Coşkun 2013, Jones, 2002; Karatay, 2013; Öztürk, 2007; Smith, 1999; Tompkins, 2004). Süreç temelli yazma eğitiminde, metin oluşturma becerisinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu yaklaşımda hem yazma süreci hem de yazmanın zihinde yapılandırılması üzerinde durulur ve metinden çok metnin nasıl oluşturulması gerektiği vurgulanır. Daha açık bir ifadeyle, süreç temelli yazma eğitiminde öğrencilerin bir konu hakkında yazmasından çok yazı yazabilme becerisinin geliştirilmesi hedeflenir. Metin oluşturma anlık bir faaliyet olarak değerlendirilmez. Öğrencilerin bildikleri ve istedikleri konuda geniş bir zaman diliminde doğru ve etkili bir metin yazmalarına odaklanılır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Öğretmen bu sürecin her aşamasında öğrencilere rehberlik eder, onları metinle ve metin oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş başa bırakmaz. Kendisi de yazma etkinliğine aktif olarak katılır, böylece öğrencilere hem model olur hem de yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarında onları destekler (Harris ve Graham, 1996). Öğretmenden “yazma konusu ile ilgili ön bilgileri harekete geçirme, düşünceleri düzenleme, yazma taslağını oluşturma, yazma çalışmalarındaki anlamı gözden geçirme ve değerlendirme gibi temel yazma süreçlerini öğrencilere öğretmesi beklenir” (Karatay, 2013: 27).

Süreç temelli yazma ve ürün temelli yazmanın hem yaklaşım hem de yöntem açısından birbirinden ayrılan pek çok yönü bulunmaktadır. Coşkun (2013) yazma eğitimi yaklaşımları arasındaki farklılıkları şöyle karşılaştırmaktadır:

Tablo 2. Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Sıra	Ürün Temelli Yazma Eğitimi	Süreç Temelli Yazma Eğitimi
1	Yazma becerisi tek hamlede gerçekleştirilen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip pek çok zihinsel ve fiziksel eylemin kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak kabul edilir.
2	Amaç, öğrencilerin metin oluşturmaktır.	Amaç, öğrencilerin bir metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olmasıdır.
3	Hazırlık aşaması yoktur, öğrencilerin her konuyu her zaman yazmaya hazır oldukları varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan yazmaya hazırlanması hedeflenir.
4	Öğretmen yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında rol üstlenmez.	Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmaya yardımcı olur.
5	Öğrencilerin duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınır. Hazırlık aşamasında bu özellikler üzerinde durulur.
6	Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır.
7	Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler en az içerik kadar önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir. Biçimsel özellikler, içerikten sonra gelir.
8	Konu önemlidir. Öğrencilere yazması için tek bir konu (daha çok atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça tek konu verilmez. Konu araçtır, öğrencilere çeşitli konulardan birini seçme hakkı verilir.
9	Belli metin türleri dışına çıkılmaz. Genellikle deneme türünde yazılar yazdırılır.	Farklı türlerde (hikâye, deneme, sohbet, gezi yazısı, reklam metni, davetiye, film senaryosu vb.) metin yazma çalışmalarına yer verilir.
10	Öğrencilerin belirli kurallara uygun bir metin oluşturmaya dikkat edilir.	Öğrencilerin düşünce ve görüşlerini özgün bir şekilde ifade etmelerine önem verilir.
11	Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel becerilerin olduğu düşünülür ve bilişsel becerileri geliştirmenin önemi üzerinde durulur.
12	Değerlendirmeler yazma becerisini geliştirmek için değil not vermek için yapılır.	Değerlendirmede amaç öğrencilerin yazma sürecindeki eksiklerini tespit ederek bunları gidermektir.
13	Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve ev ödevleriyle sınırlıdır.	Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılarak sınıf içi çalışma ve ev ödevleri dışında da yazma faaliyetlerinde bulunmaları hedeflenir.

Süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma; hazırlık, yazma taslağı oluşturma, gözden geçirme, geliştirme-düzenleme, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşur. Hazırlık ile başlayıp yayımlama ile sona eren bu yaklaşım çizgisel süreç yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır.

2.1.3.2.1. Çizgisel Süreç Yaklaşımı

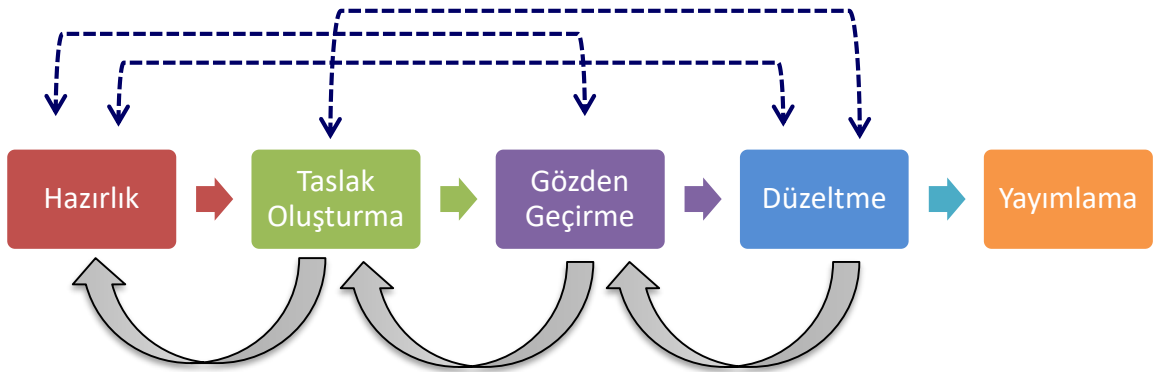
Çizgisel süreç yaklaşımında, yazma eğitiminin çizgisel bir döngü içerisinde ve bazı bölümlere ayrılarak yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ancak yazma sürecinin hangi aşamalardan oluşması gerektiği ve bu aşamaların nasıl adlandırılacağına ilişkin tam bir görüş birliği yoktur. Birçok araştırmacı tarafından bu sürecin nasıl olması gerektiği konusunda çeşitli öneriler getirilmiştir (Ülper, 2008). Söz konusu öneriler ve bu önerileri getiren araştırmacılar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Çizgisel Süreç Yaklaşımının Aşamalarına İlişkin Öneriler

Yazma Aşamaları	Aşama Sayısı	Araştırmacı
Ön yazma, yazma ve son yazma	3	Rohnan (1965)
Düşünmeye başlama, olgunlaştırma ve yazma	3	Britton (1978)
Ön yazım, yazma ve yeniden yazma	3	Keçik ve Uzun (2003)
Ön yazma, metni geliştirme, gözden geçirme ve düzeltme	4	Hiemstra ve Brier (1994)
Hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama	5	Coşkun (2013)
Hazırlık, yazma taslağı oluşturma, yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme, yazıyı düzeltme, yayımlama	5	Karatay (2013)

Araştırmaların çizgisel süreç yaklaşımını farklı şekillerde sınıflandırmasında modellerin geliştirildiği yıl, uygulandıkları bölge, zaman, metinsellik ölçütleri ve değerlendirme yaklaşımları gibi birçok faktör etkili olmuştur (Karatay, 2013). Bununla birlikte, çizgisel süreç temelli yazma sürecine ilişkin günümüzde en fazla kabul gören sınıflandırma; hazırlık, yazma taslağı oluşturma, yazma taslağını gözden geçirme/düzenleyerek yazma, yazıyı düzeltme ve son olarak yayımlama aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2014; Cavkaytar, 2010; Coşkun, 2013; Karatay, 2013; Tompkins, 2005; Urguhart ve MvIver, 2005; Yılmaz, 2012; Zorbaz, 2014).

Çizgisel süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları, Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Çizgisel Süreç Temelli Yazma

Hazırlık: Hazırlık, yazma eğitiminin en önemli aşamasıdır. Yazmaya ayrılan sürenin en az % 70’inin hazırlık aşamasına ayrılması önerilse de yazma sürecinde hazırlık çalışmaları genellikle ihmal edilmektedir (Coşkun, 2013). İyi bir hazırlık sürecinden geçmeyen bir yazma çalışmasının başarılı olması mümkün görünmemektedir. Bunun için konu seçimi, metin türü, yazma amacı, hedef kitle, temel düşünceleri belirleme, yazmaya güdüleme/güdülenme ve bilgileri düzenleme gibi unsurlar üzerinde özellikle durulmalıdır (Coşkun, 2013; Güneş, 2014; Karatay, 2013; Tompkins, 2005; Zorbaz, 2014).

Taslak Oluşturma: Taslak oluşturma, hazırlık aşamasında konuyla ilgili belirlenen düşüncelerin önem sırası ve mantık akışına göre düzenlenerek yazıya aktarılmasından oluşur. Bu aşamada konuyla ilgili düşünceler ya özelden genele, ya da genelden özele doğru sıralanarak ana fikre ulaşılacak şekilde detaylandırılır (Coşkun, 2013). Taslak oluşturma aşamasında metinle ilgili her türlü değişiklik yapılabilir. Hazırlık aşamasında belirlenen bazı düşünceler metinden çıkarılabileceği gibi önceden belirlenmeyen düşünceler de metne ilave edilebilir, paragrafların içeriği ve yerleri değiştirilebilir (Zorbaz, 2014). Bu aşamanın iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi hem yazının gereksiz kelime ve düşüncelerden kurtarılmasını hem de metinsellik ölçütlerine göre sağlam bir kurgunun oluşmasını sağlayacaktır.

Düzenleme: Düzenleme aşamasında taslak metindeki fikirler geliştirilir, içerik dil ve anlatım bakımından zenginleştirilir. Cümlelerdeki kelimeler, paragraflardaki cümleler tekrar gözden geçirilir ve gerekirse taslak metne geri dönlür. Metnin bütünü göz önünde

bulundurularak ifadelerin tutarlılığı ve yüzey yapıdaki bağdaşıklık unsurları ele alınır, metin içeriğine son şekli verilir (Coşkun, 2013, Karatay, 2013, Zorbaz, 2014).

Düzeltilme: Yazılı metin oluşturma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamaya kadar içerik yönünden ele alınan metin bu aşamada dış görünüş ve şekil özellikleri ile noktalama, imla ve anlatım bozuklukları dikkate alınarak gözden geçirilir. Öğrenciler kelime ve cümleleri dikkatlice okuyarak dil bilgisi kurallarına göre inceler. Akıcılığı bozan ifadeler düzeltilir ve metin daha okunaklı hâle getirilir.

Yayımlama (Paylaşma): Süreç temelli yazma basamakları takip edilerek oluşturulan metnin yayımlanması ile yazma süreci tamamlanır. Coşkun'un (2013: 69) da ifade ettiği gibi büyük emek verilerek oluşturulan metnin kimse tarafından fark edilmemesi, dikkate alınmaması öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmalarına neden olabilir. Bu yüzden öğrencilerin oluşturduğu yazılar, metnin niteliğine göre gazete, dergi ve sınıf panosu gibi yerlerde yayımlanmalı, farklı ortamlarda paylaşılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmiş olur.

Çizgisel yaklaşım modelleri, ürün merkezli yaklaşıma göre daha iyi olmakla birlikte nitelikli metinlerin üretilmesi için yeterli görülmemiştir. Çizgisel süreç yaklaşımının yazma becerilerini hedeflenen düzeyde geliştirmemesine, bu modelde zihnin işleyişine pek önem verilmemesi gerekçe gösterilmiş (Sommers, 1978: 209-211'den aktaran Ülper, 2008) ve bu sebeple çizgisel süreç temel yaklaşımına zihinsel işleyiş de dâhil edilerek bilişsel süreç modelleri geliştirilmiştir (Güneş, 2014; Ülper, 2008).

2.1.3.2.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Bilişsel modellerde yazma sürecindeki zihinsel işlemlerin hesaba katılmasının yazma becerisini daha çok geliştireceği düşüncesinden hareket edilmektedir. Çizgisel modeller, yazma sürecinin basamaklarını ortaya koyarken öğrencilerin zihinsel gelişimini dikkate almamış, yazma sürecini doğal olmayan işlem basamaklarından oluşan kısır bir döngüye hapsedmiştir (Brand 1989: 20-21'den aktaran Ülper, 2008). Bu nedenle araştırmacılar, yazma sırasında öğrencilerin zihninde meydana gelen işlemleri de yazma öğretimine katacak modeller üzerinde durmuşlardır.

Bilişsel modeller çeşitli veri toplama araçları kullanılarak uzun süren araştırmalar sonucunda geliştirilmiştir. Özellikle Perl, Matsuhashi, Sommers ve Murray'ın araştırmaları bilişsel süreç yaklaşımına temel oluşturmuştur. Perl, yazma sürecinde meydana gelen zihinsel işlemleri açığa çıkarmak için sesli düşünce tutanaklarını kullanmıştır. Matsuhashi, bir metni oluşturmada planlama sürecine, duraklama anlarına ve karar verme aşamalarına önem vermiştir. Sommers, yetkin ve yetkin olmayan yazarların metinleri gözden geçirmeleri üzerinde durmuştur. Murray ise kendi yazma sürecindeki gözlemlerinden hareketle yazma sürecindeki zihinsel işlemleri belirlemeye çalışmıştır (Reither, 1988; 140'dan aktaran Ülper, 2008). Flower ve Hayes (1981) ise söz konusu araştırmaların sonuçları ile yapmış oldukları çalışmalardan hareketle bilişsel yazma modelini geliştirmiştir.

Flower ve Hayes Modeli:

Flower ve Hayes (1981) modelinde yazma süreci bilişsel ve zihinsel işlem basamaklarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu modele göre yazma eyleminde birtakım zihinsel işlemler art arda ilerlemekte ve nitelikli bir yazının oluşmasında etkili olmaktadır. Dolayısıyla yazma sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için çizgisel süreçteki yazma aşamaları ile birlikte yazma eylemi sırasında işe koşulan zihinsel işlemlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Flower ve Hayes (1981) yazma sürecinin bölümlerini ve bu süreçte zihnin işleyişini belirlemek amacıyla bir dizi deneysel araştırma yapmıştır. Nitelikli metin oluşturma becerisine sahip pek çok yazarla mülakatlar gerçekleştirmiş ve bu çalışmaların sonucunda çeşitli bulgulara ulaşmışlardır. Elde ettikleri bulgular doğrultusunda yazma sürecini belirleyen ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştiren bilişsel bir model geliştirmişlerdir. Flower ve Hayes tarafından geliştirilen bilişsel süreç modeli, metin oluşturmaya yazma süreci, etkinlik çevresi ve uzun süreli bellek şeklinde birbiriyle ilişkili üç bölümde ele almaktadır.

Etkinlik Çevresi: Yazma süreciyle doğrudan ilgili olan etkinlik çevresi; yazar, konu ve hedef kitle ile metin arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Etkinlik çevresi, söz bilimsel sorun ve üretilmiş metin olarak ikiye ayrılmaktadır. Söz bilimsel sorunda konu, okur ve yazarın rolü vurgulanırken üretilen metinle bu unsurlar arasındaki bağlantılara dikkat çekilmektedir (Flower ve Hayes, 1988).

Uzun Süreli Bellek (Zihinsel Süreçler): Bu bölümde yazılı anlatımın unsurlarından olan konu, metin türü, hedef kitle, metin bilgisi ile yazarın zihinsel birikimi arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Bir metnin oluşturulmasında yazarın yazmayla ilgili teorik bilgisi ve yazdığı konuya hâkimiyetinin önemi vurgulanmaktadır. Yazarın yazma edinimi ile yazdığı konuyla ilgili birikim ve deneyimleri uzun süreli belleği oluşturmaktadır (Pressley ve Harris, 2006). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere yazarın ele aldığı konu, hedef kitle ve yazmayla ilgili bilgisi nitelikli bir metnin oluşturulmasında önem arz etmektedir. Yazmayla ilgili yeterli teorik bilgisi olmayan ve konu ile hedef kitle hakkında ön bilgisi bulunmayan bireylerin nitelikli metin üretmesi mümkün değildir.

Yazma Süreci: Yazılı anlatım süreci; planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenli olarak denetleme aşamalarından meydana gelmektedir. Çizgisel süreç yaklaşımında da ifade edildiği gibi yazmaya ilişkin bu aşamalar sıralı işlem basamaklarından çok metin oluşturma sürecinde yapılan düzeltme ve denetlemelerle metnin sürekli olarak gözden geçirilmesini ifade etmektedir.

Planlama (Hazırlık): Süreç temelli yazma çalışmalarının en önemli basamaklarından biri yazmaya başlamadan önce plan yapmaktır. Yazma planında yazar, öncelikle hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak bir konu seçmeli ve metnin türünü belirlemelidir. Daha sonra belirlediği konuyla ilgili düşünceler üretmelidir. Yazma, her şeyden önce düşünce ve fikirleri iletme becerisi olduğundan planlama sürecinin en önemli unsuru düşünce üretmektir (Flower ve Hayes 1981). Bu hususlar belirlendikten sonra okura iletilmek istenen düşünceler mantık akışına uygun bir şekilde düzenlenmeli ve bir yazım planı oluşturulmalıdır.

Planlamanın önemli unsurlarından biri düzenlemedir. Usta yazarlar herhangi bir konuda yazı yazarken düşüncelerin düzenlenmesine dikkat etmektedir. Ancak yazma becerisini kazanamamış kişiler metnin düzenlenmesine pek vakit ayırmamaktadır (van Dijk, Kintsch, 1983: 293'den aktaran Ülper, 2008). Düzensiz bir şekilde ifade edilen düşüncelerin, okurun zihninde anlamlı bir bütün oluşturması beklenmez. Bundan dolayı yazar, zihninde belirlediği ileti ya da kurguyu düzenli ve planlı bir şekilde ifade etmeli, uygun bağlantılarla okurun zihnine aktarmalıdır.

Planlamanın diğere önemli bir unsuru amaç belirlemektir. Yazarın metni oluştururken belirlemiş olduğu amaç; metnin konu, tür ve anlatım gibi birçok unsuru üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle de yazar metin oluşturma sürecinin her aşamasında yaptığı düzeltmeleri belirlemiş olduğu amaca göre gerçekleştirir.

Yazma: Yazma sürecinin hazırlık aşamasında belirlenen ve olgunlaştırılan düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzen içinde bir bütün olarak ifade edilmesidir.

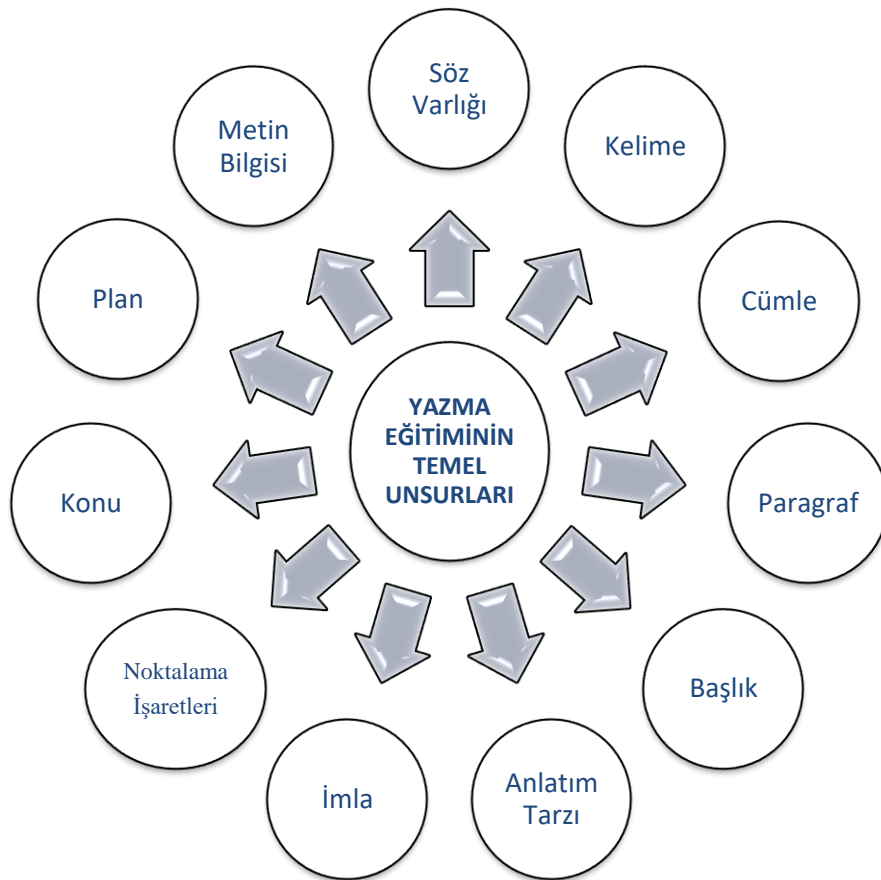
Gözden Geçirme ve Denetleme: Gözden geçirme, yazarın yazma sürecinde oluşturduğu metni belirlediği amaç doğrultusunda düzeltme amacıyla değerlendirmesidir. Yazar bu aşamada belirlediği hedef doğrultusunda metni değerlendirir, yazının niteliğine katkıda bulunmayan kısımları çıkarıp belirsizlikleri giderir. Böylece hem yazma aşamalarındaki geçişleri kontrol eder hem de metindeki eksikleri tamamlamış olur. Düzeltme sürecinde gereksiz tekrarlar, imla, noktalama, kelime ve söz dizimi hataları, özne-yüklem uyumsuzluğu gibi dil bilgisi yanlışlıkları gözden geçirilerek giderilir (Güneş, 2014).

Günümüzde yazma eğitiminde süreç temelli model esas alınmakta ve süreç temelli yazma yaklaşımları içerisinde en çok kabul gören Hayes ve Flower'in yazma modelidir. Bununla birlikte yazma sürecinin açıklanmasına yönelik modellerin (De Beaugrande, 1984; Dell, 1988; Ellis, 1988; Harley, 1984; Hayes, 1996; Hayes ve Flover, 1980; Levelt, 1992; Schmidt, 1975; Van Galen, 1991) geliştirilmesine yönelik araştırmalar devam etmektedir (Güneş, 2014).

Özet olarak Flower ve Hayes, geliştirdikleri yazma modelinde yazma sürecini zihinsel işlemler bağlamında ele almıştır. Zihinsel işlemlerin dikkate alınıp sosyal ve duyuşsal unsurların ihmal edilmesi, bu model için eleştiri konusu olmuştur. Hayes (1996) yapılan eleştirileri dikkate alarak bilişsel süreç modelini revize ederek genişletmiştir. Güneş (2014), gelişmişlik düzeyi yüksek birçok ülkenin yazma öğretiminde Hayes ve Flower modelini kullandığını, birçok araştırmacının bu modelin işlevsel ve uygulanabilir bir model olduğu konusunda hemfikir olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Türkiye'de yapılan bazı uygulamalarda da bu modelden başarılı sonuçlar alındığı ve bu modelin uygulanabilir bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

2.1.4. Yazılı Anlatımın Unsurları

Yazma eğitiminde; duygu, düşünce, olay ve bilgilerin doğru ve etkili bir şekilde yazıya dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak, yazılacak konu hakkındaki bilgi, deneyim ve yazmaya ilişkin kavramların bilinmesiyle mümkündür. Kantemir'in (1997) de belirttiği gibi kendini etkili ve başarılı bir şekilde ifade etmek isteyen her bireyin dil kurallarını, yazma tekniklerini, kelime, cümle ve paragraf kullanımını bilmesi; yazma eğitiminin temel kavramları hakkında yeterli bilgi, birikim ve uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak yazma eğitiminin temel kavramlarının neler olduğunun bilinmesi ve bu kavramların nasıl geliştirileceğinin farkında olunması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında yazma eğitimin temel unsurlarına ilişkin en fazla kabul gören unsurların; konu, plan, ana ve yan düşünce, kelime, cümle, paragraf, başlık, anlatım tarzları, imla/yazım ve noktalama işaretleri olduğu görülmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2014; Arıcı ve Ungan, 2015; Bağcı, 2013; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2010; Çeçen, 2013; Göçer, 2014; Kantemir, 1997; Karadağ ve Maden, 2013; Kavruk, Salman, Öztürk, Aydın, Uğur ve Karagöz, 2010).



Şekil 3. Yazma Eğitiminin Temel Unsurları

Konu: Konu; üzerinde yazılan, konuşulan, fikir üretilen duygu, düşünce, bilgi ya da olaydır (Kantemir, 1997). Her anlatımın bir amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen bir konusu vardır. Sözlü ya da yazılı olarak anlatılmaya değer görülen her şey konu olabilir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde konu seçimi büyük önem taşımaktadır.

Konu, öğrencilerin kendini rahatça ve özgün bir şekilde ifade edebilecekleri şekilde seçilmelidir. Özel bir nedeni olmadıkça öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı ve fikir yürütemeyecekleri konulardan uzak durulmalıdır. Yazma eğitiminde öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgisini ölçmek değil, kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etme becerilerini kazandırmak amaçlandığından öğrencilere bilgi ve birikim sahibi oldukları, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri konular verilmeli, hatta konu tercihi onlara bırakılmalıdır (Coşkun, 2013).

Yazılı anlatım çalışmalarında konuyla ilgili dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da konunun sınırlandırılmasıdır. Konunun sınırlandırılması, yazıda bütünlüğün sağlanmasını ve düşüncelerin düzenlenmesini kolaylaştıran en önemli faktörlerden biridir (Pilav ve Ünalın, 2012). Konu sınırlandırılması yapılmayan yazma çalışmalarında düşünce dağınıklığı olur, paragraf oluşturmada sorun yaşanır ve metnin bütünlüğü sağlanamaz. Bundan dolayı konu; okuyucunun özellikleri, yazının türü, metnin uzunluğu, kaynaklara ulaşma durumu, yazarın bilgi ve birikimi dikkate alınarak mutlaka sınırlandırılmalıdır (Özdemir ve Binyazar, 2016).

Plan yapma: Nitelikli yazıya ulaşmanın en önemli şartlarından biri olan plan; duygu, düşünce ve ifadelerin yazılı anlatımın incelikleri ve metnin bütünlüğü doğrultusunda düzenlenmesidir. Yazılı anlatımda duygu ve düşünceler akla geldiği gibi ifade edilmez; ya genelden özele ya da özelden genele doğru sıraya konulur (Özön, 1960; 64-65'ten aktaran Bağcı, 2013). Yazarın zihninde yapılandırdığı düşüncelerin, okuyucunun zihninde somutlaşabilmesi; yazının iyi bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Karadağ ve Maden, 2013). Yazma çalışmasında plan yapmanın yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bağcı, 2013; Emir, 1986; Kantemir, 1991; Karaalioğlu, 1978; Par, 1997; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010):

- 1) Yazarın konuya etkili bir girişle başlamasını, onu nasıl geliştireceğini, nerede hangi anlatım tekniklerini kullanacağını ve konuyu nerede sonlandıracağını anlamasına yardımcı olur.
- 2) Yazarı gereksiz ifadelerden kurtarır, iletilerin alıcılara daha kolay ve anlaşılır bir şekilde ulaşmasını sağlar.
- 3) Yazıda birlik, bütünlük ve uyumluluk sağlar.
- 4) Düşüncelerin ve ele alınan olayın gelişiminde mantık düzeninin oluşmasına zemin hazırlar.
- 5) Düşünce ve söz tekrarlarını önler.
- 6) İfadelerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur.
- 7) Yazmayı kolaylaştırır.
- 8) Yazma sürecini kısaltır.
- 9) Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
- 10) Paragrafların uygun yerlerde yapılmasını ve bulunmasını sağlar.
- 11) Yazıyı doldurma ve boş sözlerle konunun dışına çıkmaktan kurtarır.
- 12) Anlatım disiplini kazandırır.
- 13) Kişinin kendisine duyduğu güven duygusunu sağlamlaştırır.
- 14) Kalıcı ve etkileyici anlatımı daha da kolaylaştırır.
- 15) Yazma işini yazar için keyifli bir hâle getirir.

Yazma ile ilgili çalışmalarda, plan yapılırken belli aşamalara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiş, bu aşamalar yazılı anlatım kaynaklarının birçoğunda özellikle vurgulanmıştır. Öncelikle ifade edilecek duygu, düşünce ve olay gibi anlatılacak konuyla ilgili iletilerin belirlenmesi ve bunların benzerlik açısından sınıflandırılması üzerinde durulmuş, sonrasında ise anlatımın mutlaka giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşması, düşüncelerin mantık akışı ve önem sırasına göre düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Bağcı, 2013; Balcı, 2013; Beyreli vd., 2005; Bilgin, 2013; Cemiloğlu, 2001; Coşkun, 2013; Emir, 1986; Karaalioğlu, 1978; Karadağ ve Maden, 2013; Korkmaz, 1988; Yıldız vd. 2010; Zorbaz, 2014).

İdeal bir planın giriş bölümünde yazının konusu ve yazıda tartışılacak sorun okura hissettirilmeli; duygu ve düşünceler, okuyucunun ilgisini ve dikkatini çekecek şekilde ifade edilmelidir. Gelişme bölümünde ana düşünce belirginleşecek şekilde konu genişletilmelidir. Bu bölümde yazar, okuyucuların zihnindeki sorulara cevap vermeli, iletmek istediği fikir, olgu ya da bilgiyi düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanarak ortaya

koymalıdır. Dolayısıyla iletilmek istenen düşünce okurun zihninde belirginlik kazanana kadar gelişme bölümü devam ettirilmelidir. Sonuç bölümünde ise daha önceki bölümlerde anlatılan düşünceler özet bir şekilde ele alınmalı; ana düşünce açık, net ve etkileyici bir şekilde vurgulanmalıdır.

Metin Bilgisi: Yazma, temelde bir metin oluşturma sürecidir. Halliday ve Hasan'a (1976) göre "metin, dilin kullanımındaki birimdir. Biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. O, cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanmaz. Cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da kodlanır" (aktaran Coşkun, 2013: 232). Bir yazının nitelikli bir metin sayılabilmesi için metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılık) taşıması gerekir. Yazma eyleminde bu özelliklerin bilinmesi ve uygulanması daha nitelikli metinlerin üretilmesine katkı sağlamaktadır (Coşkun, 2013; Çeçen, 2013). Yazma sırasında kullanılacak anlatım tarzları, konuya nasıl bir giriş yapılacağı ve konunun ne şekilde sonuçlandırılacağı, cümle kurulumu, cümleden paragrafa geçişler, paragraflar arası bağlantılar metin bilgisiyle doğrudan ilgilidir. Bundan dolayı metni oluşturan kişiler yazacakları metnin özelliklerini bildiklerinde daha etkili ve doğru ürünler ortaya koyabilirler (Çeçen, 2013).

Söz Varlığı: Düşünme ve düşünceleri ifade etmede önemli unsurlardan biri hiç şüphesiz aktif ve pasif söz varlığıdır. Söz varlığı; kelime, deyim, atasözü, ikileme, terim ve kalıp gibi unsurlardan oluşur. Bir dildeki anlamlı ve görevli tüm ses toplulukları, sözü; bunların bir kişide toplanması da o bireyin sahip olduğu söz varlığını oluşturur. İnsanlar kavram ve kelimelerle düşündüğünden kelime ve kavram hazinesi zengin olan bireyler daha geniş bir perspektiften olaylara bakıp düşünce üretir, kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilirler. Kelime hazinesi zayıf bireyler, hem konuşurken hem de yazarken kendilerini aynı kelimelerle ifade eder, bir konu hakkında daha az düşünce üretirler.

Söz varlığı, kullanımı açısından aktif ve pasif şeklinde ikiye ayrılmaktadır: Söylenildiğinde anlaşılabilir ama konuşurken ya da yazarken kullanılmayan sözcükler pasif; konuşurken ve yazarken kullanılan kelimeler ise aktif söz varlığı olarak adlandırılır. Birçok öğrencinin yazı yazarken düşüncelerini tam olarak ifade edemeyişleri aktif söz varlıklarının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır (Karadağ ve Maden, 2013). Bu sebeple yazma eğitiminde öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirme ve pasif söz dağarcıklarını aktif hâle getirme önemlidir.

Kelime: Kelimeler, anlam ve dil bilgisi görevi olan ses veya ses toplulukları olarak tanımlanmaktadır (Kantemir, 1997; Karaalioglu, 1990; Korkmaz, 1987). Söz varlığının büyük çoğunluğu kelimelerden oluşur. Varlığı itibarıyla soyut olan düşüncelerin somutluk kazanması ancak kelimelerle mümkündür. Güzel bir yazının temelinde, yerinde kullanılan kelimeler vardır. Çünkü etkili cümleler doğru biçimde kullanılan kelimelerden; yetkin paragraflar sağlam cümlelerden; yüksek düzeyli metinler de nitelikli paragraflardan meydana gelmektedir. Bu anlamda öğrencilerin yazdığı metinlerin niteliği, kelime bilgileriyle doğrudan ilgilidir. İnsanlar kelimelerle düşündüklerinden kelimelere hâkim olan bireyler dile de hâkim olurlar (Aksan, 1978).

Cümle: Cümle; hüküm ve yargı bildiren her türlü kelime ya da kelime grubudur (Kantemir, 1997; Karahan, 2004; Korkmaz, 1988). Düşünceler, cümle içinde ileti değeri kazanır. Bundan dolayı nitelikli bir metin oluşturmak isteyen bireylerin gelişmiş bir cümle kurma becerisine sahip olması gerekmektedir. Tansel'in (1987: 68) belirttiği gibi düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilmesi iyi ve etkili cümlelerle mümkündür. İyi bir cümle oluşturabilmek için fikirler sağlam olmalı, kelimeler doğru biçimde seçilmeli, seçilen kelimeler dil bilgisi kurallarına uygun şekilde bir araya getirilmeli ve açık bir anlam oluşturmaya özen gösterilmelidir.

Paragraf: Bir konuyu ya da geniş bir konunun bir bölümünü ifade eden cümle topluluğuna paragraf denir (Bağcı, 2013; Tansel 1987). Her paragrafta bir düşünce, olay ya da bunların bir yönü ele alınır; anlatılmak istenen, belirgin ve açık bir şekilde ortaya konulur. Bir paragrafın nitelikli olması; her paragrafta yalnızca bir konunun ele alınmasına, konunun net bir şekilde ifade edilmesine, ilgili yerlerde düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanılmasına, cümleler arasındaki geçişlerin metnin akışına uygun bir şekilde yapılmasına ve dil bilgisi kuralları ile noktalama işaretlerine dikkat edilmesine bağlıdır (Bağcı, 2013; Pilav ve Ünalın, 2012). Ayrıca ana düşünceyi destekleyen her yardımcı düşünce ayrı bir paragrafta verilmelidir (Bağcı, 2013; Karadağ ve Maden, 2013; Pilav ve Ünalın, 2012) Bu paragraflar; ana fikri destekleyici, açıklayıcı nitelikte olmalı ve belirginleştirmelidir. Tansel'in (1987) ifade ettiği gibi iletişim değeri yüksek metinler, ana düşüncenin ve ana düşünceyi destekleyen yardımcı fikirlerin ifade edildiği paragraflardan oluşur. Her paragrafta ana düşünce desteklenir, anlatılmak istenen olayın bir yönü ele alınır. Ana fikir; açıklama, betimleme, karşılaştırma vb. yöntemlerle okurun zihninde belirginleştirilir.

Yazma çalışmalarında belirli bir düzen içinde paragraf oluşturulması ve paragrafların metne dönüştürülmesi için öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Bağcı 2013; Korkmaz, 1988). Bu beceriler; duygu ve düşünceleri ifade etmede amaca uygun sözcükleri seçme ve yerinde kullanma, dilin işleyişine uygun cümleler kurma, cümleleri bir düşünceyi iletcek ve geliştirecek şekilde düzenleme, ifadeleri uygun geçişlerle birbirine bağlama olarak sıralanabilir (Maltepe 2006; Sever 2011).

Başlık: Her varlığın bir ismi olduğu gibi her metnin de bir başlığı olmalıdır (Korkmaz, 1994). İster nesir ister nazım olsun metinler başlıklarıyla bilinir ve anlatılır. Metinlerin başlığı onların kimliği olma özelliğini taşımaktadır. Örneğin; Yahya Kemal'in ölüm temalı "Sessiz Gemi" şiiri bu isimle bilinmekte, huzursuzluğun romanı olan "Huzur" bu adla tanınmaktadır.

Metne başlık seçilirken başlığın tema ve konuya uygun olması, içeriği yansıtması yani okuyucuya içerikle ilgili bilgi vermesi, kısa, öz ve ilgi çekici olması gibi özelliklere dikkat edilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2001; Pilav ve Ünal, 2012). Gülensoy'a (1998) göre başlık, yazının konusu hakkında bilgi vermeli, ana düşüncenin aynası gibi olmalıdır.

Başlık koyma süreci yazarın tercihinin göre değişiklik gösterebilir. Yazar bazen yazmaya başlarken bazen de yazının tamamlanmasından sonra metne başlık koyabilir. Metne başlamadan önce konulan başlık, yazarın konuya bağlanmasına; metnin tamamlanmasından sonra konulan başlık ise yazarın daha yaratıcı ve özgür olmasına katkı sunar (Yıldız, vd. 2010). Kurudayıoğlu (2000), gazetelerdeki köşe yazılarının başlıklarını incelediği araştırmasında metinlere konulan başlıkları, konuyu ve ana fikri yansıtan başlıklar şeklinde ikiye ayırarak başlığın konu ve temayı yansıtması üzerinde durmuştur.

Anlatım Biçimleri: Duygu, düşünce, arzu ve isteklerin sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesine anlatım denir. Her anlatımın bir amacı, konusu ve türü bulunmaktadır. Amaç, konu ve tercih edilen türe göre anlatım biçimi seçilmektedir. Anlatım biçimi bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce belirlenmelidir. "Metin oluştururken amacımız nedir?", "Niçin yazıyoruz?" gibi sorular anlatım biçiminin seçiminde etkili olmaktadır (Kantemir, 1997).

Öyküleyici, betimleyici, tartışmacı ve açıklayıcı olmak üzere dört temel anlatım biçimi bulunmaktadır (Karadağ, 2013). Öyküleyici anlatım biçimi, yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olay ya da durum anlatılırken okuyucunun olay örgüsüne dâhil edilmesi

istendiğinde kullanılır. Okurun gözlem ve duygularımıza katılması ve izlenimlerimizi paylaşması için betimleyici; bir fikri açıklamak veya terimi tanımlamak hedeflendiğinde açıklama; bir konu ya da olay hakkındaki duygu, düşünce ve fikrin değiştirilmesi amaçlandığında ise tartışma anlatım biçimi kullanılır. Bu dört anlatım biçiminin yanı sıra coşku ve heyecana bağlı, emredici, destansı, fantastik anlatım tarzları da bulunmaktadır.

Bir metinde bazen bir anlatım biçimi kullanılırken bazen de yazarın okuyucuda oluşturmak istediği etki ve amaç doğrultusunda birkaç anlatım tarzı kullanılabilir. Bu durumda anlatım tarzlarından biri daha baskın bir şekilde yer alırken diğeri ikinci sırada kalabilir. Örneğin olaya bağlı metinlerde genellikle öyküleyici ve betimleyici anlatım biçimi tercih edilirken öğretici metinlerde açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimi kullanılır.

İmla: İmla, kelimelerin dil kurallarına uygun bir şekilde yazıda gösterilmesidir (Özbay 2013). Her dilin kendine özgü kuralları ve kelimeleri ifade etme biçimi vardır. Bu kuralların bilinmesi ve uygulanması yazma becerisinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir (Graham, Harris ve Larsen, 2001).

Konuşma dilindeki farklılıklar zamanla yazı diline etki etmekte, okurla yazar arasında anlam kopukluğuna neden olmaktadır (Karadağ ve Maden, 2013). Bundan dolayı yazı dilinde herkesin anlayabileceği standart bir dile ihtiyaç bulunmaktadır. İmla kuralları, bu standartları sağlayarak yazılı anlatımda herkesin uyması gereken kuralları belirlemekte; kelime, cümle ve metne bir standart getirmektedir. Böylece okur ve yazar arasında sağlıklı bir iletişim kurulmuş olmaktadır. İmla kurallarının doğru bir şekilde öğrenilebilmesi ve bunun yazılı anlatıma yansımaları için dil bilgisi kurallarına uyulması gerekmektedir (Kantemir, 1997).

Noktalama İşaretleri: Duygu ve düşüncelerin daha net ifade edilmesi, cümlenin yapısı ve duraklama noktalarının belirlenmesi, okuma ve anlamının kolaylaştırılması, sözün ton ve vurgu gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlerdir (TDK, 2011). Örneğin nokta, ünlem, soru işareti, virgül, üç nokta vb. metnin anlaşılmasında önemli bir rol üstlenir. Noktalama işaretleri, ses hızında ve tonunda değişiklik yaptığından, metne ses değeri katmakta ve vurgunun belirlenmesinde etkili olmaktadır (Ağca, 1999). Böylelikle yazının daha doğru, kolay ve net bir şekilde anlatılmasına ve anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak noktalama işaretleriyle yazıda düşüncelerin sınırlarının, anlam geçişlerinin ve farklılaşmaların belirlenmesi, okurun metni eksiksiz bir şekilde anlaması sağlanır (Karadağ ve Maden, 2013).

Metinde noktalama işaretlerine dikkat edilmediğinde yazının anlaşılması zorlaşır; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam ilişkisi ortadan kalkar (Kantemir, 1997; Özbay, 2000). Dolayısıyla açık ve akıcı bir anlatım için noktalama işaretlerinin anlam ve imlaya katkısının bilinmesi ve doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Sonuç olarak yazılı anlatımda etkili unsurlar; hikâye, roman, deneme, anı ve gezi yazısı gibi metin türlerine göre bazı farklılıklar gösterse de tüm metin türleri için aynı derecede öneme sahiptir. Bundan dolayı doğru, düzgün ve etkili bir yazı, yazmada etkili olan unsurların bilinmesine ve bunların doğru bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bunları bilmeyen ve kullanma becerisine sahip olmayan bireylerin hedeflenen düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmaları zordur.

2.1.5. Değişkenler Arası İlişki

Yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesinde birçok değişken etkili olmaktadır. Bloom (1976) tam öğrenme modelinde, öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin yüzde yirmi beşlik bir kısmının duyuşsal giriş özelliklerinden, yine yüzde yirmi beşlik bir bölümünün öğretim hizmetlerinin niteliğinden ve yüzde ellilik bir oranının ise bilişsel giriş davranışlarından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılaşmanın temel unsuru, öğrencinin konu ile ilgili ön öğrenmeleri şeklinde ifade edilen bilişsel giriş davranışlarıdır. Yazma becerisi söz konusu olduğunda bu bilişsel giriş davranışları arasında dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Bu bölümde, sıralanan üç değişkenden ve bu değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bilgilerden söz edilecektir.

2.1.5.1. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin gibi öğeleri yapı, tür, görev, işleyiş ve anlam yönünden inceleyerek dilin kurallarını belirler (Güneş, 2014), dilin ses özelliklerini, sözcük yapılarını, sözcük türlerini, söz dizinlerini ve bunların cümle içindeki işleyişiyle ilgili kuralları ortaya koyar (Göğüş, 1978). Her dilin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Her dilde farklılık gösteren bu kuralların incelenmesi dil bilgisi alanını oluşturmaktadır (Yıldız vd. 2010).

Dil bilgisi öğretiminin hem anlama hem de anlatma becerilerinin geliştirilmesinde ses, yapı, söz dizimi ve anlam bakımından pek çok işlevi bulunmaktadır (Onan, 2005). Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, yani dili doğru ve etkili bir şekilde kullanması, dil bilgisi kurallarını bilmelerine bağlıdır. Çeçen'in (2007: 9) ifade ettiği gibi öğrenciler, dili informal bir şekilde çevrelerinden öğrenseler de kullandıkları dilin gramerini bilmediklerinde onu doğru ve etkili bir şekilde kullanamazlar. Dili kusursuz bir biçimde anlayabilmek ve kullanabilmek dil bilgisini doğru bir şekilde öğrenmek ve ona hâkim olmakla mümkündür. Öğrenciler, dil bilgisi aracılığıyla kullandıkları dilin ifade gücünü keşfeder ve dil becerilerini doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığını kontrol etme imkânı bulurlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil bilgisine hâkim olmaları zihinsel ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlar ve ikinci bir dili daha rahat öğrenmelerine olanak tanır (Barın ve Demir, 2008: 4; Temizkan 2014). Öğrencilerin zihinsel ve akademik gelişimlerine sağladığı katkı ve dil becerileri arasındaki koordinasyon işlevinden dolayı dil bilgisi öğretimine büyük bir önem verilmektedir.

Dil öğretimi ile öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmanın en önemli basamaklarından biri dil bilgisidir. Anlama ve anlatma becerilerinin temelinde dil bilgisi kurallarının doğru bir şekilde bilinmesi ve uygulanması bulunmaktadır. Öğrenciler, dilin kurallarına uygun olarak ifade edilen söz ve yazıları daha iyi anlarken yine bu kuralları dikkate alarak oluşturdukları sözlü ve yazılı iletilerde daha başarılı olmaktadır. Bu durum dil öğretiminde hedeflenen kazanımlara ulaşmak için dil bilgisi öğretiminin ne kadar gerekli bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Hudson; dil bilgisi öğretiminin gerekliliklerini; *i*) dilsel saygı ve özgüveni oluşturmak, *ii*) ölçülü dil öğrenimine yardımcı olmak, *iii*) dil becerilerindeki başarıyı desteklemek, *iv*) yabancı dilleri öğrenmeye katkı sağlamak, *v*) dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak, *vi*) bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek, *vii*) dili yanlış kullanımlara karşı korumak, *viii*) dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak ve *ix*) dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek şeklinde sıralamaktadır (aktaran Temizkan 2014: 132). Bu gerekçeler dil becerilerinin geliştirilmesi için dil bilgisi öğretiminin gerekli ve önemli olduğuna işaret etmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğidir. Dil bilgisinin dil becerilerinden bağımsız kurallar şeklinde öğretilmesi, öğrencilerin dil bilgisinin bu kuralların ezberlenmesinden ibaret olduğunu düşünmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda da dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisinden hedeflenen düzeyde yararlanılamamaktadır

(Göğüş, 1978: 349). Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, katı kuralların aynı örnekler üzerinden öğretilmesiyle sınırlandırılmamalı; kurallar sezdirilerek öğretilmeli ve dil becerileriyle ilişkilendirilerek verilmelidir. Nitekim Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programları ile dil bilgisinin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi üzerinde önemle durulmuştur (MEB 2005, MEB, 2006).

Dil bilgisi öğretimi 6-8. sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (İTDÖP) da 1-5. sınıf İTDÖP’ün devamı olarak ele alınmış, dil becerileriyle birlikte öğretilmesi planlanmıştır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri ve koordine etmeleri hedeflenmiş, dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgiden ziyade uygulamaya dayalı etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde kuralların verilmesinin yanı sıra, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamalarının öğretilmesi ve bunların alışkanlık haline dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin düzeyi ve konuların birbiriyle ilişkileri göz önünde bulundurularak 6. sınıfta *i*) kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *ii*) kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama; 7. sınıfta *iii*) kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *iv*) fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *v*) fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *vi*) ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *vii*) zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama ve 8. sınıfta *viii*) fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *ix*) cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama, *x*) anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme kazanımları hedeflenmiştir (MEB, 2006).

2.1.5.1.1. Dil Bilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Dil bilgisi öğretiminde ele alınan “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım” ve “noktalama” gibi konuların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Çünkü dil bilgisi kazanımlarına sahip olan öğrenciler sözlü ve yazılı anlatımlarında doğru cümleler kurabilir, okuduğu cümlelerdeki yanlışlıkları fark edip düzeltebilir ve kendilerini daha iyi anlatabilirler (Yıldız vd. 2010). Bu anlamda dil bilgisinin dört temel dil becerisiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Özbay, 2014). Dil bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle olan ilişkisi aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Dil bilgisi öğretim alanlarından biri ses bilgisidir. Her dilin kendine özgü ses dizimi bulunmaktadır. Ses bilgisi konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü dilin ses özelliklerini kavrayamayan öğrenciler sözlü anlatımlarında yerel ağızların etkisinden kurtulamaz (Yıldız vd. 2010). Sözcüklerin telaffuzu, vurgu ve tonlama gibi etkenlere hâkim olunması doğru ve etkili konuşmanın en önemli unsurlarındandır. Sözcüklerin düzgün telaffuz edilmediği vurgu ve tonlamanın dikkate alınmadığı konuşmalarda iletişim gücü zayıflar. Dilin ses özelliklerini kavrayan ve doğru bir şekilde kullanan öğrencilerin ifadeleri açık, anlaşılır ve akıcı olur; iletişim gücü artar (Karadüz, 2013).

Kelime öğretimi, dil bilgisinin önemli konularından biridir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kelimeler üzerinden gerçekleşmektedir. Bu becerilerin gelişimi aktif ve pasif kelime sayısının artmasına bağlıdır. Öğrencilerin kelime düzeyleri arttıkça dil becerileri de gelişmektedir. Kelime hazinesi genişleyen öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri de artmaktadır. Benzer şekilde cümle, paragraf ve metin düzeyinde anlamada dil bilgisi kazanımlarının büyük bir yeri bulunmaktadır. Kelimelerin gerçek, mecaz, yan ve terim anlamlarını bilmek ve kavramak; deyim ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak dil bilgisi kültürü ile doğrudan ilgilidir (Özbay, 2014).

Dil bilgisi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde etkili olduğu gibi yazma becerisinde de son derece önemlidir (Özbay, 2014). Dil bilgisi kazanımlarına sahip olmayan öğrenciler yazılı anlatımlarında pek çok hata yapmakta ve dil kurallarını bilmediklerinden bu hatalarının farkına varamamaktadırlar. Diğer taraftan dil bilgisi kazanımlara sahip olan öğrenciler ise yazılı anlatım becerilerinde pek çok avantaj elde etmektedirler. Dil bilgisi konusunda yetkin olan öğrenciler düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilir, doğru ve anlaşılır cümleler kurabilir, kelime, cümle ve paragrafları birbirine hatasız bir biçimde birbirine bağlayabilir ve bağdaşıklık öğelerini kullanarak anlatımlarına akıcılık kazandırır (Coşkun, 2013b: 233-250; Çeçen, 2013: 139-143). Graham (2006) ve Tompkins (2008); nitelikli bir yazının oluşturulmasında el yazısı, kelimeleri doğru yazma, cümle yapılandırma, dil bilgisi, noktalama ve büyük harf-küçük harf, dil becerileri, kaynakça kullanma becerileri ve bilgisayar becerilerinin etkili olduğunu ifade ederek yazma becerisinde dil bilgisi öğretiminin önemini vurgulamaktadır (aktaran Yamaç 2014).

Kuramsal bilgiler dil bilgisi ve yazma arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğunu ortaya koymasına rağmen, bu konuda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar arasında tam bir tutarlılık bulunmamaktadır. Literatürde dil bilgisi kazanımlarının yazma becerisine katkı sağladığını ifade eden araştırmaların yanında dil bilgisi ile yazma becerisi arasında doğrudan bir etkileşimin bulunmadığını gösteren araştırmaların da bulunduğu görülmektedir. Karadüz (2004), öğrencilerin dil bilgisi başarısıyla yazılı anlatım başarıları arasında bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır (Karadüz, 2013). Yine diğer bir araştırmada, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının dil bilgisi kazanımlarını yazılı anlatım becerilerine yansıtamadıkları ve oluşturdukları metinlerde birçok anlatım bozukluğu yaptıkları tespit edilmiştir (Bahar, 2006).

2.1.5.2. Kelime Bilgisi

Dilin anlamlı en küçük yapı taşı kelimedir. Korkmaz (1992) kelimeyi, aynı dili konuşan insanlar arasında belli bir varlık, kavram ve düşüncüyü karşılayan ve bunlar arasında ilişki kuran dil birimi olarak tanımlamaktadır. Ergin (1985), kelimenin tek başına kullanıldığında da anlam ve görevi bulunan ses ya da ses topluluğu olduğunu ifade etmektedir. Literatürde kelime ile ilgili birbirine benzeyen birçok tanım bulunduğunu dile getiren Karadağ (2005), literatürdeki tanımlardan hareketle kelimeyi “anlamlı en küçük dil birimi” ve “cümle içinde kullanıldığı kelimelerle anlam kazanan sözcük” şeklinde tanımlamaktadır. Çeçen (2002) ise kelime kavramını hücre metaforuyla açıklamaktadır. Çeçen’e (2002) göre kelimeler vücuttaki hücreler gibidir. Hücre bir vücut için ne kadar önemliyse kelime de dil için o kadar önemlidir. Her dil varlığını kelimelerle devam ettirmektedir (Çeçen, 2002).

Dil eğitimi alanında yapılan araştırmalarda söz varlığı (kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı) ve kelime bilgisi özünü kelimedenden alan iki temel kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz varlığı bir dildeki kelime, ikileme, deyim, atasözü ve terimler ile kalıp sözlerin sayısal ifadesini karşılamaktadır (Aksan, 1980’den aktaran Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Kelime bilgisi ise kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çok sayıda sözcük bilmeyi (ağırlık) içermekte, bu yönüyle söz varlığından ayrılmaktadır (Göğüş, 1978). Bu ayrım dikkate alındığında söz varlığının niceliksel bir özellik ifade ettiği, kelime bilgisinin ise hem nicel hem de nitel bir anlam taşıdığı söylenebilir. Yani söz varlığı bireylerin

sahip oldukları kelime hazinesini kapsarken; kelime bilgisi kelimelerin farklı anlamlarını (eş, zıt, sesteş, gerçek, mecaz, yan anlam) bilmelerini ve bağlama göre kazandıkları anlamları tespit etmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla kelime bilgisine sahip bireyler söz varlıklarını daha kolay bir şekilde zenginleştirebilir ve dili etkili olarak kullanabilirler.

Kelime hazinesinin zenginleşmesine temel oluşturan kelime bilgisi öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik başarılarında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler bildikleri kavramlar ve sözcüklerle düşünebilir ve düşündüklerini başkalarına anlatarak iletişim kurabilirler. Bu nedenle bireylerin iletişim kurabilmeleri için zengin bir kelime bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Susar Kırmızı ve Uygur, 2012). Stahl ve Fairbanks (1986) kelime bilgisi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ve başarı testlerinden yüksek puan aldıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Ryder ve Graves (1994) kelime bilgisinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla kelime bilgisinin bireylerin iletişim becerileri, akademik başarıları ve dil becerilerini kullanmaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak eğitim sürecinde kelime öğretimine büyük bir önem verilmektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki yaşantılarının tümü kelime bilgilerine katkıda bulunmakla birlikte kelime öğretimi, sistemli bir şekilde Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Türkçe dersinde kelime öğretimi ile ilgili kazanımlar eğitim kademelerine göre kısmen farklılık göstermektedir. İlkokulda öğrencilerin kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaları, bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırmaları, kelimelerin sesteşlerini, gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt etmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2005). Ortaokulda ise öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavraması, anlamca birbiriyle ilişkili olan kelimelerin ortak ve farklı yanlarını ayırt edebilmeleri, kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt etmeleri ve okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini aktif bir şekilde kullanmaları hedeflenmiş ve söz varlıklarını zenginleştirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006). Türkçe öğretimi programlarında hedeflenen kazanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin iletilerini oluşturma, anlama ve aktarmalarının temelinde kelime bilgisi bulunmaktadır. Öğrenciler, kelime bilgilerine bağlı olarak zengin bir söz varlığı oluşturabilmekte, anlama ve anlatma becerilerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Bu yönüyle kelime bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturduğu söylenebilir.

2.1.5.2.1. Kelime Bilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkisi

Kelime bilgisi öğrencilerin dil becerilerini kazanabilmeleri için sahip olmaları gereken ön bilgilerin başında gelmektedir (Budak, 2000). Öğrenciler kelime bilgileri ölçüsünde anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini doğru ve etkin bir şekilde kullanabilirler (Adıgüzel, 2004; Özbay, Büyükkiz ve Uyar 2011). Şöyle ki dinleme sürecinde önemli bir yeri bulunan algılama ve dikkat kesilmenin temelinde kelime bulunmaktadır. Bireyler kelimeler aracılığıyla işittiklerini anlamlandırır ve bu sayede dinleme becerilerini geliştirirler. Kelime bilgisinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi Piaget'in bilişsel gelişim kuramındaki şema kavramıyla açıklanabilir. Nasıl ki Piaget'in bilişsel gelişim kuramında şemalar bireyin karşılaştığı yeni durumları anlamlandırmak için başvurduğu zihinsel çerçeve işlevine sahipse (Senemoğlu, 2013) kelime bilgisi de bireyin dinlediklerini anlamlandırmasında aynı fonksiyona sahiptir. Bundan dolayı, karşılaştığı durumları anlamlandırabilmek için yeterli şemaya sahip olmayan bireylerin zihinsel dengesizlik yaşaması gibi dinleme sürecinde anlamını bilmediği çok sayıda kelime ile karşılaşan bireyin dikkatinin dağılması ve dinleme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanması da kaçınılmaz olmaktadır. Dinlemeye benzer şekilde, okuduğunu anlamada etkili olan unsurlar da (okuyucu, metin, sosyokültürel çevre ve okuma öğretiminin niteliği) kelime bilgisi ile doğrudan ilgilidir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Çünkü kelime bilgisi yüksek bireylerin cümleleri, paragrafları ve iletilmek istenen düşünceleri yakalaması ve anlamlandırıp yorumlaması daha kolay olmaktadır (Ruşen, 2016). Okuma sürecinde anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısının fazla olması metni okuyan kişinin iletileri anlamasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bir metinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı arttıkça okuduğunu anlama ve yorumlama düzeyi düşmektedir. Kelime bilgisi yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlayıp kavrayabilmektedirler (Çeçen, 2002). Göğüş'ün (1978) de ifade ettiği gibi ses, yazım ve anlam yönünden bilinen kelimelerden oluşan metinler daha iyi anlamlandırılırken; çok sayıda bilinmeyen kelime içeren metinlerin kavranması ve yorumlanması zor olmaktadır. Araştırmacılar (Biemiller ve Boote, 2006; Rupley ve Nichols, 2005) okuma ve okuduğunu anlama problemi yaşayan çoğu okuyucunun sınırlı kelime bilgisine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, kelime bilgisinin anlama becerileri üzerinde etkili olan önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Düşünme ve dil becerilerine temel teşkil eden kelime bilgisinin etkili olduğu dil alanlarından biri de anlatma (konuşma, yazma) becerileridir. Konuşma ve yazma kullandıkları kanal (söz-yazı) yönüyle birbirinden ayrılrsa da anlatma becerisi olmaları yönüyle paralellik göstermektedir. Bundan dolayı bu becerilerin kelime bilgisiyle olan ilişkileri de benzer özellikler taşımaktadır. Gerek konuşurken gerekse yazarken bireyin neyi anlattığını ve nasıl anlattığını etkileme gücüne sahip en önemli değişken kelime bilgisidir. Kelime bilgisinin bireylerin neyi anlatacakları üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamak mümkündür: Öncelikle konuşma ile yazma, düşünme ve düşündüklerini kelimelerle ifade etme sürecidir. Öğrenciler bu süreçte genelleme, fikirleri düzenleme, gözden geçirme ve ön okuma gibi pek çok faktörü işe koşmaktadır. Bu faktörlerin tamamı kelime bilgisi ve kelime varlığıyla ilişkilidir. Kelime bilgileri yüksek ve zengin bir söz varlığına sahip olan öğrenciler, söz konusu unsurları (genelleme, fikirleri düzenleme, gözden geçirme, ön okuma) daha doğru ve etkili bir şekilde kullanmaktadır (Blackmore, 2002). Raimes (1983), ifadeleri anlatma sürecinde “bağlama uygun sözcük kullanımı” üzerinde durarak kelime bilgisinin anlatım üzerindeki etkisine değinmiş; iyi bir anlatımda kelime bilgisinin de en az söz dizimi, içerik, dil bilgisi, metin düzeni, amaç, hedef kitle ve anlatım kadar önemli olduğunu vurgulamıştır (aktaran Karatay, 2013: 25). Dolayısıyla kelime bilgisi bireyin neyi anlatacağının önemli bir belirleyicisi haline gelmektedir.

Kelime bilgisinin bireyin nasıl anlatacağı üzerindeki etkisi ise şöyle açıklanabilir. Kelime bilgi düzeyi yüksek ve söz varlığı zengin olan öğrenciler sözlü ve yazılı anlatımlarında aynı kelimeleri tekrar etmek yerine kelimelerin eş, yakın ve üst anlamlısı ile genel anlamlılarını kullanarak anlatımda akıcılığı daha kolay bir şekilde sağlamaktadır. Örneğin; bir öğrencinin yazdığı bir metinde ayçiçeği sözcüğünü sürekli olarak tekrar etmesi metnin akıcılığı olumsuz yönde etkilerken bunun yerine ayçiçeğinin eş anlamlısı olan güne bakan ya da üst anlamı olan bitki kelimesini kullanması metnin daha akıcı bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Kelime bilgisi ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi özetlemek gerekirse öğrenciler kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmeye çalışırken kullanacakları kelimeleri aramaya yönelmekte ve kelime bilgilerini geliştirmektedir (Göğüş, 1978). Bu durum anlama ve anlatma becerilerinin kullanımında kelime bilgisi ve söz varlığının etkili olduğunu gösterdiği gibi kelime bilgisi ve söz varlığının gelişmesinde de dinleme, okuma, konuşma

ve yazma becerilerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yazma kazanımlarına hedeflenen düzeyde ulaşmanın önemli basamaklarından biri öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ve kelime varlıklarıdır.

2.1.5.3. Okuma

Öğrencilerin bilgi edinme ve birikim kazanma yollarından biri okumadır. Teknolojinin gelişmesiyle yazılı metinlere ulaşma kolaylaştığından daha da önemli bir hale gelen okuma, öğrencilere istedikleri her alanda öğrenme ve anlamakta güçlük çektikleri konuları tekrar etme imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler, okudukça bilgi ve birikimlerini artırır, söz varlıklarını zenginleştirir ve bu sayede düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma imkânı bulurlar. Okuma, öğrencilerin toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasına ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra zihinsel becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Öğrenciler okuma sırasında karşılaştıkları yeni kavramları sahip oldukları ön bilgiler ile ilişkilendirerek metni anlamlandırır. Bu ilişkilendirme sürecinde gerçekleştirilen keşfetme, birleştirme, yorumlama ve değerlendirme işlemleri bireyin zihinsel gelişiminde oldukça etkili bir rol üstlenmektedir (Güneş, 2014).

Okumanın literatürde pek çok tanımı bulunmakla birlikte genel anlamda okuma; algılama, kelime tanıma, anlam bilgisi ve cümle diziliş bilgisi gibi birçok unsurun aynı anda etkili olduğu bir anlama ve anlamlandırma sürecidir. Akyol'a göre (2013: 15) okuma, yazarın iletileri ve okuyucunun ön bilgilerinin bileşiminden meydana gelen ve bu bileşimlerden yeni anlamların üretildiği bir süreçtir. Özbay'a (2014: 1) göre okuma, fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte işlemesiyle gerçekleşen süreç temelli bir etkinliktir. Bu etkinlikte sözcükler ses organları ve göz yoluyla algılanıp değerlendirilmekte, anlamlandırılmakta ve yorumlanmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) ise okuma; ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. sınıflar) öğrencilerin yazılı metinleri doğru ve akıcı bir şekilde okumaları, okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlamaları; düşünen, anlayan, eleştiren ve yeni anlamlara ulaşan bireyler olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2006). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okuma kuralla-

rını uygulama, okuduğu metnin anlama, çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir. Okuma becerisinde esas hedefin okunan her türlü metnin anlamlandırılması, yorumlanması, analiz ve sentez yaparak yeni çıkarımlarda bulunulması olduğu söylenebilir.

2.1.5.3.1. Okuduğunu Anlama

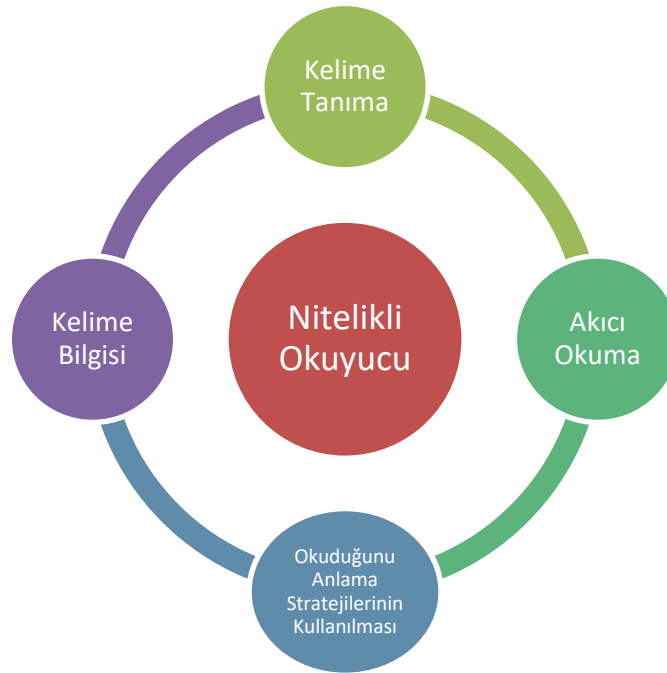
Okuma eğitiminin en önemli amacı, okunan metni anlamak ve yorumlamaktır. Anlamanın gerçekleşmediği okuma sadece metnin seslendirilmesinden ibaret kalmakta ve bu durumda okuma etkinliği amacına ulaşamamaktadır. Bundan dolayı okuma eğitiminde daha çok okuduğunu anlama üzerinde durulmaktadır.

Anlama; yüzeysel ve geniş kapsamlı olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Yüzeysel anlamada kelimelerin sözlük anlamları esas alınırken geniş kapsamlı anlamada metindeki iletinin tamamın anlaşılması esastır. Okuyucu geniş kapsamlı anlamada metnin tüm unsurlarını dikkate alarak değerlendirme yapar ve çıkarımda bulunur. Bu çıkarımları ön bilgileriyle karşılaştırır; mevcut bilgileriyle örtüşenleri doğrudan kabul eder, örtüşmeyenleri ise eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikten sonra ya kabul eder ya da reddeder (Özbay, 2013b).

Okuduğunu anlamak için öğrencilerde düşünme, sorgulama, ilişkilendirme, yorumlama, gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip olan öğrenciler yeni bilgileri önceki bilgileri doğrultusunda zihinlerinde yapılandırarak anlamlandırır. Okurlar metinlerdeki bilgileri aynen almazlar. Bazı bilgileri atlarken bazılarında ekleme yapar ve bu yolla zihinlerinde metinle ilgili bir model oluştururlar (Güneş, 2014).

Okuduğunu anlamada okuyucu, metin, iş ve kontekst gibi pek çok unsur etkili olmaktadır (Snow, 2002). Bunlardan en önemlisi anlamaya temel oluşturan ve diğer unsurlarla ilgili olan kelime bilgisidir. Çünkü bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça hem okuma hızı azalır hem de metnin anlaşılması ve kavranması zorlaşır. Nagy ve Scott (2000), bireylerin metni tam olarak anlayabilmesi için metindeki kavram ve kelimelerin yaklaşık olarak % 90-95'inin anlamlarını bilmenin gerekli olduğunu dile getirmektedir. Okuduğunu anlamada etkili olan diğer bir unsur metnin dil ve

fikir örgüsünü çözümlene becerisidir. Öğrenciler, dilin kurallarını yani dil bilgisi kazanımlarını edindikleri, fikir örgüsünü çözümledikleri oranda metni anlayabilirler (Özbay, 2013). Okuyucunun ön bilgisi, motivasyonu, dikkati, deneyimleri, çıkarım yapma ve anlam kurma stratejilerini kullanma becerisi, okuma şekli, okuma amacı ile okunan metnin yapısı, türü, içeriği ve akıcılığı da okuduğunu anlamada etkili olan diğer unsurlardır (Akyol, 2013; Gunning, 2005; Karatay ve Okur, 2012; Kintsch, 1994; Kintsch ve Kintsch, 2005; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Schirmer, 2010; Sulak, 2014; Tompkins, 2006; Van Dijk, 1995). Sıralanan bu faktörler incelendiğinde bunların okuyucu ve metin kaynaklı unsurlar şeklinde sınıflandırılabilceği anlaşılmaktadır (Tompkins, 2006: 225). Bununla birlikte metin ne kadar akıcı olursa olsun okuyucu kaynaklı unsurlarda bir problem varsa nitelikli bir okuma gerçekleşmemektedir. Bu anlamda nitelikli bir okuma için okuyucunun birtakım becerilere sahip olması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler Şekil 4’te gösterilmiştir:



Şekil 4. Nitelikli Okuyucunun Bileşenleri
(Block, 2003: 72’den aktaran Kuşdemir, 2014).

Şekil 4’te de görüldüğü gibi Block (2003), nitelikli bir okuyucuda bulunması gereken kazanımları; kelime tanıma, akıcı okuma, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma şeklinde sıralamaktadır (aktaran Kuşdemir 2014). Bunlardan kelime bilgisi hem akıcı okumaya hem de okuduğunu anlama stratejilerinin (tahmin etme, ilişki

kurma, görselleştirme, sorgulama, büyük fikirleri belirleme, izleme, değerlendirme) kullanımına temel oluşturmaktadır.

2.1.5.3.2. Okuduğunu Anlama ve Yazma Arasındaki İlişki

Okuma ve yazma birbirinden ayrılamayacak iki önemli dil becerisidir. Yapılan araştırmalar bu iki beceri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Ağın Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Konopak, Martin ve Martin, 1987; Squire, 1983). Okuma becerisini geliştiren öğrenciler zamanla okuduklarını model alarak kelime ve cümleleri dilin kuraları çerçevesinde ifade etme becerisi de kazanmış olur, yazma becerisini geliştirirler (Kantemir, 1997). Okuma sayesinde öğrenciler hem bilgi ve birikimlerini artırır hem de söz varlıklarını zenginleştirir. Bu zenginlik onların anlatma becerilerine de yansdığından okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlar (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006).

Okuduğunu anlama ve yazılı olarak anlatma sürecinde hem okuyan hem de yazan kişi ortak becerilerden yararlanmaktadır. Okuyucu ve yazar anlama ve anlatma sırasında genelleme, fikirleri organize etme, ön okuma-yazma ve fikirleri tekrar gözden geçirme becerilerini aktif bir şekilde kullanmaktadır. Anlama okuyucunun yazıcı, yazıcının da okuyucu olmasını gerektiren aktif bir süreçtir (Coşkun, 2010). Bundan dolayı okuduğunu anlama ve yazma becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Ağın Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Esmer, 2010). Turbill (1984), okuma ve yazma becerisi arasındaki benzerlikleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir (aktaran Akyol, 2014):

Tablo 4. Okuma ve Yazma Süreçleri

Aşama	Okuyucunun Yaptıkları	Aşama	Yazarın Yaptıkları
Hazırlık	<p>Okuyucu aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgilerini kullanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konu - Okuma - Edebiyat - Dil sistemleri <p>Okuyucunun beklentilerini şekillendiren hususlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okuma ve yazmayla ilgili ön bilgiler - Metin tasarımı - Okuma amacı - Okuyucu hedef kitlesi - Okuyucu tahminlerde bulunur. 	Hazırlık	<p>Yazar aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgilerini kullanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konu - Yazma - Edebiyat - Dil sistemleri <p>Yazarın beklentilerini şekillendiren hususlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okuma ve yazmayla ilgili ön bilgiler - Metin tasarımı - Yazma amacı - Yazının hedef kitlesi - Yazar düşüncelerini toparlayıp organize ediyor
Okuma	<p>Okuyucular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kelime tanıma stratejilerini kullanır. - Anlam kurma stratejilerini kullanır. - Okumayı izler. - Anlam kurar. 	Taslak Oluşturma	<p>Yazarlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazma stratejilerini kullanıyor. - Anlam kurma stratejilerini kullanıyor. - Yazmayı izliyor. - Anlam kuruyor.
Okunana cevap verme	<p>Okuyucular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metne karşılık verme, - Anlamı çözmeye, - Yanlış anlaşılmalara giderme, - Fikirleri geliştirme 	Gözden Geçirme-Yeniden Yazma	<p>Yazarlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metne karşılık verme, - Anlamı çözmeye, - Yanlış anlaşılmalara giderme, - Fikirleri geliştirme
Yorumlama	<p>Okuyucular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kelimelerin ve edebi dilin etkilerini gözden geçiriyor, - Yapısal unsurları yorumluyor, - Metinleri karşılaştırıyor 	Redaksiyon	<p>Yazarlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dilbilgisi ve imla yanlışlarını belirleyip düzeltiyor, - Paragraf ve cümle yapılarını gözden geçiriyor.
Geliştirip genişletme	<p>Okuyucular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yorumlarını metnin ötesine taşıyarak genişletirler, - Projelerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar, - Okuma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtırlar, - Hayat ve edebiyatla okudukları arasında bağlantı kurarlar, - Edebi metinlere değer verirler. - Başarıyı hissederler. - Tekrar okumak isterler. 	Yayımlama ve paylaşım	<p>Yazarlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompozisyonlarını bitirerek son nüshayı hazırlarlar, - Kompozisyonlarını özgün hedef kitleyle paylaşırlar, - Yazma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtırlar, - Kompozisyona değer verirler, - Başarıyı hissederler, - Tekrar yazmak isterler.

Tablo 4'te görüldüğü gibi okuma ve yazma becerisinin gelişmesinde benzer işlem basamakları kullanılmaktadır. Bu benzerliğin doğal bir sonucu olarak yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde okumaya, okuma becerisinin kazandırılmasında ise

yazmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Daha açık bir ifadeyle okuma ve yazma becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi kazanan yazarlar etkili metinler üretebildikleri gibi nitelikli yazı yazabilen bireyler de iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Takımcıgil Özcan (2014), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerini incelediği araştırmada, öğrencilerin yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında hikâye yazma becerilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı değişkenlerin yazma motivasyonlarında benzer şekilde kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Yörüsün (2013), sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini cinsiyet, SBS puanı, yılsonu başarı puanı, Türkçe dersi notu, Matematik dersi notu, Fen ve Teknoloji dersi notu, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi notu değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Ağın Haykır (2012), yaptığı çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisi arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki bulmuştur. Ayrıca okuduğunu anlamada; cinsiyet açısından kız öğrencilerin, sosyoekonomik düzey açısından üst grupta olanların, standart Türkçeyi kullanma bakımından avantajlı çevreye sahip olan öğrencilerin lehine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmiştir. Sınıf seviyesi değişkenine göre okuduğunu anlamada 6, 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark yoktur. Yazılı anlatımda; cinsiyet açısından kız öğrencilerin, sosyoekonomik düzey açısından üst grupta olanların, standart Türkçeyi kullanma bakımından ise avantajlı çevreye sahip olan öğrencilerin lehine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Sınıf seviyesi bakımından yazılı anlatımda altıncı sınıf ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıfların yazılı anlatım becerileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Demir (2011), araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturduklarını, konuların hazır olarak verilme durumunda yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandırıldığını görmüş, genel olarak öğrencilerin orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama durumu, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutma, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacaklarını hayal etme, Türkçe dersi başarısı değişkenleri arasında anlamlı farklılıkları tespit etmiştir.

Coşkun (2010), yaptığı araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma alanında güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma düzeylerini yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve yazmada güçlük görülen öğrencilerin okuduğunu anlamalarında ve yazılı anlatım düzeylerinde ilerleme gösterdiklerini tespit etmiştir.

Çelik (2010), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin yazmayla ilgili belirlediği 12 kazanımdan beşine ulaştıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Esmer (2010), yaptığı araştırmada okuma-anlama kazanımları zayıf olan ergenler ile okuma anlama kazanımları güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, okuma anlama becerisi güçlü olan öğrencilerin, okuma-anlaması zayıf olanlara göre okuma farkındalıklarının daha yüksek olduğunu,

yani metinlerin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşmada okuma-anlama kazanımları zayıf olan ergenlere göre daha başarılı olduklarını görmüştür.

Önal (2010), öğretmen görüşleri doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin sorunlarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmada; öğretmenlerin, dil bilgisi derslerinin diğer beceri alanlarını tamamladığını ve öğrencilerin dil becerileriyle ilgili akıl yürütmede etkili olduğu görüşünde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde yaşayan dili kullandıklarını, sadece ders kitaplarına bağlı kalmayıp farklı kaynaklardan yararlandıklarını, en çok düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini, yöntem tercihinde öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurdıklarını, yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurduklarını ve öğrencilere geri bildirimde bulundurdıklarını görmüştür.

Özkök Kayhan (2010), ilköğretim (1-5) öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı analizler sonucunda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulmuştur. Anne eğitimi yüksek olanların, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanları açısından daha iyi performans sergilediklerini gözlerken öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanlarının da arttığını tespit etmiştir. Ayrıca karşılaştırma grubunun okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenleri açısından araştırma grubundan anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Karşılaştırma grubundaki çocuklar uygulanan tüm testlerde araştırma grubundan daha düşük performans gösterdiğini belirtmiştir.

Palmer (2010), üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akıcı yazmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 18 deney ve 36 kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 öğrenciden oluşmaktadır. Yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma ve akıcı okuma ile akıcı yazma puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma puanları arasında da bir ilişki olduğunu görmüştür.

Zorbaz (2010), ilköğretim öğrencilerinin (6-8) yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi notu, sosyo-ekonomik düzey, anne meslek durumu, baba meslek durumu, aile gelir durumu, evde İnternet bulunma, okuma alışkanlığı, eve gazete alma sıklığı, eve dergi alma sıklığı ve okul öncesi eğitim görme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazma becerileri, anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Can (2009), yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerini yazılı ifade zorlandıklarını; yerel ağzın, ortamın ve çevrenin kompozisyonları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Yazma becerisinin cinsiyet ve televizyon seyretme süresine bağlı olarak farklılık gösterdiğini görmüştür. Öğrencilerin yazma başarılarında evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, anne baba eğitim seviyesi, kitap okuma süresi değişkenlerinin daha az etkili olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğan (2009), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını 126 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerilerini ilk dönemin başında, ortasında, sonunda ve ikinci dönemin ortasında ölçmüştür. Araştırma sonucunda, fonolojik bilincin okuma, okuduğunu anlama ve yazma üzerinde önemli rol oynadığını tespit etmiştir.

Nunze (2009), akıcı okuma, kelime tanıma ve okuduğunu anlamanın okuma yeteneğiyle ilişkisini incelediği çalışmada; okuma hızı, kelime tanıma ve anlama, değişkenlerinin okuma yeteneğini anlamlı bir şekilde açıkladığını tespit etmiştir. Araştırmada yapılan analizlere göre değişkenler içinde okuma yeteneğini en fazla yordayan değişkenin akıcı okuma olduğunu görmüştür.

Costa (2008), yazma problemi riski bulunan öğrencilerin yazılı anlatımlarında etkili olan bilişsel değişkenleri araştırmıştır. Çalışma sonucunda dilsel koordinasyon, dikkat kontrolü, sözel olmayan işler bellek ve sözel işler belleğin, yazma problemi olan öğrenciler üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2008), tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ile anne baba öğrenim düzeyi, aile birey sayısı, aile gelir düzeyi, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Büyükikiz (2007), sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin toplamda 1360, ortalama olarak 12,9 cümle kullandığını belirlemiştir. Bu cümlelerin %76'sının (1041) basit, %9'unun (135) birleşik, %5'inin (69) sıralı, %8'inin (115) ise bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin kompozisyonlarında 311 anlatım bozukluğu tespit etmiş, bunların 72'sinin yanlış anlamda kullanılan sözcüklerden, 51'inin eksik veya yanlış ek kullanımından, 39'unun öge eksikliğinden, 36'sının gereksiz sözcük kullanımından, 31'inin özne yüklem uyumsuzluğundan, 19'unun mantık yanlışlıklarından, 15'inin tamlama yanlışlığından, 11'inin gereksiz tekrarlardan, 7'sinin sıra yanlışlığından, 7'sinin zamir belirsizliğinden, 2'sinin gereksiz kip ve kişi eklerinden ve 1'inin de deyim ve atasözü yanlışından kaynaklandığını belirlemiştir.

Çiftçi (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, İlköğretim Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyin başarı sıralamasında üst düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ve kız öğrencilerin erkeklerden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Erdem (2007), yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunlarını tespit ederek bu sorunlara çözüm önerileri getirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğine inandıklarını, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabını kullandıklarını tespit etmiş ve öğretmenlerin dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde; en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlandıklarını tespit etmiştir.

Erman Aslanoğlu (2007), Türkiye'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörleri PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak incelemiş ve

okuduğunu anlamayla ilgili bir model öne sürmüştür. Yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda elde edilen regresyon denkleminde bakıldığında, belirleme katsayısının 0.51 olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, PIRLS çalışmasına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin 0.51'inin aile, okul, öğretmen ve öğrenci özellikleriyle açıklandığını göstermektedir. Araştırmaya göre öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde en etkili değişken öğrenci özellikleridir. Öğrencilerin okuma ilgisi, okuduğunu anlamayla en yüksek düzeyde etkili iken bunu sırasıyla sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu, ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler izlemektedir. Okuduğunu anlama üzerinde öğrenci özelliklerinden sonra en önemli değişken öğretmen özellikleridir. Öğretmenlerin kıdem ve eğitim düzeyleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aile faktöründe sırasıyla baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı zaman okuma üzerinde etkili olmaktadır.

Karatay (2007), öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türlerine ve yapılarına göre durumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Kızların okuduğunu anlama başarısının, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre daha yüksek olduğunu, okuduğunu anlama başarısının şiir türünde en yüksek düzeyde olurken öyküleyici anlatımlarda en düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama başarısını metin yapılarına göre incelediğinde, kelime-kelime grubu ve paragrafların en yüksek düzeyde olduğunu görmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının, okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadıklarını, okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyinin okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru düşüş gösterdiğini, erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Sallabaş (2007) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici anlatım becerileri incelenmiştir. Yapılan incelemede, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazmada bilgilendirici metin yazmaya göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anne ve babanın öğrenim düzeyi, aile gelir durumu, kendine ait bir oda ve çalışma masası olma

durumu, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Avcı (2006), sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarını, Türkçe programı çerçevesinde incelemiştir. İnceleme sonucunda, en çok uygulama hatası görülen davranışları “iki noktayı doğru kullanabilme” (%14,05), “tırnak işaretini doğru kullanabilme” (%24,07), “ ‘de’ bağlacını doğru yazma” (%30,02), “sayıları doğru yazma” (%37,48), “paragraflarda bütünlük sağlama” (%37,3), “konuyu paragraf yaparak açıklama” (%44,7) şeklinde tespit etmiştir.

Coşkun (2006), beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerin, yazılı anlatım becerisiyle bazı değişkenlerin ilişkisini ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okulöncesi eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, kitap okuma sayısı ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Çelikpazu (2006), yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümleri üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük unsurun yerel ağzın etkisinden kaynaklanan okuma yazma alışkanlığı olduğunu görmüştür. Ayrıca öğrencilerin yanlışlarının ses bilgisi seviyesinde % 28.8, şekil bilgisi seviyesinde % 6.4, cümle bilgisi seviyesinde % 1.26, anlam bilgisi seviyesinde % 1.20, anlatım bozukluğu seviyesinde %5 olduğunu belirtmiştir.

İnce (2006), ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarını inceleyerek altı sınıf arasındaki kompozisyonları karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatımlarında kullanılan kelime sayılarının, noktalama ve imla hatalarının arttığını; anlatım bozukluklarının ise azaldığını tespit etmiştir.

Katzir, Kim, Wolf, O’Brien, Kennedy, Lovett ve Morris (2006) birinci, ikinci ve üçüncü sınıf disleksi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ses bilinci, imla kurallarına uyma ve hızlı harf isimlendirmenin kelimeyi akıcı okuma ve metni anlamayla olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda ses bilinci, hızlı harf isimlendirme ve imla kurallarına

uymanın kelime tanıma becerisine katkı sağladığı tespit edilmiş, fonolojik (ses) bilincinin sadece anlama boyutuna katkı sağladığı görülmüştür. Hızlı harf isimlendirme, imla kurallarına uyma ve kelimeyi akıcı okumanın ise okumanın hem hız hem doğruluk hem de anlama boyutlarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada akıcılığın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır.

Kaygusuz (2006) tarafından yapılan çalışmada dil bilgisi öğretiminin mevcut durumu ve dil bilgisi öğretiminin daha verimli gerçekleştirilmesini sağlayacak yöntemler araştırılmış; uygulamaya yönelik ders plânı örnekleri yapılarak test edilmiştir. Araştırma sonunda dil bilgisinin soyut bilgi yığını olarak görüldüğü ve kalıcılıktan uzak bir şekilde öğretildiği, dil bilgisi öğretiminde hedeflenen davranışların, uygulama boyutuna geçemediği sonucuna varılmıştır. Bu sorunun Türkçeye verdiği zarar göz önünde bulundurulmuş; çözüm olarak eğitim kurumlarında Türkçe dil bilgisi öğretiminin uygun yöntemlerle ve özenli uygulamalarla yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kırbaş (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile cinsiyet, okul, aile aylık geliri, Türkçe dersini notu gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özaslan (2006), tarafından yapılan araştırmada kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi ve bunun okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde ettiği sonuçlara göre kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin kelime boyutunda bilgi ve kavrama düzeylerinde anlamlı farklılık görmezken, okuduğunu anlamalarının genel düzeyinde deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Coşkun (2005) tarafından yapılan çalışmada beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımda kullandıkları metin elementleri ile oluşturdukları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin metin elementlerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını, oluşturdukları metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklık açısından önemli sorunlarının bulunduğunu tespit etmiştir.

İpekçi (2005) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini araştırmıştır. Araştırma sonucunda anne-babanın eğitim durumu ile aile gelir düzeyinin artmasının sözcük varlığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım

metinlerinde 3253 kelime varlığına sahip olduklarını, metinlerin ortalama 14 cümleden, cümlelerin de 5-6 kelimedenden oluştuğunu tespit etmiştir.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004) yaptıkları çalışmada kelime tanıma ve okuduğunu anlamayla prozodik okuma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda okuduğunu anlama ve kelime tanıma ile sesli okumanın prozodik özellikleri hakkında ölçümler yapmışlardır. Teknoloji temelli yöntemlerle yapılan ölçümler ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeliyle analiz etmişlerdir. Araştırmada hızlı kelime tanıma ile prozodik okuma ve hızlı kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmış, prozodi ve anlama arasında çok düşük bir ilişkinin bulunduğu tespit etmişlerdir.

Nelson (2003), 105 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda yapılan analiz sonuçlarına göre, yazma ve anlama becerileri ile okuma arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca doğru ve akıcı okumanın anlama becerilerine önemli katkılar sağladığını tespit etmiştir.

Çeçen (2002), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için uygulanması gereken hususlar üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu tespit etmiş, dilde sadeleşme adı altında topluma yerleşmiş kelimelerin dilden çıkarılmasının yanlışlığını; halk ağızlarında kullanılan kelimelerin ortak dile dâhil edilmesi gerektiğini; oyun, yarışma gibi farklı yöntem, tekniklerden ve medyadan yararlanılması ile sözlüklerin aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Acat (1996), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sonucunda sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu, öğrencilerin sesli okumada gereksiz duraklamalar yapma güçlüğü, sessiz okumada ise konuşma organlarını hareket ettirme güçlüğü ile karşılaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ile okuma güçlükleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuş, kelimeleri atlama güçlüğü ile parmakla ya da kalemle takip ederek

okuma güçlüğü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığını belirlemiştir.

Özby (1995), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım seviyesinin belirlenmesinde test türünde yapılan imtihanların yeterli olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin sırasıyla noktalama işaretleri, imlâ kuralları, maksada uygun kelime seçeme, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama konularında yetersiz oldukları tespit edilmiş, sadece test türü sınavların yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmadığı belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve dil bilgisi düzeyinin yazma başarısı üzerindeki etkisinin sorgulandığı bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesine yönelik araştırma desenleridir (Erkuş, 2012; Karasar, 2013). Bu araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir ve yordanmaya çalışılır (Tekbıyık, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada, bununla birlikte öğrencilerin yazma becerisine yönelik betimleyici özellikteki değerler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Var olan durumların tanımlanması ve betimlenmesi boyutunda betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Var olan durumlar arasındaki ilişkilerin ve yordama gücünün araştırılması boyutunda ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, başarı testlerinin geliştirilmesine ve tezin esas uygulamasına katılan öğrencilerden oluşan iki ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür.

Başarı testlerinin yürütüldüğü çalışma grupları: Başarı testlerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar iki farklı öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır ilinde bulunan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen iki ortaokuldan toplanmıştır. Araştırmaya bu okulların birincisinden 92 kız, 110 erkek öğrenci olmak üzere toplam 202; ikinci okuldan da 109 kız, 123 erkek olmak üzere 232 öğrenci katılmıştır. Yani başarı testlerini geliştirme çalışmaları 201 kız (%46,6), 232 erkek (%54,4) olmak üzere toplam 433 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Kelime bilgisi başarı testinin çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bulunan ve tesadüfi örnekleme ile belirlenen iki ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bu iki ortaokuldaki tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Bu okulların birincisinden 45 kız, 55 erkek öğrenci olmak toplam 100; ikinci okuldan 57 kız, 66 erkek olmak üzere 123 öğrenci katılmıştır. Yani kelime bilgisi başarı testinin geliştirme çalışmaları 102 kız (%46,6), 121 erkek (%54,4) olmak üzere toplam 223 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Dil bilgisi başarı testinin çalışma grubunu Diyarbakır il merkezindeki iki ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bu iki ortaokuldaki tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen dörder yedinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya birinci okuldan 47 kız, 55 erkek öğrenci olmak üzere toplam 102; ikinci okuldan da 52 kız, 57 erkek olmak üzere 109 öğrenci katılmıştır. Yani kelime bilgisi başarı testinin geliştirme çalışmaları 99 kız (%47), 112 erkek (%53) olmak üzere toplam 211 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Başarı testi geliştirme çalışmalarının yürütüldüğü çalışma gruplarını oluşturan katılımcılara ait bilgiler Tablo 5'te ayrıca gösterilmiştir.

Tablo 5. Başarı Testlerinin Yürütüldüğü Çalışma Grupları

Araştırma Grubu	Okullar	Kadın		Erkek		Toplam
		n	%	n	%	
Dil Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	47	22,3	55	26,0	211
	2. Okul	52	24,6	57	27,1	
Kelime Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	45	20,2	55	24,6	223
	2. Okul	57	25,6	66	29,6	

Başarı testi geliştirme çalışmaları kapsamında istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün dikkate alınması üzerinde durulmaktadır. Testlerin geliştirilmesinde uygulamanın yürütüleceği örneklem sayısı için araştırmacılar farklı öneriler getirmektedir. Tabachnik ve Fidell (2001) 50 kişilik çalışma grubunun yeterli olacağını belirtirken Kline (1994), güvenilir bir sonuç elde edebilmek için 200 kişinin yeterli olacağını ifade etmektedir (aktaran Büyüköztürk, 2002). Büyüköztürk ise ölçme araçlarının geliştirilmesinde genel kuralın örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısından en az beş kat fazla olması gerektiğini ancak değişken sayısının fazla

olmadığı durumlarda 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını dile getirmektedir (Büyüköztürk 2002: 479). Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testleri 200'ün üzerinde öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (Tablo 5). Başarı testlerinin geliştirilmesindeki katılımcı sayısının Tabachnik ve Fidell (2001), Kline (1994) ve Büyüköztürk (2002) tarafından belirtilen ölçütlere uyduğu görülmektedir.

Uygulamanın yürütüldüğü çalışma grupları: Araştırma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan dört farklı okuldaki yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Okullar ve uygulamanın yapıldığı sınıflar tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya; 229'u kız (% 55), 181'i erkek (% 45) olmak üzere toplam 410 öğrenci katılmıştır. Tezin esas uygulamasının yürütüldüğü katılımcılara ait betimleyici istatistikler Tablo 6'da ayrıca sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmanın Yürütüldüğü Çalışma Grupları

Okullar	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
1. Okul	59	14	50	13	109	27
2. Okul	63	15	48	12	111	27
3. Okul	61	15	47	11	108	26
4. Okul	46	11	36	9	82	20
Toplam	229	55	181	45	410	100

Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcı sayısı ilişkisel araştırmalarda yer alması önerilen katılımcı sayıları dikkate alınarak tespit edilmiştir. İlişkisel tarama desenli çalışmalarda örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı öneriler bulunmaktadır. Stevens (2009), ilişkisel araştırmalarda yordayan değişken başına en az 15 katılımcı bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre üç yordayan değişken için araştırma grubunda en az $3 \times 15 = 45$ katılımcının olması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) $N > 50 + 8m$ formülünün kullanılmasını, formüldeki m harfinin ise yordayan değişken anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu formüle göre üç yordayan değişken için araştırma grubunda en az $50 + (8 \times 3) = 74$ katılımcının bulunması gerekmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 410 katılımcı bulunduğu için; gerek Stevens (2009) gerekse Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilen ölçütlere göre üç değişken için araştırma grubundaki katılımcı sayısının araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından yeterli olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; okuduğunu anlama, dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testleri ile öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler ve bu metinlerin değerlendirilmesinde yararlanılan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3.3.1. Dil Bilgisi Başarı Testi

Çoktan seçmeli sorulardan oluşan dil bilgisi başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesinde takip edilen aşamalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Başarı Testlerinin Hazırlanmasında Takip Edilen Aşamalar

İşlem Basamakları	Açıklama
Amacın Belirlenmesi ¹	Uygulanacak sınavın amacı belirlenmelidir. Örneğin uygulanacak testle öğrencilerin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi ya da başarı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmış olabilir.
Kapsamın Belirlenmesi ¹	Testin amacı doğrultusunda kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir. Başarı testlerinin kapsam geçerliliğinde ilgili alanın öğretim programındaki kazanımların dikkate alınmasıyla oluşturulan belirtke tablosundan yararlanılmaktadır.
Madde Havuzu ¹	Uygulanacak sınavın amacı ve kapsamı belirlendikten sonra bu doğrultuda madde havuzu oluşturulur. Maddeler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi daha önce hazırlanan sorulardan da oluşturulabilir.
Uzman Görüşü Alınması ¹	Madde havuzundaki sorular araştırmacı dışından alan ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilir. Değerlendirmede başarı testinin kazanım uyumu, cevap-çeldirici durumu, dil ve anlatımı ile sınıf düzeyi bakımından değerlendirmeleri istenir.
Ön uygulama Yapılması ¹	Testte bulunması amaçlanan soru sayısının en az iki katı maddeden oluşan başarı testinin ön uygulaması asıl uygulamanın yapılacağı grupla benzer özellik taşıyan bir grupta uygulanır. Örneğin esas uygulamanın 20 soruyla yapılması hedefleniyorsa ön uygulamanın 40 sorudan oluşan bir testle yapılması gerekmektedir.
Madde Analizi ve Seçimi ¹	Ön uygulama neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda nihai teste en güvenilir ve uygun maddeler belirlenir.
Son Test Formunun Oluşturulması ¹	Testin ön uygulaması sonucu elde edilen verilerin madde analizi yapıldıktan sonra son testi oluşturacak en güvenilir sorular belirlenerek teste son hali verilir.
Son Test Formunun Ön Uygulamasının Yapılması	Esas uygulamaya geçmeden önce asıl uygulamanın yapılacağı grupla benzer özellikler taşıyan bir gruba soruların anlaşılabilirliği ve test süresinin belirlenmesi için küçük bir uygulama yapılır.

Testin Amacının ve Kapsamın belirlenmesi: Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının belirlenmesinin amaçlandığı başarı testinin kapsamı, İlköğretim Türkçe Öğretim Programındaki (2006), altıncı ve yedinci sınıfların dil bilgisi kazanımları incelenerek belirlenmiştir (Ek-1). Daha sonra kazanımlar doğrultusunda belirtke tablosu oluşturulmuş ve madde yazımına geçilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Madde havuzu, belirtke tablosundaki kazanımları karşılayacak şekilde Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerindeki dil bilgisi başarı testlerindeki sorular ve MEB tarafından ortaokullara yönelik yapılan sınav (LGS, OKS, SBS, Merkezi Ortak Sınav) soruları ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan seçilen 146 sorudan oluşmaktadır.

Uzman Görüşü Alınması: Madde havuzunun oluşturulmasından sonra madde havuzundaki sorular, ön uygulama testine yönelik sorular ve asıl uygulama testi soruları hakkında uzman görüşü alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanların demografik bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Dil Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzmanlar	Cinsiyet	Açıklama	Madde Havuzu	Ön Uygulama	Esas Uygulama
1	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında profesördür.		✓	✓
2	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doçenttir.	✓	✓	✓
3	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doçenttir.		✓	✓
4	Erkek	Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçenttir.		✓	✓
5	Erkek	Ölçme ve Değerlendirme alanında doktordur.		✓	✓
6	Erkek	16 yıldır Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
7	Erkek	9 yıl orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
8	Erkek	18 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
9	Kadın	2 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış, yine bu alanda doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
10	Erkek	10 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓

Tablo 8’de de görüldüğü üzere, Türkçe eğitimi alanında bir doçent ve beş doktora öğrencisinden oluşan uzmanlardan öncelikle 146 soruluk madde havuzundaki soruları; soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-dil ve anlatım, soru-çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi bakımından (“1= yeterli değil”, “2= geliştirilmeli” ve “3 = yeterli”) değerlendirmeleri istenmiş, maddelerle ilgili önerileri alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan eleştiri ve öneriler dikkate alınarak soru sayısı 78’e indirilmiştir. Daha sonra testte bulunması amaçlanan madde sayısının en az iki katı maddeden oluşan ön uygulama testinin hazırlanması (Güler, 2014) için tekrar uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan kapsam geçerliliğine de dikkat ederek 78 soruyu incelemeleri istenmiştir. Ön uygulama başarı testinin geliştirilmesine yönelik uzman görüşü Türkçe eğitimi alanında bir profesör, iki doçent, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında bir doçent ve Ölçme-Değerlendirme alanında doktor unvanına sahip bir öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında doktora öğrencisi olan 5 uzmandan alınmıştır (Tablo 8). Uzmanlardan soruları tekrar soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-dil ve anlatım, soru-çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi, bakımından (“1= yeterli değil”, “2= geliştirilmeli” ve “3 = yeterli”) değerlendirmeleri ve soruların zorluk derecelerini zor, orta ve kolay şeklinde belirlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda aynı kazanımı ölçen, anlaşılabilirlik açısından sorun oluşturabileceği ifade edilen ve yedinci sınıfa uygun olmadığı düşünülen 38 madde, madde havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde de değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler neticesinde 40 sorudan oluşan dil bilgisi başarı testinin ön uygulama formu hazırlanmış ve detaylı olarak Ek 2’de gösterilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin gözden geçirilmesi: Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda kazanıma uygun olmayan, anlaşılabilirlik açısından sorun oluşturabilecek ve yedinci sınıf düzeyine uygun olmadığı düşünülen 38 soru, madde havuzundan çıkarılmıştır. Örneğin, aşağıdaki birinci sorunun doğrudan bilginin ölçülmesine yönelik olduğu, ikinci sorunun anlaşılabilirlik açısından sorun oluşturabileceği, üçüncü soruda görselliğin gereksiz olduğu ve dördüncü sorunun seçeneklerinde cevabın açık olmasından dolayı uzmanlar tarafından eleştirilmiş, eleştiriler doğrultusunda da ilgili maddeler testten çıkarılmıştır.

Hacivat'ım, "susmak" fiilini gereklilik kipinde, II. çoğul kişiye göre olumsuz şekilde çekimler misin?

1- Aşağıda Hacivat'ın verdiği cevaplardan hangisi doğrudur?

- A) Susmasanız B) Susmamalısınız
C) Susmamalıydınız D) Susmasaydınız

2- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil cümleye "başkasından duyma" anlamı katmamıştır?

- A) Maç akşam saat sekizde başlayacakmış.
B) O da bu kadar ağır konuşmasaymış.
C) İki saate kadar eve gelecekmiş.
D) Seni okulun bahçesinde bekliyormuş.

ÖĞRETMEN	Dostuna da düşmanına da yardım et; çünkü o zaman, dostunla daha yakın dost, düşmanla da dost olursun.
	(YAZI TAHTASI)

3- Öğretmenin tahtaya yazdığı cümlede yer alan altı çizili fiillerin kipleri için sırasıyla aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Şart-geniş zaman B) Emir-geniş zaman
C) Gereklilik-gelecek zaman D) Emir-gelecek zaman

"İsim tamlamasında genellikle tamlayan önce, tamlaman sonra gelir."

4-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala uymayan bir kullanım vardır?

- A) Türkçe kitabını evinde unutmuştu çocuk.
B) Türkçülüğün Esasları Ziya Gökalp'in bir eseridir.
C) Türkçe ağzımda annemin sütü gibidir.
D) Karanlığında yalnızlığımın seni düşündüm.

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan dil bilgisi ön uygulama başarı testi, araştırmanın esas verilerinin toplanacağı örneklemden farklı iki okulda uygulanmıştır. Ön uygulama tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen bu iki okuldaki 250 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Uygulama sonucunda elde edilen veriler incelenerek eksik veriler çıkarılmış ve geriye kalan 211 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Dijital ortama aktarılan veriler; ITEMAN programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden incelenmiş (Tablo 9), analiz sonuçları Ek 3'te sunulmuştur. Dil bilgisi başarı testi yapılan inceleme, kapsam geçerliliği ve uzman görüşleri (Tablo 8) dikkate alınarak esas uygulamada kullanılacak soru sayısı olan 20'ye indirilmiştir (Ek-4). Test maddelerinin seçiminde ayırt ediciliğin 0.30'dan yukarı olmasına dikkat edilmiştir (Güler, 2014:128). Daha sonra 20 sorudan oluşan dil bilgisi başarı testi ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden tekrar değerlendirilmiştir. İncelemede elde edilen sonuçlar Tablo 9'da özetlenmiş ve detaylı biçimde Ek 5'te sunulmuştur.

Tablo 9. Dil Bilgisi Ön Uygulama ve Uygulama Testi Madde Analiz Sonuçları

Uygulama	Soru Sayısı	\bar{X}	ss	p	Güvenilirlik	Ayırt edicilik
Ön Uygulama	40	19.559	5.75	.489	0.769	0.421
Uygulama Testi	20	12.449	3.52	.476	0.705	0.506

Madde analiz sonuçları incelendiğinde dil bilgisi başarı testinin orta zorlukta, ayırt edici ve güvenilir bir test olduğu görülmektedir.

Bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama yapılması: İstatistiksel veriler ve uzman görüşleri doğrultusunda başarı testinden çıkarılan maddelerden sonra 20 maddeden oluşan dil bilgisi başarı testi elde edilmiştir. Teste son şeklini vermeden önce uygulama grubuyla benzer özellikler taşıyan farklı bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı öğrenci grubunun düşük, orta ve yüksek başarı düzeyini temsil edebilecek nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bu niteliklere sahip 20'si kız ve 15'i erkek olmak üzere toplam 35 kişiden oluşan öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ön uygulamada öğrencilerden öncelikle testteki soruları cevaplamaları sonrasında ise verilen yönerge doğrultusunda test maddeleri hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden, anlamakta zorlandıkları ifadeleri her bir sorunun altında ayrılan bölüme yazmaları özellikle vurgulanmıştır. Ön uygulama sonucunda, dil bilgisi başarı testindeki soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamanın yapıldığı grupta testi en kısa sürede tamamlayan öğrenci ile en geç tamamlayan öğrencinin kullandıkları süreler dikkate alınarak testin uygulama süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Testin Amacının ve Kapsamın Belirlenmesi: Bu testle yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerinin belirlenmesinin amaçlanmaktadır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için araştırmanın amacı doğrultusunda İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2006) altıncı ve yedinci sınıf söz varlığı kazanımları tespit edilmiş, İTDÖP'teki kelime bilgisiyle ilgili etkinlikler de dikkate alınarak kazanım tablosu oluşturulmuştur (Ek-6). Kazanım tablosunun oluşturulmasında kelime bilgisi kazanımlarının ölçülebilir özellikleri dikkate alınmıştır. Daha sonra kazanım tablosu ve testte sorulacak soru sayısı ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda kazanım tablosunun altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerini ölçecek düzeyde olduğu ve esas uygulamanın 20 sorudan oluşabileceği kararlaştırılmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Kapsamı İTDÖP'teki söz varlığı kazanımlarına göre belirlenen kelime bilgisi başarı testinin madde havuzu; Milli Eğitim Bakanlığının ortaokullara yönelik yaptığı sınav (LGS, OKS, SBS) soruları, yüksek lisans ve doktora

çalışmalarında kullanılan kelime bilgisi başarı testi soruları ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda belirtilen kaynaklardan seçilen 78 soru araştırmadaki başarı testlerine temel teşkil etmiştir.

Uzman Görüşü Alınması: Madde havuzundaki sorular, kelime bilgisi ön uygulama testi soruları ve asıl uygulama testi sorularına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanlarla ilgili bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Kelime Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Özellikler

Sıra	Cinsiyet	Açıklama	Madde Havuzu	Ön Uygulama	Esas Uygulama
1	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında profesördür.		✓	✓
2	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doçenttir.	✓	✓	✓
3	Kadın	Türkçe Eğitimi alanında doçenttir.		✓	
4	Erkek	EPÖ'de doçenttir.		✓	✓
5	Erkek	Ölçme ve Değerlendirme alanında yardımcı doçenttir.		✓	✓
6	Erkek	16 yıldır Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
7	Erkek	9 yıl orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
8	Erkek	18 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
9	Kadın	2 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	
10	Erkek	10 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.	✓	✓	✓
11	Erkek	Araştırma görevlisidir. Türkçe Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.		✓	

Tablo 10'da görüldüğü gibi, görüşü alınan uzmanlar Türkçe eğitimi alanında bir doçent ve beş doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Uzmanlardan öncelikle madde havuzundaki 78 soruyu; soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-dil ve anlatım, soru ve çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi bakımından değerlendirmeleri istenmiş, maddelerle ilgili

öneriler alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan eleştiri ve öneriler dikkate alınarak soru sayısı 63'e indirilmiştir. Daha sonra bu soruların ön uygulama testinin hazırlanması için 40 soruya indirilmesine yönelik tekrar uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan kapsam geçerliliğine de dikkat ederek 63 soruyu incelemeleri istenmiştir. Ön uygulama başarı testinin geliştirilmesine yönelik uzman görüşü Türkçe eğitimi alanında bir profesör, iki doçent, EPÖ'de bir doçent ve Ölçme-Değerlendirme alanında doktor ile Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden altı uzmandan alınmıştır (Tablo 10). Uzmanlardan soruları soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-dil ve anlatım, soru-çeldiriciler, soru-sınıf düzeyi bakımından değerlendirmeleri ve soruların zorluk derecelerini zor, orta ve kolay şeklinde belirlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda 23 madde soru havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde de değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler neticesinde 40 sorudan oluşan kelime bilgisi başarı testinin ön uygulama formu hazırlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin gözden geçirilmesi: Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda (belirlenen kazanımlara uygun olmaması, anlaşılabilirlik açısından sorun oluşması, cevabının net olmaması, yedinci sınıf düzeyine uygun olmaması) 23 soru, madde havuzundan çıkarılmıştır. Örnek olarak aşağıdaki birinci sorunun alternatiflerinin daha uygun olduğu, ikinci soruda sorunun açıklamasıyla seçeneklerin uyumlu olmadığı, üçüncü sorunun cevabının net olmadığı ve dördüncü soruda anlam belirsizliği olduğu belirtilerek uzmanlar tarafından eleştirilmiştir. Yapılan eleştiriler doğrultusunda da ilgili maddeler testten çıkarılmıştır. Ön uygulama testi Ek 7'de sunulmuştur.

<p>1- Arkadaşımın <u>durup dururken</u> öyle davranmasına bir anlam veremedim. Yukarıdaki altı çizili kelime grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?</p> <p>A) Böyle ansızın geleceğini hiç düşünmemiştim. B) Hiçbir neden yokken toplantıyı terk etti. C) Çocuk, bisikleti kırılınca öyle kalakaldı. D) Düşündüklerini söylemek için birdenbire ayağa kalktı.</p>	<p>Uydu düşman sözüne Serin ettin aray.</p> <p>2- “Uymak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde yukarıdaki anlamıyla kullanılmıştır?</p> <p>A) O, gittiği yere kolayca uyar. B) Onun dediklerine uyup işini bıraktı. C) Seninle zevklerimiz birbirine uyuyor. D) Bu söylediklerin ne akla uyar ne mantığa.</p>
<p>3- “Şiir“ ile “mısra” sözcükleri arasında anlamca bir ilişki vardır. “Düz yazı“ ile aşağıdakilerden hangisi arasında buna benzer bir ilişki vardır?</p> <p>A) Paragraf B) Satır C) Cümle D) Kelime</p>	<p>4-“Ayrırmak” kelimesi aşağıdakilerin hangisinde “Son anda gösterdiği başarı onu arkadaşlarından ayırmış, amacına ulaştırıvermişti.” Cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?</p> <p>A) Hepsini seviyor, hiçbirini diğerlerinden ayırmıyordu. B) Ona kalbinde bambaşka bir yer ayırmıştı. C) Yaşlanınca kapı ziliyle telefon zilini ayıramaz olmuştu. D) Onu kendi gibi bilir, yediklerinden ona da ayırdı.</p>

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan kelime bilgisi ön uygulama başarı testi, araştırmanın esas verilerinin toplanacağı örneklemden farklı iki okulda uygulanmıştır. Ön uygulama tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen bu iki okuldaki 265 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Uygulama sonucunda elde edilen veriler incelenerek eksik veriler çıkarılmış ve geriye kalan 223 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde araştırmanın yürütüldüğü örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 5’te verilmiştir. Dijital ortama aktarılan veriler, ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden incelenmiş (Tablo 11) ve analiz sonuçları Ek 8’de gösterilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz ve uzman görüşleri (Tablo 10) doğrultusunda kapsam geçerliliği dikkate alınarak kelime bilgisi ön uygulama başarı testindeki sorular esas uygulamada kullanılacak 20 soruya indirilmiş, uygulamada kullanılan test Ek 9’da gösterilmiştir. Test maddelerinin seçiminde madde ayırt ediciliği .30 olarak alınmış, .30’un altındaki maddeler nihai uygulamada kullanılacak teste alınmamıştır. Daha sonra esas uygulamada kullanılacak olan kelime bilgisi başarı testinin aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik ve güvenilirlik değerleri yeniden incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuş, analiz sonuçları detaylı olarak Ek 10’da verilmiştir.

Tablo 11. Kelime Bilgisi Başarı Testinin Hazırlanmasında Madde Havuzu, Ön Uygulama Testi ve Esas Uygulama Testi Sorularını Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Özellikler

Uygulama	Soru Sayısı	\bar{X}	ss	p	Güvenilirlik	Ayırt edicilik
Ön Uygulama	40	30.753	5.51	.769	0.830	0.579
Uygulama Testi	20	13,839	3.95	.692	0.791	0.619

Madde analiz sonuçları incelendiğinde kelime bilgisi başarı testinin orta zorlukta ayırt edici ve güvenilir bir test olduğu görülmektedir.

Bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama yapılması: İstatistiksel veriler ve uzman görüşleri doğrultusunda 20 sorudan oluşan kelime bilgisi başarı testi elde edilmiştir. Teste son şekli verilmeden önce uygulama grubuyla benzer özellikler taşıyan farklı 17’si kız ve 12’i erkek olmak üzere toplam 29 kişi üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı öğrenci grubunun düşük, orta ve yüksek başarı düzeyini temsil edebilecek nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ön uygulamada öğrencilerden testteki soruları

cevaplamaları ve anlamakta zorlandıkları ifadeleri soruların altında ayrılan bölüme yazmaları istenmiştir. Yapılan uygulama neticesinde kelime bilgisi başarı testindeki soruların öğrenciler tarafından anlaşılmasında herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamanın yapıldığı grupta testi en kısa sürede tamamlayan öğrenci ile en son tamamlayan öğrencinin kullandıkları süreler dikkate alınarak testin uygulama süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Tez önerisinde yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin literatürde bulunan başarı testlerinden birisinin kullanılarak belirleneceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan literatür taraması neticesinde 27 doktora ve 67 yüksek lisans tezine ulaşılmış, tezlerde kullanılan 94 adet okuduğunu anlama başarı testi incelenmiştir. Başarı testlerinin bazılarının çoktan seçmeli, bazılarının da açık uçlu, eşleştirmeli gibi farklı soru tipleriyle hazırlandığı görülmüştür. Tez çalışmasında birden çok uygulama yapılması ve merkezi olarak yapılan sınavlarda çoktan seçmeli soruların sorulması gibi hususlar göz önünde bulundurularak Türkçe eğitimi alanında doçent unvanına sahip bir alan uzmanının da görüşleri alınarak çoktan seçmeli bir başarı testinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca Temizkan ve Sallabaş (2011), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde çoktan seçmeli soruların açık uçlu sorulardan daha uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada yapılan inceleme neticesinde Ağın Haykır (2012) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Ek-11). Daha sonra okuduğunu anlama başarı testini hazırlayan Ağın Haykır'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. (Ek-12).

3.3.4. Yazılı Anlatım Konularının Belirlenmesi

Araştırmada öğrencilerin yazma becerileri verilen konulardan birini seçerek oluşturdukları metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarını kolaylaştırmak için onlara altı konu verilmiş, bu konulardan birini seçerek o konu hakkındaki düşüncelerini yazılı anlatım kurallarına dikkat ederek ifade etmeleri istenmiştir.

Konu seçiminde öğrencilerin bilgi ve birikim sahibi oldukları aynı zamanda yazmaktan zevk alacakları konuların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğrencilerin daha önceki yıllarda işledikleri temalar belirlenmiş, daha sonra bu temalar doğrultusunda 45 konu belirlenmiştir. Belirlenen konular Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanındaki bilim uzmanından oluşan beş kişilik bir gruba gönderilmiştir. Uzmanlardan, verilen konuları yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini ölçecek konu olma özelliğine göre verilen yönergeye göre (hiç uygun değil, düzeltilmeli, uygun, öneriler) değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda verilen puanlar da dikkate alınarak konu sayısı 10'a indirilmiş ve tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan; verilen konuları 1 ile 5 arasında puanlamaları talep edilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen konular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yazma Konularının Belirlenmesine İlişkin Uzman Puan Ortalamaları

Sıra	Konular	Ortalama
1	Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Bu hedeflere ulaşmak için neler yapmayı planlıyorsunuz? Bu konuyla ilgili düşüncelerinizi kompozisyon kurallarına dikkat ederek yazınız.	4,7
2	İnternet kullanımı ile ilgili düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazınız.	4,6
3	Çevre kirliliği ile ilgili düşüncelerinizi içeren bir yazı yazınız.	4,6
4	Günümüzde insanların daha mutlu olması için neleri değiştirmek isterdiniz? Düşüncelerinizi kompozisyon kurallarına dikkat ederek yazınız.	4,5
5	İzlediğiniz dizilerden hareketle "televizyona bağımlı kalma" hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.	4,5
6	Zamanı etkili ve verimli kullanmanın önemi üzerine bir yazı yazınız.	4,4
7	Kardeşlik ve barışın dünyaya yayılması için neler yapılmalıdır? Açıklayınız.	4,2
8	Anne başa taç imiş /Her derde ilaç imiş /Bir evlat pir olsa da /Anaya muhtaç imiş (Anonim) sözünden hareketle anne sevgisi konulu bir yazı yazınız.	4,1
9	Niçin spor yapmalıyız? Spor yapmak istemeyen birisine spor yapmanın faydalarını anlatan bir yazı yazınız.	4,1
10	Başarılı bir öğrenci olma ve kitap okuma alışkanlığı kazanmada kütüphanelerin yeri nedir? Kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi hakkındaki düşüncelerinizi yazılı olarak ifade ediniz.	4,0

Uzman görüşleri doğrultusunda en yüksek puan alan 6 konu uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Uygulamada kullanılacak konuların belirlenmesinden sonra esas araştırmanın yapılacağı gruba benzer özellik gösteren 17'si kız ve 12'i erkek olmak

üzere toplam 29 kişiden oluşan farklı bir grupla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamada öğrencilerin belirlenen konulardan birini seçerek yazı yazmaları ve konularla ilgili anlamadıkları yeri belirtmeleri istenmiştir. Uygulama neticesinde konuların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, konularla ilgili yazı yazabilecek birikime sahip oldukları ve 40 dakika içinde metinleri tamamlayabildikleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılacak konular Ek 13’de sunulmuştur.

3.3.5. Bilgilendirici Metin Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin puanlanması için analitik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Rubriğin geliştirilmesinde, Beyreli ve Arı’nın (2009) öyküleyici anlatımla oluşturulmuş anı türündeki yazıların puanlanmasında kullanılmak üzere geliştirdikleri puanlama yönergesi ile Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010) tarafından kompozisyon yazma başarısını ölçmek için geliştirilen genel analitik puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı; Yetersiz (1), Geliştirilmeli (2), İyi (3) ve Çok İyi (4) şeklinde 4’lü bir derecelendirme esas alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, biçimsel özellikleri yansıtan sayfa düzeni ve metin düzeni boyutları; dil ve anlatıma ilişkin özellikleri yansıtan sözcük, cümle, paragraf ve anlatım boyutları; yazı bütünlüğüne ilişkin özellikleri içeren başlık, giriş, gelişme ve sonuç boyutları ile yazım ve noktalama kuralları boyutundan meydana gelen toplam 11 boyuttan oluşmaktadır. Bu 11 boyut ile ölçülmesi hedeflenen özellikler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Kompozisyonların Puanlanmasında Kullanılan Analitik Rubriğin Boyutları ve Bu Boyutlar ile Ölçülen Özellikler

Boyut	Alt Boyut	Ölçülen Özellik
Biçim	Sayfa Düzeni	Sayfa kenarındaki, paragraf ve satır aralarındaki boşluklara ne derece dikkat edildiği
	Metin Düzeni	Satırlardaki kaymalar, sözcüklerin ne derece okunaklı olduğu ve sözcükleri oluşturan harflerin uzunluk veya genişliğinin metin boyunca birbiriyle ne ölçüde tutarlı olduğu
Dil ve Anlatım	Sözcük	Deyim, ikileme gibi kalıplaşmış sözcükler de dâhil olmak üzere metindeki sözcüklerin ne ölçüde doğru ve etkili kullanıldığı
	Cümle	Sebeup ve sonuç bildiren cümleler ile farklı uzunlukta, yapıda ve dizilişteki cümlelerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı ve cümlelerin bağlama öğeleri açısından birbiriyle ne ölçüde uyumlu olduğu
	Paragraf	Kendi içinde bütünlük gösteren paragrafların oluşturulup oluşturulmadığı ve paragraflar arası geçişin ne derece etkili olduğu
	Anlatım	Duygu ve düşüncelerin ne derece gerçekçi, akıcı ve etkileyici olduğu ile metnin yazının amacına uygunluk, bilgilendiricilik ve kabul edilebilirlik (ikna edicilik) açısından yeterli olup olmadığı
Yazı Bütünlüğü	Başlık	Başlığın orijinallığı ve konuya uygunluğu
	Giriş	Konuyu/olayı açıklamaya ve tanıtmaya yarayan ipuçlarına veya verilere ne ölçüde yer verildiği
	Gelişme	Konuyu açıklamaya yarayan bilgilerin sunuluş biçimi ile metni açıklamak için gerekli olan tüm unsurlara (alıntı, tanık gösterme vb.) ne derece yer verildiği
	Sonuç	Metnin sonlandırılıp sonlandırılmaması ve sonlandırılırken duygu, düşünce ya da yorumlara yer verilip verilmemesi
Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri		Yazım ve noktalama kurallarına hangi ölçüde uyulduğu

Rubrike ilişkin yukarıdaki 11 boyutu içeren taslak bir form hazırlandıktan sonra, beş uzmanın dereceli puanlama anahtarı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanlardan ikisi Türkçe eğitimi alanında doçent, biri ölçme ve değerlendirme alanında doktordur. Diğer iki uzman ise, Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış ve aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Uzman görüşü alınan kişilerle ilgili bilgiler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Rubrikle İlgili Görüşleri Alınan Uzmanların Demografik Özellikleri

Sıra	Unvan	Açıklama
1.	Prof. Dr.	Türkçe eğitimi alanında profesördür.
2.	Doç. Dr.	Türkçe eğitimi alanında doçenttir.
3.	Dr.	Ölçme Değerlendirme alanında doktordur.
4.	Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
5.	D. Öğr.	Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur. Yüksek lisansını Türk Dili ve Edebiyatı alanında tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmektedir.

Uzmanlar; puanlama kategorileri arasındaki farkların açık olup olmaması, yazma becerisi ile ilgili tüm özellikleri içerip içermemesi ve ifadelerin anlaşılabilirliği açısından dereceli puanlama anahtarını değerlendirmiştir. Uzmanlar, dereceli puanlama anahtarı boyutlarının yazma becerisinin tüm yönlerinin içerdiğini ve dereceli puanlama anahtarında yazma becerisiyle ilişkili olmayan bir boyutun bulunmadığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak, uzman görüşleri dereceli puanlama anahtarı boyutlarında herhangi bir değişikliğe gerek olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Öte yandan, uzmanlar dereceli puanlama anahtarındaki bazı ifadelerde birtakım değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin; uzmanlardan ikisi yazım ve noktalama kuralları boyutunda, “Çalışmada 2-5 arası yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır”, “Çalışmada 6-9 arası yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır” şeklindeki ölçütler yerine; “Çalışmada az sayıda yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır”, “Çalışmada çok fazla yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır” gibi ölçütler kullanılmasını önermiştir. Uzmanlar, üç tane yazım ve noktalama hatası içeren yarım sayfa uzunluğundaki bir kompozisyon ile aynı sayıda yazım ve noktalama hatası içeren bir sayfa uzunluğundaki bir kompozisyona eş değer puanlar vermenin doğru olmayacağı belirtmiştir. Bunun üzerine, yazım ve noktalama işaretleri boyutundaki puanlama ölçütlerinde değişikliğe gidilmiştir. Benzer bir değişiklik, metin düzeni boyutunda, sözcüklerin okunurluğuna ilişkin puanlama ölçütlerine de uygulanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından dereceli puanlama anahtarı kullanıma hazır hale gelmiş ve Ek 14’te sunulmuştur.

3.4. İşlem

Araştırma verileri 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda sırasıyla yazma, okuduğunu anlama, dil bilgisi başarı testi ve kelime bilgisi başarı testi sınıf ortamında farklı zamanlarda uygulanmıştır. Uygulama Türkçe dersinde yapılmıştır. Uygulama aşamasına geçmeden önce örneklem olarak seçilen okullardaki Türkçe öğretmenleriyle toplantı yapılmış; öğretmenler araştırmanın amacı, veri toplamanın önemi ve işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere araştırma kapsamında aynı öğrencilere dört farklı uygulamanın yapılacağı bu uygulamaların farklı ders saatlerinde olması gerektiği gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilerin motive edilmesi üzerinde durularak öneminden dolayı ilk olarak kompozisyon yazmaya yer verileceği, sonrasında okuduğunu anlama, dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testlerinin uygulanacağı belirtilmiştir. Dört farklı okulda verilen bu eğitimlerden sonra uygulama aşamasına geçilmiş, uygulamalar araştırmacı ve ders öğretmeniyle birlikte yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere toplanan verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilerek katılımın gönüllülük esasına dayandığı, verilerin herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacağı ifade edilmiş, öğrenciler uygulama süreci hakkında bilgilendirildikten sonra katılmak isteyen öğrencilere yazma konuları verilmiş ve uygulamalara başlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin vereceği cevapların araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde son derece önemli olduğu üzerinde durulmuş; iki haftayı kapsayacak uygulamalara içtenlikle cevap vermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin her formda bulunan yönergeyi okumaları, anlamadıkları her şeyi sormaları ve her uygulama için kendilerine bir ders saati süre verileceği belirtilmiştir. Öğrencilerden öncelikle verilen formdaki yazma konularından birini seçmeleri ve formda bulunan yönerge doğrultusunda bir metin yazmaları istenmiştir. Daha sonra kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve dil bilgisi başarı testleri uygulanmış, kelime bilgisi testinin ilk bölümünde bulunan demografik bilgileri özellikle doldurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamalara katıldığı ve uygulamaları bir ders saati içinde tamamladıkları görülmüştür. Uygulama yukarıda ifade edilen işlem basamakları takip edilerek bir ay içerisinde tamamlanmıştır.

Öğrencilerden toplanan veriler gözden geçirilmiş, araştırmanın 622 öğrenci üzerinde uygulandığı ancak dört uygulamaya da katılan öğrenci sayısının 410 olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 212 öğrencinin verileri araştırmadan çıkarılmıştır. Her öğrenci için başarı testleri ve yazılı metin aynı sıraya gelecek şekilde düzenleme yapılarak

veri dosyası oluşturulmuştur. Daha sonra yazılı metinlerin farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesine geçilmiştir. Öncelikle puanlayıcıların sınav kâğıtlarını değerlendirirken etkilenebileceği (cinsiyet, akademik başarı vb) unsurların önüne geçmek için öğrencilerin yazılı metinlerindeki demografik özelliklere ait bilgileri silinmiştir. Bu işlemin ardından kâğıtlar fotokopi ile çoğaltılarak birbirinden bağımsız dört farklı kodlayıcıya yönerge, kodlama formu ve dereceli puanlama anahtarıyla gönderilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce puanlayıcılardan ikisine yüz yüze birine de telekonferans yoluyla eğitim verilmiştir. Çünkü öznel değerlendirmelerin söz konusu olduğu değerlendirmelerde, puanlama yapılmadan önce, değerlendirilecek metnin özellikleri ve bu metnin değerlendirmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarı hakkında puanlayıcıların bilgilendirilmesi önem arz etmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu doğrultuda puanlayıcılara i) metin değerlendirme, ii) metin değerlendirmede puanlayıcı etkisi ve türleri, iii), puanlayıcı güvenilirliği iv), puanlayıcı öznelliğini azaltmak için kullanılacak yöntemler iv) dereceli puanlama anahtarının tanımı, geliştirilmesi ve metinlerin puanlanmasındaki işleyle ilgili bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda puanlayıcılar; dereceli puanlama anahtarına göre 10 metin üzerinde puanlama yapmış, yapılan puanlama neticesinden puanlayıcılar arası korelasyonun .70'in üzerinde olduğu görülmüştür.

Araştırmada görev alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan puanlayıcılardan biri kadın ve üçü erkektir. Puanlayıcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Yazılı Metinleri Değerlendiren Puanlayıcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Puanlayıcı	Cinsiyet	Yaş	Açıklama
1	Kadın	26	Türkçe eğitimi mezunudur. 2 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış, aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir.
2	Erkek	38	Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur. 16 yıldır ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.
3	Erkek	35	Türkçe eğitimi bölümü mezunudur. 6 yıl Türkçe öğretmenliği yapmış 3 yıldır Türkçe eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.
4	Erkek	38	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunudur. 12 yıl Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptıktan sonra Türkçe eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamlamış, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

Puanlayıcılar 30 gün ile 111 gün arasında değişen sürelerde 410 öğrenciye ait kâğıtları puanlamışlar, kodlama formlarını biri dijital ikisi de elden olmak üzere araştırmacıya ulaştırmışlardır.

Yazılı metinlerin değerlendirilmesi sürecinde başarı testlerinden elde edilen veriler düzenlenerek analize hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metinlere puanlayıcılar tarafından verilen notlar her öğrenci için yan yana yazılmış ve verilen puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Puanlayıcıların yaptıkları değerlendirme Ek 15'te, değerlendirilen metin örnekleri de Ek 16'da sunulmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının tamamlanmasıyla araştırma verileri analize hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, ITEMAN, SPSS 21.00 ve LISREL 8.54 istatistik paket programlarıyla çözümlenmiştir. Başarı testlerinin geliştirilmesinde ITEMAN, değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile korelasyon analizi için SPSS 21.0 ve araştırma modellerinin test edilmesinde LISREL 8.54 paket programları kullanılmıştır. Hipotezler .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Yapısal eşitlik modelinde, araştırmacı tarafından öngörülen model ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ulaşılan model arasında uygunluk derecesi gözlenmektedir. Uygunluk derecesini belirlemek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bu araştırmada, dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere öngörülen modelin yeterliğini test etmek için Ki-Kare uyum testi, iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) uyum indeksleri kullanılmıştır. Ancak literatürde uyum indekslerinde dikkate alınması gereken ölçütlerle ilgili araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır (Wetson ve Gore, 2006). Araştırmacılar arasında farklılık olmasına rağmen genellikle; GFI, CFI, NFI, NNFI ve IFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir, .95 değeri ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). AGFI için .85 değeri

kabul edilebilir uyum olarak ifade edilirken .90 değeri mükemmel uyumu olarak ifade etmektedir (Schermelel-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir, .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyumu ve .10 değeri kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). Uyum indekleriyle ilgili ölçütler Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16 Uyum İndekslerinde Dikkate Alınması Gereken Ölçütler

Uyum İndeksleri	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel Uyum	Kaynak
GFI	.90	.95	(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980)
CFI	.90	.95	(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980)
NFI	.90	.95	(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980)
NNFI	.90	.95	(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980)
IFI	.90	.95	(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980)
AGFI	.85	.90	(Schermelel-Engel ve Moosbrugger, 2003)
RMSEA	.08	.05	(Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999)
SRMR	.05	.10	(Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011)

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileriyle ilgili betimleyici istatistikler sunulmuştur. Ardından öğrencilerin yazma becerilerinin; cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde İnternet olma durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim görme durumu ve Türkçe dersi başarısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra yazma becerisi ile dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı Düzeyleri

Katılımcı Sayısı	En Az Puan	En Çok Puan	Ortalama Puan	Standart Sapma
410	12	42	26	5,276

Tablo 17’de öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puanların ortalamasına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerden alabileceği puanların 11 ile 44 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda çalışma grubundaki öğrencilerin yazma başarılarının ($\bar{x} = 26$) orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Bu puan, dereceli puanlama anahtarına göre “geliştirilmeli” düzeyine denk gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri dereceli puanlama anahtarındaki alt boyutlarına göre incelendiğinde öğrencilerin en çok sonuç bölümünde başarısız oldukları görülmektedir. Sonrasında sırasıyla: anlatım, paragraf, giriş, gelişme, yazım, noktalama, cümle ve başlık bölümlerinde zorlandıkları; sayfa düzeni, sözcük ve metin düzeni bölümlerinde diğer bölümlere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ağın Haykır (2012) ve Demir (2011) tarafından

yapılan çalışmaların sonuçları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ağın Haykır (2012) ilköğretim öğrencilerinin (6-8. sınıf) okuduğunu anlama düzeyi ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalamalarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2011) de ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin “orta düzeyde” olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya ilişkin bu bulgu; çalışma grubundaki öğrencilerin eğitim deneyimlerinin azlığı ve yazmanın üst bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren bir beceri olması ile açıklanabilir. Çünkü yazma, bireyin üst bilişsel becerilerine, eğitim deneyimlerine ve konuşma, okuma gibi dilin diğer alanlarındaki yeterliklerine bağlı olarak gelişim gösteren bir beceridir (Demir, 2011).

4.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı, bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	229	27,69	4,96	408	8,733	,000
Erkek	181	23,48	4,70			

*p<.05

Tablo 18’deki bulgulara göre öğrencilerin yazma becerileri “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(408)}=8,733$; $p<.050$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin yazma başarılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{x}=27,69$) erkek öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{x}=23,48$). Araştırmanın bu bulgusu, kız ve erkek öğrencilerin yazma puanları arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyan literatürdeki çok sayıda çalışmayla (Ağın Haykır 2012; Arı, 2010; Arıcı ve Ungan, 2008; Avcı, 2006; Bağcı, 2007; Can, 2009; Kırbaş, 2006; Özbay ve diğerleri, 2011; Takımcıgil Özcan, 2014; Taner ve Başal, 2005; Temur, 2006; Tüfekçioğlu, 2010;

Yörüsün, 2013; Zorbaz, 2010) örtüşmektedir. Literatürde cinsiyet değişkenine ilişkin araştırma bulgusundan farklılık gösteren çalışmalara da rastlamak mümkündür. Kılıç (2012) kız öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak kız ve erkek öğrenciler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Coşkun (2006) ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının erkek öğrencilerinkine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiş fakat cinsiyet değişkenine ilişkin söz konusu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Sıralanan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar ile karşılaştırıldığında, cinsiyetin yazma becerisi üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların sayısı daha azdır. Bundan dolayı literatürdeki birçok çalışmada kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasının olası nedenlerine vurgu yapılmaktadır. Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, & Yee (1989) ile Wigfield & Karpathian (1991) yazma alanındaki çalışmalarda kızların yazma yeteneğine erkeklerden daha fazla güvendiklerini ifade etmektedir. Dingwall (1998) de yazma becerisinde kızların daha başarılı olmasının nedenini; kızların ve erkeklerin beyin işleyişlerindeki nörolojik farklılıklara bağlamakta, nörolojik olarak kızların erkeklerden daha avantajlı olduğunu vurgulamaktadır (aktaran Takımcıgil, 2014). Ağın Haykır (2010: 91) ise bu durumun fizyolojik özelliklerden kaynaklanabileceğini belirterek ilköğretim ikinci kademedeki (6-8. sınıf) itibaren kız ve erkek öğrenciler arasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler açısından önemli farklılıkların olduğunu, kızların gelişimlerinin erkeklerden daha önce tamamlandığı üzerinde durmuştur. Ayrıca dil becerilerinin birbiri ile olan ilişkilerinden hareketle kızların okuduğunu anlama, kelime hazinesi, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygun yazma konusunda erkeklerden daha başarılı olmalarının yazılı anlatım becerilerine de katkı sunacağını öngörmektedir (Ağın Haykır, 2012). Kısaca, kız öğrencilerin nörolojik ve fizyolojik farklılıklarından dolayı birçok dil becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de erkeklerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir:

Tablo 19. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Okul Öncesi Eğitim Alma” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	196	26,78	4,96			
Hayır	214	24,95	5,40	408	3,354	,000

*p<.05

Tablo 19’deki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının (\bar{x} =26,78) okul öncesi eğitim alamayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek (\bar{x} =24,95) olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma puanları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(408)}=3,354$; $p<.050$). Bu durum okul öncesi eğitimin öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal olarak yazma becerisine hazırlamasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Demir (2011), okul öncesi eğitimin, öğrencilerin yazma becerisiyle daha erken karşılaşmalarını sağladığını ve bu sayede yazmaya yönelik öz yeterlilik algılarını güçlendirdiğini ifade etmiştir. Buna göre okul öncesi eğitimin, öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin özelde yazma becerisine genelde ise dil becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim alma değişkeninin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin araştırma bulgusu, literatürdeki pek çok çalışmanın sonuçları ile (Colantone, 1998; Coşkun, 2006; Demir, 2011; Tanel ve Başal, 2005; Temur, 2006; Yılmaz, 2008; Zorbaz, 2010) uyumludur. Nitekim Temur (2006), okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatımlarında çok sayıda ve farklı türde kelimeye yer verdiklerini belirlemiştir. Araştırma bulguları ile aynı doğrultuda olan bu çalışmaların aksine Çelik (2010) ve Kılıç (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak her

iki araştırmada da yazma başarı puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının daha yüksek olduğu dik- kati çekmektedir.

4.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin günlük tutma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bağımsız örneklem *t*-testi so- nuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir:

Tablo 20. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Günlük Tutma” Değişke- nine Göre Bağımsız Örneklem *t*- testi Sonuçları

Günlük Tutma	N	\bar{X}	Ss	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	125	26,00	5,15			
Hayır	285	25,75	5,33	408	,434	,664

**p*<.05

Tablo 20’deki bulgulara göre günlük tutma değişkeni öğrencilerin yazma beceri- leri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($t_{(408)}=0,434$; $p>.05$). Araştırmanın bu bul- gusu; Bağcı (2007), Zorbaz (2010) ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmalarla ben- zerlik gösterirken Demir (2011) tarafından yapılan araştırma sonucuyla farklılık göster- mektedir. Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adayları üzerine yürüttüğü araştırmada öğren- cilerin yazılı anlatım başarılarının günlük tutma ve antoloji oluşturma alışkanlıklarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Zorbaz (2010), ilköğretim (6-8. sınıf) öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada yazmanın günlük tutma değişkeninden etkilenmeyen bir beceri ol- duğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çelik (2010) de günlük tutan ve tutmayan öğ- rencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Günlük tutan öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazması beklenmesine rağmen literatürdeki çalışmaları sonuçları ile bu araştırmanın bulgularına göre günlük tutan ve tutmayan öğrencilerin yazma başarıları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Byrne’ye (1991) göre fazla yazmak, bireylerin yazma başarısını artıran bir unsurdur. Buna karşın nitelikli yazı yazmayan bireylerin çok yazması, yazılı anlatımlarına pek katkı sağlama-

maktadır. Bu noktadan hareketle belli bir konu doğrultusunda oluşturulmayan ve geri bildirimin olmadığı günlük yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularının aksine Demir (2011) günlük tutan öğrencilerin tutmayanlara göre daha yaratıcı yazılar yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Demir'e (2011) göre serbest yazma çalışması olan günlük tutmada öğrencilerde hata yapma endişesi olmadığından günlük tutma onları yazı yazmaya karşı cesaretlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında günlüklerde oluşturulan yazılar, öğrencinin kendisini herhangi bir kalıba sokmadan, özgürce ifade etme imkânı sağlayabilmektedir. Bu bakımdan günlük tutmanın, yaratıcı yazmaya karşılık geldiği ifade edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan bulgular ile Demir'in (2011) çalışmasından elde edilen sonuçlar arasındaki çelişki, araştırmalar kapsamında öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarının farklı türlerde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir deyişle, günlük tutma öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluştururken belli bir konuda yazdıkları metinlerde anlamlı bir farklılık meydana getirmeyebilir.

4.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin İnternet Bulunma Durumuna Göre Analizi

Öğrencilerin yazma becerilerinin İnternet bulunma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir:

Tablo 21. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Evde İnternet Bulunma Durumu” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Evde İnternet Bulunma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Var	226	26,37	5,17	408	2,313	,021
Yok	184	25,16	5,33			

*p<.05

Tablo 21'deki bulgular evde İnternet bulunma durumunun öğrencilerin yazma becerilerini etkilediğini göstermektedir. ($t(408)=2,313$; $p<.050$). Tabloda yer alan aritmetik ortalama değerlerine göre evinde İnternet bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, ($\bar{x}=26,37$) İnterneti olmayan öğrencilere göre daha yüksektir ($\bar{x}=25,16$). Demir (2011)

tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Demir (2011), evinde İnternet bağlantısı bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda, öğrencilerin İnternette çok çeşitli bilgi ve içerikle karşılaşma ve yazılı iletişim kurabilecek ortamlara ulaşma imkânının etkili olduğu söylenebilir (Demir, 2011). Çünkü öğrenciler İnternet aracılığıyla birçok alanda sınırsız bilgiye ulaşabilmekte özellikle sosyal medya vasıtasıyla kendilerini yazılı olarak ifade edebilme imkânı bulmaktadır. Yazma becerisi, uygulamaya bağlı olarak geliştirilen bir beceri olduğundan öğrencilerin bu etkinliklere bağlı olarak elde ettiği deneyimler ve bilgi düzeylerindeki artış, onların yazma becerilerini geliştirmelerine; düşüncelerini kolay, doğru ve etkili bir şekilde dile getirmelerine katkı sağlayabilir (Zorbaz, 2010).

Araştırmada ulaşılan bulgulardan farklı olarak Zorbaz (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazma başarılarının, evde İnternet bulunup bulunmamasından etkilenmediği tespit edilmiştir. Buna göre, evde İnternet bağlantısı olmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sunma potansiyeli bulunmaktadır. Ancak evdeki İnternet bağlantısının hangi amaç ve etkinlikler için kullanıldığı önemlidir.

4.6. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Analizi

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, baba eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
İlkokul	104	25.19	4.97				
Ortaokul	109	24.71	5.10	3-406	5.48	.001	1,2-4
Lise	123	26.28	5.20				
Üniversite ve üstü	74	27.63	5.58				

* $p < .05$

Tablo 22'deki bulgulara göre öğrencilerin yazma becerilerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($F_{(3-406)}=5,48; p<.05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (post hoc) yapılmış; yapılan test sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}=27,63$) ile babası ilkokul ($\bar{x}=25,19$) ve ortaokul ($\bar{x}=24,71$) mezunu öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisinin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Çelik (2012), Demir (2011), Kılıç (2012) ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik gösterirken Coşkun (2006) ve Zorbaz, (2010) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarından ayrılmaktadır. Çelik (2012), babası lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, babası okuryazar olmayan ve ilköğretim ya da lise mezunu olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kılıç (2012: 70), babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, yazılı anlatımlarında daha başarılı olduklarını, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma başarılarının arttığını tespit etmiştir. Yılmaz (2008: 69) da baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma başarılarının arttığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri, düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ortaya koymaları ile mümkündür. Bu durum da, öğrencilerin eksiklerini tamamlayan, onlara duyuşsal ve bilişsel bakımdan katkı sağlayan aile desteğiyle mümkündür. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler bu katkıya sahip olma konusunda daha avantajlı olabilmektedir. Buna bağlı olarak babanın eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Zorbaz (2010) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma becerileriyle baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın bulunmadığını belirlemiştir. Coşkun (2006: 97), baba eğitim durumu ile yazma becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmamasını; i) babanın sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerden kaynaklanan ilgi eksikliği, ii) yazma becerisinin gerektirdiği özel alan bilgisinin her zaman babaların aldıkları eğitimle paralellik göstermemesi iii) teknik bir alanda öğrenim görmüş bir babanın çocuğunun yazılı anlatım konusunda yeterli olamayacağı iv) babaların çocukların genel sorunlarıyla ilgilendikleri fakat yazma becerisini geliştirici etkinliklere odaklanmamaları ile açıklamaktadır. Literatürdeki araştırmalarda baba eğitim

durumunun öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin iki farklı görüşün makul gerekçelerle ifade edildiği görülmektedir.

4.7. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Analizi

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, anne eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, analiz sonuçlarına Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	123	24.66	5.00				
İlkokul	121	26.46	5.12	3-406	4.71	.003	1-4
Ortaokul	83	25.32	5.63				
Lise ve üstü	83	27.16	5.17				

*p<.05

Tablo 23'teki bulgular, öğrencilerin yazma becerilerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($F_{(3-406)}=4,71$; $p<.050$). Bu farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre annesi lise ve üstü mezun olan öğrenciler ($\bar{x}=27,16$) ile annesi okuryazar olmayan ($\bar{x}=24,66$) öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre anne eğitim düzeyi lise ve üstü olan öğrencilerin yazma başarısının annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç; anne eğitim düzeyi yüksek olan anneler, çocuklarının derslerine katkı sağlama konusunda okuryazar olmayan annelere göre daha etkili olmaları ile açıklanabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler, öğrenim hayatları ile daha yakından ilgilenerik ve dil gelişimi açısından onlara rol model olarak çocukların yazma becerileri üzerinde etkili bir rol üstenebilmektedir (Coşkun 2006). Bir başka ifadeyle ana dilini ilk olarak annelerinden öğrendikleri için anne eğitim seviyesi yüksek olan çocukların ana dillerini etkili kullanmaları ve annesi okuryazar olmayan çocuklara kıyasla temel dil becerilerine daha hâkim olmaları şaşırtıcı bir sonuç değildir (Demir, 2011).

Anne eğitim düzeyinin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin araştırma bulgusu; Coşkun (2006), Çelik (2012), Demir (2011), Kılıç (2012) ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmekte Zorbaz (2010) tarafından yapılan araştırmayla farklılık göstermektedir. Zorbaz (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arasında annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.8. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

Yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir:

Tablo 24. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
1-5	83	24.61	5.06				
6-12	153	25.54	5.05				
13-21	114	25.77	5.17	3-406	6.453	.000	1,2,3-4
22 ve üstü	60	28.35	5.61				

*p<.05

Tablo 24'teki bulgular, öğrencilerin yazma becerilerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F_{(3-406)}=4,71$; $p<.050$). Bu farklılaşmanın hangi aralıklar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bir yılda yirmi ikiden fazla kitap okuyan öğrenciler, yirmi ikiden az kitap okuyan diğer üç gruba göre yazma becerisi açısından daha başarılı bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle okuma alışkanlığının yazma becerisi üzerinde bir fark oluşturduğu ve söz konusu farkın okunan kitap sayısı ancak 22 veya daha fazla olduğunda yazma becerisine anlamlı düzeyde yansdığı ifade edilebilir. Araştırma bulgularına paralel şekilde Coşkun (2006), Çelik (2012), Demir (2016), Zorbaz (2010) ve Temur (2006) tarafından yapılan araştırma-

larda da gazete, dergi ve kitap okuma sayısı fazla olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, daha az okuyan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Demir, 2011; Çelik, 2012; Zorbaz, 2010).

Öğrencilerin okuma oranları arttıkça oluşturdukları yazılı metinlerde daha çok ve daha farklı türde kelimeler kullandıkları tespit edilmiştir (Temur, 2006). Öğrenciler okudukları kitap ölçüsünde kelime hazinelerini zenginleştirmekte, farklı cümle yapılarının ve yazım kurallarının doğru kullanımlarını görebilmelerini etkili bir şekilde ifade etmeyi öğrenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça karşılaştıkları metinlerin konu ve örnek çeşitliliği de zenginleşmektedir. Yoğun bir şekilde kitap okuyan öğrenciler bu sayede, bir fikrin nasıl geliştirileceği ve geliştirilen fikirden bütünlüğü ve akıcılığı yüksek bir yazıya nasıl ulaşılacağı konusunda deneyim kazanabilmektedir (Coşkun 2006).

4.9. Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarıları Arasındaki İlişki

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma becerileri ve Türkçe dersi başarıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	1	2
1. Yazma Becerisi	26	,92	,574**	
2. Türkçe Dersi Başarısı	3,91	5,27		,574**

** $p < .01$

Tablo 25’te görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerisiyle Türkçe dersi başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .574, p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazma başarıları arttıkça Türkçe dersi başarılarının yükseldiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu, Zorbaz (2010) ve Yörüşün (2013) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Zorbaz (2010),

öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değiştiğini; yazılı anlatım başarıları yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi karne notunun da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Yörüsün (2013); öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve yazılı metinlerden yüksek puan alan öğrencilerin Türkçe dersi notlarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir. Demir (2011) bu sonucu, öğrencilerin Türkçe dersinde notlarını etkileyen değişkenlerden birinin yazılı anlatım performansları olması ile açıklamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Baştuğ'un (2012) da ifade ettiği gibi yazma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme potansiyeli bulunan önemli bir değişkendir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu derslerin başında da Türkçe gelmektedir (Görgü, 1997; Kaleağası, 2009; Özbay, 1995; Pehlivan, 1994; Sever, 2011; Temur, 2001).

4.10. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öncelikle dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistikler ile değişkenler arası korelasyonlara yer verilmiştir. Ardından, yazma becerisi ile dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli sunulmuştur.

4.10.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Araştırma kapsamında yer alan gözlenen değişkenlerle ilgili betimleyici istatistikler ve bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 26'da verilmiştir. Tablo 26 incelendiğinde dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma arasındaki tüm korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere Yönelik Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4
1. Dil Bilgisi	1			
2. Kelime Bilgisi	,626**	1		
3. Okuduğunu Anlama	,535**	,554**	1	
4. Yazma	,492**	,630**	,579**	1
Ortalama	9,51	10,03	11,42	25,83
Standart Sapma	3,96	3,87	3,69	5,27
En Az	1	1	2	11
En Fazla	20	19	19	41
Ranj	19	18	17	29

** $p < .01$

Tablo 26’da görüldüğü gibi yazma becerisi; dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğu anlama değişkenlerinin her üçü ile de pozitif anlamlı ilişki içerisindedir. Söz konusu değişkenler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayılarına bakıldığında en güçlü ilişkinin kelime bilgisi değişkeninde gözlemlendiği belirlenmiştir ($r = ,630, p < .01$). Bunu okuduğunu anlama değişkeni izlemektedir ($r = ,579, p < .01$). Yazma becerisi ile dil bilgisi değişkeni arasındaki korelasyon katsayısı diğer değişkenlere göre daha düşük olmakla birlikte ($r = ,492, p < .01$), hesaplanan korelasyon katsayısı kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinde olduğu gibi orta düzeyde bir ilişkiye karşılık gelmektedir. Tablo 26’ya göre dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında da pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

4.10.2. Yapısal Eşitlik Modeli

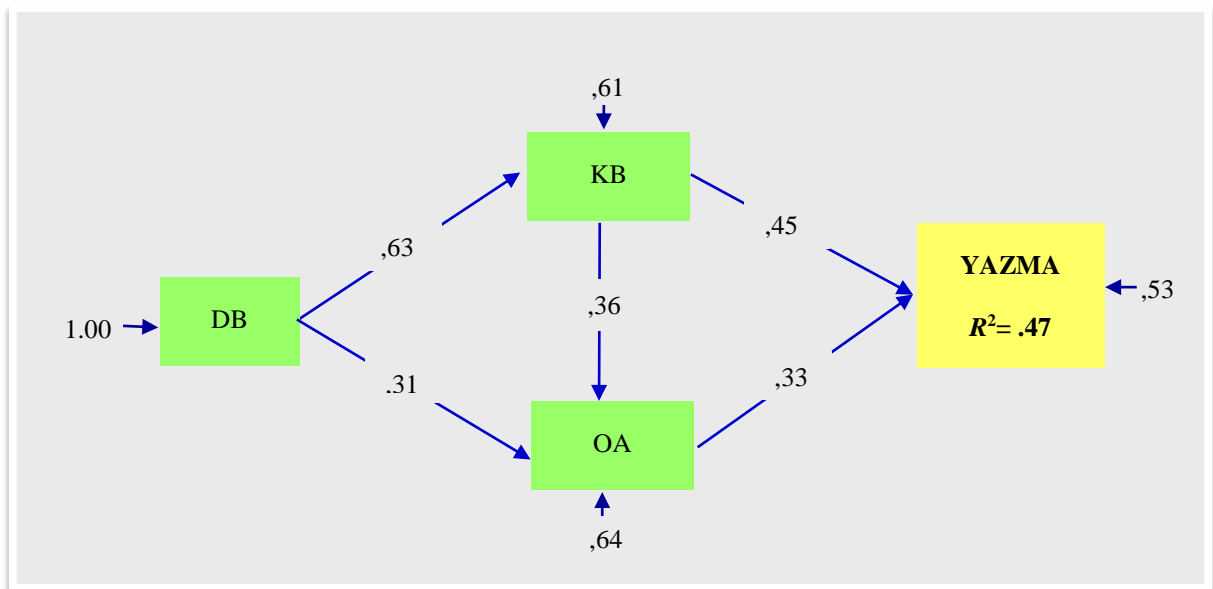
Araştırmada dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisini anlamlı düzeyde yordadığı hipotezi test edilmiştir. Bu hipotezi test etmek için LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) paket programından yararlanılmıştır. Veriler normal dağılıma uygun olduğundan analizler en yüksek olabilirlik (maximum likelihood) yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Analiz kapsamında incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile elde edilen uyum indeksleri Tablo 27’de yer verilmiştir:

Tablo 27. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler ile Yapısal Eşitlik Modelinden Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Ulaşılan Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,72/ 1	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	1,00	Mükemmel Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$,98	Mükemmel Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,18997	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0,042	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	1,00	Mükemmel Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$,99	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	1,00	Mükemmel Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	0,99	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0,011	Mükemmel Uyum

Kaynak: Bayram, 2013; Yılmaz ve Çelik 2009; İlhan ve Çetin, 2014

Tablo 27’de görüldüğü üzere elde edilen mükemmel uyum ölçütleri, önerilen modelin veriler tarafından doğrulandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yol katsayılarını içeren modele ilişkin sonuçlar Şekil 5’te gösterilmiştir:



Şekil 5. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeli

Yol analizi sonuçlarına bakıldığında kelime bilgisi değişkenine ilişkin varyansın %39'unun, okuduğunu anlama değişkenine ilişkin varyansın %36'sının ve yazma değişkenine ilişkin varyansın %47'sinin model tarafından açıklandığı görülmektedir. Yol analizi sonuçlarına göre dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan etkilemediği fakat kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri aracılığıyla yazma becerisinin yordanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisinin açıklanmasına anlamlı katkı sağladığı, yol analizi sonucunda ulaşılan bir diğer önemli bulgudur. Yol analizi sonucunda ayrıca, dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasına anlamlı katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yol analizinin dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma değişkenleri arasındaki ilişkiye dair ortaya koyduğu bulgular, literatürdeki araştırmalar ile aynı doğrultudadır. Araştırma bulgularına paralel şekilde literatürdeki çalışmalarda da dil bilgisi ile yazma becerisi arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığına (Karadüz, 2004) fakat dil bilgisinin yazma becerisini dolaylı olarak etkileyebileceğine dikkat çekilmektedir (Çeçen, 2007). Dil bilgisinin kelime bilgisi ile okuduğunu anlama değişkenlerini doğrudan, yazma becerisini dolaylı olarak etkilemesi; sıralanan değişkenlerin birbirinden bağımsız yapılar olmadığını, dil becerilerinin bir bütün hâlinde öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Ulaşılan model, dil bilgisinin bütün dil becerilerinin gelişimi açısından önemli bir yerinin bulunduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Yol analizi sonucunda yazma becerisine ilişkin toplam varyansın %47'sinin önerilen model tarafından açıklanması, Bloom'un (1976) tam öğrenme modelinin temel önermeleri ile örtüşmektedir. Bloom'a (1976) göre bilişsel giriş davranışları ile akademik başarı arasında .70 düzeyinde bir ilişki ($r = .70$) bulunmaktadır. Bu ilişki, bilişsel giriş davranışlarının daha sonraki öğrenme birimlerinde görülen başarı değişkenliğinin yaklaşık %50'sini ($r^2 = .49$) açıkladığı anlamına gelmektedir (Tan ve Erdoğan, 2004). Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri, öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen bilişsel faktörler arasında yer aldığından araştırmada ulaşılan bulgular Bloom'un (1976) tam öğrenme modeli ile açıklanabilir. Bu kapsamda, yol analizinde yazma becerisine ilişkin açıklanamayan %53'lük varyansın hangi değişkenlerden kaynaklandığına dair bir yargıya varabilmek için de Bloom'un tam öğrenme modelinden yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bloom, bilişsel giriş davranışlarının başarıdaki değişkenliği açıkla-

makta yetersiz kaldığı %50'lik bölümün duyuşsal giriş özellikleri ile öğretim hizmetlerinin niteliğinden kaynakladığını dile getirmektedir (Bloom, 1976). Dolayısıyla yazma becerisine ilişkin araştırmadaki değişkenler ile açıklanamayan %53'lük varyansın yazma becerisine ilişkin duyuşsal özelliklerden (yazma tutumu, kaygısı, tutukluğu, eğilimi, motivasyonu, öz yeterliği vb.) ve öğretim hizmetlerinin niteliğinden (ipucu, pekiştirge, dönüt-düzeltilme, etkin katılım) kaynaklandığı söylenebilir.

4.10.2.1. Yol Analizi Modeline İlişkin Tartışma

Yol analizi sonuçlarına bakıldığında dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan yordamadığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin aracı etkisiyle açıkladığı görülmektedir.

Dil bilgisi, düşüncelerin etkili ve doğru bir biçimde ifade edilmesine yardımcı bir öğrenme alanıdır. Bu bakımdan dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanımına katkı sağlar. Örneğin öğrencilere ses, sözcük ve cümle bilgisi konularının öğretilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerindeki başarılarını arttırması beklenmektedir. Araştırma bulgularına göre dil bilgisinin yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmaması bu beklenti ile çelişse de yazma becerisinin dil bilgisinden dolayı olarak etkilenmesi bahse konu beklentiye desteklemektedir. Nitekim Aytaş ve Çeçen (2010: 85) de dil bilgisi ile yazma becerisi arasında doğrudan bir ilişkinin bulunmadığını, bu iki değişken arasında dolaylı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Zamel (1982) öğrencilerin yazma sırasında dil bilgisinden daha az yararlandıklarını dile getirmektedir. Bu bakımdan dil bilgisi ve yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçların literatürdeki kuramsal bilgiler ile örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bulgular sadece kuramsal bilgiler ile değil konu ile ilgili deneysel araştırmalarla da aynı doğrultudadır. Jones (1982) tarafından yapılan çalışmada yazma becerisi yüksek ve düşük olan bireylerin dil bilgisi yeterlikleri arasında önemli bir farkın olmadığı belirlenmiştir (aktaran Krapels, 1990). Dolayısıyla, dil bilgisinin yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığına yönelik araştırma bulgusunun Jones'ın (1982) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Literatürdeki çalışmalara göre dil bilgisinin dil becerilerinin gelişimi için bir anlam ifade etmesi uygulamalı ve işlevsel olarak öğretilmesine bağlıdır (Calp, 2010; Öz, 2001). Söz ve yazıdan ayrı olarak ele alınan dil bilgisi öğretimi öğrencileri ezbere yöneltmekte ve dil becerisinin gelişimine doğrudan bir katkı sağlamamaktadır (Göğüş, 1978; Wyse, 2001). Bu ifadelerden hareketle ezber yoluyla edinilen dil bilgisinin, öğrencilerin dil becerilerine özellikle de yazma becerisine yeterli düzeyde bir katkı sağlamayacağı söylenebilir. Bu kapsamda dil bilgisi değişkeninin yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemleri kullanmalarından ve dil bilgisini işlevsel olarak öğretmek yerine ezberci yaklaşımlara yönelmelerinden (Erdem ve Deniz, 2015; Özbay, 2014) kaynaklanıyor olabilir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi kurallarıyla ilgili bilgilerini anlama ve anlatma becerilerinde kullanamamalarına neden olmakta (Calp ve Calp, 2016) ve dil bilgisinin yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmaması şeklinde bir sonuç doğurmaktadır. Bahar (2006) ve Zamel'in (1982) dil bilgisi ve yazma becerisi arasında zayıf bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaştığı araştırmalar ile Karadüz'ün (2004) dil bilgisi ve yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyduğu çalışma, araştırmada ulaşılan bulgular ile uyum göstermektedir.

Yol analizinde en yüksek ilişkinin dil bilgisi ile kelime bilgisi arasında bulunduğu ve dil bilgisi başarısı yüksek olan öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle öğrencilerin dil bilgisi düzeylerinin kelime bilgisi düzeylerini artırmada önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Yani sözcüklere ilişkin isim, fiil, sıfat, zamir, zarf gibi tür ayrımını yapabilen ve yapım/çekim eklerini işlevsel bir şekilde kullanabilen öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri bunları bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Çünkü dil bilgisi konularının işlevlerini bilme, öğrencilerin kelimeleri bağlama uygun bir şekilde kullanmalarını kolaylaştırmakta, kelimelerin anlam derinliklerine vakıf olmalarına yardımcı olmakta ve bireylerin kelime hazinesini artırmaktadır (Çeçen, 2002). Bunun yanı sıra kelimelerin gerçek, mecaz ve yan anlamlarının bilinmesi ile kalıplaşmış sözcüklerin doğru kullanımında dil bilgisinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Özbay, 2014). Dil bilgisi alanında yetkin olan öğrenciler; sözcüklere getirdikleri eklerle yeni kelimeler üretebilir, ürettikleri kelimelerin cümle içinde oluşturduğu anlamı daha kolay kavrayabilir (Onan, 2012) ve çekim ekleri yardımıyla kelimelere işlevlik kazandırıp kelime bilgi düzeylerini artırabilirler (Arı, 2010). Örneğin; Türkçede +lık ekinin eşya yapma işlevi bulunmaktadır. Göze takılan ve çeşitlik işlevleri bulunan nesneye göz-

lük, kulağa takılana kulak-lık, başa takılana baş-lık vb. denilmektedir. Bu ve benzeri yapımların eklerinin işlevini kavrayan öğrenciler, söz konusu ekler sayesinde pek çok kelime türetebilir ve dolayısıyla kelime bilgi düzeylerini artırabilirler. Aynı şekilde ismin -e (yönelme), -de (bulunma), -den (çıkma), -i (belirtme) hâlini bilen öğrenciler, bu ekleri isim ve isim soylu sözcüklere getirerek farklı anlamlarda kullanabilirler. Bundan dolayı dil bilgisi başarısı, kelime bilgisini destekleyici bir faktör hâline gelmektedir. Araştırmada dil bilgisi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiye yönelik olarak ulaşılan bulgular, Mariscal ve Gallego (2012) ile Ranjbar (2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Mariscal ve Gallego (2012) tarafından İspanya’da yürütülen araştırmada çocuklarda kelime bilgisi ve dil bilgisi gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ranjbar (2012), dil bilgisi ile kelimelerin anlamını tahmin etme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ana dili İngilizce olan 30 katılımcı üzerinde yürütülen çalışmada dil bilgisi ile kelimelerin anlamını tahmin etme becerisi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yol analizi sonucunda dil bilgisinin okuduğunu anlama becerisini hem doğrudan hem de kelime bilgisi değişkeni aracılığıyla anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Torgesen (2002), bireylerin okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri için dil bilgisi kurallarına sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, bir metnin anlaşılması bireylerin dil bilgisi kurallarını bilmesi ile yakından ilgilidir. Sözcük gruplarının anlama katkısının ve yapı ile anlam ilişkisinin öğrenilmesi, metinlerin daha rahat bir şekilde anlaşılmasına olanak tanımakta; sözcüklerin doğru ve seri biçimde okunmasına katkı sağlamaktadır. Onan’a (2012) göre dil bilgisi; *i*) algılanan unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirme, *ii*) metni parça üstü birimlere (vurgu, tonlama, ezgi vd.) göre seslendirme, *iii*) cümlelerdeki örtülü anlamları bulma, *iv*) metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark etme, *v*) metindeki abartılı ifadeleri tespit etme ve *vi*) sebep-sonuç ilişkilerini fark etme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta ve tüm bunlar sayesinde okuduğunu anlamayı (Onan, 2012) kolaylaştırmaktadır.

Araştırma bulgularına paralel şekilde literatürdeki birçok çalışmada dil bilgisinin okuduğunu anlama becerisinin yordanmasına katkı sağlayan önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Azizifar (2011) tarafından yapılan çalışmada cümle yapısını çözümleme ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Prajnaramita’nın (2014) Yogyakarta Devlet Üniversitesinde yürüttüğü çalışmada da dil bilgisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yine Akbari'nin (2014) Persian Üniversitesinde öğrenim gören 120 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada da dil bilgisinin okuduğunu anlama becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla etkili bir dil bilgisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için bir ön koşul niteliği taşıdığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Okuyucunun bir metni anlaması, okuduğu metindeki kelimelerin anlamını bilmesiyle doğrudan ilgilidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Nunze, 2009; Wasik, 2010). Buna bağlı olarak öğrencilerin kelime bilgisi yeterlikleri okudukları metni ne ölçüde ve ne kadar kolay anladıkları üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Okunan metnin tam olarak anlaşılabilmesi için o metindeki kelimelerin yüzde 10'luk kısmının dışında kalan kelimelerin anlamının bilinmesi ve kavranması gerekmektedir (Nagy ve Scott, 2000). Bu anlamda okuduğunu anlamada birçok unsur etkili olsa da (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004) kelime bilgisinin okuduğunu anlamının temel bir taşı olduğu söylenebilir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Dolayısıyla kelime bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler, okuduklarını daha iyi anlarken kelime bilgisi yetersiz olanlar okudukları metni anlamakta zorlanırlar (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Meyer ve Felton (1999) okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin *kelime* (kelime tanıma sistemlerindeki ses ve işaretleri karıştırma), *diziliş* (sesli okumadaki prozodi ve ritim eksikliği) ve *anlam* (kelimeler, fikirler ve anlamlar arasında bağlantılar oluşturamama) düzeyinde sorun yaşadıklarını, bundan dolayı okuduğunu anlama başarılarının düşük olduğunu dile getirmektedir.

Kuramsal bilgiler kadar konu ile ilgili deneysel çalışmalar da (Aliyu, 2011; Boulware-Gooden, Carreker, Thrnhill ve Joshi, 2007; Ibrahim, Sarudin ve Muhamad, 2016; Jenkins, Stein ve Wysocki, 1984; Joshi, 2005; Kezhen, 2015; Morgoisen, Pascarella ve Pflum, 1982; Permatasari, Sutarsyah & Sukirlan, 2015; Rupley 2005; Rupley, Logan ve Nichols, 1999; Sadoski, 2005; Sekardini ve Sudirman, 2014) bu araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik taşımaktadır. Literatürdeki çok sayıda araştırmada (Hicks, 2009; Stanovich, 1980; Stanovich, 1981; Wilger, 2008) kelime tanıma sorunu yaşayan öğrencilerin sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaptıklarında okuma hızlarının düştüğü; buna bağlı olarak da anlamaya odaklanmada zorlandıkları vurgulanmaktadır (Baştuğ, 2012).

Yol analizi sonuçları araştırma kapsamında test edilen ikinci hipotezi doğrulamıştır. Buna göre kelime bilgisi yazma becerisini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Yazmanın oluşum sürecinde kelime hazinesi, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve akıcılık önem arz etmektedir. Özellikle kelime hazinesi ve sözcüklerin anlam derinliklerinin bilinmesi derin yapıda oluşan anlamın yüzey yapıya taşınmasında önemli bir role sahiptir (Onan, 2015). Kelimenin derin yapısındaki anlam, dilde doğru karşılıklar bulunduğu ölçüde ifadeler akıcılık kazanmakta düşünceler açık ve anlaşılır hâle gelmektedir. Bağlama bağlı olarak kullanılan kelimelerle soyut olan anlam net bir şekilde ifade edilmektedir. Bu açıdan kelime bilgisinin derinlik, genişlik ve ağırlık boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Staehr (2008) tarafından yapılan araştırmada kelime bilgi düzeyi ile dinleme, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, kelime bilgi düzeyi ile yazma becerisi arasında $r=.73$ 'lük pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Mäki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) tarafından yapılan araştırmada kelime bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı test edilmiş, hem kızlarda hem de erkeklerde iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyonların bulunduğu belirlenmiştir.

Kelime bilgi düzeyi zayıf olan öğrenciler, düşüncelerini bir araya getirme ve kelimeleri üretmede zorlanmaktadır. Buna bağlı olarak da herhangi bir konuda metin oluştururken uzun bir zaman harcamakta ve dikkatlerini metnin anlamına tam olarak verememektedirler (Güneş, 2007). Kelime bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler ise düşüncelerini rahat bir şekilde bir araya getirdiklerinden okuyucunun ilgisini azaltacak, dikkatini dağıtacak ayrıntılardan uzak durmakta, ifadelerini noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat ederek hızlı ve okunaklı bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Ayrıca derin yapıdaki soyut anlamı yüzey yapıya başarılı bir şekilde yansıtabilmekte ve kendilerini akıcı bir şekilde ifade edebilmektedirler (Onan, 2006). Yine benzer şekilde kelime bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler, yazılı ve sözlü anlatımlarında kelime, deyim ve atasözlerini bağlama uygun, güzel ve etkili şekilde kullanabilir (Göğüş, 1978), okudukları ile dinlediklerini daha iyi anlayabilir, kelimelerin yazımına dikkat ederek farklı sözcükler türetebilirler (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bundan dolayı bu beceriye sahip olan bireyler, anlama ve anlatma becerilerinde bu becerilere sahip olmayan bireylere göre daha başarılı olabilirler.

Araştırmada; okuduğunu anlamamanın, dil bilgisi ile kelime bilgisi değişkenlerinden etkilendiği ve yazma becerisini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Yazma becerisi, okuduğunu anlamada (Tablo 4) etkili olan unsurların işe koşulmasıyla gerçekleştiğinden (Nelson, 2003) bu beceriyle pek çok yönden benzerlik göstermektedir. Bundan

dolayı yazma ve okuma becerileri, dil eğitimine ilişkin iki farklı öğrenme alanı olmasına karşın birbirinden bağımsız değildir (Baştuğ 2012; Hinkson, 1998; MEB, 2005; Lin ve Siriyothin, 2008). Okuduğunu anlama ile yazma becerileri arasındaki ilişkiye ait araştırma bulguları; Adams (1990), Ağın Haykır (2012), Baştuğ (2012), Coşkun (2010), Esmer (2010), Hinkson (1998) ve Nelson (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile aynı çizgidedir. Ağın Haykır (2012), 6-8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımda da başarılı olduklarını, okuduğunu anlama ile yazma başarısı arasında pozitif yönde yüksek bir korelasyonun ($r=.838$) bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin %70.20'sinin okuduğunu anlama değişkeni ile açıklandığı sonucuna ulaşmıştır. Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, yazma becerisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=0,765$) bulunduğunu ve okuduğunu anlamamanın bileşenleri olan doğru okuma, okuma hızı ile prozodi değişkenlerinin yazma becerisine ait toplam varyansın %79'unu açıkladığını belirlemiştir. Nelson (2003); yazma, okuma ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve yazılı anlatımın yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Esmer (2010) de yaptığı çalışmada okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin, metinlerin şematik yapısını kolay bir şekilde oluşturduklarını saptamış ve bu durumun yazma sırasında öğrencilerin parçalar arası bağlantıları tutarlı bir şekilde kurmalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin metnin şematik yapısını oluşturmada zorlandıkları ve dolayısıyla metindeki unsurları ilişkilendirip anlamlı bir bütüne ulaşamadıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak Esmer (2010) okuduğunu anlamayı, nitelikli yazılar oluşturabilmenin temel unsurlarından biri, şeklinde ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama ve yazma değişkenleri arasında karşılıklı ilişki vardır. Bireyler okudukça okumayı, yazdıkça da yazmayı öğrendikleri gibi okuduklarına benzer metinler oluşturarak yazma becerilerini, yazdıklarının benzerlerini de okuyarak okuma becerilerini geliştirirler (Adams, 1990). Bu bakımdan okuduğunu anlamamanın yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündeki araştırma bulgusunun literatürdeki çalışmalar ile aynı doğrultuda olduğunu ifade etmek mümkündür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında öncelikle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğu ve yazma becerilerinin; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, evde İnternet bağlantısı bulunması, baba ve anne öğrenim durumu, kitap okuma sıklığı, Türkçe dersi karne notu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Daha sonra yazma becerisi ile dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin Yazma Becerisi ile Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin ortalama 26 olarak hesaplanmıştır. Dereceli puanlama anahtarına öğrencilerin yazdıkları metinlerden alabilecekleri puanlar 11 ile 44 arasında değişmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmediği sonucuna varılmıştır.
- Yazma becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi eğitim alma değişkeninin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark yaratan bir değişken olduğu saptanmış ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Yazılı anlatım becerisi günlük tutma değişkeni açısından incelendiğinde günlük tutan ve tutmayan öğrencilerin yazılı anlatım puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Evinde internet bağlantısı bulunmasının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu belirlenmiş ve evinde İnternet bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri evinde İnternet bulunmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.
- Baba öğrenim durumu değişkeni, yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım puanları, babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre daha yüksektir.
- Yazılı anlatım becerisi, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Annesi lise ve daha üst öğrenim düzeyine sahip olan öğrencilerin yazılı anlatım puanları annesi okuryazar olmayan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.
- Öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı, bir yılda 22'den fazla kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının 1-5, 6-12 ve 13-21 arasında kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerinin yazılı anlatım puanları ile Türkçe dersi karne notları arasında pozitif yönde ($r = .574$) ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.1.2. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama ile Yazma Becerisi Arasında Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuçlar

- Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye ait yol analizi sonuçları; dil bilgisinin yazma becerisini, kelime bilgisi ($\beta = .45$) ve okuduğunu anlama ($\beta = .33$) değişkenleri üzerinden pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı ancak yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı şeklinde tespit edilmiştir.
- Dil bilgisi ($\beta = .63$) ile kelime bilgisi arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin bulunduğu, söz konusu değişkenin kelime bilgisinin yüzde 39'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Dil bilgisi ve kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Dil bilgisinin ($\beta = .31$) doğrudan ve kelime bilgisi ($\beta = .36$) aracılığıyla okuduğunu anlamanın yüzde 36'sını açıkladığı belirlenmiştir.
- Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin bir bütün halinde yazma becerisinin %47'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur. Buna ilave olarak bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğrencilerinin yazma becerileri “geliştirilmesi gerek” düzeyine karşılık geldiğinden öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Bu kapsamda yazılı anlatım seviyelerinin düşük olma nedenleri tespit edilmeli ve uygulamaya yönelik adımlar atılmalıdır.
- Erkek öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmenler kız öğrencileri ihmal etmeden erkek öğrencilerin yazma becerisini geliştirme üzerinde daha çok durmalıdır.
- Yazma becerisi yazdıkça daha da gelişen bir beceri olmasına rağmen öğrencilerin günlük tutmaları yazılı anlatımlarında anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bununla ilgili olarak öğrencilere günlük tutmayla ilgili bilgi verilmeli ve günlük tutma daha nitelikli hale getirilmelidir. Ayrıca geribildirim yapılmadığı etkinlikler, öğrencilere hedeflenen düzeyde katkı sağlamamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin tuttukları günlüklerle ilgili öğretmen ya da akran değerlendirmesine yer verilmesi, yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- İnternet kullanımı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilmek için kontrollü bir şekilde İnternet kullanmalarına imkân sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yaygınlaşması dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Kitap okuma sıklığı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olmaktadır. Ancak bu etkinin 22’den daha fazla kitap okuyan öğrenciler için geçerli olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve en az 20 kitap okuyacakları şekilde bir planlama yapılması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

- Araştırmada, yazma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisinin dolaylı (kelime bilgisi ve okuduğunu anlama aracılığıyla), okuduğunu anlama ve kelime bilgisinin doğrudan etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle dil becerilerinin öğretimi bir bütün halinde ele alınmalıdır. Dil bilgisinin gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara yer verilmesi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini desteklenmesine ve bu yolla öğrencilerin yazma becerilerinin hedeflenen düzeye çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Türkçe dersi öğretim programında, ders kitaplarında ve sınıf içi uygulamalarda kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerinde daha fazla durulmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada Diyarbakır ilindeki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerine yönelik durum tespitine yer verilmiş, öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yordayıcı etkisi incelenmiştir. Farklı örneklem ve eğitim kademelerinde de benzer çalışmalar yapılarak öğrencilerin yazma düzeyleri tespit edilebilir. Söz konusu değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmayla yazma becerisinin %47'lik varyansı açıklanmıştır. Yazma becerisinin açıklanamayan varyansının belirlenmesine yönelik yazmanın duyuşsal boyutları ve öğrenme ortamlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğrencilerin yazma durumları ve dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama düzeyleri ile bilgilendirici metin yazma becerisi üzerindeki etkisi, öğrenciler tarafından oluşturulan bilgilendirici metinler üzerinden tespit edilmiştir. Benzer çalışmalar, coşku ve heyecana bağlı metin (şiir) ile olay etrafında meydana gelen metinler üzerinde de yapılabilir.
- Baba eğitim düzeyinin yazma becerisiyle ilişkisi konusundaki literatürdeki belirsizlikler dikkate alındığında yazma becerisi ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye dair daha genel bir değerlendirme yapılabilmesi için bu konuda meta analiz çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

- Literatürde cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığının öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin farklı görüşlerin makul gerekçelerle ifade edildiği görülmektedir. Bundan dolayı yazma becerisi ve yukarıda ifade edilen değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha genel bir değerlendirme yapılabilmesi için bu konuda meta analiz çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adıgüzel, M. S. (2004). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. (1. basım). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension: Iranian esp context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 122-126.
- Akbayır, S. (2010). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Anlambilim-ana çizgileriyle Türk anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım (19. basım)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (3. Basım.) Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Alıyü, B. M.(2011). *The relationship between grammatical competence and performance in reading comprehension of selected senior secondary school students in jalingo metropolis. unpublished doctoral dissertation.* Department Of Education, Faculty Of Education, Ahmadu Bello University, Zaria.
- Arı, G. (2010). Kelime Öğretimi. (Editör: C. Yıldız). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Üçüncü Baskı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 311-336.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 43-75.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı (3. baskı).* Ankara: Pegem Akademi
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi: Muğla İli Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aydın, Ö. (1997), Ana dili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi, *Dil Dergisi*, 54, s. 23-30.
- Aytaş, G. ve Çeçen, A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi, *TÜBAR*, XXVII, 77-89.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı,* Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatımın unsurları, M. Özbay (Editör), *Yazma eğitimi. Üçüncü Baskı*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.89-128.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (ilköğretim II. kademe Uşak örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008), *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim bilgisi*, (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., and Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Beyreli L, ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı değerlendirmeciler arası uyum araştırması-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 85-125.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Blackmore, H. L. (2002). *Comprehension Promotes the Retention and Utilization of Literary Writing Techniques*. Unpublished Master of Arts Thesis Degree in Reading Specialization, Kean University, Kean-USA.
- Block, C.C.(2003) *Literacy Difficulties. Diagnosis And Instruction For Reading Specialist And Classrooms Teachers*. Boston: Pearson Education.
- Bloom, B.J. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik, 2012) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thrnhill, A. & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of thirdgrade students. *Th Reading Teacher*, 61, 70-77.
- Britton, J. (1978), The composing process and the functions of writing, *Research on Composition, Points of Departure* (Editör. C. R. Cooper, L. Odell) USA.
- Brown, M.W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. (In K.A. Bollen & J.S. Long). *Testing structural equation models* (pp. 136- 162). Newbury Park, CA: Sage.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*. s, 92.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamadan Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Byrne, B., and Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Byrne, D. (1991). *Teaching writing skills*. Hong Kong: Longman.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 30-42.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi üzerine bir İnceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yatın dağıtım.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yatın dağıtım.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları
- Colantone, L. (1998). *Improving creative writing*, M. A. Research Project, Saint Xavier University, Dissertation /Theses – Master Theses (0-42).
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi, A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler). Üçüncü Baskı, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 49-91.
- Coşkun, E. (2013a). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 231-282.
- Coşkun, E. (2013b). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim, M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (3.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss.49-86.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında (8-9 Eylül 2011) bildiri olarak sunuldu. Sakarya*.
- Coşkun, H. (2014) *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, D. (2008). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çeçen, M. A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi, M. Özbay (Editör), *Yazma eğitimi* (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss.131-148.
- Çelik, B. Ş. (2004). *8. sınıf kompozisyon çalışmalarında çağrışım, serbest yazma ve tamamlama tekniklerinin öğrencilerin sözcük dağarcığına olan katkısının karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Çelik, M. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çelikipazu, E. E. (2006) *Erzurum merkez ilçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dingwall, W. O. (1998). The biological bases of human communication behavior. *Psycholinguistics*. (In J. B. Gleason & N. B. Ratner Eds.). Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers. pp. 51-105.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality*, 57(2), 283-310.
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Emir, S. (1986). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Deniz, E. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre liselerde dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri*. VII. Uluslararası dünya dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu. Elazığ.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1985), *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakülteleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erman Aslanoğlu, A. (2007). *Pırls 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esmer, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi:6. sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flower, L. & Hayes J. R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem, *College Composition and Communication* 31(1), 21-32. DOI: 10.2307 / 356630.
- Flower, L. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365-387. DOI: 10.2307 / 356600.

- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Görgü, A.T. (1997). *Avusturya ilkokullarında 4. sınıf eğitim gören Türk çocukların Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K. R., Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74-84.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılanma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohosion in English*. New York: Longman group Uk Limited.
- Harris, K. R., Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Schmidt, T., Graham, S. (1997). *Strategies for composition and selfregulation in the writing process*. University of Maryland.

- Hayes J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The Science of writing theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence erbaum associates, publishers mahwah, New Jersey.
- Hicks, C.P. (2009). A Lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319–323.
- Hiemstra, R., Brier, M. E. (1994). *Professional writing*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Hiemstra, Roger; Brier, M. Ellen (1994). *Professional writing*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Hinkson, J. (1998). *The impact of telecommunications on writing skills and reading comprehension in at-risk elementary students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern California Üniversitesi, California.
- Hu, L.T., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hu, L.T., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hudson, R.F., Lane, H.B., ve Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58, 702–714.
- Ibrahim, E. H. E., Sarudin, I. & Muhamad, A. J.(2016). The relationship between vocabulary size and reading comprehension of ESL learners. *English Language Teaching*, 9(92), 116-123.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.

- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L. & WYsocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Jones, S. R (2002). Writing the word: Methodological strategies and issues in qualitative research. *Journal of College Student Development*, 43(4) 461-473.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.
- Kaleağası, İ. (2009), *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1978). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö., Maden S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. (Birinci Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss.265-301.

- Karadüz, A. (2013). Dil bilgisi öğretimi, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 285-318.
- Karadüz, E. (2004). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme ve kullanma düzeyleri ile kavram edinmeleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, M. Özbay (Ed.), Yazma eğitimi (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss.21-40.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. & Morris, R. (2006). Reading fluency: the whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 51-82.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü Anlatım (8. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavruk H., Salman R., Öztürk A., Aydın G., Uğur H. ve Karagöz N. (2016). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Malatya: Yılmaz Yayıncılık.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keçik, İ.; Uzun, L. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keklik, S. (2016). Yazma eğitimiyle ilgili iki ders önerisi: düşünceye dayalı metin yazma ve kurmaca metin yazma dersi, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1 (1), 86-109.
- Kezhen, L. (2015). A study of vocabulary knowledge and reading comprehension on EFL Chinese learners. *Studies in Literature and Language*, 10 (1) pp. 33-40 DOI:10.3968/6263.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kintsch W. and Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris and S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71 -92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Konopak, B.C., Martin, M.A. & Martin S.H. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. *Journal of Reading*, 31(2), 109-115.
- Korkmaz, A. (1988). *Türkçe kompozisyon*. Ankara: Ecdad Yayınları

- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Krapels, A. R. (1990). *An overview of second language writing process*. url: <https://books.google.com.tr/books?id=bMzxR-KupZUC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=An+overview+of+second+language+writing+process+research&source=bl&ots=qUJDZjEAPR&sig=-H2ICpQc0m8uqzIua83QfyJjarM&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjagoOr-drSAhXDXhQKHZOPBx8Q6AEIITAB#v=onepage&q&f=false> (Erişim Tarihi: 10.01.2017).
- Kutlu, Ö., Doğan, C., D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Lin, Z. and Siriyothin, P. (2008). Effects of reading tasks on reading comprehension of Chinese EFL students: A pilot study, *US-China Foreign Language*, 6(5),12-19.
- Mäki, H.S., Voeten, M.J., Vauras, M.M. & Poskiparta, E.H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7), 643-672. doi:10.1023/A:1012071514719.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mariscal, S. & Gallego, C. (2012). The relationship between early lexical and grammatical development in spanish: evidence in children with different linguistic levels the Spanish. *Journal of Psychology*,15(1), pp. 112-123.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meyer, M. S. and Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

- Morgoisen, C. M., Pascarella, E. T., & Pflum, S. W. (1982). The effects of instruction using semantic mapping on vocabulary and comprehension. *Journal of Early Adolescence*, 2, 185-194.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. Robert B. R. & Norman J. U. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading research* pp. 574-593). Newark: International Reading Association.
- Nagy, W., & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson, D. (2003). *Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland University.
- Nunze, L.D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tarleton State University, Teksas.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 20, 141-163.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL*, 1(3), 30-47.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Önal, M. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Öz M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2013a). Yazma eğitiminde noktalama ve imla, M. Özbay (Editör). Yazma eğitimi (3.Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.181-196.
- Özbay, M. (2013b). *Anlamam teknikleri I: Okuma eğitimi*. (3. Baskı). Ankara. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (6. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). Yazma öğretimi yazma sanatı. (1. Baskı). İstanbul: Fom Kitap Yayınları.
- Özkök Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. Dissertation, San Diego State University, San Diego.
- Par, A. H. (2007). *Planlı yazma sanatı kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayıncılık.

- Pehlivan, A. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen özellikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Permatasari, S., Sutarsyah C.&Sukirlan, M. (2015). *The correlation between students' vocabulary and grammar mastery and reading comprehension*, <http://download.portalgaruda.org/article.php?article=315056&val=7230&title=THE%20CORRELATION%20BETWEEN%20STUDENTS%20C3%A2%E2%82%AC%E2%84%A2%20VOCABULARY%20AND%20GRAMMAR%20MASTERY%20AND%20READING%20COMPREHENSION> (e erişim: 19.02.2017)
- Pilav, S.; Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Prajnaparamita, E. V. (2014). *The relationship between grammar ability and reading comprehension on fourth semester of english education students in yogyakarta state university in the academic*. S1 thesis, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia.
- Pressley, M & Harris K.R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In P. A. Alexander & P.H. Winnie (Eds.). *Handbook of educational psychology*, pp. 265-286. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah.
- Ranjbar, M. (2012). The relationship between grammatical knowledge and the ability to guess word meaning: the case of Iranian efl learners with upper intermediate level of proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), pp. 1305-1315.
- Robinson, M.V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon University, USA.
- Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process, *College Composition and Communication*, 16.
- Rohmann, Gordon (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process, *College Composition and Communication*, 16.

- Rupley, W. H. (2005). Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 203-207.
- Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239-260.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52, 336-346.
- Ruşen, M. (2016). *Hızlı okuma. (29. baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ryder, R. J., & Graves, M. F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal*, 95, 139-153.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Sallabaş, M. E. (2007). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon.
- Schwanenflugel PJ, Hamilton AM, Kuhn MR, Wisenbaker JM, Stahl SA. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Sekardini, U. S.& Sudirman, H. H. (2014). The correlation between students' grammar and vocabulary mastery and their reading ability. url: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:43xnJNbksTcJ:jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/123/article/download/7576/4524+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> (e-erişim: 21.01.2017).

- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. (23. baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (5. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, C. B. (1999). Improving your child's writing skills. *Family Learning Association*. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427322.pdf>).
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: CA RAND Corporation.
- Squire, J. 1983. Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, 581-585.
- Staehr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing, *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. doi: 10.1080/09571730802389975.
- Stahl, S. A., and Heubach, K. M. (2006). Fluency-oriented reading instruction. In K. A Stahl ve M. C. McKenna (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp.177 –204). New York: Guilford Press.
- Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). Th effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72–110.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E. (1981). Relationships between word decoding speed, general nameretrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 809-815.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Sulak, S., E. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sulak, S., E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. ve Uygur, C., V. (2012). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük dağarcıklarının değerlendirilmesi ve günlük yaşamlarına yansımaları. *Turkish Studies*, 7(4), 163-178.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (6. baskı)*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 395-420.<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/viewFile/5000152328/5000138> 137, erişim tarihi: 24.01.2017.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Tekbıyık, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. M. Metin (Editör). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Editör). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 129-150.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.

- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E.N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tok, M. (2015). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 889-912.
- Tompkins, G. E. (2004). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey, Columbus, Ohio: Upper Saddle River.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Tompkins, G.E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

- Urquhart, Vicki & McIver M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary developments: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633.
- Weston, R., and Gore, P.A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Wigfield, A., and Karpathian, M. (1991). Who am in and what can in do? children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Wilger, M.P. (2008). Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension. *AutoSkillInternationalInc.*, http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acad-read/fluency_research.pdf.
- Wyse, D. (2001). Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411-427.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe-1: Yazılı anlatım*. (Birinci Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. Ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. C. Yıldız. (Editör) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2009). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. ve Alkar, Ş. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s. 223 - 234
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yörüsün, S. (2013). *Düşünce Yazısı Yazma Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme (Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy, *TESOL Quarterly*, 21 (4), pp. 697-715. DOI:10.2307/3586990.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), pp. 195-209. DOI:10.2307/3586792.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz. (Editör). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe eğitimi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 109-145.

EKLER

EK-1. Dil Bilgisi Kazanım Tablosu ve Kazanımlara Göre Soru Dağılımı

Amaç ve Kazanımlar	Madde Havuzu (70)	Ön Uygulama (40)	Uygulama (20)
Kök ve eki kavrar. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.	1, 2, 3, 4	1	1,6
Gövdeyi kavrar. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.	5, 6, 7, 8	2, 3	2
Birleşik kelimeyi kavrar. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	9, 10, 11, 12	4, 5, 6	3
İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	13, 14, 15	7, 8	4,10
Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	15, 16, 17	9, 10	7
Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.	18, 19	11	8,9
İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	20, 21	12	9
İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	22, 23	13	5
Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	24, 25, 26, 27	14, 15	10
Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	28, 29, 30	16, 17	6,11
Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.	31, 52, 53	18, 29, 30	12
Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.	32, 33	19	13
Kip ve çekimli fiili kavrar.	34, 35	20, 21	13,14
Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder. Bildirme ve dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	22,23, 24, 25	14
Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.	46, 47, 48, 49, 50, 51	26, 27, 28	6, 16
Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.	54, 55, 56, 57, 58	31, 32, 33	18
Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.	59, 60, 61, 62, 63, 64, 65	34,35, 36, 37	15,19
İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.	66, 67, 68, 69, 70	38, 39, 40	20

EK-2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi

Ad-Soyadı:

Sınıf-No:

Sevgili Öğrenci,

Bu test, sizlerin dil bilgisi başarı düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış olup 40 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevap, size 2,5 puan kazandıracak, yanlış tercihleriniz puanınızı düşürmeyecektir. Sizden bu testi 40 dakikada cevaplamanız beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplandırınız.

Ercan Deniz

Ne yardan geçilir, ne serden,

1

Korkuyorum bu gecelerden.

2

Bel bağladığım tepelerden,

3

Gün doğmayabilir bir daha.

4

1- Dörtlükte numaralanmış sözcüklerden hangisinin kökü ötekilerden farklıdır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

2- Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime aldığı ek sebebiyle yeni bir anlam kazanmamıştır?

- A) Üzerindeki kirli elbiseyi çıkarıp çamaşır sepetine attı.
B) Toplantılarına tam vaktinde gider, kimseyi bekletmezdi.
C) Portakal bahçesi ile zeytinlik arasında beyaz bir ev vardı.
D) Aceleci davranışlarımdan dolayı herkesi telaşlandırdım.

3- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili ek, eklendiği sözcüğe “bir şeye benzeme” anlamı katmıştır?

- A) Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
B) Annesinden ayrılan kuzuçuk meliyordu.
C) Bence bütün insanlar saygıdeğerdir.
D) Yeni elbisesi ipeksi bir kumaştandı.

4- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik sözcük yoktur?

- A) Yollar, yağan kardan bembeyaz kesilmişti.
B) Dedikodulu ortamların havası, beni her zaman sıkıştırır.
C) Bu yaz da sivrisineklerden çok çektik.
D) Gökyüzünü kara bulutlar kaplamıştı.

5- “Gezi zevkli geçebilir.” cümlesindeki kelimelerin yapısı sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Türemiş - türemiş - türemiş
B) Basit - türemiş - bileşik
C) Bileşik - basit - basit
D) Türemiş - türemiş - bileşik

6- Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde, tüm sözcükler basit yapıldır?

- A) Babanın sanatı oğula mirastır.
B) Ayağını yorganına göre uzat.
C) Paça ıslanmadan balık tutulmaz.
D) Her damardan kan alınmaz.

7- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “renkli” sözcüğü somut bir isimden önce gelmektedir?

- A) Renkli kişiliğe sahip insanlarla karşılaştık.
B) Kardeşim çok renkli düşüncelere sahiptir.
C) Bu insanların yaşantıları çok renkli.
D) Bahçe renkli ampullerle aydınlatılmıştı.

(I) Ortalık ağır ağır aydınlanıyor, topraktan incecik buğular yükseliyordu. (II) Otlar ile pamuk fideleri daha ayırt edilemiyordu. (III) Az sonra güneş doğacak; kıpkırmızı, her yanı yakan bir güneş... (IV) Toprağa basamayacak, sıcaktan soluk alamayacak, bir fırının içine girmiş gibi kavrulacak insanlar. (V) Bütün bunlara karşın, güneşin doğuşu sabırsızlıkla bekleniyor. (VI) Güneş demek, yeni bir gün demek, umut demek.

8- Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) I. cümledeki “ağır ağır” ikilemesi zarftır.
B) II. cümledeki “ile” bağlaçtır.
C) V. cümledeki “karşın” sözcüğü ilgeçtir.
D) VI. cümledeki “umut” sözcüğü kökü bakımından isim soyludur.

9- Aşağıdakilerin hangisinde “o” kelimesi, bir ismin yerine kullanılmıştır?

- A) Diğer arkadaşları gibi o da yaşlılara yer verir.
B) Yağmur yağdığı için o gün pikniğe gide-medik.
C) Kaleden o eşsiz manzarayı izlemek çok zevkliydi.
D) Arkadaşlar o arada işin çoğunu halletmiş-ler.

10- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir-den çok zamir (adıl) vardır?

- A) Yarınki geziye sen de gelmelisin.
B) O, işlerini kendi başına yapar.
C) Komşular bizden önce taşındılar.
D) Bana danışmadan çekip gitti.

11- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde -dan (-den, -tan/-ten) ekinin cümleye kattığı anlam diğerlerinden farklıdır?

- A) Konuşmaktan yorgun düşmüştü.
B) Gözleri rüzgârdan sulanmıştı.
C) Evleri sınıftan görünüyordu.
D) Tozdan hiçbir şey görememiştik.

12- Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime “varlığın kime ait olduğunu bildiren” bir ek almıştır?

- A) Kapıyı açıp sesin geldiği yere baktı.
B) İkrâm edilen ayranı afiyetle içti.
C) Hediyelerinden en çok bunu beğendi.
D) Arabası boyandıktan sonra yeni gibi oldu.

13- “Ada” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir isim tamlaması oluşturmuştur?

- A) Garson bize iki ada çayı yapar mısınız?
B) Siz hiç ada tavşanı yediniz mi?
C) Balıkçılar adanın öteki kıyısına geçtiler.
D) Ada soğanını çok sevdiğini söylüyordu.

Bizdik o ¹hücumun ²bütün aşkıyla kanatlı.

Bizdik o ³sabah ilk atılan safta ⁴yüz atlı.

14- Yukarıdaki dizelerde numaralanmış sözcüklerden hangisi sıfat değildir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

15- “Doğru” kelimesi hangi cümlede sıfat göreviyle kullanılmıştır?

- A) Doğrunun yardımcısı Allah'tır.
B) Doğru söze ne denir!
C) Eğri oturalım, doğru konuşalım.
D) Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.

16- Yağmurun yağmasını dört gözle bekliyorum suyumuzun bitmesinden korkuyorum.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) fakat B) çünkü C) ama D) ne var ki

17- “Kadar” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisine “yaklaşık” anlamı katmıştır?

- A) Minare boyundaki kavağın üst çatalına kadar tırmandım.
B) Otobüsümüz bozulunca bir kır lokantasında dört saat kadar bekledik.
C) Çevresi bu kadar hoş olan yeni evimizin içi kir pas içindeydi.
D) Merdivenleri hiç bu kadar telaşlı çıkmamıştım.

I. Seninle gelirim yalnız bekleyeceksin.
II. Karşıdaki yalnız binayı görüyor musunuz?

III. Yalnız senin aşkınla ruhum solacak.
IV. Buraya yalnız geldim.

18- Yukarıdaki cümlelerde “yalnız” sözcüğü kaç farklı görevde kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Satır	Fiiller	İş fiili	Oluş fiili	Durum fiili
I.	taramak	+		
II.	eskimek		+	
III.	sevinmek		+	
IV.	büyümek		+	

19- Yukarıdaki tablonun kaç numaralı satırında bilgi yanlışlığı yapılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV

20- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekimli bir fiil kullanılmıştır?

- A) Deha, sabrın bir başka çeşididir.
 B) Cesaret, cennete; korku ölüme sürükler.
 C) Kimsenin sevgilisi çirkin değildir.
 D) Cesaret, bütün silahlardan üstündür.

Dostuna da düşmanına da yardım et; çünkü o zaman, dostunla daha yakın dost, düşmanıyla da dost olursun.

21- Yukarıdaki cümlede yer alan altı çizili fiillerin kipleri için sırasıyla aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Şart-geniş zaman
 B) Emir-geniş zaman
 C) Gereklilik-gelecek zaman
 D) Emir-gelecek zaman

22- Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelimeler aynı türden kip ekleriyle çekimlenmiştir?

- A) Mahsun bakışları içimi yaktı.
 Artık benim olduğumu bilmelisin.
 B) Bugün çok yorulmuşum.
 Ben biraz daha bekleyeyim.
 C) Bekleyin ben de geliyorum.
 Şu pencereyi biraz açsanız.
 D) Akşamları erken yatarım.
 İşin en iyisini yapacaksın.

23- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcükte zaman anlamı yoktur?

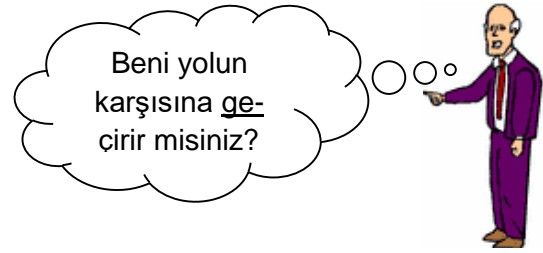
- A) Türkiye'yi çok ama çok seviyorum.
 B) Sana söylediklerimi sakın unutma!
 C) Hep beraber sorunları aşacağız.
 D) Onu nereye koyduğumu hatırladım.



Dilek kipleri zaman anlamı taşımaz.

24- Yukarıdaki bilgiye göre aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisi, dilek kiplerinden biriyle çekimlenmiştir?

- A) Okulumu ve arkadaşlarımı çok özledim.
 B) Başarmak için daha düzenli çalışmalıyız.
 C) Sabahları genellikle erken kalkarım.
 D) Olanları Elif'e Zeynep anlatmış.



25- Hasan Amcanın söylediği yukarıdaki cümledeki altı çizili kelimenin doğru çekimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Geniş zaman, olumsuz soru, 1. tekil
 B) İstek, olumlu soru, 2. çoğul
 C) Geniş zaman, olumlu, 2. tekil
 D) Geniş zaman, olumlu soru, 2. çoğul

26- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemi "durum" bakımından tamamlayan bir sözcük vardır?

- A) Orada olanları sessizce anlattı.
 B) Başkalarına yardım etmeyi çok sever.
 C) Uzun saçları rüzgârda dalgalanıyordu.
 D) Kırık kalbini onarmaya hiçbirimizin gücü yetmedi.

27- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf kullanılmamıştır?

- A) Yaşadıklarını anlatırken gözleri doldu.
 B) Gidiyorum gurbeti gönlümde duya duya.
 C) Bu rüzgâr her vakit böyle esmeyecek.
 D) Bugünün işini yarına bırakma.

28- Aşağıdakilerin hangisinde "yorgun" sözcüğü zarf göreviyle kullanılmıştır?

- A) Bırak yorgun başları bu taşlarda uyusun.
 B) Oldukça yorgun görünüyorsun.
 C) Yorguna iş buyurulmaz.
 D) Çok uzun yoldan geldim, yorgunum.

- I. Senden başka hiçbir şey mutlu etmez.
 II. Başka bir akşam görüşelim.
 III. Sana başka anlatmış.
 IV. Başka bir eve bakalım.

29- Yukarıdaki cümlelerde “başka” sözcüğü kaç farklı görevde kullanılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV

30- Aşağıdaki cümlelerde “doğru” sözcüğünün cümledeki görevi yanlış verilmiştir?

- A) Doğru söze ne denir? – Sıfat
 B) İşin doğrusunu ben de bilmiyorum.- İsim
 C) Sabaha doğru gözlerini açtı.- Edat
 D) Benimle doğru konuş.- İsim

31- Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki birleşik fiilin yapılışı diğerlerinden farklıdır?

- A) Bu işi bildiğini varsayıyorum.
 B) Söyledikleri karşısında donakaldık.
 C) Kitabı bir çırpıda okuyuverdi.
 D) Verilen soruları kendisi çözebilir.

32- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcük fiilden türemiştir?

- A) Onun adını yeni açılan okulumuzda yaşatacağız.
 B) Doktorlar bu hastalığın tedavisini araştırıyorlar.
 C) Şehrimiz son yıllarda giderek güzelleşiyor.
 D) Sonbaharda ağaçların yaprakları sararıyor.

33- Aşağıdakilerin hangisinde yeterlilik fiili cümleye farklı bir anlam katmıştır?

- A) Bu yaz İzmir’e gidebilirim.
 B) Bunları hepiniz cevaplayabilirsiniz.
 C) Herkes kendi derdini anlatabilir.
 D) Söylediklerini herkese anlatabilirim.

34- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman zarfı (belirteci) yoktur?

- A) İşinizi daha bitirmediniz mi?
 B) Panayırda zaman ne kadar da çabuk geçti.
 C) Er geç buraya döneceksiniz.
 D) Bahçelerde hâlâ senin tatlı sesin yankılanır.

35- Aşağıdaki çekimli fiillerin hangisinde anlam kayması vardır?

- A) Öğretmenimizi hem sayarım hem de severim.
 B) Bir gün yüzmeyi ben de öğreneceğim.
 C) Her gece uykudan önce mutlaka kitap okuyorum.
 D) Babam bugün işte çok yorulmuş.

36- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecek zaman kip ekinin cümleye kattığı anlam diğerlerinden farklıdır?

- A) Gelecek yıl güzel olacak.
 B) Okullar bir hafta sonra açılacak.
 C) Bundan sonra acılı yemeklerden kaçınacaksınız.
 D) Seneye bir yarışma daha düzenlenecek.

37- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yapılmakta olan bir eylem söz konusudur?

- A) Arkadaşım bugün bize geliyor.
 B) Babam sabah erkenden gidiyor.
 C) Okula gitmek için hazırlanıyor.
 D) O gülünce gamzeleri çıkıyor.

38- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek eylem vardır?

- A) Akdeniz gözlerinin damlasıydı o akşam.
 B) Çocuk çoktan eve vardı.
 C) Enflasyon düşünce ekonomi canlandı.
 D) Bize karşı daima dürüst davrandı.

39- Aşağıdakilerden hangisinde ek fiilin görevi diğerlerinden farklıdır?

- A) Kendini çok yorgun hissediyordu.
 B) Paralarımızı iş bittikten sonra alacaktık.
 C) Erkenden konuşursan iyi olur.
 D) Gözlerimde donmuş iki damlasın.

Eğer polisiye ya da bilim kurgu romanı yazıyor olsaydım, amacımın roman yazmak olduğunu söyleyebilirdim. Ama benim gibi, malzemesi hayat olan bir yazar için yazmak, bir amaçtan çok bir araç olarak kalıyor. Yazmaya başladığım ilk yıllarda yazmaya mecbur kaldım; başka bir şansım yoktu, anlayacağınız. Sadece hayatımı sürdürebilmek için yazıyordum.

40- Yukarıdaki parçada kaç tane ek fiil kullanılmıştır?

- A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

Ek-3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	
1	.62	.31	.33
2	.52	.50	.55
3	.86	.13	.26*
4	.74	.28	.40*
5	.36	.53	.65
6	.34	.20	.21*
7	.87	.26	.56
8	.18	.27	.47
9	.87	.15	.37*
10	.47	.34	.33
11	.54	.27	.33
12	.89	.29	.62
13	.64	.56	.58
14	.29	.24	.36
15	.65	.50	.56*
16	.69	.38	.51
17	.82	.35	.49*
18	.18	.20	.33
19	.76	.35	.47*
20	.46	.46	.45
21	.62	.59	.60
22	.29	.50	.61*
23	.36	.59	.69
24	.42	.65	.74*
25	.31	.49	.59*
26	.60	.53	.52*
27	.39	.40	.49
28	.53	.48	.46*
29	.48	.35	.42
30	.37	.26	.28*
31	.24	.23	.38
32	.22	.16	.28*
33	.45	.33	.24*
34	.18	.19	.42*
35	.37	.29	.35
36	.37	.06	.06*
37	.65	.26	.26*
38	.36	.28	.34
39	.35	.34	.26*
40	.27	-.01	-.01*

* Dil bilgisi ön uygulama testinden çıkarılan maddeler

EK-4. Dil Bilgisi Başarı Testi

Adı Soyadı :

Sınıf- Numara :

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Bu test için önerilen süre 40 dakikadır.

Ne yardan geçilir, ne serden,

¹
Korkuyorum bu gecelerden.

²
Bel bağladığım tepelerden,

³
Gün doğmayabilir bir daha.

⁴
1- Dörtlükte numaralanmış sözcüklerden hangisinin kökü ötekilerden farklıdır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

2- Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime aldığı ek sebebiyle yeni bir anlam kazanmıştır?

- A) Üzerindeki kirli elbiseyi çıkarıp çamaşır sepetine attı.
B) Toplantılarına tam vaktinde gider, kimseyi bekletmezdi.
C) Portakal bahçesi ile zeytinlik arasında beyaz bir ev vardı.
D) Aceleci davranışlarından dolayı herkesi telaşlandırdı.

3- “Gezi zevkli geçebilir.” cümlesindeki kelimelerin yapısı sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Türemiş - türemiş - türemiş
B) Basit - türemiş - bileşik
C) Bileşik - basit - basit
D) Türemiş - türemiş - bileşik

4- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “renkli” sözcüğü somut bir isimden önce gelmektedir?

- A) Renkli kişiliğe sahip insanlarla karşılaştık.
B) Kardeşim çok renkli düşüncelere sahiptir.
C) Bu insanların çok renkli yaşantıları var.
D) Bahçe renkli ampullerle aydınlatılmıştı.

5- “Ada” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir isim tamlaması oluşturmuştur?

- A) Garson bize iki ada çayı yapar mısınız?
B) Siz hiç ada tavşanı yediniz mi?
C) Balıkçılar adanın öteki kıyısına geçtiler.
D) Ada soğanını çok sevdiğini söylüyordu.

(I) Ortalık ağır ağır aydınlanıyor, topraktan incecik buğular yükseliyordu. (II) Otlar ile pamuk fideleri daha ayırt edilemiyordu. (III) Az sonra güneş doğacak; kıpkırmızı, her yanı yakan bir güneş... (IV) Toprağa basamayacak, sıcaktan soluk alamayacak, bir fırının içine girmiş gibi kavrulacak insanlar. (V) Bütün bunlara karşın, güneşin doğuşu sabırsızlıkla bekleniyor. (VI) Güneş demek, yeni bir gün demek, umut demek.

6- Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) I. cümledeki “ağır ağır” ikilemesi zarftır.
B) II. cümledeki “ile” bağlaçtır.
C) V. cümledeki “karşın” sözcüğü edattır.
D) VI. cümledeki “umut” sözcüğü kökü bakımından isim soyludur.

7- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok zamir (adıl) vardır?

- A) Yarınki geziye sen de gelmelisin.
B) O, işlerini kendi başına yapar.
C) Komşular bizden önce taşındılar.
D) Bana danışmadan çekip gitti.

8- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde –dan (-den, -tan/-ten) ekinin cümleye kattığı anlam diğerlerinden farklıdır?

- A) Konuşmaktan yorgun düşmüştü.
B) Gözleri rüzgârdan sulanmıştı.
C) Evleri sınıftan görünüyordu.
D) Tozdan hiçbir şey görememiştik.

9- Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime “varlığın kime ait olduğunu bildiren” bir ek almıştır?

- A) Kapıyı açıp sesin geldiği yere baktı.
 B) İkrâm edilen ayranı afiyetle içti.
 C) Hediyelerinden en çok bunu beğendi.
 D) Arabası boyandıktan sonra yeni gibi oldu.

Bizdik o hücumun bütün aşkıyla kanatlı.
 1 2

Bizdik o sabah ilk atılan safta yüz atlı.
 3 4

10- Yukarıdaki dizelerde numaralanmış sözcüklerden hangisi sıfat değildir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

11- Yağmurun yağmasını dört gözle bekliyorum suyumuzun bitmesinden korkuyorum.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) fakat B) çünkü C) ama D) ne var ki

- I. Seninle gelirim yalnız bekleyeceksin.
 II. Karşıdaki yalnız binayı görüyor musunuz?
 III. Yalnız senin aşkınla ruhum solacak.
 IV. Buraya yalnız geldim.

12- Yukarıdaki cümlelerde “yalnız” sözcüğü kaç farklı görevde kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

13- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekimli bir fiil kullanılmıştır?

- A) Deha, sabrın bir başka çeşididir.
 B) Cesaret, cennete; korku ölüme sürükler.
 C) Kimsenin sevgilisi çirkin değildir.
 D) Cesaret, bütün silahlardan üstündür.

Dostuna da düşmanına da yardım et; çünkü o zaman, dostunla daha yakın dost, düşmanınla da dost olursun.

14- Yukarıdaki cümlede yer alan altı çizili fiillerin kipleri için sırasıyla aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Şart-geniş zaman
 B) Emir-geniş zaman
 C) Gereklilik-gelecek zaman
 D) Emir-gelecek zaman

15- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcükte zaman anlamı yoktur?

- A) Türkiye’yi çok ama çok seviyorum.
 B) Sana söylediklerimi sakın unutma!
 C) Hep beraber sorunları aşacağız.
 D) Onu nereye koyduğumu hatırladım.

16- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf kullanılmamıştır?

- A) Yaşadıklarımı anlatırken gözleri doldu.
 B) Gidiyorum gurbeti gönlümde duya duya.
 C) Bu rüzgâr her vakit böyle esmeyecek.
 D) Bugünün işini yarına bırakma.

- I. Senden başka hiçbir şey mutlu etmez.
 II. Başka bir akşam görüşelim.
 III. Sana başka anlatmış.
 IV. Başka bir eve bakalım.

17- Yukarıdaki cümlelerde “başka” sözcüğü kaç farklı görevde kullanılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV

18- Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki birleşik fiilin yapılışı diğerlerinden farklıdır?

- A) Bu işi bildiğini varsayıyorum.
 B) Söyledikleri karşısında donakaldık.
 C) Kitabı bir çırpıda okuyuverdi.
 D) Verilen soruları kendisi çözebilir.

19- Aşağıdaki çekimli fiillerin hangisinde anlam kayması vardır?

- A) Öğretmenimizi hem sayarım hem de severim.
 B) Bir gün yüzmeyi ben de öğreneceğim.
 C) Her gece uyumadan mutlaka kitap okuyorum.
 D) Babam bugün işte çok yorulmuş.

20- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek eylem vardır?

- A) Akdeniz gözlerinin damlasıydı o akşam.
 B) Çocuk çoktan eve vardı.
 C) Enflasyon düşünce ekonomi canlandı.
 D) Bize karşı daima dürüst davrandı.

*Test tamamlanmıştır.
Teşekkürler.*

EK-5. Dil Bilgisi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	
1	.62	.37	.40
2	.52	.64	.66
3	.36	.71	.79
4	.87	.30	.57
5	.18	.30	.45
6	.47	.31	.33
7	.54	.47	.48
8	.89	.33	.53
9	.64	.36	.51
10	.29	.39	.51
11	.69	.52	.61
12	.18	.32	.37
13	.46	.47	.56
14	.62	.43	.55
15	.36	.61	.71
16	.39	.44	.50
17	.48	.31	.34
18	.24	.32	.44
19	.37	.34	.45
20	.36	.37	.39

EK-6. Kelime Bilgisi Kazanım Tablosu ve Kazanımlara Göre Soru Dağılımı

Kazanımlar	Uzman Görüşü (70)	Uzman Görüşü Sonrası (40)	Ön Uygulama Sonrası (20)
Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. (Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş seslilik ilişkileri üzerinde durulur.)	1, 2, 3,4, 5, 6,7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33,34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 55, 56, 57, 58, 62,	1, 6, 8, 9,10, 12, 16, 17, 19, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 55, 56, 57,	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 16,17
Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.	59, 60,61, 63, 64	59, 60, 63, 64	10,15,
Atasözleri ve deyimler uygun tutumlarla/ davranışlarla eşleştirilir.	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 65, 66, 67, 68, 69, 70	45, 46, 47, 49, 50, 53, 65, 66, 68, 69	3, 6, 14, 17, 18, 19
Temel/mecaz/terim anlamlarında kullanılan/ kullanılanmayan kelimeler arasında farklı olanı bulur.	14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,	20, 21, 23, 24, 27	12, 13, 20

EK-7. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi

Adı-Soyadı:

Sınıf- Numara:

Sevgili Öğrenci,

Bu test, sizlerin kelime bilgisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış olup 40 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevap, size 2,5 puan kazandıracak, yanlış tercihleriniz puanınızı düşürmeyecektir. Sizden aşağıdaki soruları 40 dakikada cevaplamanız beklenmektedir.

Ercan Deniz

1- Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisinin eş seslisi yoktur?

- A) Arkadaşının bağ evine gitti.
 B) Eğri cetvelle doğru çizilmez.
 C) Her yaz yaylaya çıkar.
 D) Ak saçları rüzgârda dalgalanıyordu.

2- “Ayak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamında kullanılmıştır?

- A) Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
 B) Masanın ayağı kırılınca her şey ortalığa saçıldı.
 C) Ona herkes ayaksız Nuri derdi.
 D) Ayağı olmayan göllerde tuz oranı yüksek olur.

3- “Kök” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Aniden başlayan tipi ve fırtına onların sıcak evini kökünden sarsıyordu.
 B) Kökü geçmişe dayanan güzel bir dostlukları vardı.
 C) Yaşadıkları sorunun kökünden çözmek için bir araya geldiler.
 D) Yaptırmak kelimesinin kökünü bulmak için bütün ekleri çıkardılar.

4- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelimeler birbiriyle karşıt anlamlı olarak kullanılmamıştır?

- A) Pazarlama işinden iyi para kazandı; ama kötü harcadı.
 B) Kaba tezgâhlarda dokunan kilimlerin ince motifleri vardı.
 C) İnsan dostunu da düşmanını da zor günlerinde tanıyor.
 D) Yokuşta zorlanan atlarımız inişte rahat etti.

5- Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde karşıt anlamlı kelimeler bir arada kullanılmıştır?

- A) Baş kes, yaş kesme.
 B) Tok ne bilir açın hâlinden?
 C) Ağır git ki yol alasin.
 D) Akıl olmayınca ne yapsın sakal?

1 ve 2. kelimeler arasında eş anlamlılık ilişkisi vardır.

1 ve 3. kelimeler arasında zıt anlamlılık ilişkisi vardır.

6- Aşağıdaki seçeneklerin hangisi bu bilgilere göre düzenlenmiştir?

1. kelime	2. kelime	3. kelime
A) Büyük	Kocaman	İri
B) Genç	Yaşlı	İhtiyar
C) Kötü	Fena	İyi
D) Soğuk	Sıcak	Serin

Cümle Kutusu

- Buraya gelmesine bir mâni yoktu.
- Akşam yemeği çağrımıza cevap bekliyoruz.
- Sanatçı, bu eseriyle büyük bir üne kavuşmuştu.
- Yarışmanın son turunda başarılı oldu.

7- Aşağıdakilerden hangisi, cümle kutusundaki altı çizili sözcüklerden herhangi birinin eş anlamlısı olarak kullanılmaz?

- A) Yapıt
 B) Davet
 C) Engel
 D) Ünlü

- 1- Kar yağınca alışverişi yarına bıraktı.
 2- Öğretmen herkesin yerini değiştirdi, sadece Birgül'ü bıraktı.
 3- Havalar soğuyunca yürüyüş yapmayı havalar ısınmaya kadar bıraktı.
 4- Zeynep, evden çıkarken odasını olduğu gibi bıraktı.

8- “Bırakmak” sözcüğü yukarıdaki cümlelerin hangilerinde aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1-2 B) 1-3 C) 2-4 D) 3-4

- 1- Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.
 2- sabah sabah hiç yoktan işe geç kaldım.
 3- Düzenli yürüyüş, en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.
 4- Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmışlardır.

9- Yukarıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelimeler aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1-2 B) 1-3 C) 2-4 D) 3-4

Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk, biraz ışık katmak için, tek çaremiz kitaplara sarılmaktır.

10- Bu cümlede altı çizili olarak verilen kelimelerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Sınava zamanında yetişemezsek giriş hakkımız
 1 2 3
yanar.
 4

11- Yukarıdaki cümlede altı çizili kelimelerden hangisi mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

- 1- Orhan, takımımızın koyu bir taraftarıdır.
 2- Bebeklere koyu süt içirilmemesi gerekir.
 3- Mahallenin gençleriyle koyu bir sohbet ettik.
 4- Ressamın tablosunda koyu yeşil renk hâkimdi.

12- “Koyu” kelimesi yukarıdaki cümlelerin hangilerinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) 1-2 B) 2-4 C) 1-3 D) 3-4

13- “Dönmek” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Evdeyken anahtarın gıcırtyla döndüğünü duydum.
 B) Kısa sürede burada bir şeyler döndüğünü anladım.
 C) Babam gazete okurken birden bire bana döndü.
 D) Ertesi gün aynı yoldan eve döndük.

14- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Birkaç gün evvel yağın yağmur sığağı kırmış.
 B) Gemi baş döndüren bir gürültü ile indi.
 C) Bu bilgileri neden biriktirdiğini bir bir sıraladı.
 D) Pencerenin geniş çerçevesi yıldız salkımlarıyla doldu.

15- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “derin” kelimesi, karşısında verilen anlama uygun kullanılmıştır.

	Cümle	Anlam
A)	Karlı dağları, derin ırmakları geçip geldim.	Dibi yüzeyinden veya ağzından uzak olan
B)	Derin bir bilgindi karşımda duran.	Kendi alanında çok gelişmiş, en ileri durumda olan
C)	Küresel ısınmanın etkilerini ölçmek için derin araştırmalar yapılmalıdır.	Yüzeyden içeri inen
D)	Bir iki derin nefesten sonra soluk alış veriş düzeldi.	Uzun süren

16- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ciddi” kelimesi, karşısında verilen anlama uygun olarak kullanılmıştır?

	Cümle	Anlam
A)	Ciddi bir gazete, genç bir yazardan çok etkilendim.	Ağırbaşlı
B)	Araştırmacı, konu üzerinde ciddi bir inceleme yapacağını söyledi.	Titizlik gösterilen, önem verilen
C)	Size bunu ciddi söyledim, yalan değil.	Tehlikeli, endişe veren
D)	Ben, onu çok ciddi bir genç olarak tanırım.	Şaka olmayan, gerçek

- 1- Bütün eşyalarını toplayıp bize yetiştirdi.
- 2- Çocuk, bozuklukları istemeyince ona bütün para verdi.
- 3- Bütün bir ekmeği, bir öğünde bitirdi.
- 4- Bilgisayarla ilgili bütün dergileri takip ederdi.

17- “Bütün” kelimesi yukarıdaki cümlelerde kaç değişik anlamda kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

18- “Söz dağarcığı daha çok, okumakla zenginleşir.” cümlesindeki altı çizili kelimenin cümleye kattığı anlam, aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Toplumlar uygarlık yolunda hızla ilerlemek istiyorlar.
- B) Bale ve müzik eşliği, gösteriyi renklendirmişti.
- C) Kimileri, çocukça duygularımızı ustalıkla sömürürler.
- D) Söyleşi yazıları, pazar günleri daha iyi okunuyor.

19- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi karşısında verilen anlama uygun kullanılmamıştır?

	Cümle	Anlam
A)	Elimde eğitim konusuna <u>dokunan</u> bir yazı var.	İlişkin, ilgili olmak, değinmek
B)	Ben bir dostta önce güven sonra saygı <u>ararım.</u>	Önem verip istemek
C)	Havanın kararmasıyla caddedeki kalabalık <u>dağılmaya</u> başladı.	Birliği, beraberliği bozulmak
D)	Teklifimi kabul etmeyeceğini daha o gün <u>anlamıştım.</u>	Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek

20- “Kabarmak” kelimesi aşağıdakilerden hangisinde “şişmek, genişlemek” anlamında kullanılmıştır?

- A) Bu olayı duyunca delikanlının yüreği acıma duygusuyla kabardı.
- B) İhtiyarın damarları kabarmış zayıf elleri, dizlerinin üstündeydi.
- C) Kendisini alkışlayan halka başıyla selam vererek kabarıyordu.
- D) İhtiyaçlar dışında alışveriş yaptığı için masraf kabardı.

21- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili ifade “gerçeği söylemek gerekirse” anlamında kullanılmıştır?

- A) Açık kapının önünde birkaç dakika konuştuk.
- B) Ona açıktan açığa çıkışmaya cesaret edemiyordu.
- C) Açıkçası, havuzda yüzmekten pek hoşlanmıyorum.
- D) Bu iki örnek açık seçik haklılığımızı ispatlıyor.

22- “Buradan ayrılınca bizi büsbütün unuttu.” Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi “büsbütün” kelimesinin yukarıdaki cümleye kattığı anlamı vermektedir?

- A) Hastalıktan sonra epeyce zayıfladı.
- B) Bugün öğrencilerin çoğu derse gelmişti.
- C) Aldığı kararlar tamamen kendisine aittir.
- D) Ailesi Türkiye’ye kesin dönüş yapmış.

“İşini üstünkörü yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.”

23- Yukarıdaki cümledeki altı çizili sözcükle aynı anlama gelen bir kelime aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Dans etmeyi arkadaşından gelişigüzel öğrendi.
 - B) Hafta sonu gününbirlik bir gezi planladı.
 - C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
 - D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyrederdi.
- Köşe yazarı, suya sabuna dokunmayan bir yazı kaleme almış.

24- Yukarıdaki cümlede altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Sorularına inandırıcı olmayan cevaplar verdi.
- B) O, konuşmalarında sakıncalı konulara hiç girmezdi.
- C) Arkadaşları tarafından çok sevilen, sözü dinlenen biriydi.
- D) Derenin kenarında oturup elini, yüzünü yıkadı.

Yaşadığı olumsuzluklara rağmen çevresindeki melek yüzlü, tatlı dilli insanlarla konuşur ve dünyayı toz pembe görürdü.

25- Altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Üzücü durumlara bile iyimser gözle bakardı.
- B) Güzel konuşmalarıyla etrafındakileri etkilerdi.
- C) Yaptığı işe gereğinden fazla yoğunlaşıp çevresiyle ilgilenmezdi.
- D) Mutlu ve huzurlu bir yaşam için çabalarıydı.

Geçmişin peşindeki arkeologların çalışmaları, bir kentin tarihinin nasıl yeni baştan yazıldığına göstergesidir. Düşünebiliyor musunuz? Bugün Karadeniz ve Ege Denizi ile bağlantısı olan Marmara, bir zamanlar gölmüş ve kıyısındaki küçük yerleşim yerlerinde Neolitik Çağ insanları yaşıyormuş. Eğer arkeologlar... gibi sabırla çalışmasalardı bu gerçeği ortaya çıkaran izler yok olup giderdi.

26- Bu metinde, üç nokta (...) ile belirtilen yere aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

- A) küpünü doldurur
- B) göz boyar
- C) iğne ile kuyu kazar
- D) ipe un serer

27- Aşağıdakilerin hangisinde deyim, cümleye uygun düşmez?

- A) O kadar zayıftı ki, karda gezer izini belli etmezdi.
- B) Onu bulmak için akşama kadar dolaşmış, ayaklarına kara sular inmişti.
- C) Ekonomik durumu öyle bozulmuştu ki, kemer sıkmaktan başka çaresi kalmamıştı.
- D) İlkokul öğretmenini göreceği için, içi içine sığmıyordu.

Geçmişin peşindeki arkeologların çalışmaları, bir kentin tarihinin nasıl yeni baştan yazıldığına göstergesidir. Düşünebiliyor musunuz? Bugün Karadeniz ve Ege Denizi ile bağlantısı olan Marmara, bir zamanlar gölmüş ve kıyısındaki küçük yerleşim yerlerinde Neolitik Çağ insanları yaşıyormuş. Eğer arkeologlar... gibi sabırla çalışmasalardı bu gerçeği ortaya çıkaran izler yok olup giderdi.

18- Bu metinde, üç nokta (...) ile belirtilen yere aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

- A) küpünü doldurur
- B) göz boyar
- C) iğne ile kuyu kazar
- D) ipe un serer

Atasözleri, çoğu kez gerçek anlamının dışında, benzetmeli anlam taşırlar.

29- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu açıklamaya uygun düşmez?

- A) Mum dibine ışık vermez.
- B) Adamın iyisi iş başında belli olur.
- C) Meyveli ağacı taşlarlar.
- D) Ağır kazan geç kaynar.

Tabiata bakar, onu.....daha iyi anlar ve daha çok severiz.

30- Bu cümlede boş bırakılan yerlere hangi kelimelerin getirilmesi daha uygundur?

- A) dikkatle- temizlersek
 - B) ilgiyle- incelersek
 - C) özenle- öğrenirsek
 - D) saygıyla- eleştirirsek
- Ne kadar olursak olalım, bunu sevdiğimiz yoksa mutlu olamayız.

31- Bu cümlede boş bırakılan yerlere aşağıdaki sözcüklerden hangileri getirilmelidir?

- A) girişken- gösterecek
- B) çalışkan- söyleyecek
- C) düşünceli- dinleyecek
- D) başarılı- paylaşacak

Yıllar boyunca..... düş kırıkları onda derin yaralar açmış, ancak bu.....onu çok olgunlaştırmıştı.

32- Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere hangi kelimelerin getirilmesi daha uygundur?

- A) tekrarlanan- yaşamlar
- B) karşılaştığı- etkiler
- C) çektiği- eziyetler
- D) yaşadığı -acılar

33- Aşağıdaki kelimelerle anlam ilişkisi yönünden üçlü bir grup oluşturulduğunda hangisi dışta kalır?

- A) Yiğit B) Mert C) Hırçın D) Cesur

34- “Bilezik” ile “Bilek” sözcükleri arasındaki ilişkinin benzeri aşağıdakilerden hangileri arasında vardır?

- A) Boya – Saç B) Tuz – Tuzluk
- C) Çorap – Ayak D) Yüzük – Parmak

35-“Süt” ile “yoğurt” sözcükleri arasındaki anlam ilişkisinin benzeri aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Arı – bal B) Un – ekmek
- C) Ağaç – meyve D) Bitki – çiçek

36- Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi, anlam ilişkisi yönünden diğerlerinden farklıdır?

- A) Birey – toplum B) Ağaç – orman
- C) Sayfa – kitap D) Çiçek – vazod

37- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte verilmemiştir?

- A) Bu, senin kulağına küpe olsun, bir daha aynı hatayı yapmazsın.
- B) İşin başına kendisi geçti, işi o yönetiyor, dizginleri ele aldı artık.
- C) Dayısının cimriliği herkesçe bilindir, eli sıkılığıyla tanınır.
- D) Küçücük elleriyle çaldığı piyanoyla hayranlık uyandırdı, herkese parmak ısırttı

38- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlede kullanılan deyim açıklaması yoktur?

- A) 35 yıllık işinden artık iyice sıkılmıştı yaka silkiyordu.
- B) Geçen sene çalıştığım yerdeki Çaycı Bekir adama günahını vermezdi.
- C) Her şeyin üstesinden gelebilecek akla ve uyanıklığa sahipti cin gibi bir çocuktu.
- D) Sınavdan sonra bütün sıkıntılardan kurtulmuşum, kendimi kuş gibi hissediyordum.

39- Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde mecazlı bir söyleyiş yoktur?

- A) Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
- B) Dere geçilirken, at değiştirilmez.
- C) Sütten ağzı yanan, yoğurdu üfleyerek yer.
- D) Bugünün işini yarına bırakma

40- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte verilmemiştir?

- A) Kendisine yapılan son haksızlıktan sonra çok kızmış, küplere binmişti.
- B) Babasının ölümünden sonra hayatı kararmıştı.
- C) Çok susamış, dili damağına yapışmıştı.
- D) Sınavı kazandığını öğrenince çok sevinmişti, etekleri zil çalıyordu.

EK-8. Kelime bilgisi ön uygulama madde analiz sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	
1	.62	.31	.33
2	.52	.50	.55
3	.86	.13	.26*
4	.74	.28	.40*
5	.36	.53	.65
6	.34	.20	.29
7	.87	.26	.56*
8	.18	.27	.47*
9	.87	.15	.37
10	.47	.34	.33*
11	.54	.27	.33*
12	.89	.29	.62*
13	.64	.56	.58*
14	.29	.24	.36*
15	.65	.50	.56*
16	.69	.38	.51
17	.82	.35	.49*
18	.18	.20	.33
19	.76	.35	.47
20	.46	.46	.45*
21	.62	.59	.60*
22	.29	.50	.61*
23	.36	.59	.69
24	.42	.65	.74
25	.31	.49	.59*
26	.60	.53	.52
27	.39	.40	.49
28	.53	.48	.46
29	.48	.35	.42
30	.37	.26	.28
31	.24	.23	.38*
32	.22	.16	.28
33	.45	.33	.24*
34	.18	.19	.42
35	.37	.29	.35
36	.37	.06	.06*
37	.65	.26	.26*
38	.36	.28	.34
39	.35	.34	.26
40	.27	-.01	-.01*

*Başarı testinden çıkarılan maddeler

EK-9. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Adı-Soyadı :

Sınıf- Numara :

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Bu test için önerilen süre 40 dakikadır.

“İşini üstünkörü yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.”

1- Yukarıdaki cümledeki altı çizili sözcükle aynı anlama gelen bir kelime aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Dans etmeyi arkadaşından gelişigüzel öğrendi.
- B) Hafta sonu gününbirlik bir gezi planladı.
- C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
- D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyredirdi.

Yıllar boyunca..... düş kırıkları onda derin yaralar açmış, ancak bu.....onu çok olgunlaştırmıştı.

2- Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere hangi kelimelerin getirilmesi daha uygundur?

- A) tekrarlanan- yaşamlar
- B) karşılaştığı- etkiler
- C) çektiği- eziyetler
- D) yaşadığı –acılar

3- Aşağıdakilerin hangisinde deyim, cümleye uygun düşmez?

- A) O kadar zayıftı ki, karda gezer izini belli etmezdi.
- B) Onu bulmak için akşama kadar dolaşmış, ayaklarına kara sular inmişti.
- C) Ekonomik durumu öyle bozulmuştu ki, kemer sıkmaktan başka çaresi kalmamıştı.
- D) İlkokul öğretmenini göreceği için, içi içine sığmıyordu.

4- Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisinin eş seslisi yoktur?

- A) Arkadaşının bağ evine gitti.
- B) Eğri cetvelle doğru çizilmez.
- C) Her yaz yaylaya çıkar.
- D) Ak saçları rüzgârda dalgalanıyordu.

1 ve 2. kelimeler arasında eş anlamlılık vardır.
1 ve 3. kelimeler arasında zıt anlamlılık vardır.

5- Aşağıdaki seçeneklerin hangisi bu bilgilere göre düzenlenmiştir?

	1. kelime	2. kelime	3.kelime
A)	Büyük	Kocaman	İri
B)	Genç	Yaşlı	İhtiyar
C)	Kötü	Fena	İyi
D)	Soğuk	Sıcak	Serin

Atasözleri, çoğu kez gerçek anlamının dışında, benzetmeli anlam taşırlar.

6- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu açıklamaya uygun düşmez?

- A) Mum dibine ışık vermez.
- B) Adamın iyisi iş başında belli olur.
- C) Meyveli ağacı taşlarlar.
- D) Ağır kazan geç kaynar.

- 1- Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.
 2- Sabah sabah hiç yoktan işe geç kaldım.
 3- Düzenli yürüyüş, en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.
 4- Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmışlardır.

7- Yukarıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelimeler aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1-2
 B) 1-3
 C) 2-4
 D) 3-4

8- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi karşısında verilen anlama uygun kullanılmamıştır?

	Cümle	Anlam
A)	Elimde eğitim konusuna <u>doküman</u> bir yazı var.	İlişkin, ilgili olmak, değinmek
B)	Ben bir dostta önce güven sonra saygı <u>ararım</u> .	Önem verip istemek
C)	Havanın kararıyla cadde-deki kalabalık <u>dağılmaya</u> başladı.	Birliği, beraberliği bozulmak
D)	Teklifimi kabul etmeyeceğini daha o gün <u>anlamıştım</u> .	Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek

Tabiata bakar, onu..... daha iyi anlar ve daha çok severiz.

9- Bu cümlede boş bırakılan yerlere hangi kelimelerin getirilmesi daha uygundur?

- A) dikkatle- temizlersek
 B) ilgiyle- incelersek
 C) özenle- öğrenirsek
 D) saygıyla- eleştirirsek

10-“Süt” ile “yoğurt” sözcükleri arasındaki anlam ilişkisinin benzeri aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Arı – bal
 B) Un – ekmek
 C) Ağaç – meyve
 D) Bitki – çiçek

11- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ciddi” kelimesi, karşısında verilen anlama uygun olarak kullanılmıştır?

	Cümle	Anlam
A)	Ciddi bir gazetede, genç bir yazardan çok etkilendim.	Ağırbaşlı
B)	Araştırmacı, konu üzerinde ciddi bir inceleme yapacağını söyledi.	Titizlik gösterilen, önem verilen
C)	Size bunu ciddi söyledim, yalan değil.	Tehlikeli, endişe veren
D)	Ben, onu çok ciddi bir genç olarak tanıdım.	Şaka olmayan, gerçek

- 1- Bütün eşyalarını toplayıp bize yetiştirdi.
 2- Çocuk, bozuklukları istemeyince ona bütün para verdi.
 3- Bütün bir ekmeği, bir öğünde bitirdi.
 4- Bilgisayarla ilgili bütün dergileri takip ederdi

12- “Bütün” kelimesi yukarıdaki cümlelerde kaç değişik anlamda kullanılmıştır?

- A) 1
 B) 2
 C) 3
 D) 4

13- “Ayak” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamında kullanılmıştır?

- A) Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
 B) Masanın ayağı kırılınca her şey ortalağa saçıldı.
 C) Ona herkes ayaksız Nuri derdi.
 D) Ayağı olmayan göllerde tuz oranı yüksek olur.

14- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte verilmiştir?

- A) Bu, senin kulağına küpe olsun, başkasının işine karışma.
 B) İşin başına kendisi geçti, dizginleri ele aldı artık.
 C) Dayısı cimri olarak bilindir, eli sıkı olarak tanınır.
 D) Küçükük elleriyle çaldığı piyanoyla hayranlık uyandırdı, herkese parmak ısırttı.

15- “Bilezik” ile “Bilek” sözcükleri arasındaki ilişkinin benzeri aşağıdakilerden hangileri arasında vardır?

- A) Boya – Saç B) Tuz – Tuzluk
 C) Çorap – Ayak D) Yüzük –Parmak

16- “Söz dağarcığı daha çok, okumakla zenginleşir.” cümlesindeki altı çizili kelimenin cümleye kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Toplumlar uygarlık yolunda hızla ilerlemek istiyorlar.
 B) Bale ve müziğin eklenmesi, gösteriyi renklendirmişti.
 C) Kimileri, çocukça duygularımızı ustalıklı sömürürler.
 D) Söyleşi yazıları, pazar günleri daha iyi okunuyor.

Köşe yazarı, suya sabuna dokunmayan bir yazı kaleme almış.

17- Yukarıdaki cümlede altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Sorularına inandırıcı olmayan cevaplar verdi.
 B) O, konuşmalarında sakıncalı konulara hiç girmezdi.
 C) Arkadaşları tarafından çok sevilen, sözü dinlenen biriydi.
 D) Derenin kenarında oturup elini, yüzünü yıkadı.

Geçmişin peşindeki arkeologların çalışmaları, bir kentin tarihinin nasıl yeni baştan yazıldığına göstergesidir. Düşünebiliyor musunuz? Bugün Karadeniz ve Ege Denizi ile bağlantısı olan Marmara, bir zamanlar gölmüş ve kıyısındaki küçük yerleşim yerlerinde Neolitik Çağ insanları yaşıyormuş. Eğer arkeologlar... gibi sabırla çalışmasalardı bu gerçeği ortaya çıkaran izler yok olup giderdi.

18- Bu metinde, üç nokta (...) ile belirtilen yere aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

- A) küpünü doldurur B) göz boyar
 C) iğne ile kuyu kazar D) ipe un serer

19- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlede kullanılan deyim açıklaması yoktur?

- A) 35 yıllık işinden artık iyice sıkılmıştı yaka silkiyordu.
 B) Geçen sene çalıştığım yerdeki Çaycı Bekir adama günahını vermezdi.
 C) Her şeyin üstesinden gelebilecek akla ve uyanıklığa sahipti cin gibi bir çocuktü.
 D) Sınavdan sonra bütün sıkıntılardan kurtulmuş-tum, kendimi kuş gibi hissediyordum.

20- Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde mecazlı bir söyleyiş yoktur?

- A) Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
 B) Dere geçilirken, at değiştirilmez.
 C) Sütten ağzı yanan, yoğurdu üfleyerek yer.
 D) Adaletle zulüm bir yerde barınmaz.

*Test tamamlanmıştır.
Teşekkürler.*

EK-10. Kelime Bilgisi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	
1	.62	.37	.40
2	.52	.64	.66
3	.36	.31	.79
4	.87	.30	.57
5	.18	.29	.45
6	.47	.31	.33
7	.54	.47	.48
8	.89	.33	.53
9	.64	.36	.51
10	.29	.39	.51
11	.69	.52	.61
12	.18	.32	.37
13	.46	.47	.56
14	.62	.43	.55
15	.36	.61	.71
16	.39	.44	.50
17	.48	.31	.34
18	.24	.32	.44
19	.37	.34	.45
20	.36	.37	.39

EK-11. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Ad-Soyad :

Sınıf- Numara :

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Bu test için önerilen süre 40 dakikadır.

“İnsan sesi güzelliğine yazın kavuşur. Çünkü yaz, engin mavisiyle umut demektir. Güzelliktir, güzeli düşünmektir. Sanat ilhamları en çok yazın gelir yoklar kapımızı. Yazın yazılanlar çizilenler daha umut verici, iç açıcı şeylerdir. İnsanlar daha güçlü, daha isteklidir. Çünkü yaz mutluluk kaynağıdır.”

1) Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaz mevsimi insanlara mutluluk verir.
- B) İnsanlar yaz mevsiminde daha iyi anlaşılır.
- C) Sanatçılar önemli eserlerini yazın meydana getirirler.
- D) Yazın kırgınlıklar ve küskünlükler son bulur.

İnsan kelimelerle düşünür, konuşur ve yazar. Bir kişi eline aldığı kitabı, kelime hazinesinin zenginliği nispetinde kavrar. Ayrıca kişi ne kadar çok kelime bilirse, bir sanat sohbetinden veya bilimsel bir toplantıdan o kadar kazançlı çıkar.

2) Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelime hazinesi geniş olan kişiler daha güzel konuşur ve yazar.
- B) Okuduğumuzu veya dinlediğimizi iyi anlamamız kelime hazinemizin zenginliğine bağlıdır.
- C) Bir sohbetten en fazla faydalanan kişiler kelime hazinesi en geniş olanlardır.
- D) Çok okuyan ve dinleyen kimselerin kelime hazinesi zengindir.

Kişilerin yalnızken fazla bir güçleri yoktur; çabalarının sonucu, dünyanın genel tablosu içinde pek fark edilemez. Yaşamdaki işler, genel bir iş bölümüne göre yürütülür; bu iş bölümünde tek adamın payı bir yağmur damlası kadardır. Yine de her damla, taşkını artırır; her el insanlığın mutluluğuna ya da sefaletine bir şeyler katar.

3) Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) Dünyanın iyi veya kötü oluşunda her ferdin payı vardır.
- B) İnsan tek başına da insanlığa yararlı olabilir.
- C) İnsan isterse herkesi ilgilendiren işler yapabilir.
- D) İş bölümü ile her zorluk yenilir.

Bir yaz tatilinde, babamın bir arkadaşının yanında çalışma denemesi yapmıştım. Harçlığımı ilk aldığımda beni görmeliydiniz. İlk küçük kazancım, benim gözümde milyarlardan daha kıymetliydi. Çünkü yorularak kazandığım bu parayı hemen kaybetmek istemiyordum. Onu nasıl harcayacağıma karar vermem zor oldu. Harcadığımda aldığım tatsa bambaşkaydı. Çalışkanlığımın kanıtıydı bu. Alın terimin belgesiydi.

4) Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çalışkan insan zamanın nasıl geçtiğini anlamaz.
- B) En kıymetli kazanç, insanın kendi çabasıyla elde ettiğidir.
- C) Kazancın bir kısmı ihtiyaç sahiplerine ayrılmalıdır.
- D) Para biriktirmek, para kazanmaktan daha zordur

“Otokritik” denilen konuya eğilmek istiyorum. Ben otokritiği daha çok bir davranış için uygun buluyorum. İnsanın kendi davranışını sonuçları açısından değerlendirmesidir otokritik, diyorum. Kendini eleştirmenin kendinden yakınma çerçevesinden de çıkması gereklidir diye düşünüyorum.

5) Bu parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir “otokritik”tir?

- A) Bu sözleri söyleyip onu üzmemeliydim.
- B) Otobüs zamanında gelmediği için törene geciktim.
- C) “Yeterli değil!” diyerek projemizi reddetmişler.
- D) Bana yüzmeyi öğretseydin seninle gelirdim.

Okumak, kelimesinden ne anlayacağız? Harfleri sıralayıp kitap ya da gazete yapraklarına ister sesli ister sessiz, göz gezdirmeyi okuma sayacak mıyız? Bir başkasının yardımı ve desteği ile düşünmektir okumak. Düşünceyi ve yargı yeteneğini geliştirdiği ölçüde yararlıdır, anlamlıdır. Okumak, bilgi depolamak değil, zihnin yargı gücünü artırır.

6) Yukarıdaki parçada “okumak” la ilgili asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Düşünce ve yargı gücünü artırır.
- B) Farklı şekilleri vardır.
- C) Bugüne kadar tam anlamıyla tanımlanamamıştır.
- D) Hayal dünyasını zenginleştirir

Hep aynı oyundur bu sahnede oynanan,
Bazen gülen, bazen ağlayan biziz.
Suçu yok aynaların çirkinliğimizde,
Onlara şaşı bakan biziz.

7) Yukarıdaki dörtlükte vurgulanan yargı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çevremizdeki olumsuzluklara sebep, insandır.
- B) Hayatta insana mutluluk ve acı veren olaylar vardır.
- C) Olumsuzluklar her dönemde vardır.
- D) Aynalar gerçekleri gösterir.

“İnsan bir şeyi aklına koymaya görsün, hiçbir şey erişilmeyecek kadar yüksekte değildir.”

Anderson

8) Bu cümledeki düşünceyi aşağıdakilerden hangisi destekler?

- A) İnsan bilmediği işte başarılı olamaz.
- B) Yükselme kadar orada kalabilmek de önemlidir.
- C) Bir işe başlamak o işi yarılama demektir.
- D) Başarının yolu istemektir.

“Ey başkasının yüzünde çirkin bir ben gören,
Yazık ki o ben senin yüzünden yansır.”

Mevlâna

(ben: Tende bulunan ufak koyu leke.)

9) Mevlâna yukarıdaki dizelerde çirkinlikle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Çirkinlik, güzellik kadar doğaldır.
- B) Çirkinlik, haklıyla haksız eşit görmektir.
- C) Çirkinlik, güzelliğe anlam katar.
- D) Çirkinlik, başkasını çirkin görenin içindedir.

Elinde bir çanta, sırtında bir çanta daha! Neredeyse kendi ağırlığı kadar yük taşıyor çocukcağız. Çok kitap taşırsa daha iyi okuyacakmış gibi bir anlayış var çevresinde. Hâlbuki haftada bir kez bile açmadığı kitaplar var çantasında.

10) Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki paragrafın sonuna eklenirse paragrafın anlam bütünlüğü bozulur?

- A) Bunu önlemek için okul çantalarının boyutunu küçültmeliyiz.
- B) Böyle yaparak plansızlığın cezasını çocuklara çektiriyoruz.
- C) Çocuklarımıza böyle gereksiz şeyler taşıtmamalıyız.
- D) Araç ve kitapların günlük ders programına göre götürülmesi gerekir.

“Dünyada her türlü fedakârlığın kaynağı sevgidir. Gerçek sevgi, sevdiğimiz sınırlarına çare bulmayı, ihtiyaçlarına cevap vermeyi gerektirir. Akıl, hesapçıdır. Almadan vermeyi bilmez. Fedakârlığın ise belli bir mantığı yoktur. Eğer sevmeyi biliyorsak yüreğimizin sesine uyarız, almayı hiç düşünmeden vermenin zevkine varırız.”

11) Yukarıdaki paragrafta vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevginin kaynağı gönüldür.
- B) Fedakârlık ile bencillik birbiriyle uyuzmaz.
- C) Sevmek insana mutluluk kazandırır.
- D) Sevgi olmadan fedakârlık olmaz.

12) “Hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez.” **sözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Gücsüz insanların başarmak için yardıma ihtiyacı olduğu
- B) Bir amacı olmayan kişiye hiçbir şeyin fayda sağlayamayacağı
- C) Mücadele etmeden hiçbir amaca ulaşamayacağı
- D) Amacından uzaklaşmayan insanların mutlaka başarılı olacağı

“Sahibimin okumadığı kitaplardan biriyim. Benimle aynı kaderi paylaşan çok sayıda kitap var, biliyorum. Onun kütüphanesinde okunmadan eskijen kitaplar biz. Yıllardır bekliyoruz bu raflarda. Arada bir yerlerimiz temizlik gibi nedenlerle değışse de birbirimizi gözden kaçırmıyoruz. Taşınmalardan pek hoşlanmıyoruz elbette; ev değıştirmek demek sakatlanan, kaybolan dostlar demek. Yeni gelenler kaybolanların yerine alınıyor, biliyoruz. Yine de heyecanla karşılıyorz yeni arkadaşlarımızı. Biraz sıkışıp yer açıyoruz onlara, sonra onlar da beklemeye başlıyor. Sonsuzluk gibi bir bekleyiş bu, neyse ki kitaplar sabırlı oluyor.”

13) Yukarıdaki metne göre, kitapların asıl şikâyet nedeni nedir?

- A) Yeni kitaplara yer açmak zorunda kalma
- B) Okunmadan bekliyor olmak
- C) Taşınırken zarar görmek
- D) Sayıca çok olmak

“Telgraf merkezinde çalışan Edison, nöbete kaldığında bilgisini artırmak için telgraf araçlarını incelemekle uğraşıyordu. Ancak canını sıkan bir durum vardı. Nöbetçi memurlar, her dakika makine başında olduklarını bildirmek için ana merkeze on dakikada bir, işaret vermek zorundaydılar. Bundan dolayı Edison, dikkatini incelemelerine veremiyordu. Daha sonra buna bir çözüm buldu. Yaptığı düzenekle her on dakikada bir, ana merkeze işaret verilmesini sağladı. Artık hiç ara vermeden rahat rahat çalışabiliyordu.”

14) Yukarıdaki parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Edison, karşılaştığı sorunu nasıl çözmüştür?
- B) Edison, bilgisini artırmak için ne yapıyordu?
- C) Edison’un hazırladığı düzenek ne işe yapıyordu?
- D) Edison, telgrafı bulmak için hangi yöntemi kullanmıştır.

“Bir ebeleme oyunudur. Yedi kişi ile oynanır. Ebe, diğer çocukları yakalamaya çalışır. Yakalanan çocuk, kollarını açarak uçak gibi durur, bacaklarının arasından başka bir oyuncunun geçmesiyle tekrar oyuna döner. Oyun, ebenin herkesi yakalamasıyla biter.”

15) Yukarıdaki parçaya göre “Uçak Oyunu” ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Uçak gibi duran çocuk, ebeye değince oyuna girer.
- B) Altı çocuk uçak gibi durduğunda oyun biter.
- C) Ebe, bir oyuncuyu yakalayınca ebelikten kurtulur.
- D) Ebe, yakaladığı çocuğun bacaklarının arasından geçer.

16) “Güzel öykülerde, belli zaman ve belli mekânlarda yaşayan, kendine ait bir dünyası olan “gerçek insan” ile karşılaşırız.” **cümlesinden aşağıdakilerin hangisi çıkarılmaz?**

- A) Öyküdeki mekân, kahramanın dünyasını yansıtmalıdır.
- B) Öykü kahramanları alışılmışın dışındaki kişilerdir.
- C) Öyküde gerçekçi bir zaman akışı söz konusudur.
- D) Öyküde olay gerçeğe uygun olmalıdır.

“Yaşlı adam, gösterdiği çubuk demetini oğullarından kırmalarını istemiş. Hepsini bunun için saatlerce uğraşmış ama hiçbiri bunu yalnız başına başaramamış. Yaşlı adam yerinden kalkmış, demeti çözmüş. Çubukları oğullarına teker teker uzatmış. Oğulları, çubukları zorlanmadan kırmışlar. Yaşlı adam bunun üzerine onlara “.....” demiştir.”

17) Yukarıdaki parçanın akışına göre yaşlı adam, oğullarına ne demiştir?

- A) Güçlüleri yenmek için birlikte hareket edin.
- B) Sağlığınız için spor yapmaktan vazgeçmeyin.
- C) İyi adı ancak kendiniz kazanabilirsiniz.
- D) İyilik yaparken kimseden karşılık beklemeyin.

“Ben bir tiyatro oyuncusuyum. Bütün dünyam tiyatrodur. Kuvvetimi sahne ışıklarından alırım. Sizlere en güzel, en doğru ve en gerçekçi oyunlarla ulaşmak isterim. Böyle mutlu geçer ömrüm, yeter ki siz karşımda olun. Hayatın gerçeklerine birlikte gülelim, birlikte ağlayalım, coşalım, şaşalım, sevnelim ve birlikte düşünelim. Oyunun bitiminde tiyatronun gizemli yaşamından gerçek yaşama alkışlarınızla birlikte uyanalım.”

18) Yukarıdaki paragrafın bütünü dikkate alındığında, altı çizili cümleyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Tiyatronun insan hayatını etkilemesi
- B) Sanatçının da seyirci gibi bir insan olması
- C) Oyunun dünyasından gerçek dünyaya dönüşmesi
- D) Seyircinin kendi gerçeğini tiyatrodaki bulması

“Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak” yönetmen Ahmet Uluçay’ın kendi hayatının bazı kesitlerini yansıttığı bir filmidir. Film, Türkiye’de ve uluslararası film festivallerinde birçok ödül almıştır. Konusu şöyledir: Recep ve Mehmet yazları, köylerinin yakınındaki Tavşanlı kasabasında çıraklık yapmakta olan iki çocuktur. Recep bir karpuz sergisinde, Mehmet ise bir berberin yanında çalışmaktadır. Her ikisi de sinemayı çok sevmektedir. Geceleri, terk edilmiş bir ahırda, derme çatma bir film makinesi yaparlar ve günün birinde yönetmen olacaklarının hayalini kurarlar. Fakat onların bu uğraşlarını ve hayallerini kimse ciddiye almaz. Ne kasabadaki fotoğrafçı ne aileleri ne de kasabadaki sinemanın sahibi...”

19) Bu metinde tanıtılan filme Ahmet Uluçay “Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak” ismini verirken hangi düşünceden yola çıkmıştır?

- A) İnsanlar boş hayallerle de mutlu olmayabilirler.
- B) İnsanoğlu hayal etmeden yaşayamaz.
- C) Bazen kimse hayallerinizin gerçekleşeceğine inanmaz.
- D) Büyük hayaller için küçük adımlar yeterli değildir

20) “Dil, medeniyetin gelişmesinde ve yayılmasında en önemli araçtır. Bu güçlü araç, insan ilişkileri söz konusu olduğunda sığ ve etkisiz kalır. Bir bakış, dokunma ve vücudun durumu duyguları daha etkili ve dolaysız anlatır. Mesela...”

Bu paragraf, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanmalıdır?

- A) iyilik karşısında edilen teşekkür, insanı mutlu eder.
- B) kelimeleri vurgulama biçimi, insanın duygularını ele verir.
- C) insan ilişkilerinde kullanılan dil, bazen iletişimi olumsuz etkiler.
- D) omuza konan bir el, arkadaşlık üzerine yazılmış güzel bir yazıdan daha etkilidir.

EK-12. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Formu

Sayın AğIN HAYKIR,

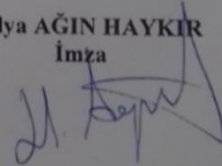
"Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Dil Bilgisi ve Kelime Bilgi Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora çalışmamda kullanmak üzere yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirmiş olduğunuz "7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi'ni" kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar diler, saygılar sunarım.

Ercan DENİZ

Onaylıyorum	Onaylamıyorum	Düşünceler
✓		

Hülya AğIN HAYKIR
İmza



EK-13. Yazma Konuları

Sevgili öğrenci,

Bu çalışma sizin yazma düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yazmak istediğiniz konuyu "kompozisyon konuları" başlığı altındaki maddelerden birini seçerek belirleyiniz. Seçtiğiniz konu hakkında düşüncelerinizi yazım kurallarına dikkat ederek ifade ediniz. Yazınıza arka sayfadan başlayınız. Arka sayfada yer kalmadığı takdirde sayfanın ön yüzünü kullanınız.

Başarılar dilerim.

Ad - Soyadı:

Sınıf - Numara:

KOMPOZİSYON KONULARI

- () Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Bu hedeflere ulaşmak için neler yapmayı planlıyorsunuz? Bu konuyla ilgili düşüncelerinizi kompozisyon kurallarına dikkat ederek yazınız.
- () İnternet kullanımı ile ilgili düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazınız.
- () Çevre kirliliği ile ilgili düşüncelerinizi içeren bir yazı yazınız.
- () Günümüzde insanların daha mutlu olması için neleri değiştirmek isterdiniz? Düşüncelerinizi kompozisyon kurallarına dikkat ederek yazınız.
- () İzlediğiniz dizilerden hareketle "televizyona bağımlı kalma" hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.
- () Zamanı etkili ve verimli kullanmanın önemi üzerine bir yazı yazınız.

EK-14. Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarı

Bo-yut	Alt Boyutlar	Çok İyi (4) (44)	İyi (3) (33)	Geliştirilmeli (2) (22)	Yetersiz (1) (11)
BİÇİM	Sayfa Düzeni	Yazının <u>tümünde</u> kenar, paragraf ve satır aralıklarındaki boşluklara dikkat edilmiş.	Yazının <u>çoğunda</u> kenar paragraf ve satır aralıklarındaki boşluklara dikkat edilmiş.	Yazının <u>bir kısmında</u> kenar paragraf ve satır aralıklarındaki boşluklara dikkat edilmiş.	Yazıda kenar, paragraf ve satır aralığı boşluklarına <u>neredeyse hiç</u> dikkat edilmemiş.
	Metin Düzeni	- Metindeki satırların neredeyse tümü düzdür (Bir-iki satırın aşağı ve yukarı kayması normal karşılanmalıdır). - Sözcüklerin hepsi <u>güzel</u> ve <u>okunaklı</u> yazılmıştır. - Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu ve genişliği metnin <u>tamamında</u> birbiriyle tutarlıdır.	- Metindeki satırlar genel olarak düzdür (Üç dört satırın aşağı veya yukarı kayması, yukarıdan aşağıya doğru bakılınca bir iki sözcüğün içte veya dışta kalması normal karşılanmalıdır). - Sözcüklerin hepsi <u>okunaklıdır</u> . - Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu ve genişliği metnin <u>genelinde</u> birbiriyle tutarlıdır.	- Metindeki <u>bazı</u> satırlar düz <u>değildir</u> . (Beş-altı satır aşağı veya yukarı kaymış, yukarıdan aşağıya doğru bakılınca bazı satır başları daha içeriden ya da daha dışarıdan başlamıştır). - Sözcüklerin <u>bir kısmı okunamamaktadır</u> . - Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu ve genişliği metnin <u>bir kısmında</u> birbiriyle <u>tutarlı</u> ; <u>bir kısmında</u> da <u>tutarsızdır</u> .	- Metindeki satırların çoğu düz <u>değildir</u> . Yukarıda aşağı doğru bakınca çoğu satır başının içeriden veya dışarıdan başladığı görülmektedir. - Sözcüklerin <u>çoğu okunamamaktadır</u> . - Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu ve genişliği metnin büyük bir kısmında birbiriyle <u>tutarsızdır</u> .
DİL VE ANLATIM	Sözcük	-Metindeki sözcükler, <u>doğru</u> ve <u>etkili</u> bir şekilde kullanılmıştır. -Metinde kalıplaşmış ifadeler (deyim, ikileme vb.) <u>doğru</u> ve <u>etkili</u> kullanılmıştır.	-Metinde sözcükler, bağlama uygun olarak <u>doğru</u> bir şekilde kullanılmıştır. - Metinde kalıplaşmış ifadeler (deyim, ikileme vb.) <u>doğru</u> bir şekilde kullanılmıştır.	-Metinde gereksiz yere tekrar edilen sözcükler vardır. -Metinde kalıplaşmış ifadelerin (deyim, ikileme vb.) kullanımı <u>çoğunlukla yanlış</u> veya <u>eksiktir</u> .	-Metindeki sözcüklerin kullanımında anlam ve mantık yönünden <u>yanlışlıklar</u> yapılmıştır. -Metinde, kalıplaşmış ifadeler (deyim, ikileme vb.) <u>tamamen yanlış</u> kullanılmıştır ya da kalıplaşmış ifadeler yer <u>verilmemiştir</u> .
	Cümle	-Farklı uzunlukta cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> ve <u>etkili</u> şekilde kullanılmıştır. -Farklı yapıda (basit, bileşik; girişik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> ve <u>etkili</u> bir şekilde kullanılmıştır. - Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> ve <u>etkili</u> bir şekilde kullanılmıştır. - Cümleler bağlama öğeleri açısından <u>tam anlamıyla</u> birbiriyle uyumludur. - Sebep ve amaç bildiren cümleler ile tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler, <u>doğru</u> ve <u>etkili</u> bir biçimde kullanılmıştır.	-Farklı uzunlukta cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> şekilde kullanılmıştır. - Farklı yapıda (basit, bileşik; girişik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> bir şekilde kullanılmıştır. - Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin <u>tümünde doğru</u> bir şekilde kullanılmıştır. - Cümleler bağlama öğeleri açısından <u>büyük ölçüde</u> birbiriyle uyumludur. - Sebep ve amaç bildiren cümleler ve tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler, <u>doğru</u> bir biçimde kullanılmıştır.	-Farklı uzunlukta cümleler metnin <u>bir kısmında doğru</u> ; <u>bir kısmında da yanlış</u> kullanılmıştır. - Farklı yapıda (basit, bileşik; girişik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin bir kısmında <u>doğru</u> ; <u>bir kısmında da yanlış</u> kullanılmıştır. - Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin bir kısmında <u>doğru</u> ; <u>bir kısmında da yanlış</u> kullanılmıştır. - Cümlelerin <u>bir kısmı</u> bağlama öğeleri açısından yanlıştır. - Sebep ve amaç bildiren cümleler ve tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler, <u>az</u> kullanılmıştır ya da <u>kısmen yanlış</u> kullanılmıştır.	- Farklı uzunlukta cümleler metnin büyük çoğunluğunda <u>yanlış kullanılmıştır</u> . Metni oluşturan cümleler kısa ve <u>tekdüzedir</u> . - Farklı yapıda (basit, bileşik; girişik, şartlı vd., sıralı, bağlı) cümleler metnin çoğunda <u>yanlış</u> kullanılmış ya da metinde farklı yapıda cümlelere yer <u>verilmemiştir</u> . - Farklı dizilişteki (kurallı, devrik, eksiltili) cümleler metnin çoğunda yanlış kullanılmış ya da metinde farklı dizilişteki cümlelere yer <u>verilmemiştir</u> . - Cümlelerin <u>çoğu</u> bağlama öğeleri açısından birbiriyle <u>uyumsuzdur</u> . - Sebep ve amaç bildiren cümleler ve tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler <u>kullanılmamıştır</u> ya da <u>tamamen yanlış</u> kullanılmıştır.

	Paragraf	- Her paragrafta konu bütünlüğü <u>tamdır</u> . - Paragraflar arasındaki geçişler <u>sağlam</u> ve <u>etkilidir</u> .	- Her paragrafta konu bütünlüğü <u>genellikle</u> vardır. - Paragraflar arasındaki geçişler <u>sağlamdır</u> .	- Her bir paragrafta konu bütünlüğü <u>kısmen</u> vardır. - Paragraflar arası geçişlerde ve bağlantılarda <u>eksiklikler/ kopukluklar/ ilgisizlikler</u> vardır.	- Paragraflarda konu bütünlüğü <u>bulunmamaktadır</u> . - Her bir paragrafta farklı konulardan bahsedilmiş, paragrafın konu bütünlüğü yoktur.
	Anlatım	- Duygu ve düşünceler <u>tam</u> olarak gerçekçi, etkili ve akıcı bir şekilde ifade edilmiştir. - Metin <u>tam anlamıyla</u> yazının amacına uygun, bilgilendiricilik ve kabul edilebilirlik (ikna edicilik) açısından yeterlidir.	- Duygu ve düşünceler <u>büyük oranda</u> ; gerçekçi, etkili ve akıcı bir şekilde ifade edilmiştir. - Metin <u>büyük oranda</u> yazının amacına uygun, bilgilendiricilik ve kabul edilebilirlik (ikna edicilik) açısından yeterlidir.	- Duygu ve düşünceler <u>kısmen</u> gerçekçi, etkili ve akıcı bir şekilde ifade edilmiştir. - Metin <u>kısmen</u> yazının amacına uygun, bilgilendiricilik ve kabul edilebilirlik (ikna edicilik) açısından yeterlidir.	- Duygu ve düşünceler etkili ve akıcı bir şekilde ifade edilmemiştir. - Metin yazının amacına <u>uygun değildir</u> , bilgilendiricilik ve kabul edilebilirlik (ikna edicilik) açısından <u>yeterli değildir</u> .
PLAN	Başlık	Başlık konuyla ilgili ve <u>dikkat çekicidir</u> .	Başlık konuyla ilgilidir.	Başlık konuyla ilgili değildir ya da konuyla ilgili olsa da basmakalıptır.	Başlık konuyla ilgili değildir ya da başlık yoktur.
	Giriş	Konuyu/olayı açıklamaya ve tanıtmaya yarayan ipuçları veya veriler <u>açıkça</u> sunulmuştur.	Konuyu/olayı açıklamaya ve tanıtmaya yarayan ipuçları veya veriler <u>kısmen</u> sunulmuştur.	Konuyu/olayı açıklamaya ve tanıtmaya yarayan ipuçları veya verilerin sunumu <u>yetersizdir</u>	Konuyu/olayı açıklamaya ve tanıtmaya yarayan ipuçları veya veriler <u>sunulmamıştır</u> .
	Gelişme	- Konuyu açıklamaya yarayan bilgiler <u>ilgi çekici</u> ve birbirini tamamlayacak biçimde önem ve mantık sırasına göre sunulmuştur. - Metni açıklamak için gerekli olan <u>tüm unsurlara</u> (alıntı, tanık gösterme vb.) yer verilmiştir.	- Konuyu açıklamaya yarayan bilgileri birbirini tamamlayacak biçimde önem ve mantık sırasına göre sunulmuştur. - Metni açıklamak için gerekli olan unsurlara (alıntı, tanık gösterme vb.) <u>büyük oranda</u> yer verilmiştir.	- Konuyu açıklamaya yarayan bilgileri birbirini tamamlayacak biçimde önem ve mantık sırasına göre sunulmuştur. Ancak <u>bazı kopukluklar</u> vardır. - Metni açıklamak için gerekli olan unsurlara <u>az sayıda</u> (alıntı, tanık gösterme vb.) yer verilmiştir.	- Konuyu açıklamaya yarayan bilgiler sunulurken önem ve mantık sırası <u>dikkate alınmamış</u> , karmaşık bir şekilde sunulmuştur. - Metni açıklamak için gerekli olan unsurlara (alıntı, tanık gösterme vb.) <u>yer verilmemiştir</u> .
	Sonuç	- Metin etkili bir biçimde sonlandırılmıştır. - Metin sonlandırılırken duygu, düşünce ya da yorumlara <u>genellikle</u> yer verilmiştir.	- Metin <u>sıradan</u> bir şekilde sonlandırılmıştır. - Metnin sonlandırılırken duygu, düşünce ya da yorumlara <u>kısmen</u> yer verilmiştir.	- Metin <u>tam olarak</u> sonlandırılmamıştır. - Metin sonlandırılırken duygu, düşünce ve yorumlara <u>çok az</u> yer verilmiştir	- Metin <u>sonlandırılmamıştır</u> . - Metin sonlandırılırken duygu düşünce ya da yorumlara <u>hiç yer verilmemiştir</u> .
İMLA VE NOKTALAMA	Yazım ve Noktalama Kuralları	Çalışmada 2 ya da daha az yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır.	Çalışmada 3-6 arası yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır.	Çalışmada 7-10 arası yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır.	Çalışmada 11'den fazla yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır.

Ek-15. Öğrenci Metni Değerlendirme Formu

Öğrenci Sıra Numarası	P-1	P-2	P-3	P-4	Ortalama
Ö-1	35	31	25	27	28
Ö-2	30	26	30	22	27
Ö-3	20	16	16	18	18
Ö-4	22	20	24	21	22
Ö-5	28	28	30	19	26
Ö-6	26	35	34	24	30
Ö-7	19	23	23	18	21
Ö-8	20	21	22	20	21
Ö-9	29	36	39	27	33
Ö-10	14	15	14	15	15
Ö-11	21	31	24	20	24
Ö-12	20	33	36	20	27
Ö-13	31	37	36	24	32
Ö-14	24	36	26	19	26
Ö-15	38	41	41	28	37

EK-16. Öğrenci Metinleri

Ö-1

⚡ÇEVRE DOSTU OLMAMIN YARARLARI.⚡

Çevrede birçok hayvan bulunmaktadır. Bu hayvanların bazıları etle, bazıları da otla beslenir. İnsanlar hayvanların besin kaynağı olan ağaçları kesip tahta, masa, kâğıt gibi bazı eşyaları yaparlar. Biz bu kâğıtları, ağaçları, otunla beslenen bir şekilde kullanırsak ağaçlar daha az kesilir ve doğada canlanır. Çevrenin kâğıtlanmasını istiyorsak ağaç dikip donyamız olmanın zenginliğini etmeliyiz. Ben bazen televizyonda görüyordum. 2 aşk ağaçlara kalp girip isimlerini yazıp ağaçlara zarar veriyordu. Bu çok yanlış bir harekettir. Bir aşk için ağaca zarar verip o ağacın canını yitirmeye gerek yok. Ağaç dikmenin zararı yok yararı vardır. Ağaçlar; elma verir, erik verir, kiraz verir, armut verir ve daha bir çok adını bilmediğimiz meyveleri verir. Ve o meyveleri biz yiyip protein kazanıyor ve vücudumuz'un direnci artar ve güçlü oluruz. Bazen hababide olmanın yarın birinin fotoğrafını çalıyor bu benim. Çiğdemli parçalarıyor. Ve içinden geçen tek şey id o insanın enaklığı bozma gitti diyorlar.

Benim aşkıyorum hepimiz el ele verip çimimiz keniz tutalım ve çevre dostu olalım. Olmanın yok etmeyelim. Sadece canımı arıyıcı ağaçları, defter kitap, kutu yapalım. Akhite yaptığımız atari siyahları sonradan sandığımız. Çapıncu toplayalım ve çöp atalım uyurup biricik otomobillerini için söz alalım. Boş atarilesi dâğılık erimlilik çre inşaat yapmayı. Her bir çere çöp kutusu bırakalım. Tabii ki ana birer tüm güzelliklerini sunmuş ve on sahip olmalıyız. Tüm hayvanların besin kaynağı olan ağaçları yakıp bismarıkız. Ağaçlar bitirse dünya biter, Ağaçlar bizim verdiğimiz kullı kaway ağaçlar alıp bir kez daha ta veriyor. Dünya bitirse bizde bitiriz. İnsanların arabaların egzoz dumanı parfüm vs. gibi nâ zararlı duman şeyler kullanmamalı. Kullanmak istiyorsak az birsey silip fazla silmekle yiz.

Ö-2

Çevre Kirliliği

Çevrenin, hayatımızda çok önemli bir yeri vardır. Çevresiz hayat düşünülebilir mi? Tabii ki de hayır demiz. İnsanlığı çevreyi kirliletecek her türlü davranışı yapıyor. İnsanlığı yere göp admasının iyi bir şey olmadığını biliyor. Bunu bile bile hâlâ yapıyor.

Çevreyi kirlileten insanlığı gelecek nesli düşünmüyor. Arabalar da çıkan egzoz gazları çevreyi kirliletiyor, fabrikadan çıkan karbondioksit gazlarında çevreyi kirliletiyor. Bu çok kötü ve ayıp bir şey. Fabrika bacalarına filtre takarak bunu önleyebilir.

İnsanlığı çevre kirliliğinin yanında yaptığı kirlilikler:

Hava kirliliği
Su kirliliği dir.

Çevreyi kirliletenleri uyurup bir daha yapmalarını söyleyim.

Unutma
Temiz gelecek
Temiz çevre !!!

Ö-3

GEVRE DOSTU

Geveğin bir Palama yaptım bu Planlama dünyasının her yerinde olacak eğrozün kirliliği dumanları ve göp hepsini elementlerle de temizleyip Gevre dostu olacağız bunu SaPa bilmek için bir kaç kişi lazım eğer memleketimize temiz tutmasak memleketimize kurtarıcı ve herkes daha geçiş bundan dolayı bir Planlama doğrular, Planlamalar uyumalıdır, uyumalıdır uyumalıdır Gevre kirliliği ortadan gıkan ve bu sebeplerle daha Gevre-mize öze vermeliyiz ve Gevre ye özen göstermeliyiz.

Bu sebeplerden dolayı Gevre sel-İsinma duyor ısınma olur eğer her Her yerde cilt kanseri olur Ben Ağız-İyolumki, selin elele hepimiz verip Gevre-mizi karuyalam ve Gevre dostu olalım ve ağoz-İleri kesmeliyiz.

Gevre yi karuyamayan Gevre-mi güzel ol-Masını istemiyor ve Gevre dostu olup ozon tabakasını delimmesini istiyor.

He Pimiz elde verip Gevre-mizi temizleyip hatatımızı kurturalım.

Ö-4

GEVRE KİRLİLİĞİ

Gevre kirliliği çok kötü bir şeydir. Buna bir son vermeliyiz. Gittiğim her yerde çöp var. Birisi yiyor çöpünü atıyor. Böyle giderse dünya çöplüğe döner. Örneğin diğer ülkelerde çöpü bile yok. Yerler tertemiz. Bizim ülke kirlidir. Gevre kirliliğini önlemek için otobüs duraklarına afiş asılması. Her 100 m bir çöp kutusu bulundurulması piknik alanlarında yere atılan çöpleri toplama makar veya sobara atılması. Bir de çöp kutularına çöp atarlara bir saatlik verilmesi, Türkiye'de herkes bir adı olsa dünya 20 milyon çöpten kurtulur.

Ö-5

INTERNET KULLANIMI

İnternet kullanımı ile ilgili bir şey söyleyecem size. Bunu söylemenin amacı gelecekte yaşayacak olan nesillerin başarılı zekalarının daha iyi olması için söylüyorum. Mesela bir çocuğun bir sosyal hesabı yok. Bunda kendimi örnek vereyim. Benim bir sosyal hesabım yoktu eskiden. Baktım ki bütün arkadaşımın var. Tabii benim sosyal bir hesabım yani facebook'um yokken başarılı bir öğrenciydim. Sonra ben de kendime bir facebook yaptım. Baktım ki bu facebookta bağımlı oldum hergün hergün giriyordum internet olmadığında resmen fildiriyordum. Her zaman girip arkadaşlarımla konuşuyordum. Böyle aradan bir zaman geçtikten sonra kendime geldim ve baktım ki sosyal hesabı olan bütün insanlar internete bağımlı olmuş. Hatta öyle bağımlı olmuşlardı ki neredeyse o kullandığı cihazın içine karı-koca ellerinde birer cihaz internete girmişlerdi o sırada bir bebekleri ise yeni uyanmış başka bir odada ağlıyormuş. Bunda tabii internete bağımlı bir şekilde oldukları için resmen hiçbir şey düşünmüyorduk. Bunu köşüğünde kötü bir sonuç oldu onların o ağlayan bebekleri öldü anne babası tabii farkında bile değildi ki elektrik güdüne kadar. Elektrik gittikten sonra arladı ve bir daha internete takılıcalar ama fazla değil. Arkadaşlar size söylüyorum interneti kullanın kullanın ama fazla kullanmayın. Ödevinizi var ilk önce kaynağından tapandan araştırın bulamadıysanız sonra internete girip araştırın. İki dakikada çok çok. Ama sosyal bir hesaba gineceksen bir büyüğüne söylediği bir 10-15 dakika sonra sizi uyandır. Fazla takılmamanın zararları şunlardır: Göz kirliliği, bağımlılık, besinde sorunluk... Zararlarını biliyorsanız artık. İnşallah bir ders çıkarmırsınız.

Ö-6

İNTERNET KULLANIMI

Günümüzdeki en önemli ve üzerinde durulması gereken konulardan biride şüphesiz internet kullanımınıdır. İnternet gerektiğinde kullanılmalıdır lakin gereksiz ve amaçsız kullanıldığında zararlı olabilir.

XXI. yüzyılda yız internet kullanımını oldukça arttı. Belkide Teknolojik yüzyıldır olduğumuzu sanırız. İnternet kullanımını yası oldukça düştü. Artık beş yaşındaki çocukların elinde bile telefon vb. de internete girdiğini görüyoruz. İnternet tabiki güzel bir şey ama uygun kullanılırsa..

Uzmanlar: "Çocuklarınızı internete girerken yalnız bırakmayın" diyor. Haklılar bence. Çünkü "İnternet bir okyanus gibidir bizim kullandığımız sadece bir damlasıdır."

Ö-7

Zamanı Değerlendirelim

Zamanı değerlendirebiliriz. Zaman bizim için çok önemlidir.

Her zaman zamanı iyi kullanmak çok değerlidir. Zamanı kazandırmak için yapacağımız işi iyi değerlendirmek gerekir.

Bir ara bir çocuk caddeden karşıya geçerken onu çarpıp fırlattı. Ve yere düştü ve biraz beşirlik geçirdi. Ve ambulansa onu götürdüler. Ve ben de o anda düşündüm. Eğer biraz geç gitseydi ne olurdu. Yani iki üç saniye beşirlik, kurtarabiliriz. Baş zamanların da oturup düşünme geliştirebilirsin. İcat yapabilirsin. Kitap ve ya roman okuyabilirsin.

Zamanınızı başa harcamayın. Zamanınızı güzel değerlendirin. Yoksa pişman olursunuz.

'Ö-8' = Çevre kirliliği =

Biz kuzenlere, dışarı çıkmaya karar verdik, önce nereye gideceğimize karar verdik, en sonunda AVİM'ye gitmeye karar verdik. Ve hazırlamak üzere odaya gittik. Hazırladıktan sonra da yola koyulduk. Yolda giderken çevrenin kirliliği dikkatimizi çekti, sonra kuzenle bir plan kurup o çevreyi temizlemeye karar verdik, sonra koyulduk işe. Habisimiz bir işi yapacak arayı sok tarzı yaptık, istemize istisnadından sonra da AVİM'ye gitmek için yola koyulduk. Avım'da bir güzel eğlendikten sonra da bir karar aldık. Bir daha çevreyi kirliletmek yok, eğer başlatırsak bu hareketi yaparsa uyandıracık. Eğlendikten sonra Eve gitmek için yola koyulduk, evde de bir güzel eğlendikten sonra da uyumak için Yataca gittik. İşimizden şu kelime geçti: Dünyanın en güzel hayatı, Tanrı'nın hayatıdır. Ve sabah olmuştuk odaya gitmek için sabırsızlıkla bekliyorduk yanarımızı. Yedigün sonra odaya gitmek için yola koyulduk. Yolda giderken bir işi sadece şokolata yaptık, sonra şapane yedi attı, bizde buna karşı şokla bakan o şöpe alıp şöpe at nedemiyiz o şokla dünyamın en güzel hayatı tarzı hayatın dediğinden sonra sadece o şöpe alıp şöpe attı, ve bizim günümüzde sona erdi.

"BİZ DÜNYAYI ONLARA ZEHİR EDERİZ"

"Günümüzde kitle iletişim araçlarından en çok yararlandığınıza "internet"tir.

İnternet en çok kullandığımıza veya ondan faydalandığımıza kitle iletişim aracı olabilir. Ama bunun doğru veya yanlış kullandığımıza konusunda hiç kimse sesini çıkarmıyor.

Tabiki çıkarmazlar kim kendi keyfini bir-iki kişi için çıkarır ki.

İnternet yüzünden birçok kişi; fels, hipermetrop, el hostelikleri gibi hastalığa yakalanıyor. Ve bu da günümüzde en çok kullanılan kitle aracını yani internetin kullanımının zararlarına yol açıyor. Ve bunları çoğunun haberde olmayan milletimizin tepkisi hiç değişmiyor. Gelibo hiç de değişmeyecek.

İnternetin zararları olduğu gibi yararları da var. Elbet / İnternet sayesinde şimdi doktor, mühendis, avukat, savcı gibi meslekler edinmişler. Ve bunun nasıl olduğu kafelerde bir soru uyandırıyor. O aradıkları internette öğreniyorcağına önde bilgi edinir, paylaşıyorlar. Ve bu sayede de bu meslekleri oluyolar.

Tabiki bu hiç kimsenin umrunda değil herkeş kendi çıkarları doğrultusunda hareket ediyorlar. Ve bu da ülke kalkınmasına bir engel oluyor. Halbuki insanlar ben ben diyeceklerine ülkelerini düşünseydiler. "Ne mutlu Türkü ye ye". Ve ben bunları düşünürsem eno boş hale kendi keyfleri için beşkarların keyfini bozuyorlar.

Ve biz bunun önlenek için; kamu sporu, e-fis parkatlarından yararlanabiliriz. Belki bunları sayesinde interneti daha iyi kullanırlar. Ha hızlı hızından vazgeçmiyorsa "Biz Dünyayı Onlara Zehir Ederiz"

Ö-10

sevre kirliliği

sevre kirliliği okulumuzda bahçemizde yandaki parklar başta
başka yerlerde sevre kirliliği kutu yada sevremiş önem
verilmesi her yerde söp kutusu yada araçlar götürülmesi
her okulda olduğu sınıf temsilcileri plajına yada temizlik
çi yada sıra geçerken mesul beş ondan itibaren

Bir sunum yapacağız bu sunumda sevre kirliliği
korunmalıyız her yerde olduğu okulumuzun sevriniği korumalıyız
Nolda yürürken bir sevriniğe özen gösterelim bu sebeple
Okulumuz en temiz okulu olacak Fabrikalar duman
araba egzoz sevriniği çok kirlidir Fabrika bacaları
duman üsluh e filtre takılması sevriniğe çok
pis şeyler yada sigara kokularının dolayı sevriniği
kirlenir bunun için çocukların yanında içilmemiş
iştihar ve bu sebeple olur çocuklar pis bir alışkan
olur evlerde kokuların çok pis kokunması

Ö-11

Gelecekteki İşim ve Ailem.

Benim adım Amed Tijen, 13 yaşında 7. Sınıf öğrencisiyim ama şimdiden geleceğimi ve gelecekteki hayatımı - gelecekteki işimi düşünüyorum. Ben ailemle beraber yaşayacağım ve vakti olmayı düşünüyorum, edindiğim bilgilere göre polis, baş komiser, emniyet amiri, kaymakam ve sonrada valilik valilerin her tür iş yaptığını öğrendim. Aileme güzel bir ev ve hemen yanınada bizim evimiz annemi babamı yalnız bırakmıyacağım bana karıma ve babama araba aldıktan sonra işime gidin geleceğim ailemle çocuklarımla karımınla beraber yaşayacağım ama ondan önce Sevgi, saygı ve okul hayatında başarılı olmamızı gerekir. Şimdi ben küçükken bile büyüklerin atlındıklarını düşünüyorum ve üstlerinde ne kadar yük olduğunu tahmin edebiliyorum ve benimde büyüyünce böyle yükün olacağını diye aileme bir saygı dersleri içerisinde soruyorum ve onlarda sen büyüyünce saygılı başarılı biri olursan karın ve çocuğuna iyi bakarsan senin böyle büyüklerin olmaz ve bende bu sözden sonra büyüklerime saygı kurublerime sevgi göstermeye başladım. Ve Allahım inşallah böyle devam eticin diyerek hayatıma desteklerine okuldaki başarılarıma daha fazla ağırlık verdiğim ve inşallah herkeşimle benim gelecekteki hayallerimiz gerçek olur

Ö-12

Daha Mutlu Olmamız İçin

Mutlu olmak demek bir iş yaptığımızda, sonucu ne olursa olsun yaptığımız o şeyler güzel oluyor.

Daha çok mutlu olmak için elimizden gelenleri yapmamız gerekir ama kimimizle kötü şeylerden habersiz yani kötü şeyler yaparak mutlu olunmaz. Mutlu olmak için;

- 1) Sevgi
- 2) Sevgi (Anne ve baba)
- 3) Güven
- 4) Basit bir hayat
- 5) Basit bir eğitim

Ama bunların dışında en önemli şey aile mutluluğudur. İnsan ne kadar mutlu olursa olsun hem kendisi ve çevresi için yararı ve faydası artar.

Mutluluk dünya hayatının anahtarıdır bu anahtarın açacağı kapı aile sevgisidir

Not: Yazıyla fazla aram yok 😊

BİLİMLİ KULLANIM

Ö-13

Teknoloji her gün ilerleme kaydediyor son yıllarda en çok ilgi gören internettir.

İnternet işimizi kolaylaştırarak için yararlı olsa da aşırı kullanarak sağlığını zararlıdır. Bazı kişiler interneti aşırı olarak kullanıyorlar saatlerce oturup oyun oynuyorlar ve hiç hareket etmiyorlar böylelikle obeziteye yol açmış oluyorlar. Obezitenin en çok yaşandığı ülke Amerika'dır dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olan Amerika obezitenin önüne geçemiyor çünkü Amerika'da çocuklar dışarı çıkamadıkları için hepsi evde kalır bilgisayarla oynuyorlar internete giriyorlar ve saatlerce oturup yemek yiyorlar. Türkiye'de de obezite büyük bir sorun Türkiye'de çocukların obez bir saatten fazla dışarı çıkamıyor çünkü hepsi internete meşgul internetteki oyunlar onları daha da heyecanlandırıyor küskünlükten internete alıştırdıkları için bir yaşta sonra bırakamıyorlar çünkü insanlar küçükken yaptıkları büyük olduğunda da kendisinde alışkanlık olarak kalıyor. İnternet kullanımına yaşı çok küçük 2 yaşındaki bir çocuk bile benden daha güzel kullanır. İnternetin zararları olduğu gibi faydaları da var. Okulda verilen ödevler için araştırma yapmak için kullanırız. Bazılarının işlerinde de kullanması gerekir yoksa saatlerce kütanelerden arayıp bulması gerekir ama artık öyle değil tüm bilgiler parmaklarımızın ucunda bir şey istendiğinde iki dakika içinde tablettan, bilgisayardan veya telefonda hemen cevap bulabiliyoruz.

Teknoloji gün geçtikçe ilerleyen dünya değişiyor her şeyin bir sınırı sınırı geçerseniz sağlığınıza zarar verebilirsiniz. Sağlığımızı korumak için hiçbir şeyde aşırıya kaçmamalıyız.

Ö-14

Çevre kirliliği

Çevre kirliliği gerek birer gerekse ebeveynlere çok ciddi sorun olmuştur. Bazı bireyler çevreyi kirletirken diğer canlıları veya yaptıkları işleri, yaşam bulmuşları. Bu da günümüzde çevre kirliliğini artıran en önemli etkenler arasında. Gündelik hayata çevre kirliliği ile sık karşılaşıyoruz. Bireyler veya ebeveynler sürekli çevreye kirletir. Zorlar veriyolar. Ormanlar yitirir. Piknik yaparken ormanları kirletir. Aynı zamanda bu da hem ormanı hem de ormandaki yaşamı canlıları ve yaşam alanını pis ediyor. Günümüzde orman ve deniz kirliliği artmış. Bu da canlıların hayatını tehlikeye atmıştır. Günümüzde çevre kirliliği yüzünden birçok hayvan nesli tükenmiştir. Balık ve çevre kirliliğinin en büyük nedeni tabii ki insandır. Deniz kirliliği, orman bulaşması, kirliliği olan orman da piknik yapan birer bir bittikten sonra canı yere atıyor. Hem çevre kirliliğine hem de orman yaşam alanını tahrip ediyor ve artmış oluyor. Bu örneklerin birisi çevre kirliliğinden neler doğacağını en büyük örneğidir.

Çevremizde ne oluyor olsun. Çevremizi kirliletmeyiz. Çevreyi kirleten her davranışımızı yaşam alanına temiz ve düzenli bir dünya kalsın.

Ö-15

MUTLULUK SEVGİYE BAĞLIDIR

Geneldeki insanlar hiç mutlu olamıyorlar çünkü mutlu olmak için istedikleri tek şey paradır. İnsanın istedikleri şey; biri zengin ise o kişi çok mutludur. Fakat zengin insanların çoğu hiç mutlu değildirler. Çünkü paradan başka hiç bir şeye sahip değildirler.

Mutluluk sevgi ile oluşur bir şeydir. Eğer sevgi yoksa o yerde mutluluk yoktur. Sevginin olduğu yerde zenginlik ve mutluluk da vardır. Mutlu olmak için yarınsız sevdiklerin, aileniz ve akrabalarınız olmalıdır. Olmalıdır ki: mutlu olursunuz. İnsanların bazıları yapacak sevgilerle mutluluğu yakalamak istiyorlar fakat bunu bilmiyor ki; yapacak sevgi ile mutluluk yakalanmaz.

İnsan sevdiği, ailesi ve akrabaları ile mutlu olabilir. Ama mutlu ama ama eğer zengin ve mutsuz ise yapabileceği hiçbir şey kalmamış demektir.