



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

KELİME VE DİL BİLGİSİ DÜZEYİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

AHMET BAŞKAN

MALATYA-2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

KELİME VE DİL BİLGİSİ DÜZEYİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

AHMET BAŞKAN

DANIŞMAN: PROF. DR. SONGÜL TAŞ

MALATYA-2018

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ahmet BAŞKAN tarafından hazırlanan “Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma, 08.02.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye (Tez Danışmanı):

Üye :

Üye :

Üye :

O N A Y

...../...../201..

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Songül TAŞ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “**Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi**” 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.

Ahmet BAŞKAN

ÖN SÖZ

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri dil becerilerinin geliştirilmesidir. Anlatma becerilerinden olan yazma, sosyal bir varlık olan insanın yaşamında kendini ifade edebilmesi ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için gerekli bir dil becerisidir. Kişinin yaşamında bu denli önemli bir yer tutan yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma becerisi üzerinde hangi değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma beş ayrı bölüm, kaynakça ve eklerden oluşmaktadır.

Birinci bölümde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Araştırmanın Sınırlılıkları” ve “Tanımlar” yer almıştır.

İkinci bölümde araştırmaya ilişkin bilgilere yer verilerek kuramsal bir çerçeve sunulmuş, ayrıca literatürde konu ile ilgili yapılmış çalışmalar ortaya konmuştur.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ortaya konmuş ve literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Beşinci bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar sıralanmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı ve desteği söz konusudur. Öncelikle, gerek ders gerekse tez dönemi boyunca beni olumlu şekilde yönlendiren, akademik disiplin edinmemi sağlayan danışmanım Prof. Dr. Songül TAŞ’a; önerileri ve katkılarıyla çalışmama yön veren Prof. Dr. Nesrin SİS ve Doç. Dr. Ahmet KARA’ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, akademik gelişimime katkıda bulunan Prof. Dr. Hasan KAVRUK, Doç. Dr. İlhan ERDEM ve Doç. Dr. Esra LÜLE MERT hocalarıma; doktora süresince yardımlarını benden esirgemeyen ve tezin şekillenmesinde önemli katkıları olan Dr. Ercan DENİZ, Yrd. Doç. Dr. Bahar DOĞAN, Hüsnü ÖZALTUN, Yrd. Doç. Dr. Yasemin BAKİ, Dr. Ayşe ATEŞ, Arş.

Gör. Hasan KURNAZ, Yrd. Doç. Dr. İsmail KİNAY, Dr. Adem GÜRBÜZ'e; odamla birlikte mutluluk ve sıkıntılarımı da paylaşan Arş. Gör. Erdost ÖZKAN'a; uygulamaların yapıldığı okullardaki idareci, öğretmen ve öğrencilere; her zaman manevi güç aldığım eşim Fatma BAŞKAN ile çocuklarım Enes ve Yusuf'a teşekkürü borç bilirim.

Ahmet BAŞKAN

ÖZET

KELİME VE DİL BİLGİSİ DÜZEYİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ

BAŞKAN, Ahmet
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Songül TAŞ
Şubat, 2018, xi+154 sayfa

Bu araştırmada, kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır il merkezinde bulunan altı farklı okuldan toplam 515 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Kelime Bilgisi Başarı Testi* ve *Dil Bilgisi Başarı Testi* ile *Öyküleyici Metin Tamamlama Formu* kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen *Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı* kullanılarak dört farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA); hipotez testlerinden regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Veriler, SPSS 21.0 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin “cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı, okul öncesi eğitim alma ve evde kitaplık bulunma” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile Türkçe dersi notları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu; değişkenler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında en güçlü ilişkinin kelime bilgisi değişkeninde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, Kelime Bilgisi, Dil Bilgisi, Yedinci Sınıf, Regresyon.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN VOCABULARY AND GRAMMAR LEVEL OF SEVENTH GRADE STUDENTS AND THEIR WRITING SKILL**

BAŞKAN, Ahmet
PhD, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Turkish Language Teaching Programme

Advisor: Professor Doctor Songül TAŞ
February, 2018, xi+154 pages

In this research, it is aimed to determine the relationship between the level of vocabulary and grammar in writing skills in seventh grade students. The research was carried out on a total of 515 students from six different schools in the city center of Diyarbakır in the spring term of 2016-2017 academic year. Relational screening model was used as method and *Vocabulary Achievement Test*, *Grammar Achievement Test* and *Narrative Text Completion Form* developed by the researcher were used as data collection tool. The texts written by the students were evaluated by four different scorers by using *Narrative Text Rubric* developed by the researcher. In the analysis of the obtained data; mean, t-test and one way variance analysis (ANOVA) from descriptive statistics; regression and correlation analysis from hypothesis tests were used. Data were analyzed using SPSS 21.0 data analysis program.

As a result of the research, it was determined that the writing skills of seventh grade students participating in the research were medium-level. Furthermore, it was revealed that the students' writing skills showed significant differences according to the variables such as "gender, mother education status, father education status, book reading frequency, pre-school education and library at home". It is concluded that there is a positive and medium-level relationship between the written expression scores of the students and the grades of the Turkish course. Writing skills have a positive and significant relationship with vocabulary and grammar variables. When the relationship between variables and writing skill considered, it is determined that the strongest relation is vocabulary variable.

Keywords: Writing Skill, Vocabulary, Grammar, Seventh Grade, Regression.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	5
2.1.1. Yazma.....	5
2.1.1.1. Yazma Eğitimi.....	7
2.1.1.1.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Yazma Eğitimi.....	9
2.1.1.1.2. Metin Türleri Açısından Yazma Eğitimi.....	14
2.1.1.1.2.1. Bilgilendirici Metinler.....	16
2.1.1.1.2.2. Şiir Metinleri.....	16
2.1.1.1.2.3. Öyküleyici Metinler.....	17
2.1.2. Dil Bilgisi.....	19
2.1.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi.....	20
2.1.2.1.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.....	21
2.1.3. Kelime Bilgisi.....	25
2.1.3.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Kelime Bilgisi Öğretimi.....	28
2.2. İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.1. Yazılı Anlatım Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.2. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.3. Söz Varlığı ve Kelime Bilgisi ile İlgili Araştırmalar.....	47
3. YÖNTEM.....	56

3.1. Araştırma Deseni.....	56
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.2.1. Başarı Testlerinin Geliştirildiği Çalışma Grubu.....	56
3.2.2. Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu.....	57
3.3. Verilerin Toplanması.....	58
3.3.1. Başarı Testleri.....	58
3.3.1.1. Dil Bilgisi Başarı Testi.....	59
3.3.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi.....	61
3.3.2. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu.....	63
3.3.3. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı.....	65
3.3.4. Uygulamaya İlişkin Süreç.....	68
3.4. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Düzeylerine İlişkin Bulgular	72
4.2. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	73
4.3. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	74
4.4. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	76
4.5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	78
4.6. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	79
4.7. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	80
4.8. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	81
4.9. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	83
4.10. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular.....	85
4.11. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarısı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	86
4.12. Değişkenler Arası Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular.....	87

4.12.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler.....	87
4.12.2. Değişkenler Arası Regresyon Katsayıları.....	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Yazma Becerisi ile Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	89
5.1.2. Değişkenler Arası Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.2. Öneriler.....	94
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	94
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	117
Ek 1. Dil Bilgisi Belirtke Tablosu.....	117
Ek 2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi.....	119
Ek 3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi Analiz Sonuçları.....	123
Ek 4. Dil Bilgisi Başarı Testi (Nihai Uygulama Testi).....	125
Ek 5. Dil Bilgisi Uygulama Testi Analiz Sonuçları.....	127
Ek 6: Kişisel Bilgi Formu.....	129
Ek 7. Kelime Bilgisi Belirtke Tablosu.....	130
Ek 8: Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi.....	131
Ek 9. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi Analiz Sonuçları.....	136
Ek 10. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Nihai Uygulama Testi).....	138
Ek 11. Kelime Bilgisi Uygulama Testi Analiz Sonuçları.....	141
Ek 12. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu.....	143
Ek 13. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı.....	144
Ek 14. Yazılı Anlatım Kâğıtlarına Puanlayıcılar Tarafından Verilen Puanlar..	147
Ek 15. İzin Dilekçesi.....	148
Ek 16. Öğrencilerin Yazdıkları Öyküleyici Metinlerden Örnekler.....	149

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Amaç ve Kazanımları	13
Tablo 2. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Bilgisi Amaç ve Kazanımları.....	23
Tablo 3. Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Bilgisi ile İlgili Kazanımlar	29
Tablo 4. Ön Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu.....	57
Tablo 5. Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu	57
Tablo 6. Dil Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Testi Analiz Sonuçları	61
Tablo 7. Kelime Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Testi Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 8. Uzman Değerlendirmesine Sunulan Öyküleyici Metinler	64
Tablo 9. Öyküleyici Metin Uzman Değerlendirmeleri	64
Tablo 10. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı'nda Yer Alan Boyutlarda Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler	66
Tablo 11. Puanlama Anahtarı İçin Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Ayrıntılar.....	67
Tablo 12. Yazılı Anlatım Kağıtlarını Değerlendiren Puanlayıcılara İlişkin Bilgiler.....	70
Tablo 13. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Düzeyleri	72
Tablo 14. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	73
Tablo 15. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 16. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
Tablo 17. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
Tablo 18. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
Tablo 19. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	80

Tablo 20. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	82
Tablo 21. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Gazete Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 22. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Dergi Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 23. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	85
Tablo 24. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarısı Arasındaki Korelasyonun Katsayıları	86
Tablo 25. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler	87
Tablo 26. Kelime ve Dil Bilgisi Değişkenlerinin Yazma Becerisini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	88

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı.

N: Kişi sayısı.

OKS: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı.

p: Anlamlılık düzeyi.

r: Korelasyon.

R²: Regresyon.

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

Sd: Serbestlik derecesi.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

Ss: Standart sapma.

TAP: Test Analysis Program (Test Analiz Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu.

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı.

\bar{X} = Sıra ortalaması.

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını ve böylelikle iletişim kurulmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir sesli veya yazılı göstergeler dizgesidir (Bilgin, 2013: 1; Aksan, 1998: 55).

Kültürün önemli bir ögesi olan dil, kişinin içinde yaşadığı toplumun etkin bir üyesi olmasını sağlar. Bu etkinlik büyük oranda bireyin dilini etkili biçimde kullanmasına bağlıdır. Çünkü toplumsal yaşam, insanın başkalarıyla iletişim kurmasını zorunlu kılar. Kişiler arası iletişim ise en iyi ve en kolay dil yoluyla yapılır. Dolayısıyla, dilini etkili olarak kullanabilen bir birey, hem anlatmak istediklerini başkalarına daha kolay aktarır hem de onların anlattıklarını anlamakta güçlük çekmez. Bu açıdan bakıldığında, dil toplum yaşamını kolaylaştıran en önemli etmenlerden biridir (Aşılıoğlu, 1993). Dil, insanların bir arada yaşamalarının da önemli bir etkenidir. İnsanların, toplumların ve milletlerin oluşmasını sağlayan başlıca öğelerdendir. Toplumun temel taşı olan dil; milletlerin yaşayış biçiminin, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği evrelerin yansıtıcısı ve millî kültürünün de en önemli unsurudur (Aksan, 2013: 14; Deniz, 2003: 236).

Kültürel değerlerin gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin doğru kullanılması gerekir. Bu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili iyi ve doğru kullanmak, onun bütün özelliklerini, inceliklerini ve kullanım alanlarını bilmekle mümkündür. Dili etkili olarak kullanabilme yeteneği, kişinin iletişim becerilerini belirleyen önemli değişkenlerden biridir. Dilin toplumsal, iletişimsel ve kişisel öneminden dolayı dil becerilerinin kazandırılması okulların öncelikli amaçları arasında görülmektedir (Yıldız, 2010: 2).

Dil becerilerinin temelinde anlama ve anlatma yatmaktadır (Şahin, 2016: 273). Bu açıdan bakıldığında, dilin kendine ifade vasıtası olarak seçtiği iki yoldan biri söz yani konuşma, diğeri yazıdır. Geçmişin bütün birikimi günümüze bu iki vasıtayla gelir. Her devirde insanlar kendinden öncekileri öğrenip işleyerek onların üzerine yeni eserler inşa etmişlerdir. Zaman içinde, söz ve yazı önemli aşamalar katetmiş ve günden güne

gelişmiştir. İnsanoğlu duygusunu, düşüncesini, dileğini, şikâyetini, coşkusunu kimi zaman sözle kimi zaman da yazıyla dile getirmiştir (Arıcı, 2008: 210).

Bir dilin gelişmesi, mensupları tarafından kullanılması, sevilmesi için kazandırılması gereken temel bir dil becerisi de yazma becerisidir. Yazma; en son ve en zor kazanılan, en çok çekinilen, eserleri diğer dil becerilerinden daha geniş bir zamana yayılan ve daha fazla bireye ulaşan, dilin özelliklerini diğer dil becerilerine göre daha kalıcı hale getiren temel bir dil becerisidir (Tekşan, 2013; Bahar, 2006). Anlam kurmanın temeli olan yazma becerisi, yeni bilgilerden ve düşüncelerden haberdar olarak etrafta olan biteni yorumlamamıza ve bunları yazarak başkalarıyla paylaşmamıza yardımcı olur (Erdoğan, 2012: 4). Böylesine zorlu süreçleri içeren yazma becerisinin ediniminde ve gelişmesinde etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar bireylerin kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeylerinin bu unsurlardan olduğunu göstermektedir (Sloan, 1996; Bahar, 2006; Göçer, 2013). Bu nedenle, bu değişkenlerin yazılı anlatım becerileri ile ilişkilendirilerek aralarındaki ilişkinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisini yordayıcı etkisinin incelenmesi ve yazma becerisinin çeşitli değişkenler ile anlamlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri nedir?
- 2) Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, aylık ortalama gelir, süreli yayın takip edilip edilmediği, kitap okuma sıklığı, evde kütüphane olup olmadığı, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, Türkçe ders notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi düzeyleri ile öyküleyici metin yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ile öyküleyici metin yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 5) Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ile dil bilgisi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, hem öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgi düzeyleri betimsel olarak ortaya konacak hem de dil bilgisi ve kelime bilgi düzeylerinin yazma becerisini yordayıcı etkisi ele alınacaktır. Böyle bir yaklaşım sayesinde incelenen değişkenlerin birbirleri ve yazma becerisi ile olan ilişkisi daha net bir biçimde ortaya konacaktır. Ayrıca, araştırmada yazma becerisi üzerinde etkili olduğu varsayılan değişkenlerin etki yönünün belirlenmesi, ilkokuldan yükseköğretime her kademedeki öğretmen ve akademisyenlerin öğretim süreçlerini daha verimli şekilde planlamasını sağlayabilir. Bunun yanında, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin bilinmesinin ilgili derslerin program geliştirme süreçlerine ve öğretim materyallerinin hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatürde çeşitli kademedeki öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile ilgili çalışmalar bulunsa da tüm bu değişkenler arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin etki düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın Türkçe eğitimi alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar ve değerlendirme süreçlerine ilişkin aşağıdaki varsayımlar öngörülmüştür:

- 1) Öğrenciler, kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri doğru biçimde doldurmuşlardır.
- 2) Öğrenciler kelime ve dil bilgisi başarı testlerini ciddiyetle ve başkasına bakmaksızın yanıtlamışlardır.
- 3) Öğrenciler, metinleri ciddiyetle ve başkasına bakmaksızın tamamlamışlardır.
- 4) Puanlayıcılar öyküleyici metinleri, ilgili puanlama anahtarına bağlı kalarak değerlendirmişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada yazma becerisini açıklayan değişkenler kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin yazma becerileri, serim bölümü verilen bir metnin düğüm ve çözüm bölümleri yazdırılarak sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici metin yazma başarı puanları, *Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı* ile sınırlandırılmıştır.

Öğrencilerin kelime ve dil bilgisi başarı düzeyleri 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan ilgili kazanımlardan hareketle hazırlanan başarı testleri ile sınırlandırılmıştır. *Kelime Bilgisi Başarı Testi*'nde oluşturulan sorular "kelimedeki anlam" konusu temelinde sınırlandırılmıştır. *Dil Bilgisi Başarı Testi*'nde oluşturulan sorular ise sınıf düzeyine uygun dil bilgisi konuları ile sınırlandırılmıştır.

Ayrıca, tüm yedinci sınıf öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığından dolayı araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır il merkezinde bulunan altı farklı okuldan toplam 515 yedinci sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Yazma, yaşama dair edindiğimiz tecrübeleri; görerek, okuyarak, dinleyerek öğrendiklerimizi; bunların neticesinde hissettiklerimizi ve düşündüklerimizi yazı ile anlatmaktır (Sever, 1998: 60).

Kelime Bilgisi: Kelime bilgisi, kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çok sayıda sözcük bilmeyi (ağırlık) içermektedir (Göğüş, 1978).

Dil Bilgisi: Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Korkmaz, 2003: 75).

Regresyon Analizi: Regresyon analizi, temel olarak bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koyan bir veri analiz tekniğidir (Dursun ve Kocagöz, 2010).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Yazma

Tarihî süreç içerisinde insanoğlunun hayatında büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi yazının icadı olmuştur. Yazı sayesinde insanlar binlerce yıldan beri iletişim kurmuş, kültürel birikimlerini kayıt altına almış ve bu birikimlerini sonraki kuşaklara aktararak toplumların devamlılığını sağlamışlardır. İnsanoğlunun hayatında bu kadar önemli olan yazı ve yazılı anlatım, zamanla örgün eğitim kurumlarında yapılan dil eğitiminin de çok önemli bir parçası durumuna gelmiştir (Temizkan, 2008: 49).

Yazma, yaşama dair edindiğimiz tecrübeleri; görerek, okuyarak, dinleyerek öğrendiklerimizi; bunların neticesinde hissettiklerimizi ve düşündüklerimizi yazı ile anlatmaktır (Sever, 1998: 60). Duygu, düşünce ve bilgilerin yazarak aktarılmasına dayanan yazma, uzun süreli bir süreç eylemidir (Demirel, Koç, Topbaş, Odabaşı, Namlu, Yangın ve Müftüoğlu, 1998; Ungan, 2007). En verimli düşünme egzersizi olan yazma eylemi ile zihinde yapılandırılmış bilgiler yazıya dökülür (Güneş, 2013a; Dura, 2005: 16). İletişim kurmada kullanılan önemli yollardan birisi olan yazma, literatürde yazılı anlatım kavramıyla da karşılanmaktadır (Deniz, 2017: 9, Yılmaz, 2012a: 321).

Kavcar, Sever ve Oğuzkan'ın (2001) ifadesiyle yazılı anlatım, “öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır” Ağca (1999: 109) ise yazılı anlatımı “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması” şeklinde açıklamıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 7) ise yazılı anlatım, “bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri” şeklinde ifade edilmiştir. Yazılı anlatım; bireyin kendisini daha iyi tanımasını sağlayan, gözlem gücünü arttıran, olaylara bakış açısını etkileyen önemli bir dil becerisidir (Kaynaş ve Anılan, 2015: 123).

Türkçe öğretiminin temel unsurlarından biri olan yazma; bireyin sosyalleşmesinde, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde aktarmasında, ana dilinin özelliklerini, kurallarını fark ederek sevmesinde önemli bir yere sahiptir (Calp ve Calp, 2016: 161;

Tepeli ve Ertane Baydar, 2013: 320). Bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri, insanlar arası ilişkilerde iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını aktarabilmeleri için yazma becerilerini geliştirmeleri gerekir (Çamurcu, 2011: 506). Bir anlatma becerisi olan yazma, günlük hayatta da bireylerin kendilerini ifade etmeleri için kullandıkları bir yoldur. Hayatımızın her anında sürekli olarak bir şeyleri yazmak zorunda olduğumuz için bireylerde bu becerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Kişi, resmî bir kuruma talebini sunmak için doğru bir biçimde dilekçe yazmayı, işi ile ilgili sunmak üzere bir rapor yazmayı, bir iş yerinde çalışmaya başlayabilmek için düzgün bir öz geçmiş yazmayı, bireylerle iletişim halinde olmak için dil kurallarına uygun mektup, e-posta yazmayı bilmek durumundadır. Lise ve üniversite eğitimi zaten iyi bir yazılı anlatım becerisi gerektirir. Yani, ilköğretimden yükseköğretime akademik başarı için, okul dışında da genel bir ihtiyaç olmasından dolayı yazılı anlatım, toplumdaki hemen herkesin ihtiyaç duyduğu bir beceridir (Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011; Arıcı, 2008). Bunun yanında, düşüncelerin ve duyguların yazı ile herkes tarafından ayrı biçimlerde anlatılması edebî türlerde çeşitliliği sağladığı gibi diğer insanlara bu eserlerden faydalanıp kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade etme imkânı da sunar (Ağın Haykır, 2012: 35). Bir başka deyişle, yazılı anlatım becerisini kazanmak, bireyin hem günlük ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimini sürdürmesi, hayatında başarılı olması, anlama ve anlatma yeteneğini yükselterek insanları anlayan, seven ve insanlar tarafından anlaşılabilir ve sevilen biri olması hem de kendi öz dilinin edebî eserlerinden tat alabilmesi için gereklidir (Bahar, 2006).

Konuya ilişkin Ungan (2007: 462) yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlarının arttığını belirterek yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılığın ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ayrıca, yazma öğrencilerin mevcut bilgilerini genişletmelerini ve derinleştirmelerini sağlar (Graham ve Perin, 2007).

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenlerden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011: 1031). Konuya ilişkin, Anılan ve

Gültekin (2006) yazma becerisinin gerçekleştirilmesi için birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılması gerektiği üzerinde durmuş; bu nedenle, yazma becerisinin diğer becerilere oranla daha yavaş geliştiğini ve daha fazla çaba ve zaman gerektirdiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Demir (2013), Güneş (2013a) ve Çağlayan Dilber (2014) de yazmanın zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren karmaşık yapısı nedeniyle geç gelişen bir beceri olduğunu vurgulamışlardır. Demirel (1996: 75) ise diğer dil becerilerinden sonra gelişmesine vurgu yaparak yazma becerisini “dört temel dil becerisi zincirinin son halkası” şeklinde tanımlamıştır.

2.1.1.1. Yazma Eğitimi

Ana dili eğitimi her ne kadar kendi doğal ortamı içinde gelişse de dil eğitimi ve öğretiminin sistemli olarak yürütüldüğü yerler örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır (Bağcı, 2007a: 30). Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma, sistemli bir eğitim almadan doğal ortamda (okul dışında) da öğrenilebilir, eğitim yoluyla da geliştirilebilir. Buna karşın, okuma ve yazma becerisi, ancak okullardaki öğretim etkinlikleri ile kazanılabilir ve öğretim süreçleri takip edilerek geliştirilebilir. (Karakoç Öztürk, 2012; Anılan, 2005; Özkara, 2007).

Yazma eğitimi bireylerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini sağlamada önemli bir yer tutmaktadır. İlkokuldan başlayarak öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini yazılı biçimde ifade etmeleri amacıyla yazma eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Karadağ, 2016: 166). Öğretmen, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için özellikle ilk yıllarda yazma eğitimini doğru bir şekilde vermeli, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun eğitim durumları hazırlamalıdır. Gelişim özelliklerine uygun olmayan bir eğitim durumu öğrencilerin heveslerinin kırılmasına, dikkatlerinin dağılmasına ve sonuçta yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir (Yangın, 2002). Bu bağlamda, fikirlerin daha rahat ortaya koyulabildiği, dalga geçme ve yıkıcı eleştirinin olmadığı, her fikrin değer gördüğü ve saygının ön planda tutulduğu bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenin ilk görevi olmalıdır. Bu güven ortamı ile öğrenciler fikirlerini kâğıda daha rahat aktarabilecek ve bunları paylaşabileceklerdir (Tonyalı, 2010: 5). Böylelikle öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi için ilk ve en önemli adım atılmış olacaktır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamaları hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır. Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bu başarıldığında yazma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesi daha kolay olabilir (Maltepe, 2006a: 58). Konuya ilişkin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 7) öğretmenlerin farklı yöntem ve uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması tavsiye edilmiş; öğrencilerin yazmaya yetenekli olduğunu türlerin belirlenerek onların başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri ana dillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Lüle Mert, 2014a: 24). Okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmenin önemini daha da arttırmaktadır (Cavkaytar, 2010: 134). Diğer dil becerileri gibi, yazma becerisinin de geliştirilerek metinleri anlayabilme ve üretebilme becerisinin kazandırılması, ana dili öğretiminin temel görevlerinden birisidir (Çıkrıkçı, 2007). Kişi, amacını yazıyla anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkin anlatım yolları arar (Göğüş, 1978).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve etkili bir yazılı anlatım için gereken yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, uygun yazma deneyimleri ve ortamlarının sağlanmasına bağlıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990). Dil becerilerinin bir parçası olan yazma becerisinde sağlam bir cümle bilgisine sahip olmak, yazım ve noktalama kurallarına uymak, duygu ve düşünceleri özgün bir şekilde ifade edebilmek oldukça önemlidir (Uslu Üstten 2014: 234). Ayrıca, öğrencilerin konu seçiminden kontrol ve düzeltmeye kadar yazma sürecini içselleştirmiş olmaları, üretken, yaratıcı ve etkili bir yazma becerisi kazanabilmeleri için gereklidir (Göçer, 2010a: 178). Çünkü planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir (Tiryaki, 2013: 43).

Konuya ilişkin Göçer (2013: 11), yazma becerisinin edinimi ve geliştirilmesine olumlu etki eden unsurları sırasıyla “okuma ürünleri, aile ve çevre, gözlem ve hayal gücü, yetenek ve zeka, yazma isteği ve öğretmenin olumlu tutumu” şeklinde belirlemiştir.

Hamzadayı ise (2010: 34) nitelikli bir yazılı anlatım için bireyin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını bilmesi, yazma konusuyla ilgili plan yapabilmesi; sözcük, cümle ve paragrafların metin içindeki işlevlerini bilmesi ve uygulayabilmesi ile dilin işleyiş düzenine uygun (anlamli ve kurallı) cümleler kurabilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Whitaker (2011) yazma becerisinin geliştirilmesi için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri “öğrencilerin desteklenmesi ve yönlendirilmesi”, “öğrencilere düzenli olarak yazı yazdırılması” ve “öğrencilerin yazdıklarının onlarla birlikte değerlendirilmesi” şeklinde sıralamıştır (aktaran Çelik ve Çetinkaya, 2014: 132). Demir (2013: 86) ise nitelikli bir yazı için öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgilerin seçilmesi gerektiğini ifade etmiş, seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, bilgilerin doğru olarak yazılmasının zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeyle de ilişkili olduğunu belirtmiştir.

2.1.1.1.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Yazma Eğitimi

Bu bölümde, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006), İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) yer alan “temel yaklaşım, amaç ve kazanımlar” yazma eğitimi açısından incelenerek değerlendirilecektir.

“Yazma”, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) dinleme/izleme, konuşma ve okuma ile birlikte “dört öğrenme alanından biri” olarak ele alınmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın (MEB, 2006: 3) “Programdaki Temel Yaklaşım” başlığı altında “*Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir.*” ifadesi; “Genel Amaçlar” başlığı altında ise “*Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları amaçlanmaktadır.*” ifadesi yer almaktadır.

Görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006) amaç ve yaklaşım olarak yazma becerisini Türkçenin doğru, etkili, bilinçli, özenli kullanılması ve dilin zenginliklerinin öğretilmesi için bir araç olarak değerlendirmektedir.

“Yazma”, İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2015), “sözlü iletişim” ve “okuma” ile birlikte üç ana öğrenme alanından biri olarak değerlendirilmiştir. “Programın Temel Yaklaşımı” başlığı altında *“Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.”* ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2015: 4). Programda ayrıca *“Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.”* ifadeleri mevcuttur (MEB, 2015: 3).

“Yazma”, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) “dinleme/izleme” “konuşma” ve “okuma” ile birlikte dört temel dil becerisinden biri olarak ele alınmıştır.

2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nın “Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları” başlığı altında, *“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.”* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017: 10; MEB, 2018: 7).

İfadelerden yola çıkılarak İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015) ile 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda (MEB, 2017;

MEB, 2018) yazma becerisinin öğrencilerin zihinsel becerileri ile iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırıldığı söylenebilir.

Türkçe öğretim programlarında yazma eğitimi ile ilgili önemli noktalardan biri de yazma becerisinin geliştirilmesidir. Programlarda yazma becerisinin gelişiminin öğrencilerin diğer becerilerine etkisi ve yazma becerisinin gelişimi için neler yapılabileceği değerlendirilmiştir. Konuya ilişkin, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) şu ifadeler yer almaktadır:

“Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir” (MEB, 2006: 7).

İfadelerde belirtildiği gibi, yazma becerisinin gelişimi için İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarının yapılması ve yazma tekniğine uygun bilgi ve becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuştur.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015: 7) yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir:

“Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Öğrenci yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar veya düzenler. Ortaokul yıllarında öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirme yanında, akranlarının yazma çalışmalarını da öğretmen tarafından

belirlenen kurallar ve ölçütler çerçevesinde inceleyerek yapıcı eleştiri ve öneriler geliştirebilir.”

Buna göre, İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2015), yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının yazılı anlatım ürünlerini gözden geçirip değerlendirmesi önerilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017), yazma becerisinin geliştirilmesi için doğrudan bir ifade yer almamakla birlikte eğitim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için şu ifadelere yer verilmiştir:

“İyi bir eğitimin yolu bireysel farklılıkları dikkate almaktan geçmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, isteklerinin yanı sıra ailedeki yetiştirme süreçleri, ekonomik durumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri ve benzeri birçok durumları farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların doğuştan mı getirildiği yoksa sonradan mı kazanıldığı önemli değildir. Önemli olan nokta, bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitimin beklenen sonucu getirmeyeceğidir.

Öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme modellerini birbirine bağlamak için bilgiyi edinmek, becerileri geliştirmek ve yetkinlikleri artırmak şeklinde ifade edilebilecek üç durumun birlikte ele alınması gerekir. Bilginin edinilmesinin kolaylaştığı günümüzde bilgiyi kullanma ve üretme ön plana çıkarken diğer insanlarla birlikte mutlu bir yaşam sürdürebilmek için öğrencilerin temel becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır” (MEB, 2017: 5).

İfadelerden de anlaşılacağı üzere, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) yazma dâhil tüm dil becerilerinin öğretiminde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmış; bilgiyi edinmek ile birlikte becerileri geliştirmek ve yetkinlikleri arttırmak gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öğretim programlarının en önemli bölümlerinden biri amaç ve kazanım bölümleridir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) yazma becerisine ilişkin amaçlara yönelik kazanımlar altı başlık altında toplanmıştır. Bu kazanımlar sırasıyla “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama” kazanımlarıdır. Amaç ve kazanımlara ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Amaç ve Kazanımları

1. Yazma kurallarını uygulama
1. Kağıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
2. Planlı yazma
1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
3. Farklı türlerde metinler yazma
1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.
4. Kendi yazdıklarını değerlendirme
1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.
5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.

9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.

10. Yazma yarışmalarına katılır.

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.

2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

(MEB, 2006: 30-40).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, “*yazma kurallarını uygulama*” ve “*planlı yazma*” kazanımlarında nitelikli bir yazıda şekil ve içerik bakımından bulunması gereken özellikler belirtilmiştir. “*Farklı türlerde metinler yazar*” kazanımında programda belirtilen metin türleri sıralanmıştır. “*Kendi yazdıklarını değerlendirme*” kazanımında yazılan metinlerin değerlendirmesinin hangi açılardan yapılacağı ifade edilmiştir. “*Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma*” kazanımında öğrencinin kendini yazılı olarak ifade edebileceği durumlar sıralanmıştır. “*Yazım ve noktalama kurallarını uygulama*” kazanımında ise yazım ve noktalamanın işlevine uygun kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) ise programların yapısı gereği kazanımlar sınıf seviyesine göre aşamalı olarak yapılandırılmaktadır. Bu yüzden kazanımların sayıları, kapsamı ve içeriği her sınıf düzeyi için farklılık göstermektedir. Bu üç programda kazanımların genel olarak sınıf düzeyine göre genelden özele, basitten karmaşığa sıralandığı söylenebilir. Söz gelimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) 5 ve 6. sınıfların yazma kazanımlarının içinde yer alan “*Yazdıklarını paylaşır*” kazanımı, 7. ve 8. sınıfta yerini “*Araştırmalarının sonucunu yazılı olarak sunar*” kazanımına bırakmaktadır.

2.1.1.1.2. Metin Türleri Açısından Yazma Eğitimi

Genel anlamıyla metin; herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla -yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz bütünüdür. Yani; herhangi bir konu veya olayı açıklamak/anlatmakla görevli kelimeler, ibareler, deyimler, cümle ve cümlecikler, paragraflardan oluşan “söz ve söylem bütünü”ne metin denir (Çetişli, 2006).

“Birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi” (Günay, 2003: 35) veya “düşünce veya duyguların düzenlendiği dile dayalı biçimlendirmeler”

(Yılmaz, 2010: 1) şeklinde ifade edilen “metin” kavramının oluşumunda kelimelerin belli bir düzen içerisinde cümlelere, cümlelerin ise paragraflara ve üst birimlere dönüştürülmesi söz konusudur (Bağcı, 2013). Keçik ve Uzun (2004), dile dayalı iletişimde ne seslerin ne sözcüklerin ne de tümcelerin tek başına görev üstlenemediklerini ifade ederek dilsel iletişimin temel biriminin metinlerin olduğu ve insanların iletişimde metinleri kullandıklarını dile getirmektedirler. Bu açıdan, iletişimde yalnızca konuşmanın değil, aynı zamanda yazmanın da oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmek mümkündür (Baş ve Şahin, 2013: 33).

Gündelik dilde birçok tümceden oluşan yazılı bir bütünlük olarak kabul edilen metinlerin dilsel becerilerin geliştirilmesinde de etkisi söz konusudur (Dilidüzgün, 2017). Dil ve edebiyat öğretimi süreci için ana ders aracı olarak seçilen metinler, Türkçe dersinin temel beceri alanlarından biri olan yazma becerisinin ölçülmesinde önemli bir yere sahiptir (Kılıç, 2012: 2; Çelik, 2011). Bu bağlamda, okul öncesinden ilköğretimin son sınıfına kadar kullanılan metinlerin seçimine özen gösterilmesi gerekmektedir. İlköğretimde öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklerle düzeylerine uygun metinlerle buluşturmak gerekir. Öğretmenin, özellikle derste işlediği metinlerin içerikleriyle bütünlük oluşturacak farklı edebî metinlerle çalışmalarını çeşitlendirmesi, ders dışı etkinliklerde öğrencilerini seçkin çocuk kitaplarına yönlendirmesi büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2010b: 343).

Genel olarak metinler *bilgilendirici (bilgi verici, düşünceye dayalı) metinler*, *öyküleyici (hikaye edici, olaya dayalı) metinler* ve *şiir (coşku ve heyecana bağlı metinler)* olmak üzere üç kısma ayrılır (Sulak, 2014; Gülüşen, 2011: 16; Güneş, 2007: 224; Cemiloğlu, 1998: 18-19). Türkçe öğretim programlarında da metinlerin sınıflamasında bu ayrıma uyulmuştur. Metinler, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006: 58) “*düşünceye dayalı metinler, olaya dayalı metinler ve şiir türünde metinler*”; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2015: 10) “*hikaye edici metinler, bilgi verici metinler ve şiir türünde metinler*”; Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017: 19) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018: 17) ise “*bilgilendirici, hikâye edici, şiir*” olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır.

2.1.1.1.2.1. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler okuyucuya belirlenen herhangi bir konu hakkında bilgi vermek veya konuyu betimlemek amacıyla oluşturulmuş metinlerdir (Günay, 2003: 166). Bilgilendirici metinler gerçekliği resmetmekten çok fotoğraflamaya çalışan, dış dünyaya ait gerçekliği olduğu gibi yansıtmaya çalışan metinlerdir (Yasul, 2014: 45).

Tanımlarda da görüldüğü gibi, bu tür metinler okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlar (Sara Kuzu, 2004). Öğrenciler ilkökula başladıklarında hikâye edici metinler ve hikâye yapısı hakkında bazı ön bilgilere sahiptirler. Ancak bilgilendirici metinleri ve yapılarını fazla tanımamaktadırlar. Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler gibi tek bir yapıdan oluşmamaktadır. Bu durum bilgilendirici metin yapılarını keşfetme ve anlama konusunda çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Sulak, 2014). Bilgilendirici metinler; genel olarak öyküleyici metinlere göre büyük bir kavramsal yoğunluğa ve çok az tanıdık kavrama sahiptir. Ayrıca bu tür metinler “ilk olarak, ikinci olarak, tam aksine ve benzer olarak” gibi kelime ve vurguları; başlık ve alt başlıkları; konu cümlelerini ve amaç ifadelerini içermektedir (Sallabaş, 2007: 25). Bu yönüyle bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere göre anlaşılması ve çözümlenmesi daha güç metinlerdir. Bu nedenle diğer dil becerileri gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de bilgilendirici metinlerden çok öyküleyici metinlerin kullanımı daha uygun olabilir.

2.1.1.1.2.2. Şiir Metinleri

Şiir; genel olarak zengin hayallerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan bir edebiyat türü olarak tanımlanabilir. Şiirde duygu, düşünce ve izlenimlerin hayal, sembol ve söz sanatlarına başvurularak anlatılması söz konusudur (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015: 71). Başka bir deyişle şiir; ses ve ritim öğelerinin belli bir düzen içinde kullanılarak duygu ve düşüncelerin kişiyi etkileyen biçimde söze dönüştüğü bir anlatım yoludur (Ataman, 2013: 33; Sezer ve Özkan, 2011).

Şiir tüm yazın ürünlerinin yaptığı gibi malzeme olarak “dil”i seçen ve bunu şiirsel biçimde işleyen bir sanattır. Sesin müzikte ezgiye dönüşmesi gibi dil de şiirde iletişim odaklı kullanım biçiminden çeşitli dönüşümlerle yeni bir yapıya ulaşır (Bayat ve

Çetinkaya, 2017: 68). Aksan (2004: 129), şiiri dil içinde ayrı bir dil olarak tanımlar. Ona göre şiir, aynı sözcükleri kullanan, ama onları değişik görev ve değerlerle, yeni terkiplerle, yeni anlatım araçları olarak sunan, ancak ayrı dil bilgisi kuralları olmayan bir dildir. Hayal, istek ve yaşantıların anlam yüklü ve ahenkli sözlerle ortaya konabilme fırsatı sunması şiiri cazip kılmaktadır (Göçer, 2014a: 235).

Duyguya dayalı bir tür olan şiir, ilköğretimin her aşamasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Duyguların ifade edilmesinde, öğretilmesinde şiir önemli bir araçtır. Eğitim açısından değerlendirilirse, çocuklara ana dili sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırmak, çocukların yaratıcılık, hayal ve sözlü ifade güçlerini geliştirmek, çocukları ulusal ve evrensel değerlere ulaştırmak amacıyla şiir türünden yararlanılabilir (Güleryüz, 2002: 276). Ayrıca, şiir aracılığıyla anlatıma duygusal bir ton katılarak verilen bilgilerin kolayca saklanması sağlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2012). Bundan dolayı, şiir türündeki metinler yazma eğitiminde özellikle yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir.

2.1.1.1.2.3. Öyküleyici Metinler

Öyküleyici metin türü, bir konunun, bir olayın kişiler etrafında, belirli bir zaman ve mekan içinde anlatıldığı, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği metin türüdür (Özdemir ve Binyazar, 2016: 101; Sis ve Bahşi, 2016: 2; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2010: 72).

Öyküleyici metinler; insan hayatında olan, olma ihtimali bulunan veya olacak kanısı uyandıran olayları belli bir hacim içinde anlatır (Karataş, 2004: 202). Bu bağlamda, öyküleyici metinler, yaşanması olası olayları sunarak çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Onların farklı insan tipleri üzerinde düşüncelerine imkân tanır ve geliştirmekte oldukları değer yargılarının açıklık kazanmasına yardımcı olur. Böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007: 107). Bu açıdan bakıldığında öyküleyici metinlerin bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yaşantı nitelikli metinler olduğu söylenebilir (Güneş, 2002: 88).

Öyküleyici metinlerde verilmek istenen mesaj bilgilendirici metinlerdeki gibi açık değildir. Öyküleyici metinler, bilgilendirici metinlerin tersine dile getirdikleri her şeyi somutlaştırmaz. Bu tür metinlerde işin içine düş gücünün, duyguların girdiği, nesnelliğin yerini özneliliğin aldığı, gerçek anlamın yerini örtük anlama bıraktığı, okurun ileti ya da

iletileri bulmak için daha çok zaman harcadığı görülür (Kolaç, 2009: 603). Eğitim açısından ele alındığında, karmaşık ama anlaşılır bir yapıya sahip olan bu türlerin bireye çok yönlü düşünme becerisi kazandırması açısından önemli olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008: 41; Karakuş Tayşi, 2007: 68). Bunun yanında, öyküleyici metinler çocukların dil gelişimini destekler, onların kelime hazinelerini zenginleştirerek onlara dilin gücünü tanıtır. Ayrıca bu tür metinlerin yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada önemli araçlar olduğu ifade edilebilir (Akyol, 2006).

Öğrenciler, özellikle ilköğretim yıllarında okuma ve anlama çalışmalarında genellikle öyküleyici metinlerden yararlanmaktadırlar. Bu tür metinlerde okuyucu, heyecan ve merak duygusu uyandırılarak olayın içine çekilir ve metnin serüvenine ortak edilir. Kahramanların başından geçenler okuyucunun ufkunu açar, olaylarda geçen varlıklar başka zihinlerde canlandırılır. Böylece okuyucu ile duygusal bir iletişim de kurulmuş olur. Bu yüzden öyküleyici metinler, öğrenciler için diğer metin türlerine göre daha ilgi çekicidir (Şimşek, 2016: 71; Aktaş ve Gündüz, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2013: 285).

Öyküleyici metinlerin öğretimi bilgilendirici metinlere göre daha kolaydır. Çünkü çocuklar daha okul çağına gelmeden büyüklerinden masallar, hikâyeler dinlemeye başlarlar. Dolayısıyla ilerleyen zamanlarda öyküleyici metinleri daha kolay okur ve anlarlar. Okul öncesi dönem dâhil somut işlemler döneminde olan ilköğretim birinci kademedeki en kolay anlaşılabilir metin türleri olan öyküleyici metinler, soyut işlemlere geçiş basamağındaki 5. sınıf ve soyut düşünme becerisini kazanan ikinci kademe öğrencileri için de sıkıcı olmayan, okunması zevk veren türlerdir (Kılıç, 2012: 2; Karakuş Tayşi, 2007: 68). Ayrıca ilgili çalışmalar (Temizyürek, 2008; Sallabaş, 2007) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öyküleyici metin türündeki eğitim-öğretim uygulamalarında diğer metin türlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Öyküleyici metin türüne çocuklar belli bir yaştan sonra merak duymaya başlarlar. Bu dönem, somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş süreci olan 12-15 yaş dönemidir. Bu dönemde bireyler kendilerini okudukları metindeki kahramanların yerine koyarak onlarla özdeşleşme eğilimindedirler. Ayrıca bu dönemde kişinin en çok gereksinim duyduğu şeylerden biri de başta kendisi olmak üzere kişileri ve yaşamı tanımak ve anlamlandırmaktır (Temizkan, 2014; Karakuş Tayşi, 2007; Uzuner, 2007). Sınıf düzeyi

açısından düşünüldüğünde, ifade edilen dönemin ortaokul dönemini kapsadığı ifade edilebilir.

Literatürde görüldüğü üzere, eğitim-öğretim açısından öyküleyici metinler; dil ve düşünme becerilerine katkı, bilgi, deneyim ve değer aktarımı gibi önemli işlevlere sahiptir. Bundan dolayı, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, özellikle ortaokul düzeyinde öyküleyici metinlerin tüm dil becerilerinin gelişimi için kullanımının önem taşıdığı söylenebilir.

2.1.2. Dil Bilgisi

Literatür incelendiğinde dil bilgisine ilişkin birçok tanımın bulunduğu görülmüştür. Bu tanımlardan başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

Dil bilgisi, genel anlamda, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bilim dalıdır (Demirel, 1996: 84).

Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (Göğüş: 1978: 337).

Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Korkmaz, 2003: 75).

Dil bilgisi, doğru yazıp okumak amacı ile dillerin bağlı olduğu kuralları tespit eden bilim dalıdır (Erdem, 2007).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Bu yüzden dil bilgisi, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesinin ve bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli parçasıdır (Dolunay 2010: 275; Erdem ve Çelik 2011: 1030; Güneş 2013b: 172).

Anlama ve anlatma dil becerilerini oluşturan, dildeki koordinasyonu sağlayan temel araç o dilin dil bilgisidir. Dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arası anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları dil

bilgisi aracılığı ile gerçekleşir (Erdem ve Başaran, 2010: 322). Kısacası dil bir sistemdir; dil bilgisi aracılığı ile de bu sistem bireyler tarafından kavranır (Karahan, 2009: 27).

2.1.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil eğitiminin önemli bir anahtarı olan dil bilgisi; dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alandır (Güneş, 2013c: 71). Dil kazanımı açısından ele alındığında, dil bilgisi öğretimi; dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2009: 2).

Türkçe eğitimi ve öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine dayanır. Bu dört temel beceri anlama ve anlatma becerileri olarak da ifade edilebilir. Dil bilgisi öğretimi de bu becerilerin geliştirilmesinde yardımcı ve katkı sağlayıcı bir alan olarak düşünülebilir. Doğru ve etkili bir dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade ederken daha dikkatli olma, okuduklarını ve dinlediklerini de daha iyi anlama konusunda beceri kazanırlar (Dolunay, 2009).

“Ana dili konuşurlarının zihinlerinde yer alan kendi dillerine ait sezgiye dayalı bilgilerin bilinç üstüne çıkarılarak anlama ve anlatma becerisi halinde kullanım sahasına getirilmesi” şeklinde tanımlanan (Demirel 1999: 75) dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerilerinin yanında bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinlikleridir. Bu bakımdan ele alındığında dil bilgisi, Türkçenin okuma, dinleme, yazma ve konuşma dil becerilerini tamamlayıcı bir işleve sahiptir (Erdem, 2007).

Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin Türkçenin temel becerilerini bilinçli bir biçimde kazanmalarını sağlamaktır (Derman, 2008: 7). Benzer bir deyişle, ana dil eğitimi bir “amaç” olarak nitelenirse dil bilgisi öğretimi bu amaca ulaşılmasını sağlayacak araçlardan (çalışma alanlarından) biridir (Öz, 2001).

İlköğretim okullarında, öğrencilere temel dil becerileri kazandırmak, onların ileriki yaşamlarında dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri açısından gereklidir. Dilin işlevlerinin sağlıklı kullanılabilmesi için dil bilgisi kural ve kavramlarının öğrenilmiş ve pratik olarak uygulanabilir bir biçimde kavranmış olması gerekmektedir (Süğümlü, 2009: 2). Başka bir

ifadeyle, dil bilgisi çalışmalarındaki temel anlayış bilgiyi öğretmek, kuralları belletmek ya da ezberletmek değil, gösterme ve uygulamalarla kuralları sezdirme, onların kurallara ulaşmalarını sağlayacak uygun eğitim ortamları sunmak olmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan: 2013: 26).

Dil bilgisi; doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin olanaklarını ve sınırlarını ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki, “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım ve noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarısını da olumlu etkiler (Kavcar ve Oğuzkan, 1987’den aktaran İtmeç, 2008: 37). Dil bilgisi öğretimi, bireye dilin sınırlı kuralları ile sınırsız ifade imkânı sunar. Böylelikle kişi, kendini doğru şekilde ifade ederek topluma daha kolay uyum sağlar (Kaya, 2016: 238). Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların doğru ve eksiksiz anlatılması mümkün değildir (Sağır ve Demir Atalay, 2016: 21). Ayrıca dil bilgisi, öğrencilere dilin nasıl işlediğine ilişkin fikir vermesi açısından da yararlıdır (Kerimoğlu, 2016: 202).

Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarını, yapısını, işleyişini öğretmekle kalmayıp bunları uygulamaya geçirmeyi amaçlamaktadır. Böylece Türkçe öğretiminin tam ve doğru olarak gerçekleştirilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu durum dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimi içindeki önemini göstermekte, Türkçe öğretiminin dil bilgisi öğretiminden yoksun düşünülmemeyeceğini ortaya koymaktadır (Kaygusuz, 2006: 2).

2.1.2.1.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Dil Bilgisi Öğretimi

Bu bölümde, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006), İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) yer alan “temel yaklaşım, amaç ve kazanımlar” dil bilgisi öğretimi açısından incelenerek değerlendirilecektir.

“Dil bilgisi”, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006: 7) “*Bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını*

destekleyen kurallar bütünü” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, programda dil bilgisine ilişkin “Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir, ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla, dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.” ifadelerine yer verilmiştir. İfadelerden anlaşılacağı gibi, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) dil bilgisinin diğer dil becerileri ile ilişkilendirilerek uygulamaya dönük biçimde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2015: 4) *“Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.”* ifadeleri yer almaktadır. Benzer biçimde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017: 9) da *“Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.”* ifadeleri mevcuttur. Görüldüğü üzere, dil bilgisi öğretimi açısından programlar düzeye uygunluk ve aşamalılık esasına göre düzenlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) *“Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur.”* ifadesi mevcuttur. Bu ifadeden anlaşıldığı gibi programda dil bilgisi diğer öğrenme alanları gibi ayrı olarak ele alınmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi amaç ve kazanımlarına ilişkin ayrıntılar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Bilgisi Amaç ve Kazanımları

6. SINIF
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
7. SINIF
1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.
2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.
3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.
4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.

5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
 2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
 3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.
-

8. SINIF

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
 2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
 3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
 4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.
-

2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
 2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
 3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
 4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
 5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
 6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
 7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
 8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
 9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
 10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
 11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.
-

3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme

1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
 2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.
-

(MEB, 2006: 41-50).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2006), dil bilgisi amaç ve kazanımları 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her biri için ayrı biçimde düzenlenmiştir. Her sınıf düzeyi için sene boyunca işlenecek dil bilgisi konuları ayrılmış ve bu şekilde kazanımlar oluşturulmuştur. Bu durum programda “*Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir.*” ifadesiyle açıklanmıştır (MEB, 2006: 7).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise, dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmemiştir. Bu yüzden, dil bilgisi

kazanımları diğer öğrenme alanlarının içinde yer almaktadır. Söz gelimi, İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) “Zamirlerin cümledeki işlevini fark eder” 6. sınıf; “Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder” 7. sınıf; “Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder” ise 8. sınıf okuma kazanımları arasında yer almaktadır. Benzer biçimde, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır” 7. sınıf; “Cümlelerin öğelerini ayırt eder” ise 8. sınıf yazma kazanımları arasında yer almaktadır.

2.1.3. Kelime Bilgisi

Türkçe Sözlük'te (2009) kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” şeklinde tanımlanmıştır. Korkmaz'ın (2003: 6) tanımına göre kelime, “bir veya birden çok ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıpları, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleri”dir. Akyol'a göre (1997) ise “düşüncenin hafızada depolanmış şeklidir.” Kelimeye ilişkin tanımlardan yola çıkılarak kelimenin “ifade ve düşüncenin oluşmasını sağlayan gizil bir güç” olduğu söylenebilir.

Dilin en küçük anlam taşıyıcıları olan kelimeler, bireyin günlük hayatında, yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları dildeki anahtarın en önemlilerinden biridir. Bu anahtar kavram, bireyi düşünce çıkmazlığından kurtaran, algılama gücünün sınırlarını aşan bir tür adlandırma içerisindeki anlamlandırmadır (Demirci, 2015; Özkan, 2012: 62). Ancak, literatür incelendiğinde, kişilerin bildikleri kelimelerin adlandırması ile ilgili bir kavram karışıklığı olduğu görülmektedir (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006; Öztekin, 2008; İpek Eğilmez, 2010; Özalp, 2011). Başta *söz varlığı* olmak üzere *sözcük hazinesi*, *söz serveti*, *söz dağarcığı*, *sözcük dağarcığı*, *kelime serveti*, *kelime hazinesi* ve *vokabüler* gibi değişik kavramların kelime bilgisi kavramının yerine kullanıldığı görülmüştür.

Genel olarak “dildeki sözcükler”; özel olarak da “bir dili meydan getiren ikilemeler, deyimler, atasözleri, terimler, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler ve çeviri sözcükler” *söz varlığı* şeklinde ifade edilmektedir (Baş, 2006; İpek Eğilmez, 2010). Türkçe Sözlük'te (2009) ise *söz varlığı* “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde

tanımlanmış ve tanımda geçen kavramlar arasında bir anlam farkı gözetilmemiştir. Oysa bir dildeki sözcüklerin tamamı ile bir bireyin bildiği bütün sözcükler birbirinden farklı kavramları ifade etmektedir (Uyar, 2012). Bu bağlamda, Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2010: 148) dillerin sahip olduğu sözcüklerin tümüne *söz varlığı*, bireylerin sahip olduğu sözcük dağarcığına da *kişisel söz varlığı* denmesini uygun bulmaktadır. Özalp (2011: 4) ise kişinin bir dildeki bildiği kelimelerin *kişisel kelime servetini*; bir dildeki bütün kelimelerin ise *milli kelime servetini* ifade ettiğini belirtmektedir. İfade edilen tüm bu kavramların hiçbiri araştırmada esas alınan *kelime bilgisi* kavramını tam olarak kapsamamaktadır.

Kelime bilgisi, 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 içerirken; kelime bilgisi kelimelerin farklı anlamlarını (eş, zıt, sesteş, gerçek, mecaz, yan anlam) bilmelerini ve bağlama göre kazandıkları anlamları belirlemelerini içermektedir. Dolayısıyla kelime bilgisine sahip olan kişiler söz varlıklarını daha kolay bir biçimde zenginleştirebilir ve dili etkili kullanabilirler (Deniz, 2017: 35).

Kelime öğretimi, kelimenin sadece sesinin ve sözlük anlamının bilinmesiyle sonuçlandığında, anlamlı olmayan bir öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Kelimenin sözlük anlamının bilinmesi onun yazılı ve sözlü dilde kullanılabileceği anlamını taşımaz. Kelimenin temsil ettiği anlam bireyin zihninde oluşmadıkça kelime soyutluktan kurtarılmış sayılamaz (Acat, 2008). Bir başka deyişle, bir kelimenin tam olarak bilinmesi, o kelimenin cümle içinde bağlama uygun ve farklı anlamları (eş, zıt, yan, terim anlam ...vb.) ile kullanılması ile mümkün olabilir.

Söz gelimi, bir çocuğa “*Dil nedir?*” sorusu yöneltildiğinde ağzının içindeki organı göstermesi onun kelime bilgisine sahip olduğunu göstermez. Öğrencinin kelime bilgisine sahip olduğunun söylenebilmesi için dil kelimesinin farklı anlamlarını (konuşulan dil, lisan...vb.), yan anlamını (kapının dili...vb.); terim anlamını (bir şairin/yazarın edebi dili... vb.) bilmesi ve kelimeyi tüm anlamları ile bağlama uygun biçimde cümle içinde kullanması gerekir.

Konuya ilişkin, Schmitt (2008: 333), kelime bilgisi ile ilgili çalışmalarda kelime derinliğinin (*vocabulary depth*) kelime genişliği (*vocabulary size*) kadar önemli olduğunu ifade etmiş; buna karşın çoğu öğretmen ve öğrencinin kelimenin anlamının bilinmesini yeterli gördüğünü; ancak bir kelimenin öğrenilebilmesi ve doğru, etkili biçimde kullanılması için kelimeye ilişkin anlamsal ve biçimsel bağlantıların da öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Karatay (2007: 145) ise bireyin sahip olduğu kelimelerin tespitine ilişkin çalışmalarda çoğunlukla *kelime yaygınlığı* üzerinde durulduğunu ifade ederek buna karşın *kelime zenginliği* diye adlandırabileceğimiz *kelime derinliği* ve *kelime esnekliği* üzerinde fazla durulmadığını vurgulamıştır. Karatay'ın (2007: 145-146) ifadesiyle “Öğrencinin verilen kelimenin birden çok anlamını bilmesi *kelime derinliğini*; verilen anlamlar arasından cümle ortamı için uygun olanı seçebilmesi ise *kelime esnekliğini* ifade eder. Bu bağlamda, kelime öğretimi sırasında öğrencilere kelimelerin farklı anlamlarda kullanılabileceğine de dikkat çekilmeli ve somut örneklerle dayalı çalışmalara yer verilmelidir.”

Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 25) okuma kazanımlarından olan “*Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır*” kazanımının “açıklamalar” bölümünde “*Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin gerçek, mecaz anlam ile terim anlamını kavramaları sağlanır.*” ifadesi yer almaktadır. İfadelerden anlaşıldığı gibi, Türkçe öğretim programında kelime öğretimi çalışmalarında *kelime derinliğine* ilişkin uygulamalar yapılması tavsiye edilmektedir.

Konuya ilişkin Stahl (1999) kelime bilgisi öğretimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirerek kelime bilgisini geliştirmek için bir model önermiştir. Bu modele göre, kelimenin sözcük anlamının yanında bağlamsal anlamları da bilinmeli, öğrenciler kelime öğretiminde daha aktif olmalı ve kelimeye ilişkin anlamlı bilgi için kelimenin farklı anlamları gösterilmelidir. Başka bir deyişle, kelimelerin anlamları; ilgisiz bilgi parçaları olarak değil, daha büyük anlamlı yapıların ilgili bölümleri olarak değerlendirilmelidir. Göçer (2009: 1029) ise kelime öğretim çalışmalarında öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanarak içselleştirmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. Çünkü kelime bilgi düzeyleri yüksek olan öğrenciler, bilgi ve kavramları kelime bilgi düzeyleri düşük olan öğrencilere göre çok daha hızlı öğrenirler (Chall ve Jacobs, 2003). Bu nedenle kelime bilgisi, akademik başarının en önemli araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Beck ve McKeown, 1999'dan aktaran Ofra, 2010: 25). Ayrıca kelime bilgisi; yeni kavramlar öğrenmemizde, etkili iletişim kurmamızda ve fikirlerimizi ifade etmemizde önemli işlevler üstlenir (Sedita, 2005: 33). Dilin etkili ve verimli kullanımı ile kelime bilgi düzeyi arasında da bir ilişki söz konusudur (Weisleder ve Fernald, 2013).

2.1.3.1. Türkçe Öğretim Programları Açısından Kelime Bilgisi Öğretimi

Bu bölümde, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006), İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan “temel yaklaşım, amaç ve kazanımlar” kelime bilgisi öğretimi açısından incelenerek değerlendirilecektir.

Türkçe öğretim programları incelendiğinde kelime bilgisinin daha çok “söz varlığı” kavramı ile karşılandığı belirlenmiştir. “Kelime bilgisi”ne ilişkin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 6), “*Söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.*” ifadesi yer almaktadır. Buna göre, kelime bilgisinin gelişiminin tüm becerileri etkilediği söylenebilir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006), kelime bilgisi ile ilgili belirlenen kazanımlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Bilgisi ile İlgili Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Kazanımlar
Dinleme/İzleme	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
	Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
	Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanılmacaları ezberler/kullanır. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
Konuşma	Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
Okuma	Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
	Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
	Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
Yazma	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

(MEB, 2006)

Tablo 3'te Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) yer alan ve kelime bilgisi ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar öğrenme alanlarına göre belirtilmiştir. Görüldüğü gibi, kelime bilgisi le ilgili kazanımlar tüm öğrenme alanlarında yer almaktadır. Tablodan yola çıkılarak kelime bilgisinin tüm dil becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) okuma kazanımları ve “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” başlıkları altında toplanmıştır. “Söz varlığı” başlığı altındaki kazanımlar 2015 programında tüm sınıf düzeylerinde; 2017 ve 2018 programlarında ise birinci sınıf dışındaki tüm sınıf

düzeylerinde yer almaktadır ve programlardaki ilgili kazanımlar öğrencilerin düzeyleri gözeticilerle aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yazılı Anlatım Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Baki'nin (2015) çalışmasında dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki çeşitli değişkenlere etkileri incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada, altıncı sınıf Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Coşkun'un (2014) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma konusundaki düşünceleri ve amaca uygun metin yazma becerileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri metin türünün deneme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin derste işleyecekleri konuyla ilgili metin yazmalarının gerekli olduğunu ve bu metinleri yazabilecekleri görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Çağlayan Dilber'in (2014) çalışmasının amacı, öz düzenleme strateji gelişimi öğretim modeliyle oluşturulan öğretim programının ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini incelemektir. Ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmada planlama ve metin bölümleri stratejileri öğretilmeden önce ve öğretildikten sonra öğrencilerden tartışmacı türde metin üretmeleri istenmiştir. Üretilen metinlerle öz düzenleme strateji gelişimi öğretim modelinin etkisi metin elementleri kullanımı, uzunluk, bağdaşıklık, tutarlık ve sosyal geçerlik açılarından nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz düzenleme strateji gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunlukları artmıştır. Bağdaşıklık öğelerinden ekleme, nedensellik, zaman-sıralama ve koşul bağlantı öğelerinin kullanım sıklığı artmış, art gönderim öğelerinden kişi eki kullanımlarında artış gözlemlenmiş, öğretim programının ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında da etkili olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, öz düzenleme strateji gelişimi öğretim modelinin öğrencilerin ürettikleri metinlerde etkili olduğunu göstermiştir.

Karatosun'un (2014) çalışmasında Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 5. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kompozisyon metinlerinden alınan puanlara bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kaynaş'ın (2014) çalışması, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Babası memur ile işçi olanlar, babası memur ve çalışmıyor olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özdemir'in (2014) çalışmasında Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin yazma becerisine ve tutumuna etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisine bakıldığında deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.

Takımcıgil Özcan'ın (2014) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının öyküleyici anlatım becerilerine etkisini incelenmiştir. Araştırma sonunda kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilerek yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Uzuner'in (2014) çalışmasında aksiyon araştırması ile ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yasul'un (2014) çalışmasının amacı Muş il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözümüne yönelik öneriler sunmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin

öyküleyici metin yazma becerileri; cinsiyete, televizyon seyretme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken, anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Tağa'nın (2013) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerini biçim, dil, anlatım, imlâ ve noktalama yönünden programda yer alan yazma tekniklerine göre daha çok geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Bağcı Ayrancı'nın (2013) çalışmasında farklı ve aynı sosyokültürel özellikler gösteren üç okulda çağrışım tekniğini bazı şubelere öğretip bazılarında öğretmeden yazılar yazdırılmış, bu yazılar hem çağrışım tekniğinin etkililiği açısından hem de sosyoekonomik durumun yazı başarısını etkilemesi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları aynı öğretmenin derse girmesi, aile yapıları vb. bakımlardan denk tutulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda çağrışım tekniğini öğretmek için bir etkinlikler listesi, yazılı anlatımları değerlendirmek için bir ölçek ve çağrışım tekniğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerisini arttırdığına dair bulgular ve sosyoekonomik durumla bu bulguların karşılaştırması ortaya konmuştur.

Yörüsün'ün (2013) çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yazma becerileri cinsiyet, SBS puanı, yıl sonu 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 olduğu belirlenmiştir.

Ağın Haykır'ın (2012) çalışmasında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin, sınıf seviyelerinin, sosyoekonomik düzeylerinin, standart Türkçeyi kullanma bakımından avantajlı veya dezavantajlı çevreye sahip olmalarının okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu

anlama ile yazılı anlatım becerisi arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yazılı anlatımda; cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine, sosyoekonomik düzey açısından üst grupta olanların lehine, standart Türkçeyi kullanma bakımından avantajlı çevreye sahip olan öğrencilerin lehine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf seviyesi bakımından yazılı anlatımda altıncı sınıf ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Yedinci ve sekizinci sınıfların yazılı anlatım becerileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Çelik'in (2012), çalışmasında Samsun ilinin merkez okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet, evde kitaplık bulundurma, kendilerine ait odalarının olması, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, babanın ve annenin eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, eve süreli yayın girmesi ve düzenli kitap okuma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan'ın (2012) çalışmasının amacı; yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlara erişimleri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Karabay'ın (2012) çalışmasında eleştirel okuma-yazma eğitiminin eleştirel okuma-yazma becerisine ve akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara sonucunda, program öncesi deney grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğu okuduğu metindeki derin anlamı yakalayamadığı ve metindeki mesajı yanlış anladığı, program sonrasında ise adayların okuduğu metindeki derin anlamı yakaladığı ve metindeki mesajı doğru anladığı görülmüştür.

Kılıç'ın (2012) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit edilmeye çalışılmıştır. Betimsel özellik gösteren çalışmanın örneklemini Amasya ili Merzifon ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Merzifon ilçesindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklar bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisine istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın çalışmasında (2012b), 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyleri ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tutarlılık puanları ise inceleme konusu bütün değişkenler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Demir'in (2011) çalışmasının amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak; bunun yanında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, bunun yanında yazılı anlatım konuları hazır olarak verildiğinde yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandırıldığı ve genel değerlendirmede orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeydedir.

Gülüşen'in (2011) araştırmasının amacı akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu nedenle araştırma deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akran etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla nitel tekniklerden yarı yapılandırılmış görüşmeden de yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda akran dönütünün öyküleyici anlatımdan yüksek puan alan öğrencilere biçim ile dil ve anlatım kısmında faydalı olduğu; düşük puan alan öğrencilerin ise ek olarak noktalama işaretlerinde de kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada akranların birbirlerine yanlış ve eksik dönüt verdikleri de tespit edilmiştir.

Türkel'in (2011) çalışmasına yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Deney grubundaki öğretim sürecine yönelik içerik çözümlenmeleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerinde yazmaya yönelik ilgi, istek, beğeni gibi olumlu duygular geliştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Hamzadayı'nın (2010) çalışmasının amacı, Türkçe öğretiminde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretiminde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin toplam puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun toplam puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Tonyalı'nın (2010) çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Söz konusu farkın özellikle "yaratıcılık" ve "yazım-noktalama ve sunum" alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı yaptığını göstermektedir.

Can'ın (2009) çalışmasında ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlandıkları; yerel ağız, ortamın ve çevrenin yazılı anlatım kağıtları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, yazma becerisinin cinsiyet ve televizyon seyretme süresine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin yazma başarılarında evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, anne baba eğitim seviyesi, kitap okuma süresi değişkenlerinin daha az etkili olduğunu tespit edilmiştir.

Şentürk'ün (2009) çalışmasında Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatımı planlama becerisi ile yazım ve noktalama becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şişmanoğlu'nun (2009) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin hangi seviyede olduğunun ve öğrencilerin yeni Türkçe programının yazma amaç ve kazanımlarına ne kadar ulaşabildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genelini yazma becerisinde başarılı oldukları, yazım ve noktalama kurallarından en fazla “de, da” bağlacının yazımında zorlandıkları belirlenmiştir.

Arı'nın (2008) çalışmasında, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinler, “çözümleyici puanlama yönergesi”ne göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki sınıf seviyesinde de kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdukları tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, başarı ortalamalarına göre cümle, düşünüm ve çözüm özellikleri bakımından yedinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uymada sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Metin alanı içinde ve dışında boşluklar bırakma, bitişik el yazısı ile yazma, cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun anlatımında asıl olaydan uzaklaşma, ayrıntılara yer verememe; serim bölümünde zaman, kişi, yer, olay öğelerini eksik ya da belirsiz anlatma; olayı tam olarak bitirememe gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak hikâye edici anlatımı kullanarak metin türüne uydukları, başlık yapabildikleri, gözlemlerini yansıtabildikleri belirlenmiştir.

Ülper'in (2008) çalışması, metindilbilimsel veriler ile içeriklendirilmiş olan bilişsel süreç yaklaşımının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu test modelinin kullanıldığı bu deneysel nitelikli çalışmanın uygulaması, 2007-2008 eğitim öğretim yılının birinci yarısında, Halil Naci Mıhçıoğlu İÖO'da, toplam 27 saatlik zaman dilimi içerisinde yapılmıştır. Bu çalışmada yazma becerilerinin gelişimi sadece kısa deneme türünde

açıklayıcı metin ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin açıklayıcı metin üretimi içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelenmiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubu içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu, mekanik özellikler ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Buna karşın kontrol grubu ise sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin fark puanları kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarına göre, her aşama için istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı, geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin daha iyi yazılı metinler üretebilmelerini sağlamaktadır.

Yılmaz'ın (2008) çalışması, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için onlara öyküleyici metin yazdırılmış, öğrenci kâğıtları öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Bağcı'nın (2007b) çalışması, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istemektedir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınırken Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır.

Büyükikiz'in (2007) çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme oluşturan öğrencilerin yaptıkları anlatım bozuklukları incelendiğinde en çok anlatım bozukluğunun yanlış anlamda kullanılan sözcüklerin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu anlatım bozukluğunu sırasıyla öge eksikliği, eksik veya yanlış ek kullanımı, gereksiz sözcük kullanımı, özne-yüklem uyumsuzluğu ve diğer anlatım bozuklukları takip etmektedir.

Öztürk'ün (2007) çalışmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Sallabaş'ın (2007) çalışması, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12'sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10'una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Avcı'nın (2006) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışları, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde incelenmiştir. İnceleme sonucunda, en çok uygulama hatası görülen davranışlar "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 belirlenmiştir.

Bahar’ın (2006) çalışması, teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasında bir ilişkinin var olup olmadığını eğer varsa bunun niteliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, dil bilgisi testindeki bütün sorulara doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. Ayrıca, uygulamaya katılan öğrencilerin yaklaşık onda dokuzunun yazdıkları yazılarında dil bilgisi kaynaklı yazılı anlatım bozukluğu yaptıkları tespit edilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin bu teste verdikleri doğru cevapların aritmetik ortalamasınının 30.21 olarak ortaya çıkması ise öğrencilerin dil bilgisi hedef davranışlarını tam ve kalıcı olarak kazanamadıklarını göstermektedir.

Kırbaş’ın (2006), yaptığı çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyet, okul, aile aylık geliri, Türkçe dersini notu gibi değişkenlere göre farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Maltepe’in (2006b) çalışmasının amacı, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmektir. Araştırmada nicel sonuçlar olarak Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları olarak da; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Anılan’ın (2005) çalışması, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan'ın (2003) çalışmasında ilköğretim okulları yedinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğu değerlendirilmiştir. Tarama modeline göre yürütülen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu görülmüştür. Buna karşın kompozisyon kağıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Buna neden olarak öğretmenlerin yaptıklarını iddia ettikleri uygulamaları aslında yapmadıkları gösterilebilir. Bu durum derslere girilerek yapılan tespitlerle saptanmıştır.

2.2.2. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Şenyüz'ün (2014) çalışmasının amacı, Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Türkçe ders kitaplarını incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %80.51'i ilköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretiminde 2005 Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nı etkili bulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü doğrusal yaklaşımın Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Yaklaşık dörtte biri ise Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın daha etkili olduğunu düşünmektedir. "Türkçe Ders Kitapları Değerlendirme Formu" ile incelenen 6 adet Türkçe kitabının konu sıralaması belirlenmiş ve daha sonra bu sıralama programda yer alan dil bilgisi konu sıralaması ile karşılaştırılmıştır. Türkçe ders kitaplarının genel olarak programda yer alan konu sıralaması ile uyum içinde olduğu fakat konu tekrarına yönelik tekrar yönergelerinin çok kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Hatta bazı kitaplarda konu tekrarı yönergelerinin hiç yer almadığı ortaya çıkmıştır.

Çarkıt'ın (2013) çalışmasında ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşıma açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyet yönünden bir maddede farklılık gösterdiği ve meslekte çalışma sürelerine göre ise on maddede gruplar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü dil bilgisi konularını kendileri anlatıp öğrencilere not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabı etkinliklerini yaptırdıklarını ifade etmişler ve dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Eyüp'ün (2013) çalışmasının amacı, beyin temelli öğrenmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularındaki (sözcük türleri) akademik başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırmanın uygulaması, Türkçe dersindeki dil bilgisi konularından sözcük türleri (isim, zamir, sıfat, edat, bağlaç, ünlem) üzerinde yapılmıştır. Sözcük türleri deney grubundaki öğrencilerle beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle; kontrol grubundaki öğrencilerle ise geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Yapılan uygulamalar sonrasında dil bilgisi konularının beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle yapıldığı deney grubuyla öğretmen merkezli öğretim etkinlikleriyle yapılan kontrol grubu arasında başarı ve derse yönelik tutumda deney grubu lehine farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Hergüner'in (2013) çalışmasının amacı, 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma düzeylerini belirlemektir. Bunun yanında yazılı anlatım becerileri ile hâl ekleri değerlendirme testi başarılarını karşılaştırılarak dil bilgisi öğretimini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma oranı %55,41'dir. Hâl eki doğru kullanım oranı ise %98'dir. Öğrenciler doğru hâl eki kullanımında %56,34 ile en çok yalın hâli kullanmaktadır. En az kullanılan hâl eki ise %0,60 ile eşitlik hâl ekidir. Ayrıca öğrencilerin hâl eki değerlendirme testinde en başarılı olunan hâl eki %76,82 ile ayrılma hâlidir. En başarısız olunan hâl eki % 64,48 ile belirtme hâl ekidir. Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile hâl ekleri test başarılarının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Karagöz'ün (2013) çalışması, fiillerin akademik yayınlar, 2005 Türkçe öğretim programı ve 6,7, 8. sınıf ders kitaplarında nasıl yer aldığını belirlemek ve bu üç değişkenin dil bilgisi öğretimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonunda ulaşılan verilere göre, akademik yayınlarda fiil konusunun kapsam geçerliliği farklılıklar göstermektedir. 2005 Türkçe öğretim programında ise akademik yayınlara oranla konunun kapsam geçerliliği azaltılmıştır. Bu durum 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarına da yansımış, konuyla ilgili etkinliklerde yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir.

Polatcan'ın (2013) çalışmasının amacı, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırıcı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun kavram haritaları hazırlanmıştır. Araştırmada “ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney

grubunda ise kavram haritaları ile işlenmiştir. Araştırma sonunda, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı ve öğrencilerin yönetime karşı olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci Çelikpazu'nun (2012) çalışmasının amacı ilköğretim sekizinci sınıf ve orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçede fiil çatısı ile ilgili temel kavramları bilme ve uygulama düzeylerini belirlemek, konu ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını tespit etmek ve var olan yanlışların nedenleri üzerinde durmaktır. Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. 248 sekizinci sınıf ve 224 onuncu sınıf öğrencisinden oluşan iki çalışma grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Yanılgısı Belirleme Testi uygulanmış, ayrıca fiil çatısı ile ilgili olarak her iki sınıf düzeyi için tespit edilen kavramlar hakkında öğrencilerden yazılı açıklamalar yapmaları istenmiştir. Nicel verilerin analizi, öğrencilerin kavramları bilme düzeylerinin “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme”, “bilip uygulayamama”, “örtülü kavram yanılgısı” ve “kavram yanılgısı” olmak üzere altı kategoride değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler ise, öğrencilerin verdikleri cevapların “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme” ve “kavram yanılgısı” şeklinde dört kategoride ele alınmasıyla içerik bakımından analiz edilmiştir. Birbirini destekler nitelikteki nicel ve nitel bulgulara göre öğrencilerin büyük bir bölümünün “çatı”yı ve alt kavramlarını tam olarak bilmedikleri, kavramları birbirleri ile ilişkilendiremedikleri, bilgilerini uygulama boyutuna taşıyamadıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kırtıl'ın (2012) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin nasıl ele alındığı, hangi modellere dayandırıldığı incelenmiştir. Araştırmada dil bilgisi öğretimi kuramları ve dil bilgisi öğretimi konusundaki tartışmalar üzerinde durulduktan sonra ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri incelenmiş ve sayısallaştırılmıştır. Etkinlikler sayısallaştırılırken bu etkinliklerin temel beceri alanları içinde nasıl ve hangi oranlarda yer aldığı, dil bilgisi etkinliklerinin konularına göre dağılımı belirlenmiştir. Bu verilerin Türkçe Programı'nın ve ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi konusundaki yaklaşımıyla uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Akkaya'nın (2011) çalışmasında, Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanında karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi incelenmektedir. Bu amaçla, 6. sınıf dil bilgisi amaçlarından “kelimenin yapı özellikleriyle

ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” kazanımlarına yönelik ön bilgileri hatırlatıcı karikatürler ve kavram karikatürleri hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, karikatür destekli öğretimin dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı tutumu arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan’ın (2011) çalışmasının amacı, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Yazılımda; isimler, zamirler, hâl ekleri ve iyelik ekleri konuları örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada “ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı artırdığı, dil bilgisi kavram yanlışını ise azalttığı; öğrencilerin yönetime karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbulur’un (2011) yüksek lisans çalışmasının amacı, 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi ve farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırma sonucunda, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlik sayılarının yayınevlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe öğretim programındaki kazanımları karşıladığı ancak resimleme ve örnek uygulamaya yer verme açılarından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi konularına verilen ağırlıklar bakımından üç yayınevine ait 6, 7 ve 8. sınıf çalışma kitaplarının paralellik gösterdiği, ancak dil bilgisi terimleri açısından yayınevleri arasında bir tutarlılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Altunkaya’nın (2010) çalışmasında, 6. 7. 8. sınıf Türkçe dersi 1981 ve 2006 öğretim programı ve ders kitaplarında dil bilgisi konularının metot ve içerik yönünden karşılaştırılması yapılarak benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Bu sebeple çalışma, her iki öğretim programı ve ders kitapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma sonunda 2006 Türkçe öğretim programının dil bilgisi konularının tanım ezberletmek yerine öğrencilerde beceri kazandıracak şekilde etkinliklerle tasarlandığı, tema merkezli olarak hazırlandığı ve ders kitabı, öğrenci kitabı, öğretmen kılavuz kitabı şeklinde takım halinde düzenlendiği belirtilmiştir.

Önal'ın (2010) çalışması ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket formu, Kırıkkale ili merkez ilçeye bağlı 50 ilköğretim okulunda görev yapan 83 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden faydalanılması gerektiğini ve lisans dönemlerinde verilen dil bilgisi derslerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde yeniliklere açık olduğu ve kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Dolunay'ın (2009) çalışmasında ilk olarak Türkçeyi iyi temsil ettiği düşünülen bazı şair ve yazarların eserleri taranarak zaman eklerinin fonksiyonları tespit edilmiştir. Daha sonra ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları zaman ekleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan zaman ekleri belirlenerek bunların kullanım sıklıkları ve kullanım oranları hesaplanmıştır. Böylece ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin hangi zaman eklerini, ne sıklıkla ve hangi oranlarda kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Aynı işlem Türkçe ders kitapları için de yapılmıştır. Bu suretle, Türkçe öğretiminde yardımcı ve destekleyici bir alan olan dil bilgisi öğretiminde zaman eklerinin sistematik bir şekilde öğretilmesi için kılavuzluk edebilecek sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmada Ankara ilinden beş ilköğretim okulunda 450 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırılmış, ayrıca bu okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen bulgular ile Türkçe ders kitabından elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Böylece taranan edebî eserlerdeki zaman eklerinin, öğrencilerin yazılı anlatımları ile Türkçe ders kitaplarında kullanılıp kullanılmadığı da ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, bazı zaman eklerinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve ders kitaplarındaki metinlerde ya çok az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretiminde zaman eklerinin öğrencilere kavratılmasına yönelik bazı tekliflerde bulunmuş ve Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerde zaman ekleriyle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır.

Süğümlü'nün (2009) çalışması, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı, geleneksel yöntemlere göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Ayrıca, senaryo tabanlı

öğrenme yaklaşımı ile yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi ile dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığı azalmıştır.

Derman'ın (2008) çalışması, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak seçilen Türk edebiyatına ait metinleri ve araştırmacının aynı konuların öğretimi için geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, kontrol gruplu ön test ve son test modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bulguları, ders kitabındaki metinlerden daha fazla örnek içeren metinlerle işlenen dil bilgisi konularının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

İtmeç'in (2008) çalışmasının amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisine ait kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, materyaller ile ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kazanımları öğrenci dil gelişimine çoğunlukla uygun buldukları, programda önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanıldığı, öğretmenlerin daha çok kolay ulaşılabilir materyalleri tercih ettikleri ve dil bilgisi öğretiminde daha çok anlatım, soru cevap vb. yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir.

Tan'ın (2008) çalışmasının amacı, ilköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusu ile ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla kontrollü ön test son test yöntemi, öğrenci görüşleri anketi ve iki adet öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulamaların ardından deney ve kontrol gruplarının başarı durumları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Erdem'in (2007) çalışmasında öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durularak bu sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket formu, Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede uygulanmıştır. Evrendeki bu ilçelerde 257 öğretmene

ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde materyal olarak en çok ders kitabını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde; en az ise ünlü uyumu ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlandıkları belirlenmiştir.

Kaygusuz'un (2006) çalışmasında dil bilgisi öğretiminin öğrenme-öğretme süreci içerisinde daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak yöntemler araştırılmış ve bu yöntemler kullanılarak ders plânı örnekleri hazırlanmıştır. Araştırma sonunda, dil bilgisi öğretiminde sıkça başvurulan anlatım yönteminin yanında drama, gösterip yaptırma gibi diğer yöntemlere de yer verilmesinin ve özellikle bilgisayar destekli öğretimin öğrenmeyi etkili kılacağı değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Şengül'ün (2006) çalışması, 1981-2001 yılları arasında ÖSS ve ÖYS sınavlarında sorulan Türkçe sorularının Türk Dili (dil bilgisi) müfredatına uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Örneklem olarak 1981- 2001 yılları arasında yapılan üniversiteye giriş sınavı Türkçe sorularının, Türk Dili (dil bilgisi) müfredatına uygun olanları alınmıştır. Bu amaçla 1957 ve 1992 öğretim programlarının dil bilgisi ile ilgili olan bölümleri incelenmiştir. Sorular ve müfredatlara alınan dil bilgisi konuları arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, sorularda en büyük payın paragraf bilgisi, anlam bilgisi ve cümle yorumu ile ilgili sorulara ait olduğu; ancak 1957 ve 1992 öğretim programlarında bu konulara yer verilmediği belirlenmiştir. Dil bilgisi konuları arasında yer alan kelime anlamı ve cümle bilgisi ile ilgili sorular sınavlarda önemli bir orana sahipken ses bilgisi, şekil bilgisi ve kelime grupları ile ilgili soruların toplam soru sayısındaki oranının ise daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmadan çıkan bulgulara doğrultusunda, öğretim programları ile ÖSS ve ÖYS soruları arasındaki uyumun istenen seviyede olmadığı ve ÖSS ile ÖYS sorularının yıllara ve konulara göre planlı ve istikrarlı bir biçimde dağılmadığı ifade edilmiştir.

Menteş Bolat'ın (2004) çalışmasının amacı aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Ön test-son test deseninin kullanıldığı bu araştırma, deney ve kontrol grubu olarak iki 6. sınıf grubu üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada sonucunda ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları üzerinde aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Söz Varlığı ve Kelime Bilgisi ile İlgili Araştırmalar

Akyüz Aru'nun (2013) çalışmasının amacı, ilköğretim 1-4. sınıf Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde öğrencilere kazandırılması gereken kelimelerin nasıl bir çerçevede öğretiminin yapıldığı sorusundan yola çıkarak kelime öğretimine yönelik sistematik bir planlamanın olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden yola çıkarak temalar ve sınıf düzeylerinde kelime öğretimine yönelik sistemli bir planlamanın olmadığını göstermektedir. Ayrıca, temalar ve sınıflar arasında kelime sayılarının düzensiz artış ve azalış gösterdiği, belirli bir düzende dağılım olmadığı ve metinlerde olması gerekenden çok fazla sayıda farklı kelimeler yer verildiği belirlenmiştir.

Aslan'ın (2013) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerindeki anlamını bilmedikleri kelimeler tespit edilmiştir. Bu kelimeler 7. sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki kelime çalışmalarında yer alan kelimelerle karşılaştırılmış, ardından söz konusu kelimelerin kitaptaki diğer metinlerde ve kelime çalışmalarında tekrar edilip edilmediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, kelime çalışmalarında yer alan kelimelerin planlı bir şekilde tekrar edilmediği tespit edilmiştir. Elde edilen kelime listelerinden hareketle Türkçe öğretmenlerinin sınıfta kelime çalışmalarını nasıl işledikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kelime çalışmalarını işlerken çoğunlukla Türkçe ders kitabına bağlı kaldıkları, bunun dışında başka çalışmalara genellikle yer vermedikleri belirlenmiştir.

Bulut'un (2013) çalışmasında, dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı şeklindedir.

Gülsoy'un (2013) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirmede eğitsel oyunların etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenin kullanıldığı araştırma sonucuna göre, oyun ve etkinliklerle öğretimin uygulandığı deney

grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Türkyılmaz'ın (2013) çalışması, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinesini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit edebilmek için 5. sınıf öğrencisine üç farklı türde (fabl, anı, serbest konu) toplam 171 adet metin yazdırılmıştır. Elde edilen verilerde geçen kelimeler öğrencilerin cinsiyetine ve üç farklı anlatım türüne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda toplam 12595 kelime tespit edilmiş olup bu kelimelerden 1653'ünün farklı kelime, 10942'sinin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında toplam kelime kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu; tür açısından ise öğrencilerin sırasıyla fabl, anı, serbest türde daha çok kelime kullandıkları görülmüştür. Çalışmanın sonunda türlere göre kelime listeleri oluşturulmuştur.

Obuz'un (2012) çalışması, 8. sınıflarında okuyan 90 öğrencinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 270 adet sözlü anlatım verisinde toplam 14733 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 1736'sının çeşit kelime, 12997 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Üç farklı türde (anı, serbest konu, otobiyografi) toplam kelime ve çeşit kelime sayısının en fazla olduğu türün anı olduğu görülmüştür.

Özkan'ın (2012) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların barındırdığı, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kelimelerin öğretimi ve bu kelimelerin öğrenci tarafından ne oranda içselleştirildiği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, örneklem grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kelime kullanımında üstünlük sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, ilçe okulunda öğrenim hayatını sürdüren öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen toplam 193 kelimeyi belde ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek oranda içselleştirdikleri ve uygulama dosyasında yer alan kelimeleri daha doğru yanıtladıkları belirlenmiştir.

Tülü'nün (2012) çalışmasında, Uşak ilinin Eşme ilçesinin merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden random (rastgele) yöntemiyle seçilen 90 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti incelenmiştir. Çalışmada, 270 adet yazılı anlatım kâğıdında toplam 34795 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2647'sinin

çeşit kelime, 32148 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin toplam kelime, çeşit kelime ve kelime sıklıkları bakımından erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler üç farklı yazı türünde (anı, serbest konu, otobiyografi) karşılaştırıldığında öğrencilerin toplam kelime sayısına göre anı türünde, çeşit kelime sayısı bakımından ise serbest yazı türünde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Uyar'ın (2012) çalışması, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısını ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, her iki okulda da kız öğrenciler erkek öğrencilerden çok daha fazla toplam ve farklı sözcük kullanmıştır. Bilgilendirici metinlerin hiçbirinde tekerleme ve kalıp söze rastlanmamış olması da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Çevik'in (2011) çalışması, geleneksel yöntemlerin dışında yöntem ve tekniklerle deyimlerin erken yaşlarda öğrenilebileceği varsayımından hareketle görseller ve tahkiyeli metinler aracılığıyla ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine deyim öğretmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ikinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonunda ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin deyim öğrenebildiği ortaya çıkmıştır. Görsellerin kullanıldığı deney grubunda öğrenme yüzdesi çok yüksektir. Bu çalışma ile kelime öğretime başlandığı andan itibaren deyim de öğretilbileceği ortaya konmuştur. Kelime ve deyim öğretiminde kullanılan teknik ve tekrarın önemli olduğu belirlenmiştir.

Fırat'ın (2011) çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin kelime hazinesi bakımından hangi düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yazılı anlatımlarda kullanılan toplam kelime sayıları incelendiğinde cinsiyet açısından kızlar lehine bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, anne-baba öğrenim düzeyleri ve gelir düzeyleri yüksek öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir.

Karakaya'nın (2011) çalışmasında, Uşak ili Eşme ilçesinin merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunun 8. sınıflarında okuyan 90 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti incelenmiştir. Çalışmada, 270 adet yazılı anlatım kâğıdında toplam 35055 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2924'ünün çeşit kelime, 32131 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Üç farklı yazı türünde (anı, serbest konu, otobiyografi) toplam

kelime ve çeşit kelime sayısının en fazla olduğu yazı türünün serbest konulu yazı olduğu görülmüştür.

İpek Eğilmez'in (2010) çalışması; üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları ile bu öğrencilere okutulmak üzere MEB tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin söz varlığını, sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri çerçevesinde tespit edebilmek ve bu iki grubu karşılaştırarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin söz varlığının da genel olarak arttığı görülürken, deyim ve atasözü kullanımı açısından alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Hem öğrencilerin yazılı anlatımlarında hem de ders kitabında yer alan ilk 100 sözcüğün toplam sözcük sayısının yaklaşık %50'sini oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, her üç sosyoekonomik düzeyde ortak kullanılan sözcüklerin toplam sözcüklerin %29'unu oluşturduğu, dolayısıyla %71 oranında öğrencilerin sözcük seçimi açısından farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımları arasındaki karşılaştırmada ders kitabının sözcük, ikileme ve deyim kullanma açısından öğrencilere oranla daha ileri düzeyde olduğu; bunun yanı sıra ders kitabında hiç atasözü kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve ders kitabında ortak kullanılan sözcüklerin, toplam sözcüklerin %37'sini oluşturduğu görülmüştür.

Tuğyan'ın (2010) çalışmasında 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetlerinde, fihrist, sözlük ve metin defteri kullanımı ile kelime serveti ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrenciler hem kelime sayısı bakımından hem de kelime çeşidi bakımından kontrol grubundaki öğrencilere üstünlük sağlamıştır. Cinsiyet olarak ise deney grubunda da kontrol grubunda da kızlar erkeklere göre daha üstündür. Çalışmanın genelinde deney ve kontrol grubunda anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime sayısı ve çeşidinde artış olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeylerine göre yapılan incelemede ise beklenenin tersine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha fazla sayıda ve çeşitte kelime kullandıkları belirlenmiştir.

Lüle Mert'in (2009) çalışmasında Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallardaki söz varlığı öğelerinin belirlenmesi ve Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar çerçevesinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri geliştirmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, tarama yöntemiyle elde edilen veriler iki yönden incelenmiştir: İlk olarak, Eflatun Cem Güney'in 1947-1992 yılları arasında yayımlanan 26 kitabında derleyip yazdığı 70 masaldaki sözcük varlığı öğeleri (atasözleri, bilmeceler, deyimler, doldurma sözcükler, ikilemeler, ilişki sözleri, kalıp sözler, tekerlemeler, yansıma sözcük ve ikilemeler, yerel söz varlığı öğeleri) belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ve kurgusal bir yapı üzerinde, tarama modelinde betimsel bir çalışmayı içeren yöntem uyarınca elde edilen veriler, sözlüksel alan çalışması ile sınıflandırılmıştır. Bunun yanında, Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar çerçevesinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri sunulmuştur. Etkinlik üst başlığında 30 alıştırma örneği, Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı 70 masaldan 5'i seçilerek, bu masallardaki söz varlığı öğelerine uyarlanmıştır. Sonuçta Türkçenin zengin anlatım olanaklarını yansıtan ve Güney'in bireysel söz varlığını oluşturan çok sayıda atasözü, bilmece, deyim, doldurma sözcük, ikileme, ilişki söz, kalıp söz, tekerleme, yansıma sözcük, yansıma ikileme, yerel söz varlığı ögesi saptanmıştır.

Solmaz'ın (2009) çalışmasında ilköğretim 4 ve 5. sınıf düzeyindeki Türkçe metinlerde, ortalama kelime uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu ve kelime hazinelerinin kullanım sıklığı değişkenlerinin metinlerin okunabilirliği (anlaşılabilirliği) üzerindeki etkileri incelenmiştir. Metinler 4. ve 5. sınıf düzeylerinden 10 öğrenciye okutulmuş ve verilen açık uçlu soruları cevaplamaları istenmiş, değerlendirme sonucu elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınarak metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kelime hazinesi kullanım oranı değişkeninin diğer değişkenlere göre okunabilirlik puanı üzerinde daha anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Öztekin'in (2008) çalışmasında, Düzce ili Akçakoca ilçe merkezinde bulunan yedi ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 90 öğrencinin yazılı anlatımdaki aktif kelime servetleri incelenmiştir. Adı geçen okullardaki 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetlerini belirleyebilmek için, öğrencilere üç türde (anı, otobiyografi, serbest konulu) yazılı anlatım yaptırılmış ve alınan 270 adet yazılı doküman bilgisayar ortamına aktararak öğrencilerin kullandıkları kelimeler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, toplam 20473 kelime ve 1836 çeşit kelime kullanıldığı tespit edilmiş ve en çok kelimenin serbest konulu türde, en az kelimenin ise otobiyografi türünde kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında, yazılı anlatımda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir.

Bayram'ın (2007) çalışması, 9. Sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi ile ilgili bir alan çalışmasıdır. Söz konusu çalışmada 227 öğrenci denek grubu olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere otuz soruluk bir test iki farklı dönemde uygulanmış ve bu ön test ve son test sonucunda öğrencilerin kelimeleri ne kadar öğrendikleriyle ilgili bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya konu olan 9. sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesinde olumlu bir katkı sağladığını söyleyebiliriz. Buna göre, 227 öğrenci üzerinde uygulanan test sonuçlarına bakıldığı zaman 178 öğrencinin doğru sayılarında artış olduğu belirlenmiştir.

Duru'nun (2007) çalışmasında Uşak ili Sivasslı ilçe merkezinde bulunan dört ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 114 öğrencinin yazılı anlatımdaki aktif kelime servetleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, toplam 28506 tespit edilmiş ve en çok kelimenin serbest konulu türde, en az kelimenin ise otobiyografi türünde kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında, yazılı anlatımda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir.

Okur'un (2007) çalışmasının amacı okuma becerisinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimindeki etkisini, Türkçe kaynaklara dayalı uygulamalarla belirlemektir. Yapılan uygulamalarda okuma materyali olarak 100 Temel Eser seçilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 100 Temel Eserden üç yerli roman seçilerek bunların içinden, yine uzman görüşleri doğrultusunda, üç yüz sözcük ve sözcük grubu (deyim, birleşik fiiller vs.) tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sözcük ve sözcük grupları da değişik test teknikleriyle uygulama sırasında öğrencilere sorulmuştur. Araştırma sonucunda, okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimini olumlu etkilediği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok sözcük ve kavram edindiği gözlenmiştir.

Baş'ın (2006) çalışması, çocuklar için son 30 yılda hazırlanan roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit edebilmek ve elde edilen neticeleri ilköğretim öğrencilerinin kelime hazineleri ile karşılaştırarak ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada incelemeye alınan çocuk kitapları, Talim ve Terbiye Kurulunun son 20 yılda tavsiye ettiği çocuk kitaplarından, ödüllü çocuk kitaplarından ve çocuk edebiyatı sahasında çok uzun zamandır yayımlanan çocuk kitaplarından seçilmiştir. 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabından alınan 200 efsaneden, 100.000'er kelime seçilmiş ve toplamda 500.000 kelimelik bir tahkiyeli metin havuzu oluşturulmuştur. Her türdeki çocuk kitapları; kelime

hazinesi, ikilemeler, deyimler ve atasözleri kullanımını açısından değerlendirmeye alınmıştır. Çocuk kitaplarının kelime hazinesi bölümünde, toplam ve farklı kelime sayıları, özel isimler, 0-2000 aralığında sıklığa sahip kelimeler ayrı ayrı değerlendirilmiş; her sıklık grubundaki kelimeler, farklı kelime ve toplam kelime listelerindeki yüzdelikleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Çocuk kitaplarında bulunan kelimeler, ikilemeler ve deyimler birleştirilmiş, her türün söz varlığı unsurları mukayeseli olarak bir arada listelenmiştir. Ayrıca her türdeki çocuk kitapları ve bu kitaplardan oluşturulmuş kelime havuzu, ilköğretim öğrencilerine ait kelime listeleri ile üç farklı şekilde karşılaştırılmıştır.

Çıplak'ın (2005) çalışması, Uşak merkezde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda eğitim-öğretim gören 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları aktif kelime hazinesinin belirlenmesine yönelik bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, 270 adet yazılı kompozisyonda toplam 30464 kelime tespit edilmiştir. Havuzda toplanan 30464 adet kelimenin 2567'sinin çeşit kelime, 27897 kelimenin ise bu çeşit kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Toplam 30464 kelimenin üç farklı eğitim seviyesine göre dağılımı şu şekilde oluşmuştur: 5. sınıflar 6740, 8.sınıflar 9284, 11.sınıflar 14440 kelime kullanmışlardır. 5. ve 8. sınıflarda sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyleri yüksek öğrencilerden toplam ve çeşit kelimedede daha fazla kelime kullanmışlardır. Yazılan kompozisyonlar, yazan öğrencilerin cinsiyetleri göz önünde bulundurularak bir değerlendirilmeye tabi tutulmuş; toplamda kız öğrencilerin, çeşit kelimedede ise erkek öğrencilerin üstünlüğü görülmüştür. Üç farklı türde (anı yazma, atasözü açıklama, serbest konuda yazma) yazdırılan kompozisyonlarda anı türünde, kullanılan toplam ve çeşit kelime miktarı diğer iki türdekinden fazla çıkmıştır.

İpekçi'nin (2005) çalışması, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemeyi ve kelime serveti ile sosyoekonomik durum ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, anne-babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin anne-babaları üniversite mezunu olmayan öğrencilere göre kompozisyonlarında daha başarılı oldukları, benzer biçimde ana sınıfı veya kreşe gitmiş çocukların gitmemiş çocuklara göre kompozisyonlarında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Geliri düşük ailelerin çocuklarının ise, geliri yüksek ailelerin çocuklarına göre kompozisyonlarındaki cümle ve kelime sayısı bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Karadağ'ın (2005) çalışması, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, aynı dönem için yazılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini belirlemek, öğrencilerin kelime hazineleri ile Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek için yapılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin tespit edebilmek için Türkiye genelinde yedi coğrafi bölge esas alınarak, her bölgede iki nokta olmak üzere 14 noktada, 1-5. sınıf düzeyinden toplam 3.135 öğrenciye yazılı anlatım yaptırılmış ve temel bulgular bu yazılı anlatımlardan elde edilmiştir. Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini belirleyebilmek için, ilköğretim I. kademeye yönelik olarak hazırlanan Berk ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 1-5. sınıf kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler ve öğrencilerin yaygın olarak kullanmalarına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin %50-60 arasında değişen oranlarda ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir. 1-5 sınıf öğrencilerinin her sınıf düzeyinde kullandıkları yaygın kelimeler bir araya getirilerek sıklıklarına göre tekrar dizilmiştir. Bu liste, ders kitabı ve Türkçe öğretimine yönelik yazılı materyal hazırlayanlara ve Türkçe öğretmenlerine bir kaynak olarak önerilmiştir.

Kurudayıoğlu'nun (2005) çalışması, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, aynı dönem için yazılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini belirlemek, öğrencilerin kelime hazineleri ile Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek için yapılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin tespit edebilmek için Türkiye genelinde yedi coğrafi bölge esas alınarak, her bölgede iki okul olmak üzere 14 ilköğretim okulunda, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden toplam 1.726 öğrenciye yazılı anlatım yaptırılmış ve temel bulgular bu yazılı anlatımlardan elde edilmiştir. Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini belirleyebilmek için, ilköğretim II. kademeye yönelik olarak hazırlanan Elit ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 6, 7, ve 8. sınıf kitapları incelenmiştir. Bulgular kitaplarda yer alan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kelime sıklık ve yaygınlık listeleri ve Türkçe ders kitaplarının her sınıf düzeyinde kelime sıklık listeleri oluşturulmuş; öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimeler, ders kitaplarının sıklık listeleri ile karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler ve öğrencilerin yaygın olarak kullanmalarına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf

öğrencilerinin her sınıf düzeyinde kullandıkları kelimeler bir araya getirilerek sıklıklarına göre tekrar dizilmiştir. Bu liste ders kitabı ve Türkçe öğretimine yönelik yazılı materyal hazırlayanlara ve Türkçe öğretmenlerine bir kaynak olarak önerilmiştir.

Yazı'nın (2005) çalışması, değişik seviyede 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini ortaya koymak, 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki kelime hazinelerini karşılaştırarak, aradaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak için yapılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının kelime hazinelerini belirlemek için seçilen okullarda kullanılan Serhat ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 10. sınıf kitapları analiz edilmiştir. Veriler kitaplardaki metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit edebilmek için Ankara'da değişik seviyede 4 okul belirlenerek, 200 öğrenciye kompozisyon yazdırılmış ve veriler bu çalışmalar sonucunda elde edilmiştir. Öğrencilerin okul seviyelerine göre kelime sıklık listeleri elde edilmiştir. Daha sonra tüm okullar birleştirilerek ortak kelime sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuştur. Seçilen 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları kelime sıklığı ve farklılığı yönünden benzer nitelikler taşıdığı gerekçesiyle, kitaplarda ortak sıklık ve yaygınlık listeleri alınmıştır. Öğrencilerin yaygın olarak kullandığı kelimeler, ders kitaplarının ortak sıklık listeleriyle karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler tespit edilmiştir.

Tosunoğlu'nun (1998) çalışmasının amacı, ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrencilerin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemektir. Bu kelimelerden de temel kelime servetlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de 1997-98 öğretim yılında ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna sosyoekonomik yapısı farklı olan ve Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerini temsil eden ailelerin çocuklarının devam ettiği ilköğretim okulundan 135 öğrenci seçilmiştir. Ses kaydı yoluyla örneklem grubundan serbest ve yönlendirilmiş konularda veri toplanmıştır. Veriler çözümlenerek gramatikal incelemesi yapılmıştır. İncelemede cümlelerin kelimeler yönünden uzunluklarına, kelimelerin hece ve harf sayılarına bakılmıştır. Kelimeler hem kullanım sıklıklarına hem de çeşitlerine göre tasnif edilmiştir. Ayrıca bu kelimelerle oluşturulan kelime grupları da belirlenmiştir. Bulgular sonucunda araştırma kapsamına alınan çocukların yetişkinlerin düzeyine yakın dil yetisine sahip oldukları belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Kelime ve dil bilgisi düzeyinin öyküleyici metin yazma becerisini yordayıcı etkisinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Bir başka deyişle bu model, değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini görmek için kullanılmaktadır (Tekbıyık, 2015; Karasar, 2013; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bu desen; öğretimin niteliği, beceri, öğrenci motivasyonu gibi unsurların öğrenci başarısını nasıl etkilediğine yönelik korelasyonel istatistiklere dayanan ilişkisel tahminlerde bulunma imkânı sunmaktadır (Tekbıyık, 2015: 102).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, iki çalışma grubundan söz edilebilir. Bunlardan birincisi, kelime ve dil bilgisi başarı testlerinin geliştirilme sürecinde ön uygulamaların yürütüldüğü çalışma grubudur. İkincisi ise nihai (son) veri toplama araçlarının oluşturulmasının ardından tezin asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubudur.

3.2.1. Başarı Testlerinin Geliştirildiği Çalışma Grubu

Kelime ve dil bilgisi başarı testlerinin geliştirilme sürecinde uygulamaların yapıldığı bu çalışma grubu, iki farklı öğrenci grubunu kapsar. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır ilinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş iki farklı okuldan toplam 293 yedinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir.

Kelime bilgisi ve dil bilgisi başarı testlerinin çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya bu okulların ilkinden 73 kız, 81 erkek toplam 154 öğrenci; ikincisinden 68 kız, 71 erkek toplam 139 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılar Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Ön Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu

	Okullar	Kız		Erkek		Toplam
		N	%	N	%	
Kelime Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	73	47,4	81	52,5	293
	2. Okul	68	48,9	71	51,0	
Dil Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	73	47,4	81	52,5	293
	2. Okul	68	48,9	71	51,0	

3.2.2. Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır ilinde bulunan altı farklı okuldan toplam 515 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Okullar ve uygulama yapılan sınıflar tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya 278'i kız (% 53,9), 237'si (%46,0) erkek olmak üzere toplam 515 öğrenci katılmıştır. Tezin asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubuna ilişkin ayrıntılar Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Çalışma Grubu

Okullar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Okul	40	7,7	38	7,3	78	15,1
2. Okul	49	9,5	43	8,3	92	17,8
3. Okul	43	8,3	40	7,7	83	16,1
4. Okul	47	9,1	50	9,7	97	18,8
5. Okul	53	10,2	35	6,7	88	17,0
6. Okul	46	8,9	31	6,0	77	14,9
Toplam	278	53,9	237	46,0	515	100

Başarı testlerinin geliştirilmesinde uygulamanın yapılacağı örneklem grubunun sayısı önem taşımaktadır. Konuya ilişkin Stevens (1996'dan aktaran Akbulut 2010) her bir yordayıcı değişken için çalışma grubunda en az 15 katılımcının bulunması gerektiğini belirtirken Pallant (2005'ten aktaran Akbulut 2010) çalışma grubunda her bir değişken için en az 40 katılımcının bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Tavşancıl (2002) ise araştırmadaki örneklem sayısının veri toplama aracındaki madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmiştir. Kline (1994'ten aktaran Büyüköztürk, 2002) ise güvenilir

sonuçlar almak için 200 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Literatürdeki bu ifadelerden yola çıkılarak araştırmada, gerek başarı testlerinin geliştirilmesi aşamasında gerekse asıl uygulamada ulaşılan örnekleme sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Dil Bilgisi Başarı Testi*, *Kelime Bilgisi Başarı Testi* ve *ykleyici Metin Tamamlama Formu*; ğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek için ise *ykleyici Metin Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı Testleri

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla *Dil Bilgisi Başarı Testi*, kelime bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla da *Kelime Bilgisi Başarı Testi* kullanılmıştır. Başarı testlerinin oluşturulması sürecinde Güler (2015) tarafından belirtilen test geliştirme süreci basamakları dikkate alınmıştır:

Amacın Belirlenmesi: Başarı testinin oluşturulmasında atılması gereken ilk adım amacın belirlenmesidir. Uygulanacak testle öğrencilerin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi ve başarı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanır.

Kapsamın Belirlenmesi: Başarı testinin amacının belirlenmesinin ardından bu amaca hizmet edecek konu kapsamının belirlenmesi gerekir. Eğer testte amaçlanan öğrenim sürecinin sonunda öğrencilerin düzeyini belirlemekse bu durumda her bir hedef-davranış ölçen en az iki maddeden oluşan bir test uygulanmalıdır. Böylece testin kapsamını geçerli bir Şekilde ölçecek madde türü ve sayısı da belirlenmiş olacaktır.

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Testin kapsamı belirlenerek bu kapsamı ölçecek uygun madde türü ve yeterli madde sayısının tespit edilmesinin ardından dersin uzmanları tarafından madde yazımına geçilir. Maddeler yazıldıktan sonra bir kez daha gözden geçirilir ve yazım yanlışları ile cümle düşüklükleri düzeltilir. Testin görünüş geçerliği olup olmadığı kontrol edilir. Ayrıca testin madde yazımının tamamlanmasının ardından testi hazırlayan kişi dışında başka bir uzman tarafından okunması tavsiye edilir. Böylelikle testi hazırlayan kişinin gözünden kaçan hataların belirlenmesi sağlanabilir. Tüm bu düzenleme işlemleri yapıldıktan sonra n uygulamanın yapılabilmesi için test

çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilir.

Ön Uygulamanın Yapılması: Testin son halinde bulunması düşünülen madde sayısının en az iki katı maddenin bulunduğu ön test, nihai uygulamanın yapılacağı gruba benzer bir gruba uygulanır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler ile madde analizi yapılır.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Ön uygulamanın verilerinden yararlanılarak asıl teste alınabilecek en güvenilir ve uygun maddelerin seçimi yapılır.

Son Testin Oluşturulması: Madde analizlerinin yapılmasının ardından nihai testi oluşturacak en güvenilir sorular belirlenir. Bu sorulardan oluşan son test, ölçmenin yapılacağı gruba uygulanır.

3.3.1.1. Dil Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla *Dil Bilgisi Başarı Testi* kullanılmıştır. *Dil Bilgisi Başarı Testi*'nin geliştirilmesinde sırasıyla aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır:

Amacın Belirlenmesi: *Dil Bilgisi Başarı Testi*'nin geliştirilmesinin amacı yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı düzeylerinin belirlenmesidir.

Kapsamın Belirlenmesi: Oluşturulacak başarı testinin kapsamının belirlenmesinde hâlihazırda yedinci sınıf öğrencilerinin tabi olduğu İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2006) bağlı kalınmış, bunun yanında kapsam geçerliğini arttırmak için *2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında* yer alan kazanımlar incelenerek benzer kazanımlar belirtilmiştir. Daha sonra, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2006) ilgili dil bilgisi kazanımları belirlenerek bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek 1).

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Belirtke tablosunun oluşturulmasının ardından belirtke tablosunda yer alan kazanımları karşılayacak şekilde sorular belirlenmiş ve bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular, geçmiş yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullar düzeyinde yapılmış sınavlardan (OKS, SBS, TEOG, Dönem Sonu Ortak Mazeret Sınavları) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan *Kazanım Kavrama Testleri*'nden alınan

sorular ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Byylece toplam 60 soruluk bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından testteki maddeler, araştırmacı ve bir uzman tarafından tekrar okunarak ifade bozuklukları ile biçimsel kusurlar düzeltilmiştir. Bu işlemin ardından oluşturulan 60 soruluk madde havuzunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi alanında biri doçent, ikisi yardımcı doçent toplam üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan madde havuzundaki soruları, “dil ve anlatım, soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-eldirici uyumu ve soruların zorluk düzeyi” bakımından (1=Yeterli Değil, 2=Geliştirilmeli, 3=Yeterli) şeklinde değerlendirmesi ve soruların zorluk derecesini zor, orta ve kolay şeklinde belirlemesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin ardından anlaşılabilirlik veya zorluk açısından sorun oluşturan sorular ile seviyeye uygun olmayan ve aynı kazanımı ölçen sorular madde havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemin ardından, 60 soruluk madde havuzu 40 soruya indirilmiştir. Geri kalan soruların doğru yanıtlarının dağılımını kontrol edilerek aynı doğru seçeneğin ikiden fazla art arda gelmemesine ve doğru yanıtların her birinin eşit miktarda olmasına zen gösterilmiştir.

n Uygulamanın Yapılması: Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan *Dil Bilgisi n Uygulama Testi* (Ek 2) asıl uygulamanın yapılacağı okullardan farklı iki okulda uygulanmıştır. Tesadüfi rnekleme yöntemiyle belirlenen bu iki okulda toplam 315 öğrenciye ulaşılmıştır.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, *TAP (Test Analysis Program)* veri analiz programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden incelenmiş (Tablo 6), analiz sonuçları Ek 3’te sunulmuştur. İlgili literatür incelemesinde madde seçiminde ayırt ediciliğin 0.30 ve üzerinde olmasının maddenin iyi düzeyde ayırt edici olduğunu gösterdiği belirlenmiştir (Baykul, 2015: 322; Güler 2015: 133; Yıldırım, 2012: 99). Bu bağlamda, madde seçiminde teste alınacak maddenin ayırt edicilik değerinin (indeksinin) en az 0.30 olmasına zen gösterilmiştir. İnceleme sonucunda her kazanımdan madde (soru) olması kaydıyla en ayırt edici maddeler testte bırakılmış, byylece *Dil Bilgisi Başarı Testi* 20 soruluk nihai (son) şeklini almıştır (Ek 4). Dil Bilgisi Başarı Testi’nin ön uygulama ve asıl uygulama verileri ayırt edicilik güçlük ve güvenilirlik yönünden tekrar değerlendirilmiştir. İncelemede elde edilen sonuçlar Tablo

6'da sunulmuş; verilere ilişkin ayrıntılar Ek 5'te ayrıca verilmiştir:

Tablo 6. Dil Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Uygulama	Soru Sayısı	\bar{X}	Ss	Güvenirlilik	Ayırt Edicilik
Ön Uygulama Testi	40	21,191	7,850	,873	,474
Uygulama Testi	20	10,810	4,546	,816	,562

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

Son Testin Oluşturulması: Ön uygulama testlerinin verilerinin çözümlenmesinin ardından oluşan nihai (son) testler asıl uygulama için düzenlenmiştir. Bu bağlamda, kalan soruların doğru yanıtlarının her seçenek için eşit sayıda olmasına özen gösterilmiş, ön uygulama esnasında fark edilen şekilsel hatalar (noktalama eksikliği, bir harfin unutulması gibi) düzeltilmiş ve böylece uygulama testi oluşturulmuştur. Ayrıca, ilgili literatür incelemesi sonucunda benzer çalışmalarda hangi kişisel bilgilerin ve bağımsız değişkenlerin istendiği belirlenmiş; böylece başarı testi ile birlikte öğrencilere verilecek *Kişisel Bilgi Formu* oluşturulmuştur (Ek 6).

3.3.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla *Kelime Bilgisi Başarı Testi* kullanılmıştır. *Kelime Bilgisi Başarı Testi*'nin geliştirilmesinde sırasıyla aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır:

Amacın Belirlenmesi: *Kelime Bilgisi Başarı Testi*'nin geliştirilmesinin amacı yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi başarı düzeylerinin belirlenmesidir.

Kapsamın Belirlenmesi: Oluşturulacak başarı testinin kapsamının belirlenmesinde hâlihazırda yedinci sınıf öğrencilerinin tabi olduğu İlköğretim Türkçe Öğretim Programına (2006) bağlı kalınmış, bunun yanında kapsam geçerliğini arttırmak için *2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında* yer alan kazanımlar incelenerek benzer kazanımlar belirtilmiştir. Daha sonra, İlköğretim Türkçe Öğretim Programındaki (2006) ilgili kelime bilgisi kazanımları belirlenerek bir belirtke tablosu

oluşturulmuştur (Ek 7).

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Belirtke tablosunun oluşturulmasının ardından belirtke tablosunda yer alan kazanımları karşılayacak şekilde sorular belirlenmiş ve bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular, geçmiş yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullar düzeyinde yapılmış sınavlardan (OKS, SBS, TEOG, Dönem Sonu Ortak Mazeret Sınavları) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan *Kazanım Kavrama Testleri*'nden alınan sorular ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Böylece toplam 60 soruluk bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından testteki maddeler, araştırmacı ve bir uzman tarafından tekrar okunarak ifade bozuklukları ile biçimsel kusurlar düzeltilmiştir. Bu işlemin ardından oluşturulan 60 soruluk madde havuzunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi alanında biri doçent, ikisi yardımcı doçent toplam üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan madde havuzundaki soruları, “dil ve anlatım, soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-çeldirici uyumu ve soruların zorluk düzeyi” bakımından (1=Yeterli Değil, 2=Geliştirilmeli, 3=Yeterli) şeklinde değerlendirmesi ve soruların zorluk derecesini zor, orta ve kolay şeklinde belirlemesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin ardından anlaşılabilirlik veya zorluk açısından sorun oluşturan sorular ile seviyeye uygun olmayan sorular madde havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemin ardından, 60 soruluk madde havuzu 40 soruya indirilmiştir. Geri kalan soruların doğru yanıtlarının dağılımı kontrol edilerek aynı doğru seçeneğin ikiden fazla art arda gelmemesine ve doğru yanıtların her birinin eşit miktarda olmasına özen gösterilmiştir.

Ön Uygulamanın Yapılması: Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan *Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi* (Ek 8) asıl uygulamanın yapılacağı okullardan farklı iki okulda uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen bu iki okulda toplam 315 öğrenciye ulaşılmıştır.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, *TAP* (*Test Analysis Program*) veri analiz programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden incelenmiş, analiz sonuçları Ek 9’da sunulmuştur. İlgili literatür incelemesinde madde seçiminde ayırt ediciliğin 0.30 ve üzerinde olmasının maddenin iyi düzeyde ayırt edici olduğunu gösterdiği belirlenmiştir

(Baykul, 2015: 322; Güler 2015: 133; Yıldırım 2012: 99). Bu bağlamda, madde seçiminde teste alınacak maddenin ayırt edicilik değerinin (indeksinin) en az 0.30 olmasına özen gösterilmiştir. İnceleme sonucunda her kazanımdan en ayırt edici maddeler testte bırakılmış, böylece *Kelime Bilgisi Başarı Testi* 20 soruluk nihai (son) şeklini almıştır (Ek 10). *Kelime Bilgisi Başarı Testi*'nin ön uygulama ve asıl uygulama verileri ayırt edicilik güçlük ve güvenilirlik yönünden tekrar değerlendirilmiştir. İncelemede elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuş; verilere ilişkin ayrıntılar Ek 11'de ayrıca verilmiştir:

Tablo 7. Kelime Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Uygulama	Soru Sayısı	\bar{X}	Ss	Güvenirlik	Ayırt Edicilik
Ön Uygulama Testi	40	26,768	9,217	0,927	0,542
Uygulama Testi	20	14,025	4,921	0,880	0,590

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

Son Testin Oluşturulması: Ön uygulama testlerinin verilerinin çözümlenmesinin ardından oluşan nihai (son) testler asıl uygulama için düzenlenmiştir. Bu bağlamda, kalan soruların doğru yanıtlarının her seçenek için eşit sayıda olmasına özen gösterilmiş, ön uygulama esnasında fark edilen şekilsel hatalar (noktalama eksikliği, bir harfin unutulması gibi) düzeltilmiş ve böylece uygulama testi oluşturulmuştur.

3.3.2. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu

Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin belirlenmesi için *Öyküleyici Metin Tamamlama Formu* kullanılmıştır. Formda yer alacak metnin belirlenmesi için *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* (2016) ile *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı* 'nda (2013) yer alan metinlerin içinden dört farklı öyküleyici metin belirlenmiştir. Öğrencilerin metinlerle önceden karşılaşarak metinleri hatırlama ihtimali göz önüne alınarak, metinlerin alındığı ders kitabının araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında örneklemelerin alındığı okulların hiçbirinde okutulmamasına özen gösterilmiştir. Metinlere ilişkin

ayrıntılara Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8. Uzman Değerlendirmesine Sunulan Öyküleyici Metinler

Metnin Adı	Yer Aldığı Kitap	Verilen Kısımda Bulunan Kelime Sayısı
Unutulmayan Hafta	MEB İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	62 Kelime
Odcu Haftası Şenlikleri	MEB İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	69 Kelime
Yeşil Gözlü Kardan Adam	MEB İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	113 Kelime
Bir Kavak ve İnsanlar	MEB İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	116 Kelime

Tablo 8’de görüldüğü gibi, anlam akışına göre metinlerin başından 62 kelime ile 116 kelime arasında değişen bölümleri alınmış, geri kalan kısımları boş bırakılarak Türkçe eğitimi alanından altı farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir metni “seviyeye uygunluk, tamamlanabilirlik, söz varlığı ve araştırma amacına uygunluk” açısından değerlendirerek 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öyküleyici Metin Uzman Değerlendirmeleri

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	4. Uzman	5. Uzman	6. Uzman	Toplam Puan	Puan Ort.
Yeşil Gözlü Kardan Adam	5	4	5	5	3	4	26	4,3
Bir Kavak ve İnsanlar	4	3	4	5	4	4	24	4,0
Odcu Haftası Şenlikleri	3	3	4	4	3	4	21	3,5
Unutulmayan Hafta	3	2	4	3	3	5	20	3,3

Uzman değerlendirmeleri sonucunda en yüksek puanı alan *Yeşil Gözli Kardan Adam* adlı metin, uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. *Yeşil Gözli Kardan Adam* metninin ders kitabındaki kısaltılmamış hali toplam dokuz yüz on sekiz (918) sözcükten oluşmaktadır ve üç sayfa uzunluğundadır. Güneş (2013d), 15 yaş grubu öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla uygulanan PISA (Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarında kısa metinlerin genellikle 450 kelimedenden başladığını, uzun metinlerin ise 1800 kelime uzunluğunda olduğunu belirlemiştir; bu uygulamalardan hareketle günümüzde dil öğretiminde metinlerin 1-3 sayfa arasındaki bir uzunlukta seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, seçilen metnin uzunluk ve kelime sayısı bakımından uygun olduğu söylenebilir.

Yeşil Gözli Kardan Adam adlı metne kısa bir yönerge eklenerek *Öyküleyici Metin Tamamlama Formu* oluşturulmuştur (Ek 12). Oluşturulan form asıl uygulamanın yapılacağı gruba benzer özellikteki 9’u erkek 12’si kız 21 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerden oluşturulan forma göre verilen metni tamamlamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda verilen metnin yedinci sınıf seviyesine uygun olduğu, metinde anlaşılmayan veya yanlış yazılmış bölümlerin bulunmadığı, öğrencilerin bir ders saati (40 dakika) içinde metni tamamlayabildikleri belirlenmiştir.

3.3.3. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin puanlanması için analitik bir puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmiştir. *Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı* geliştirilirken ilk olarak ilgili literatürden (Sarıca ve Usluel, 2016; Göçer, 2014b; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014; Andrade, 1997; Popham, 1997) “puanlama anahtarının geliştirilme aşamaları” belirlenmiş ve belirlenen sıra takip edilmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla puanlama anahtarının boyutlarının oluşturulmasında 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımları esas alınmıştır. Bununla birlikte, literatürdeki benzer değerlendirme araçları (Deniz, 2017; Sis ve Bahşi, 2016; Lüle Mert, 2014b; Canitezer, 2014; Topuzkanamış, 2014; Kardaş, 2013; Sever, 1993) ile yazılı anlatım ile ilgili kaynaklar (Arıcı ve Ungan, 2015; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015; Tekşan, 2013; Aktaş ve Gündüz, 2014; Göçer, 2014a; Temizkan, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2012; Oral, 2012; Ülper, 2011; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2010; Kıbrıs, 2010) incelenmiştir. İfade edilen kaynaklardan hareketle puanlama anahtarının ana ve alt boyutları

oluşturulmuş ve bu boyutlar “*geliştirilmeli, orta, iyi ve çok iyi*” şeklinde 1’den 4’e derecelendirilmiştir.

Rubrik, biçimsel özellikleri yansıtan “kağıt düzeni ve yazı düzeni” boyutları; anlatım biçimlerine ilişkin özellikleri yansıtan “düğüm-çözüm, anlamsal bütünlük, cümleler arası geçiş, oluş sırası, tekrara düşme, ifade zenginliği, söz varlığı, sebep-sonuç amaç-sonuç ifadeleri, anlatım, sonuca bağlama” boyutları; verilen metne uyuma ilişkin özellikleri yansıtan kişiler, zaman/kip uyumu” boyutları ile yazım ve noktalamaya ilişkin özellikleri yansıtan “yazım, noktalama” boyutlarından oluşmaktadır. Bu 16 boyut ile ölçülmesi hedeflenen özellikler Tablo 10’da yer almaktadır:

Tablo 10. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı’nda Yer Alan Boyutlarda Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler

Boyut	Alt Boyut	Ölçülmesi Hedeflenen Özellik
Kağıt ve Yazı Düzeni	Kağıt Düzeni	Oluşturulan metinde kenar boşluklarına ne oranda dikkat edildiği
	Yazı Düzeni	Yazının ne derece okunaklı olduğu, satırlarda kaymalar olup olmadığı
Anlatım Becerisi	Düğüm- Çözüm	Oluşturulan metinde düğüm ve çözüm bölümlerinin bulunup bulunmadığı
	Anlamsal Bütünlük	Oluşturulan metinde anlamsal bütünlük olup olmadığı
	Cümleler Arası Geçiş	Oluşturulan metinde cümleler arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri ve bağlama öğeleri kullanılıp kullanılmadığı
	Oluş Sırası	Oluşturulan metinde kronolojik sıraya uyulup uyulmadığı
	Tekrara Düşme	Oluşturulan metinde olay veya ifade tekrarına düşülüp düşülmediği
	İfade Zenginliği	Oluşturulan metinde anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntem ve türlerinden yararlanılıp yararlanılmadığı
Söz Varlığı	Oluşturulan metindeki sözcüklerin anlamına uygun kullanılıp kullanılmadığı ile deyim, ikileme gibi kalıplaşmış sözlerin uygun biçimde kullanılıp kullanılmadığı	

	Sebeup-Sonuç, Amaç-Sonuç İfadeleri	Oluşturulan metinde sebeup-sonuç ve amaç-sonuç ifadelerinin doğru şekilde kurulup kurulmadığı
	Anlatım	Oluşturulan metinde anlatım özelliklerine (özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık) ne oranda dikkat edildiği
	Sonuca Bağlama	Oluşturulan metnin tutarlı ifadelerle sonuca bağlanıp bağlanmadığı
Verilen Metne Uyum	Kişiler	Metnin verilen kısmındaki kişilerin ne kadarının olayın akışına uygun biçimde oluşturulan metne aktarıldığı
	Zaman/Kip Uyumu	Oluşturulan metnin anlatıcı ve zaman bakımından verilen bölümle ne derece uyumlu olduğu
Yazım ve Noktalama	Yazım	Oluşturulan metinde Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayan sözcük veya eklerin ne oranda olduğu
	Noktalama	Oluşturulan metinde noktalama işaretlerinin ne derece doğru kullanıldığı

Puanlama anahtarının taslak formu sekiz Türkçe Eğitimi uzmanına, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlara ilişkin ayrıntılar Tablo 11’de yer almaktadır:

Tablo 11. Puanlama Anahtarı İçin Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Ayrıntılar

Sıra	Cinsiyet	Unvan	Açıklama
1	Erkek	Yrd. Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme alanında doktordur.
2	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
3	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
4	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
5	Kadın	Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
6	Erkek	Dr.	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.
7	Erkek	Dr.	Türkçe Eğitimi alanında bilim uzmanı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında doktordur.
8	Erkek	Doktora Öğrencisi	Türk Dili ve Edebiyatı alanında bilim uzmanı, Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrencisidir.

9	Erkek	Doktora Öğrencisi	Türkçe Eğitimi alanında bilim uzmanı ve aynı alanda doktora öğrencisidir.
---	-------	-------------------	---

Uzmanlar, taslak puanlama anahtarını “amaca ve kapsama uygunluk, yazılı anlatım unsurların tamamını içerip içermemesi, anlaşılabilirlik ve biçimsel özellikler” açısından inceleyerek değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda uzmanlar, puanlama anahtarının (rubriğin) genel olarak amaca ve kapsama uygun olduğunu ve ölçmek istediği unsurları barındırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, puanlama anahtarının biçim ve içeriğine ilişkin bazı düzeltmelerin uygun olacağı belirtilmiştir. Söz gelimi, iki uzman “Oluş Sırası” boyutunda yer alan “Metindeki olay en az üç yerde kronolojik sıraya uyulmamıştır” ifadesinde bir anlatım bozukluğu olduğunu belirtmiş; bunun üzerine ifade “Metindeki olayda en az üç yerde kronolojik sıraya uyulmamıştır” şeklinde düzeltilmiştir. Ayrıca bir uzman, “Kağıt Düzeni” boyutunda yer alan “Metnin bazı bölümlerinde kenar boşluklarına dikkat edilmemiştir” ifadesininin kodlayıcıların aynı değeri anlaması açısından sorunlu olduğunu, bunun yerine daha net alt ve üst sınırlar konmasını tavsiye etmiştir. Bunun üzerine ifade, “Metinde kağıdın dört kenarından ikisindeki boşluğa dikkat edilmemiştir” şeklinde değiştirilmiş ve ilgili boyuttaki her bir cümlenin sonuna “Kağıdın üst, sol ve alt bölümlerinde 3 cm, sağ bölümünde 2 cm boşluk olmalıdır.” ifadesi eklenmiştir. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı nihai (son) şeklini almıştır (Ek 13).

3.3.4. Uygulamaya İlişkin Süreç

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın uygulamalarının yapılması için Diyarbakır il merkezinde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen altı farklı okula gidilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce uygulama yapılması planlanan okulların her birine bizzat gidilerek ilgili idarecilerle görüşülmüş ve uygulamalar için uygun günler ve ders saatleri belirlenerek randevular alınmıştır. Sonrasında ise belirlenen tarih ve ders saatlerinde okullara bizzat gidilmiştir. Uygulamaların Türkçe derslerinde yapılmasına özen gösterilmiştir. Verilerin toplanmasından önce Türkçe öğretmenleri ile toplantı yapılmış, öğretmenlere araştırmanın amacı, veri toplama sürecinin önemi ve dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere üç farklı veri toplama aracının bulunduğu

hatırlatılarak toplamda her bir sınıf için üçer ders saatine ihtiyaç duyulduğu gerekçeleriyle açıklanarak ifade edilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli izinlerin alındığı, toplanacak verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ve başka kişi veya kurumlarla kesinlikle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Bunun yanında, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından veri toplama aracında istenenlerin ciddiyet ve samimiyetle doldurulması gerektiği vurgulanmış; daha sonra gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamalara başlanmıştır. Uygulama yapılan sınıfların o günkü ders programına göre bazı durumlarda aynı anda birden fazla sınıftan veri toplanmak durumunda kalınmış; bu durumlarda ders saati boyunca uygulamanın yapıldığı farklı sınıflar bizzat dolaşarak uygulamanın sağlıklı olması sağlanmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının uygulama sonunda düşebileceği varsayımından hareketle öğrencilere ilk olarak öyküleyici metinler yazdırılmış; daha sonra başarı testleri uygulanmıştır. İfade edilen işlem basamakları takip edilerek beş hafta sonunda tüm okullardaki uygulamalar tamamlanmıştır.

Tüm uygulamaların tamamlanmasının ardından elde edilen veriler incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmada 558 öğrenciye ulaşıldığı, bu öğrencilerden 515'inin tüm uygulamaları eksiksiz biçimde doldurduğu belirlenmiştir. Geri kalan kağıtlar ise değerlendirme dışında bırakılmıştır. Başarı testleri ve öyküleyici metin tamamlama formları her öğrenci için aynı sıraya gelecek şekilde sıralanarak numaralandırılmıştır. Öğrencilerin başarı testlerinde yer alan veriler bilgisayar ortamına girilmiş; yazılı anlatım kağıtları da *Öyküleyici Metin Puanlama Rubriği* aracılığıyla çözümlenerek dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonra öyküleyici metin tamamlama formlarının puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Kağıtlar fotokopi ile çoğaltılmış; *Öyküleyici Metin Puanlama Rubriği*, değerlendirme esnasında dikkat edilecekler dair bir yönerge ve kodlama formu ile birlikte toplam üç farklı puanlayıcıya ulaştırılmıştır. Puanlayıcılara ilişkin ayrıntılar Tablo 12'de yer almaktadır:

Tablo 12. Yazılı Anlatım Kağıtlarını Değerlendiren Puanlayıcılara İlişkin Bilgiler

Puan- layıcılar	Cinsiyet	Açıklama
1	Kadın	Türkçe Eğitimi lisans mezunudur. Türkçe Eğitimi bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Türkçe eğitimi alanında tamamlamıştır.
2	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı lisans mezunudur. 16 yıldır ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans, Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmıştır.
3	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı lisans mezunudur. 11 yıl Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, 5 yıl da yurt dışında Türk Dili okutmanlığı yapmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans mezunudur ve halen Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktadır.

Puanlayıcılar, 515 öğrenciye ait kâğıtları ilgili puanlama anahtarı doğrultusunda puanlamış ve değerlendirme verilerini araştırmacıya ulaştırmışlardır. Daha sonra, puanlayıcıların verdikleri puanların toplamı yan yana yazılmış ve verilen notların aritmetik ortalaması alınmıştır (Ek 14). Bu işlemin ardından uygulama verileri analize hazır hale gelmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, TAP ve SPSS 21.0 istatistik paket programlarıyla çözümlenmiştir. Başarı testlerinin geliştirilmesinde TAP, değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile korelasyon ve regresyon analizleri için SPSS 21.0 paket programlarından yararlanılmıştır. Hipotezler .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Veriler, regresyon analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Regresyon analizi, temel olarak bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koyan bir veri analiz tekniğidir (Dursun ve Kocagöz,

2010). Regresyon analizi, aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, o konu ile ilgili tahminler yapabilmek amacıyla regresyon modeli olarak adlandırılan matematiksel bir model ile ortaya çıkarır (Şahinler, 2000: 57). Bir başka deyişle, regresyon analizinde, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı yapılarak aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması söz konusudur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017: 114).

Regresyon analizi ile bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin bağımlı (yordanan) değişkeni ne şekilde etkilediği; bağımlı (yordanan) değişken üzerindeki değişimin ne kadarının bağımsız (yordayıcı) değişkenler nedeniyle ortaya çıktığı; bağımsız değişkenlerin alacağı değerlere göre bağımlı değişken değerinin ne olacağı belirlenmeye çalışılır (Can, 2017: 264).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuştur. Sonrasında ise öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, yılda okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, süreli yayın takip etme durumu, evde kitaplık olma durumu, günlük tutma ve Türkçe ders başarısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra, yazma becerisi ile kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon ve regresyon analizlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 13'te yer almaktadır:

Tablo 13. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Düzeyleri

Katılımcı Sayısı	En Az Puan	En Çok Puan	Ortalama Puan	Standart Sapma
515	19,00	64,00	45,33	10,61

Tablo 13'te öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları puan ortalamalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin en az 16, en fazla 64 puan alabilecekleri göz önüne alındığında; 16-32 puan aralığının düşük, 32-48 puan aralığının orta, 48-64 puan aralığının ise yüksek düzey başarıyı ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta düzeyde ($\bar{x}=45,33$) olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları literatürdeki benzer çalışmaları (Deniz, 2017; Ağın Haykır, 2012; Demir, 2011) desteklemektedir. Deniz'in (2017) çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin yazma düzeylerinin "ortaya yakın" olduğu ortaya konmuştur. Benzer biçimde, Ağın Haykır'ın (2012) çalışmasında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının "orta düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Demir'in (2011) çalışmasında ise ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin "orta düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kız	278	49,21	9,84	497,59	9,84	,000*
Erkek	237	40,58	9,97			

*p<.05

Tablo 14’teki bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(497,59)}=9,84$; $p<.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin öyküleyici metin yazma başarılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 49,21$) erkek öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}=40,58$). Araştırmada ulaşılan bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin yazma puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar ortaya koyan literatürdeki çalışmaları desteklemektedir (Deniz, 2017; Takımcıgil Özcan, 2014; Kaynaş, 2014; Doğan ve Özçakmak, 2014; Bağcı Ayrancı, 2013; Yörüsün, 2013; Karakaya, 2011; Arı, 2010; Tüfekçioğlu, 2010; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Can, 2009; Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı, 2007b; Avcı, 2006; Kırbaş, 2006).

Bunun yanında, literatürde yazılı anlatım çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde olmasa da daha başarılı oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Yasul, 2014; Bağcı, 2012; Çelik, 2012; Kılıç, 2012; Arı, 2008, Sallabaş, 2007).

Ayrıca yazılı anlatımlardaki aktif kelime sayısını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda (Türkyılmaz, 2013; Tülü, 2012; Obuz, 2012; Uyar, 2012; Karakaya, 2011; Duru, 2007; Çıplak, 2005) da yazılı anlatımlardaki toplam kelime sayısında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

König (1992: 34) kız ve erkeklerin ayrı toplumsallaşma süreçlerinden geçtikleri için değişik dil biçimleri ve iletişim kuralları edindiklerini belirtmiştir. Ağaçasaban (1989) ise yazılı anlatımlarında aynı konu başlığında yazmalarına karşın kızların konuya kendi arkadaş ve aile çevrelerinden gözlemleriyle yaklaştıklarını, erkeklerin ise toplumsal açıdan, kişisel olmayan örneklerle yaklaştıklarını belirleyerek; aynı toplumsal katmandan gelmelerine karşın kız öğrencilerin ölçünlü dili kurallarına daha uygun biçimde kullandıklarını ifade etmiştir. Özönat (2015: 217) ise çalışmasında yazma konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerine daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Ağın Haykır (2012) kızların dil gelişimlerini erkeklerden daha önce tamamlandığı üzerinde durmuş; ayrıca dil becerilerinin birbiri ile olan ilişkilerinden hareketle kızların anlama ve anlatma becerilerinde erkeklerden daha başarılı olmalarının öngörüldüğünü ifade etmiştir.

Literatürde okul öncesi dönemindeki kızların dil gelişimi puanlarının aynı yaş grubundaki erkeklerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğan ve Koçak, 2003; Taner, 2003). Bu sonuçlardan yola çıkarak, kız öğrencilerin dil gelişimlerinde erkek öğrencilerden daha ileride oldukları ifade edilebilir. Bu ileride olma durumunun eğitim-öğretim sürecinde anlama ve anlatma becerilerini ortaya koyma konusunda kız öğrencileri daha avantajlı kıldığı sonucuna varılabilir.

4.3. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	179	42,92	10,57				
İlkokul	152	45,11	10,83	3-511	5,854	,001*	1-3, 1-4
Ortaokul	93	46,98	10,19				
Lise ve üzeri	91	48,10	10,86				

*p<.05

Tablo 15'teki bulgulara göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “anne eğitim durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-511)} = 5,854$; $p < .05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre, annesi okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X} = 42,92$) ile annesi ortaokul ($\bar{X} = 45,11$) ve lise veya üniversite ($\bar{X} = 48,10$) mezunu olan öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, annesi ortaokul mezunu öğrenciler ile lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisi annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Çelik (2012) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracından aldıkları puanların annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre, annelerinin öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü” olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, annelerinin öğrenim durumu gerek “okuryazar veya ilköğretim mezunu” gerekse “lise mezunu” olanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Benzer biçimde, Yasul'un (2014) çalışmasında da annenin eğitim düzeyi arttıkça ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin öyküleyici metin başarı puanlarının da anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. Kılıç'ın (2012) çalışmasında annelerinin öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü” olan yedinci sınıf öğrencilerin öyküleyici metin yazma puanlarının annelerinin eğitim durumu “lise ve ilköğretim” olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Gelbal'ın (2010) çalışmasında da sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe testi başarı puanlarının anne eğitim düzeyi yükseldikçe arttığı ortaya konmuştur. Sallabaş'ın (2007) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı

anlatım puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiş; annelerinin eğitim düzeyi “lise ve üniversite” olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının anne eğitim düzeyi “ilköğretim” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can’ın (2009) çalışmasında ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan kavram oranları incelenmiş; kavram oranı en yüksek grubun annesi lise mezunu olan grup, en düşük grubun ise annesi ilkokul mezunu olan grup olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonucun literatürdeki ilgili çalışmaları desteklediği söylenebilir.

Demir (2011: 175) anne eğitim seviyesinin yükselmesinin hem öğrencilerin ana dillerini daha ustaca kullanabilmelerini sağladığını hem de yazılı anlatım düzeylerinin artırmasını etkileyeceğini belirtmiş; öğrencilerin ana dillerini ilk olarak annelerinden öğrenmesinin bu durumu desteklediğini ifade etmiştir. Deniz (2017) ise çalışmasında anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma başarılarının da yükseldiğini belirleyerek bu durumun anne eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının derslerine katkı sağlama konusunda okuryazar olmayan annelere göre daha etkili olmaları ile açıklanabileceğini vurgulamıştır.

4.4. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	54	37,96	9,46				
İlkokul	134	44,87	10,68				1-2,
Ortaokul	124	44,84	10,82	4-510	9,904	,000*	1-3,
Lise	134	46,77	10,12				1-4,1-5
Üniversite	69	49,22	10,51				

*p<.05

Tablo 16'daki bulgulara göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “baba eğitim durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(4.510)} = 9,904$; $p < .05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X} = 37,96$) ile babası ilkokul ($\bar{X} = 44,87$), ortaokul ($\bar{X} = 44,84$), lise ($\bar{X} = 46,77$) ve üniversite ($\bar{X} = 49,22$) mezunu olan öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, bu anlamlı farklılık, tüm eğitim düzeyleri için babası okuryazar olmayan öğrencilerin aleyhinedir.

Literatürdeki ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Çelik (2012) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracından aldıkları puanların babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yazılı anlatım becerisi en gelişmiş öğrenci grubu babaları “lisans veya lisansüstü” mezunu olanlardır. Onların ardından babaları “lise” mezunu olan öğrenci grubu gelmekte, son sırada ise babaları “okuryazar veya ilköğretim mezunu” olan öğrenciler yer almaktadır. Yasul’un (2014) çalışmasında da baba eğitim düzeyi arttıkça ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma puanlarının da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Kılıç’ın (2012) çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Babalarının eğitim durumu lisans veya lisansüstü olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde babalarının eğitim durumu lise ve ilköğretim olanlara göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Can’ın (2009) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan kavram oranları incelenmiş; kavram oranı en düşük grubun babası ilkokul mezunu olan grup, en yüksek grubun ise babası üniversite mezunu olan grup olduğu belirlenmiştir. Sallabaş’ın (2007) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiş; babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tulgar (1997) baba eğitim seviyesi olmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını artırıcı bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2011) ise metin yazmada yeni ve orijinal düşüncelerin etkili bir üslupla yazılı olarak ortaya konulması durumu söz konusu olduğu

için bu becerinin geliştirilmesinde öncelikle aile içinde babanın çocuğa yaklaşımının önemli olduğunu belirtmiş; babanın çocuğa olumlu yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığını artırıcı bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

4.5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ailenin Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Alt	229	44,45	10,79				
Orta	196	45,04	11,11	2-512	2,747	,065*	-
Üst	90	44,45	9,77				

*p>.05

Tablo 17’deki bulgulara göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “ailenin gelir düzeyi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-512)} = 2,747$; $p > .05$). Buna karşın sıra ortalamalarına bakıldığında, gelir düzeyi arttıkça yazma başarı puanlarının da arttığı görülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, aile gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini ifade eden birçok çalışmaya rastlanmıştır (Ağın Haykır, 2014; Yasul, 2014; Kılıç, 2012; Çelik, 2012; Yılmaz, 2008; Sallabaş, 2007). Yasul’un (2014) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin, Yılmaz’ın (2008) çalışmasında ise altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin başarı puanlarının ailenin gelir düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç’ın (2012) çalışmasında ise ailelerinin gelir düzeyi üst ve orta grupta olan yedinci sınıf öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi alt grupta olan öğrencilere göre öyküleyici metin yazmada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Arıcı ve Ungan (2008: 324) ise üst sosyoekonomik düzeye sahip olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere

göre “kağıt düzeni, yazı, plan, kelime, cümle, ana fikir ve noktalama” konularında anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular, literatürdeki ilgili çalışmaları desteklemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ailenin gelir düzeyinin artmasıyla çocuklara daha iyi eğitim olanakları sunulabildiği ve bu durumun öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
1-5	124	41,60	10,24				
6-12	211	44,40	10,42	3-511	13,125	,000*	1-3, 1-4,
13-21	115	47,58	10,87				2-4
22 ve üstü	65	50,58	9,93				

*p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “kitap okuma sıklığı” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3-511)} = 13,125$; $p < .05$). Testin sonuçlarına göre, yılda 22 ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısı ($\bar{X} = 50,58$), yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrenciler ($\bar{X} = 41,60$) ile yılda 6-12 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısından ($\bar{X} = 44,40$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, yılda 13-21 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarıları ($\bar{X} = 47,58$) yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X} = 41,60$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde, kitap okumanın yazma başarı puanlarını olumlu etkilediğini ifade eden çalışmalara rastlanmıştır (Yasul, 2014; Çelik, 2012; Yılmaz,

2012b; Tekşan, 2001). Çelik'in (2012) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puanlarının öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2012b) çalışmasında on birinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerdeki anlatım puanlarını incelenmiş; daha fazla kitap okuyan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma başarısı ve tutarlı metin oluşturma düzeyinin anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Tekşan (2001) ise ailesi tarafından ders kitapları haricinde başka kitaplar okunmasına izin verilen öğrencilerin izin verilmeyen öğrencilere göre kompozisyonlarda daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Yasul'un (2014) çalışmasında da öyküleyici metin yazma becerisi ile okunan kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamasına karşın okunan kitap sayısı arttıkça sıra ortalamalarının da belli bir miktar artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, araştırmada elde edilen verilerin literatürle aynı doğrultuda olduğu ifade edilebilir.

4.7. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur:

Tablo 19. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	232	46,94	10,58	496,48	3,31	,001*
Hayır	283	43,81	10,76			

*p<.05

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalamalarının ($\bar{X}=46,94$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{X}=43,81$) göre

daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(496,48)}=3,31$; $p>.05$).

Literatürdeki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Yasul'un (2014) çalışmasında okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine olduğu da tespit edilmiştir. Kılıç'ın (2012) çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanı ortalamalarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sallabaş'ın (2007) çalışmasında ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2012) çalışmasında ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Yapılan araştırmalarda (Öztürk, 1995; Tanel ve Başal; 2005) okul öncesi eğitimin öğrencilerin dili anlama ve kullanma becerilerini geliştirerek onların dil gelişimine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Demir, 2011: 120). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin eğitim yaşamlarının ilerleyen yıllarında da dil becerilerinde daha başarılı olacağı ifade edilebilir.

4.8. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin evde kitaplık bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Kitaplık Bulunma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	296	46,74	10,30	446,61	3,62	,000*
Hayır	217	43,30	11,04			

*p<.05

Tablo 20'deki bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri "kitaplık bulunma durumu" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(446,61)}=3,62$; $p<.05$). Buna göre, evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin yazma becerileri evlerinde kitaplık bulunmayanlara göre daha yüksektir.

Literatürdeki çalışmalarda "evde kitaplık bulunma değişkeni"nin yazma becerisi ile ilişkisine dair farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yılmaz'ın çalışmasında (2008: 83) ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin başarı puanlarının evinde kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sallabaş'ın (2007) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puan ortalamalarının öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaş'ın (2014) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evde kitaplık bulundurmalarıyla öykü unsurlarından "girişim ve tepki" boyutlarında kitaplık bulunduranların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur; buna karşın "ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef ve sonuç" boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Çelik'in çalışmasında (2012) evinde kitaplık bulunup bulunmama değişkeninin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, Can'ın (2009) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan kavram oranlarının evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürdeki elde edilen farklı sonuçlardan hareketle, evde kitaplık bulunmasının öğrencinin kitap okuma olasılığını arttırmakla beraber tek başına diğer dil becerilerini doğrudan etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.9. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Gazete-Dergi Alınma Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin “gazete alma” ve “dergi alma” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 21. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Gazete Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gazete Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Alınmaz	252	44,69	10,67	513	1,094	,275*
Alınır	263	45,73	10,88			

*p>.05

Tablo 21’deki bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “gazete alma durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(513)}=; 1,094 p>.05$). Buna karşın sıra ortalamalarına bakıldığında, evine gazete alınan öğrencilerin yazma başarı puanlarının ($\bar{X} = 45,73$) evine gazete alınmayan öğrencilerden ($\bar{X} = 44,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Dergi Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Dergi Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Alınmaz	285	44,18	10,28	469,54	2,408	,016*
Alınır	230	46,50	11,26			

*p<.05

Tablo 22’deki bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “dergi alma durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(469,54)}=; 2,408 p<.05$). Buna göre, evlerine dergi alınan öğrencilerin yazma becerileri evlerine dergi alınmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Literatürde gazete, dergi gibi süreli yayınları takip etmenin öğrencilerin yazma başarısına olumlu etki ettiğini ortaya koyan çalışmalar (Çelik, 2012; Yılmaz, 2008; Sallabaş; 2007; Tekşan, 2001) olmasına karşın bu değişkenin yazma becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Kaynaş, 2014; Kılıç, 2012; Can, 2009) da mevcuttur.

Kaynaş'ın (2014) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullarla eve süreli yayın alma değişkeni arasında öykü unsurlarından sadece "hedef" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, sonuç ve tepki boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç'ın (2012) çalışmasında öğrencilerin evlerine süreli yayın girme sıklığının 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Can'ın (2009) çalışmasında ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan kavram oranlarının eve düzenli olarak gazete veya dergi alınıp alınmaması değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Buna karşın, Çelik'in (2012) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alma sıklığı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiş; evlerine "haftada bir" alındığını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, "hiç" alınmadığını bildirenlere göre; "her gün" alınır diyenlerin de "hiç" alınmaz ve "ayda bir" alınır diyenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2008: 84) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alınma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmış ve evlerine çoğunlukla süreli yayın alınan öğrencilerin evlerine süreli yayın alınmayan öğrencilere göre yazılı anlatımda daha başarılı oldukları görülmüştür. Sallabaş'ın (2007) çalışmasında evlerine süreli yayını "çoğunlukla" aldıklarını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının, "bazen alınıyor" ve "alınmıyor" seçeneğini işaretleyenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Tekşan'ın (2001) çalışmasında ise evlerine hem gazete hem de dergi giren öğrenciler, kompozisyonun dış yapısını oluşturmada diğer öğrencilere göre daha başarılı bulunmuşlardır.

4.10. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin günlük tutma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	154	45,28	10,08	511	,82	,934*
Hayır	359	45,19	11,09			

*p>.05

Tablo 23'teki bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri “günlük tutma durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(511)} = ,82$; $p > .05$). Bunun yanında, sıra ortalamalarına bakıldığında, günlük tutan öğrencilerin göre öyküleyici metin puanlarının günlük tutmayan öğrencilere oranla bir miktar daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde günlük tutma değişkeninin yazılı anlatım becerilerine anlamlı düzeyde etki etmediği görülmektedir. Konuya ilişkin Tekşan (2001) ve Çelik'in (2012) sekizinci sınıf düzeyinde yaptıkları çalışmalarda günlük tutup tutmamanın öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, Sallabaş (2007) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puan ortalamaları ile günlük tutma değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Can (2009) ise çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yer alan kavram oranlarının günlük tutma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, araştırmada ulaşılan sonucun literatürdeki ilgili çalışmalar ile aynı doğrultuda olduğu ifade edilebilir.

4.11. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarısı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ve Türkçe dersi başarıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş; korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri ile Türkçe Dersi Başarısı Arasındaki Korelasyonun Katsayıları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	<i>p</i>	1	2
1. Öyküleyici Metin Yazma Becerisi	45,33	10,61	,000	,555**	
2. Türkçe Dersi Başarısı	4,09	,942	,000		,555**

** $p < .01$

Tablo 24’te görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerisiyle Türkçe dersi başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,555$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazma başarıları arttıkça Türkçe dersi başarılarının arttığı ifade edilebilir. Bu sonuç, literatürdeki benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Deniz’in (2017) çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma başarıları ile Türkçe dersi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Benzer biçimde, Yörüsün’ün (2013) çalışmasında Türkçe dersi puanı yüksek olan öğrencilerin düşünce yazısı puanlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Kırbaş’ın (2006) çalışmasında da sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlar son karnelerindeki Türkçe dersi notuna göre incelenmiş; kompozisyonun tüm unsurlarında Türkçe dersi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe dersinin temel beceri alanlarından birinin yazma becerisi olduğu göz önüne alındığında, yazılı anlatım becerisi yüksek öğrencilerin Türkçe derslerinde daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlardan hareketle, yazma becerisi gelişmiş bir öğrencinin bu becerisini Türkçe ders notuna yansıtması beklenebilir. Nitekim ilgili literatürde (Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011; Arıcı,

2008; Bahar, 2006) de yazma becerisinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

4.12. Değişkenler Arası Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde kelime bilgisi, dil bilgisi ve yazma değişkenlerine yönelik betimleyici istatistikler ile değişkenler arasındaki korelasyonlar sunulmuş; ayrıca yazma becerisi ile kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon analizi verilmiştir.

4.12.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Tablo 25. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	1	2	3
1. Dil Bilgisi	1		
2. Kelime Bilgisi	,697	1	
3. Yazma	,527	,577	1
Ortalama	10,70	13,79	45,30
Standart Sapma	4,57	4,98	10,60
En Az	1	2	19
En Fazla	20	20	64
Ranj	19	18	45

**p<.01

Tablo 25'te görüldüğü gibi, yazma becerisi; kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içindedir. Değişkenler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında en güçlü ilişkinin kelime bilgisi değişkeninde olduğu görülmektedir ($r=,577$; $p<.01$). Yazma becerisi ile dil bilgisi değişkeni arasında ise daha düşük olmasına karşın anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r=,527$; $p<.01$). Kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=,697$; $p<.01$).

4.12.2. Değişkenler Arası Regresyon Katsayıları

Tablo 26. Kelime ve Dil Bilgisi Değişkenlerinin Yazma Becerisini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Model	<i>Standardize Edilmemiş Katsayılar</i>		<i>Standardize Edilmiş Katsayılar</i>	T	R	R ²
	β	Std hata	Beta			
Dil Bilgisi	,563	,114	,243	4,940		
Kelime Bilgisi	,866	,105	,407	8,279	0,603	0,36

$F_{YZM}=146.39^*$, Bağımlı Değişken: Yazma, $*p<0.01$

Tablo 26'daki bulgulara göre, dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisini yordama gücünü belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F=146.39$, $p<.01$]. Regresyon analizi sonucuna göre, dil bilgisi ve kelime bilgisi yordayıcı değişkenleri yazma becerisine ilişkin toplam varyansın %36'sını açıklayabilmektedir [$R=.603$, $R^2=.36$].

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma kapsamındaki yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin hangi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bunun ardından öğrencilerin yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar sıralanmış, değişkenler arası korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

5.1.1. Yazma Becerisi ile Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma puan ortalamaları 45,33 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin en az 16, en fazla 64 puan alabilecekleri göz önüne alındığında; 16-32 puan aralığının düşük, 32-48 puan aralığının orta, 48-64 puan aralığının ise yüksek düzey başarıyı ifade ettiği sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Öğrencilerin yazma becerilerinin “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin yazma becerilerinin “anne eğitim durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Annesi ortaokul mezunu öğrenciler ile lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisinin annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri “baba eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen verilere göre; babası okuryazar olmayan öğrenciler ile babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık, tüm eğitim düzeyleri için babası okuryazar olmayan öğrencilerin aleyhinedir.

5. Öğrencilerin yazma becerilerinin “ailenin gelir düzeyi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın sıra ortalamalarına bakıldığında, gelir düzeyi arttıkça yazma başarı puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

6. “Kitap okuma sıklığı” değişkeninin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre, yılda 22 ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısı yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrenciler ile yılda 6-12 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, yılda 13-21 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarılarının yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

7. Öğrencilerin yazma becerilerinin “okul öncesi eğitim alma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin yazma becerileri okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksektir.

8. Öğrencilerin yazma becerilerinin “kitaplık bulunma durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin yazma becerilerinin evlerinde kitaplık bulunmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğrencilerin yazma becerilerinin “dergi alma durumu” değişkenine göre evlerine dergi alanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Gazete alma” değişkeni ile öğrencilerin yazma becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

10. “Günlük tutma” değişkeninin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Öğrencilerinin yazılı anlatım puanları ile Türkçe dersi karne notları arasında pozitif yönde ($r = .555$) ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Değişkenler Arası Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Sonuçlar

Korelasyon ve regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, kelime bilgisi yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Temel dil becerilerinin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı ön koşul edinim ve öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de kelime bilgisinin geliştirilmesidir (Budak, 2000). Bireylerin sahip oldukları kelime bilgisinin temel okuma becerisini, bu

becerilerin de diğer bütün disiplinleri etkilemesi, kelime bilgisinin öğretimindeki önemini göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişmesi de bireylerin söz varlığının gelişmesine bağlıdır (İpek Eğilmez, 2010: 63). Bu bağlamda, ilgili literatürdeki birçok çalışma kelime bilgisinin anlama ve anlatma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (Karadağ, 2013; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Graham ve Perin, 2007; Karatay, 2007; Stahl ve Nagy, 2006; Onan, 2005; Rupley, 2005; Sadoski, 2005; Nation, 2001).

Kelime hazinesi, belirli kalıplar içinde sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp bireyin yaşamına göre ilerleme ve canlılık sergileyen edinim sürecinin bir ürünüdür. Bu durum, sözcüklerin sürekli olarak anlama ve anlatma aracı olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, kişinin sahip olduğu kelimelerin hem anlama hem de anlatma süreci açısından çok önemli işlevleri olduğu söylenebilir (Onan, 2014: 247-248). Başka bir deyişle, kelime öğretimi ana dili eğitiminin temel zeminini oluşturmakta, böylelikle bütün dil becerilerinin etkili biçimde kullanılmasında tamamlayıcı bir nitelik kazanmaktadır (Karadağ, 2013: 55). Kelimenin derin yapısındaki anlam, dilde doğru karşılıklar bulduğu ölçüde ifadeler akıcılık kazanmakta, düşünceler açık ve anlaşılır hâle gelmektedir. Bağlama bağlı olarak kullanılan kelimelerle belirsiz olan anlam net bir şekilde ifade edilmektedir. Bu açıdan ele alındığında, kelime bilgisinin derinlik, genişlik ve ağırlık boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmaların yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir (Deniz, 2017: 90).

Yazılı anlatım becerilerinde başarılı olunması için iyi düzeyde kelime bilgisine sahip olunması gerekmektedir (Ediger, 1999; Deniz, 2003). Kelime bilgi düzeyleri yüksek öğrenciler yazılı anlatımlarında kelimeleri, deyim ve atasözleri yerli yerinde, anlama uygun biçimde güzel ve etkili kullanmakta; kelime bilgi düzeyleri düşük olan öğrenciler ise kelime ve fikir üretmede, buna bağlı olarak da metin oluşturmada güçlük çekmekte ve çok zaman harcamaktadırlar (Güneş, 2007; Göğüş, 1978). Yazma becerisi, kelimeleri tüm anlam boyutlarıyla doğru anlamlandırma ve doğru yerde kullanabilme becerisine dayanır (Uslu Üstten, 2014: 234). Bu bağlamda, kelime bilgi düzeyi gelişmiş bir kişinin nitelikli yazılı ürünler verebileceği söylenebilir.

Yazılı anlatımlarda doğru anlamların verilmesi kelimelerin doğru biçimde kullanılması ile mümkün olur (Smith, 2003). Ancak, anlamın çeşitli yönlerini bilme, sadece kelimeleri tanımakla değil, aynı zamanda kelimeler, cümleler tarafından kodlanan anlamların özellik ve birbiri ile ilişkilerini bilmeyi gerektirmektedir (İpek, 2006: 6-7). Bu

bağlamda, iyi düzeyde bir yazılı anlatım becerisine sahip olunabilmesi için kelimelerin anlamsal ve biçimsel bağlantılarının bilinmesi ve kelimelerin farklı anlamlarının (gerçek, mecaz, yan, terim anlam ... vb.) bağlama uygun biçimde kullanılabilmesi gerekmektedir (Schmitt, 2008; Karatay, 2007; Stahl, 1999). Bu nedenle, kelime öğretimine ilişkin yapılacak eğitim uygulamalarda kelimelerin yalnızca sözlük anlamlarının verilmesinin bu kelimelerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanılmasını sağlayamayabileceği ifade edilebilir. Çünkü kelimenin zihinde tam olarak oluşması için kelimenin taşıdığı tüm anlamların öğrenci tarafından kullanılarak içselleştirilmiş olması gerekmektedir (Göçer, 2009; Acat, 2008).

Yapılan analizlerde, kelime bilgisi ve dil bilgisi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrencilerin dil bilgisi düzeylerinin kelime bilgisi düzeylerini artırmada önemli bir göreve sahip olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle; dil bilgisine ilişkin konulara hâkim olan ve sözcük türü ayrımı yaparak ek ve köklerin yapılarını, işlevlerini tam olarak öğrenen öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini de geliştireceği ifade edilebilir. Literatürdeki çalışmalar elde edilen bu veriyi desteklemektedir. Deniz'in (2017) çalışmasında dil bilgisi ile kelime bilgisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu ve dil bilgisi başarısı yüksek olan öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuya ilişkin, Onan (2012) dil bilgisi alanında yetkin olan öğrencilerin kelimelere getirdikleri eklerle yeni kelimeler üretebileceklerini, ürettikleri kelimelerin cümle içinde oluşturduğu anlamı daha kolay kavrayabileceklerini ifade etmiş; Arı (2010) ise öğrencilerin çekim ekleri yardımıyla kelimelere işlevlik kazandırıp kelime bilgi düzeylerini artıracaklarını vurgulamıştır. Söz gelimi, yapım ekinin yeni sözcük türetme işlevini kavrayan bir öğrenci göz isminden “gözlük”, “gözlükçü”, gözlükçülük”, “gözcü”, “gözcülük”; bil- fiilinden “bilgi”, “bilgili”, “bilgisiz”, “bilim”, “bilimsel” gibi gibi birçok kelime türeterek kelime bilgi düzeyini arttırabilir. Benzer biçimde; durum, kişi, zaman eklerini bilen bir öğrenci, cümle içinde kelimelere işlevlik kazandırarak kelime bilgi düzeyini geliştirebilir.

Araştırmada dil bilgisi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiye yönelik olarak ulaşılan bulgular, Mariscal ve Gallego (2012) ile Olinghouse ve Wilson'un (2013) çalışmalarını da desteklemektedir. Mariscal ve Gallego'nun (2012) çalışmasında, çocuklarda kelime bilgisi ve dil bilgisi gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Olinghouse ve Wilson'un (2013) çalışmasında da kelime

bilgisinin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, dil bilgisi değişkeni yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilemektedir. Kelimelerin yazılı anlatıma dönüşebilmesi için dil bilgisini bireylerin şekil, anlam ve söz dizimi açısından uygun şekilde kullanmaları gerekir. Bunun için, kök ve gövde yapısına getirilen eklerle öbekler ve cümleler arası anlam bağının kurulması gerekmektedir (Erdem, 2007: 10). Bu şekilsel, anlamsal ve söz dizimsel bağların kurulabilmesi için de kişinin dil bilgisi düzeyini geliştirmesi önem taşımaktadır. Ayrıca dil bilgisine yönelik öğretim uygulamalarında öğrencilerin yaşadıkları dilsel sorunların belirlenerek düzeltilmesi, yazım yanlışları ve anlatım bozukluğuna yönelik fark ettirici alıştırmaların yapılması da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkiler (Aslan, 2017).

Literatür incelemesinde, dil bilgisinin temel dil becerileri ile ilişkili olduğu belirtilen çalışmalar tespit edilmiştir. Erdem ve Çelik (2011: 1030) dil bilgisi öğretiminin dille ilgili bilgilerin verildiği Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerdiğini ifade etmiş, dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden ayrı ele alınmasının söz konusu olamayacağını belirtmiştir. Benzer biçimde, Sağır ve Demir Atalay (2016) dil bilgisi öğretiminin daha doğru konuşma, düşünme ve yazmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akyol (2006: 99) ise bireyin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi aktarma ve düşünceleri düzenleme becerilerinin de daha etkili bir şekilde gelişeceğini ifade etmiş, etkili algılama ve anlama becerisi ve iyi yazma becerisinin birbiriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Saadian ve Bagheri (2014: 108) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve yazma becerisi arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırma sonucunda kelime ve dil bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında yüksek ve anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiş ve dil bilgisi düzeyinin öğrencilerin yazma performansını etkileyen en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Frodesen (2001: 233) ise yazma eğitimi açısından dil bilgisi öğretiminin önemini vurgulamış ve dil bilgisi sayesinde bireylerin dilin olanaklarını daha anlamlı ve uygun kullanarak ifade güçlerini zenginleştirebilecekleri üzerinde durmuştur (aktaran Zhou, 2009: 32). Benzer biçimde, Nunan (2005) dil bilgisi öğretiminin bireylerde daha ayrıntılı ve çok yönlü düşünceler oluşturma ve ifade etme

imkanı sunduğunu belirtmiştir.

Yazma becerisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizleri sonuçlarına göre dil bilgisi ve kelime bilgisi yordayıcı değişkenleri, yazma becerisine ilişkin toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin geliştirilmesi %36 oranında yazma becerisini etkileyebilmektedir. Bloom (1976) öğrencilerin akademik başarıların yaklaşık %50'lik bir oranının bilişsel boyutlardan kaynaklandığı ifade ederek kaygı, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal boyutların da öğrenmeler ve akademik başarı üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Bu kapsamda ele alındığında, yazma becerisinde kelime ve dil bilgisi düzeylerinin bilişsel boyutlarının büyük bir kısmını kapsadığı ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda kelime ve dil bilgisi değişkenlerinin yazma becerisini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle eğitimin tüm kademelerinde öğrencilerin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin geliştirilmesinin onların yazma becerileri üzerinde de olumlu etkileri olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda, yazma eğitimine ilişkin hazırlanacak öğretim programlarında, öğretim materyallerinde ve ders işleniş süreçlerinde kelime ve dil bilgisinin ağırlığı artırılabilir.

Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin yazma becerisinin evlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından dolayı özellikle sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini kitaplık oluşturmaya teşvik etmelerinin onların dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Buna göre, eğitimin her kademesinde öğrencilere kitap okumayı özendirici uygulamalarda bulunulabilir. Bu kapsamda, Türkçe derslerinde haftanın bir saati kitap okumaya ayrılabilir, öğrencilere çevrelerindeki kütüphanelerin imkânları tanıtılabilir ve öğrencilerin kitap fuarı gibi etkinliklere katılımları sağlanabilir.

Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçtan hareketle okul öncesi eğitimin öneminin vurgulanmasına ilişkin faaliyetler yapılabilir. Bu amaçla, velilerin bilinçlendirilmesine ve farkındalık kazanmalarına yönelik eğitimler verilebilir, yazılı ve görsel medyada okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin özendirici yayınlar yapılabilir.

Anne ve babası okuryazar olmayan öğrencilerin yazma becerilerinin diğer tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, bu öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi için okullardaki rehber öğretmenlerinin desteğine başvurularak uygun çalışma programları hazırlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada kelime ve dil bilgisi değişkenlerinin yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi söz konusudur. Benzer bir inceleme; ilkökul, ortaokul, ortaöğretim veya yükseköğretimin farklı kademelerinde; öyküleyici metinler yerine bilgilendirici metinler veya şiir türündeki metinler kullanılarak yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Yazma becerisini etkileyen duyuşsal boyutların (tutum, kaygı, motivasyon, ...vb.) etki düzeyinin ortaya konmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, yazma becerisi ile ilgili duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıca, yazma becerisinin diğer dil becerileri (dinleme, konuşma ve okuma) ile ilişkileri ele alınarak değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konabilir.

Yazma ile ilgili yapılmış çalışmalar (tezler, makaleler, bildiriler, ...vb.) belli bir zaman aralığı esas alınarak konularına göre ayrılıp sınıflandırılabilir. Bu sınıflama sonucunda yapılan çalışmalarda hangi değişkenlerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin değerlendirmeler yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Böyle bir çalışma ile yazma eğitimine yönelik çalışmalardaki eğilimler de ortaya konabilir.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmasının biyolojik ve çevresel nedenleri okul öncesi dönemden başlanarak ayrıntılı biçimde araştırılabilir.

Anne-baba öğrenim durumları ve aile gelir düzeyi gibi sosyoekonomik değişkenler ile dil becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Böylelikle, hangi sosyoekonomik değişkenlerin dil becerilerine ne düzeyde etki ettiğine dair sonuçlara varılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 1-16.
- Ağaçsaban, A. (1989). *Kız ve erkek öğrencilerde cinsiyetten kaynaklanan farklı dil kullanımı (Ahmet kanatlı lisesinde uygulamalı)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü* (14. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz. O. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, 134, 46-47.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz Aru, S. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 43-75.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- 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*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi: Muğla ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 76-81.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bağcı, H. (2007a). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(21), 29-61.
- Bağcı, H. (2007b). *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. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 907-919.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatım ve unsurları, *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 21-40.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (İlköğretim II. kademe Uşak örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 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, Ankara.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2017). Şiirsel yapı açısından çocuk şiirleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 67-76.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, İ. (2007). *9. sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir araştırma (Kurtalan Çok Programlı Lisesi, Batman Anadolu Öğretmen Lisesi, Batman Lisesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B.J. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik, 2012) Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 27-43.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-25.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamadan Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.

- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Chall, J. S. and Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1).
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(29), 503-518.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.
- Çelik, T. (2011). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. ve Çetinkaya, G. (2014). Doğrulanmış yazma uygulamalarının Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 13(1), 130-145.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve önemi. *Millî Eğitim*, 169, 75-83.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 138, 43-57.
- Çıplak, M. (2005). *İlköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirci, K. (2015). *Kelime bilgisi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (3. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö., Koç, S., Topbaş, S., Odabaşı, F., Namlu, A. G., Yangın, B. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe öğretimi*. S. Topbaş. (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 233-255.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim ikinci kademedeki zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 15(27), 275-284.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma ve yazma yöntemleri*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.

- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Sivaslı örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ediger, M. (1999). Reading and vocabulary development. *Journal of Instructional psychology*, 26(1), 7.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 27, 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fırat, H. A. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri üzerinde kelime hazinesi araştırması: Gaziantep örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.

- Göçer, A. (2010a). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 341-369.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014a). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014b). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. <http://dl.ueb.edu.vn/bitstream/1247/9990/1/Writing%20Next%20%20strategies%20to%20improve%20writing.pdf> (Erişim Tarihi 19.08.2017)
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılanma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güneş, F. (2013b). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2013c). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013d). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gürel, Z., Temizyürek F. ve Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hergüner, E. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi: Hal ekleri örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6, 989-1010.
- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde fiil*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.
- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, T. (2004). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2016). Dil bilgisi öğretimi. F. Susar Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış 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, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dilbilgisi yazımı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe I yazılı anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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.
- Kırtıl, O. (2012). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi öğretim yöntemlerinin ve dilbilgisi alıştırmalarının 2005 programı açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1). 594-626.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- König, G. (1992). Dil ve cins: Kadın ve erkeklerin dil kullanımı. *Dilbilim Araştırmaları*, 25-35.

- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme-Performansa dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2009). *Türkçenin sözcükleri açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lüle Mert, E. (2014a). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Lüle Mert, E. (2014b). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 1-16.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mariscal, S. and 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), 112-123.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=1319> (İndirme Tarihi: 02.01.2017).
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2016). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=2291> (İndirme Tarihi: 23.12.2016).
- MEB (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/28994737/2005110612351651.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505976916&Signature=PBzODCfEl67wK5Kmp8zKkXvldfs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearning_vocabulary_in_another_language.pdf
 (Erişim Tarihi 19.08.2017)
- Nunan, S. L. (2005). Forgiving ourselves and forging ahead: Teaching grammar in a new millennium. *English Journal*, 94(4), 70–75.
- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ofra, K. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55, 24–31.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olinghouse, N. G., and Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL*, 1(3), 30-47.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Kırıkkale il örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1 ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Fom Kitap.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özkan, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özkara, Y. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 131-141.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 207-220.
- Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce/Akçakoca ilçesi örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 12.
- Rupley, W. H. (2005). Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 203-207.
- Saadian, H. and Bagheri, M. S. (2014). The relationship between grammar and vocabulary knowledge and Iranian efl learners' writing performance (TOEFL pbt essay). *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 108-123.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarar Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 55-56.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.

- Sezer, A. ve Özkan, E. (2011). *Dil ve anlatım sanatları*. Ankara: Pulat Basımevi.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü tamamlama becerileri. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 1-16.
- Sloan, M. S. (1996). Encouraging young students to use interesting words in their writing. *The Reading Teacher*, 50(3), 268.
- Smith, C. (2003). Vocabulary's influence on successful writing: ERIC topical bibliography and commentary. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480633.pdf> (Erişim Tarihi 12.01.2017)
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline.
- Stahl, S. A. and Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=H19sBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Teaching+word+meanings&ots=UWM5JvxwLM&sig=N2uBAbzHqQQFhfDX_Pk7r1peA4U&redir_esc=y#v=onepage&q=Teaching%20word%20meanings&f=false (Erişim Tarihi 19.08.2017)
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinler, S. (2000). En küçük kareler yöntemi ile doğrusal regresyon modeli oluşturmanın temel prensipleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 57-73.
- Şengül, B. (2006). *1981-2001 yılları arasında ÖSS ve ÖYS'de çıkmış Türkçe sorularının dil bilgisi açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şenyüz, A. (2014). *İlköğretim 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Şimşek, Y. (2016). Anlatım biçimleri II (Öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım). A.İşcan ve S. Baskın (Editörler). *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şişmanoğlu, A. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel tarama yöntemi, M. Metin. (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 99-114.

- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci hikaye yazma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A. S. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 319-326.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı öğretim materyalleri kullanımının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetine katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tulgar, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. sınıf*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uslu Üstten, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime türleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 232-242.
- Uyar, Ö. B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin sözvarlığına katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretmenlerinin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 849-863.

- Weisleder, A. and Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yasul, A. F. (2014). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazı, Z. (2005). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531-1547.
- Yıldırım, N. (2012). *Madde analizi ve test geliştirme*, M. Küçük ve Y. Geçit. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, ss. 87-105.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012a). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yılmaz, Ö. (2012b). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörüsün, S. (2013). *Düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk ilköğretim okulu örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Zhou, A. (2009). What adult ESL learners say about improving grammar and vocabulary in their writing for academic purposes? *Language Awareness*, 18(1), 31-46.

EKLER

Ek 1. Dil Bilgisi Belirtke Tablosu

DİL BİLGİSİ
Kazanım
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama¹
1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır. ²
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

¹ Bu ana kazanım ile altında yer alan alt kazanımlar, *2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki yazma kazanımlarından “Çekim eklerini (hal ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hali) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar (T6.3.6)” ve “Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder” kazanımları ile ilişkilendirilebilir.*

Bu ana kazanım ile altında yer alan alt kazanımlar *2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki okuma kazanımlarından “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder (T6.3.7)” ve “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder (T6.3.11)” kazanımları ile ilişkilendirilebilir.*

² Bu kazanım, *2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma kazanımlarından “Zamirlerin cümledeki işlevini fark eder (T6.2.26)” ve yazma kazanımlarından “Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevine uygun kullanır (T6.3.7)” kazanımları ile ilişkilendirilebilir.*

Bu kazanım, *2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki okuma kazanımlarından “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar (T6.3.12)” kazanımı ile ilişkilendirilebilir.*

8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.³

9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

³ Bu kazanım, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma kazanımlarından “Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder (T6.2.27)” ve yazma kazanımlarından “Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevine uygun kullanır (T6.3.7)” kazanımları ile ilişkilendirilebilir.

Bu kazanım, 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki okuma kazanımlarından “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar (T6.3.10)” kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

Ek 2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki başarı testi sizin dil bilgisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı daire içine alarak işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır.

Başarılar dilerim.

Ahmet BAŞKAN

Ad Soyadı: _____

Cinsiyet: K () E ()

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

- Aşağıdaki kelimelerden hangisi kök ve eklerine doğru ayrılmıştır?
 - Kalem-li-ği-niz
 - Ev-ler-imiz-den
 - Bal-ık-lar-da
 - Ak-şam-ın
- “Uzanmış aramıza
Uçsuz bucaksız gurbet
Bir ucunda sıla var
Bir ucunda emek”
Bu dördümlükteki sözcüklerden hangisi kök halinde değildir?
 - emek B) var C) gurbet D) uçsuz
- Aşağıdaki kelimelerden hangisinin kökü isimdir?
 - Şekerlik
 - Bilgisiz
 - Görgü
 - Bitkin
- “Gençliğinde bilgi ağacını dikmeyen yaşlılığında oturacak bir gölge bulamaz.” cümlesindeki sözcüklerin kaç tanesinin kökü fiildir?
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
- Aşağıdaki kelimelerden hangisinin kökü tür olarak diğerlerinden farklıdır?
 - Çaresizliğimiz
 - Duygularım
 - Bulmacanız
 - Soyguncular
- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem yapım hem de çekim eki almış bir sözcük yoktur?
 - Susuzluktan solan çiçekleri bahçeye çıkarıp suladık.
 - Orman yangınlarının %97’sine bilinçsiz insanlar neden oluyor.
 - Sınıfça yaptığımız çevre temizliğinden sonra hiçbirimiz yere çöp atmadık.
 - Sıcak yaz günlerinde sokak hayvanları için parklara su bırakmalıyız.
- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangisi yalnızca yapım eki almıştır?
 - Kaldırımında çiçekçiler vardı.
 - Oyuncaklarımla oynuyorum.
 - Umutsuzluk en kötü hastalıktır.
 - Çocuklara hayvan sevgisini aşılamalıyız.
- “Bilgisizlik” kelimesinin kök ve ekleri hangi seçenekte doğru şekilde ayrılmıştır?
 - İsim kökü- Yapım eki- Yapım eki- Yapım Eki
 - Fiil Kökü- Yapım eki- Yapım eki- Yapım Eki
 - İsim Kökü- Çekim eki- Yapım eki- Yapım Eki
 - Fiil Kökü- Çekim eki- Yapım eki- Yapım Eki
- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcük gövde halindedir?
 - Babamız bize hediye almış.
 - Sarışın kişiler daha zeki olmuştur.
 - Herkes ödevini yapmış.
 - Masanın üstünde bir kalem var.
- Aşağıdaki kelimelerin hangisi birden fazla yapım eki almıştır?
 - Ölümsüz
 - Hayalimiz
 - Küskünler
 - Yangında

11. Aşağıdakilerden hangisinde altı çizili kelime aldığı ek sebebiyle yeni bir anlam kazanmamıştır?
- A) Üzerindeki kirli elbiseyi çıkarıp çamaşır sepetine attı.
 B) Toplantılarına tam yaktinde gider, kimseyi bekletmezdi.
 C) Portakal bahçesi ile zeytinliğin arasında beyaz bir ev vardı.
 D) Aceleci davranışlarımdan dolayı herkesi telaşlandırmışım.
12. “-lik” eki aşağıdaki cümlelerden hangisinde eklendiği sözcüğe “yer” anlamı katmıştır?
- A) Çiftçiler tarlanın ortasına korkuluklar koymuşlar.
 B) Hediyelik eşya fuarından aldık bu bardakları.
 C) Babası okulun birinde öğretmenlik yapıyormuş.
 D) Bu arazi eskiden çöplük olarak kullanılıyordu
13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik bir kelime vardır?
- A) Karpuz yaz aylarında yetişir.
 B) Balık tutmak için göle gideceğiz.
 C) Gece beni sivrisinek ısırması.
 D) Hayal kurmayı sevmiyorum.
14. Bazı birleşik sözcükleri oluşturan her iki sözcük de anlamını kaybeder ve ortaya yeni bir anlam çıkar.
 Aşağıdaki cümlelerden hangisinde bu açıklamayı örnekleyen bir birleşik sözcük kullanılmıştır?
- A) Bin parçalık yapbozu oluşturmak için iki ay uğraştık.
 B) Kaymakam, mahalle esnafıyla ayaküstü sohbet etti.
 C) Ülkemizdeki okuryazar oranı her geçen gün artıyor.
 D) Kedidili bisküvilerle güzel bir pasta yapabilirsin.
15. Aşağıdakilerden hangisi türemiş bir sözcük değildir?
- A) Baykuş
 B) Güneşli
 C) İndirim
 D) Soğutucu
16. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde yalnızca basit yapıli kelimeler bulunmaktadır?
- A) Üzüm üzümüne baka baka kararır.
 B) Derin su yavaş akar.
 C) Her kuşun eti yenmez.
 D) Bugünün işini yarına bırakma.
17. “Doğru” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Eldivenin tekini çıkardı.” cümlesindeki “tek” sözcüğüyle aynı türdedir?
- A) Doğru söylüyorsun ama kazın ayağı öyle değil.
 B) İki noktadan bir doğru geçer diyerek dersi bitirdi.
 C) Dört köşe taşlar döşeli yoldan çarşıya doğru yürüdük.
 D) Söylediği ile yaptığı bir olan doğru insanlardandı.
18. “İnsan; duyguları, hayalleri, korkuları ve umutları olan bir canlıdır.”
 Yukarıdaki cümlede kaç adet soyut isim vardır?
- A) 1
 B) 2
 C) 3
 D) 4
19. “Kitaplıklar” sözcüğü ile ilgili aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?
- A) Türemiş, cins, somut ve çoğul bir kelimedir.
 B) Türemiş, cins, soyut ve çoğul bir kelimedir.
 C) Türemiş, özel, soyut ve çoğul bir kelimedir.
 D) Türemiş, özel, somut ve çoğul bir kelimedir.
20. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “şu” sözcüğü zamir görevinde kullanılmıştır?
- A) Bahçedeki şu çiçekleri sulamam lazım.
 B) Şu arabayı yıkatsan çok iyi olur.
 C) Sana en yakışan elbise şu oldu.
 D) Yarına kadar şu işleri bitirmeliyiz.
21. Aşağıdakilerin hangisinde “o” kelimesi bir ismin yerine kullanılmıştır?
- A) Diğer arkadaşları gibi o da yaşlılara yer verir.
 B) Yağmur yağdığı için o gün pikniğe gidemedik.
 C) Kaleden o eşsiz manzarayı izlemek çok zevkliydi.
 D) Arkadaşlar o arada işin çoğunu halletmişler.
22. Aşağıdaki kelimelerin hangisinde hal eki yoktur?
- A) Bulutsuz
 B) Topraktan
 C) Cennette
 D) Masaya
23. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde hal eki kullanılmamıştır?
- A) Minareyi çalan kılıfını hazırlar.
 B) El elin eşeğini türkü söyleyerek arar.
 C) Gülme komşuna, gelir başına!
 D) Görünen köy kılavuz istemez.

24. 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) Hediyeler içerisinde en çok bunu beğendi.
 D) Arabası boyandıktan sonra yeni gibi oldu.
25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde iyelik eki almış bir sözcük bulunmamaktadır?
- A) Onun düşüncelerine katılıyorum.
 B) Davranışlarıyla gözümden düştü.
 C) Bu kitaplar bizimdir.
 D) Üç tarafımız denizlerle çevrili.
26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması vardır?
- A) Yol arkadaşlarım çok iyiydi.
 B) Başımın ağrısı geçmedi.
 C) Yüksek dağlarda kar var.
 D) Çöl rüzgârları esiyor.
27. I- Uyuyan göllere ay ışığında
 II. Sevginin resmini çizsem kim anlar?
 III. Tomurcuk ayrılıp gül açtığında
 IV. Yağmurun saçını çözssem kim anlar?
 Numaralanmış dizelerden hangisinde isim tamlaması kullanılmamıştır?
- A) I B) II C) III D) IV
28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim tamlamasının tamlayanı özel isim değildir?
- A) Ankara Kalesi’nden manzarayı izledik.
 B) Bayburt, Karadeniz Bölgesi’nde yer almaktadır.
 C) Ege Denizi’ni çok severim.
 D) Marmara’ya bahar yağmurları yağıyor.
29. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde zincirleme isim tamlaması yoktur?
- A) Sel felaketinin izleri yavaş yavaş temizlendi.
 B) Evin mutfak dolabı çok eskimişti.
 C) Hava tahmin raporu az önce açıklandı.
 D) Tünelin sonunda parlak bir ışık görüldü.
30. “Bir” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sayı sıfatı olarak kullanılmıştır?
- A) Bir gün beni anlayacaksın.
 B) Ayşe, yağmurlu bir günde dünyaya gelmiş.
 C) Bir hafta sonra tatile gideceğim.
 D) İçlerinden birini tanıyorum.
31. “Şu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi, ortada su şişesi”
 Yukarıdaki tekerleme ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
- A) İşaret sıfatı bulunmaktadır.
 B) Birden fazla belirtisiz isim tamlaması bulunmaktadır.
 C) İyelik eki bulunmaktadır.
 D) İki farklı tür sıfat bulunmaktadır.
32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlamasının arasına birden fazla kelimedenden oluşmuş bir sıfat girmiştir?
- A) Babamın mavi kalemini ödünç aldım.
 B) Aynanın parlak görüntüsü hoşuma gidiyor.
 C) Çocuğunun gül kokan saçlarını taradı.
 D) Gazetenin birinci sayfasını okuyordu.
33. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir sıfat birden fazla ismin tamlayanı olmuştur?
- A) Benim değerli kardeşim ziyarettime gelmiş.
 B) Çarşıdan güzel ayakkabılar, elbiseler almıştı.
 C) Bin kişilik salon tutmuşlar.
 D) Her öğrenci kendi sorumluluğunu bilmeli.
34. “Bu sabah bahçede karşıma
 Küçük bir serçe kuşu geldi
 Havuzun taşına kondu”
 Bir içti bir doğruldu
 Nasıl da korkuyordu.”
 Necati CUMALI
 Yukarıdaki şiir ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
- A) Tamlayanı işaret sıfatı olan bir sıfat tamlaması vardır.
 B) Hem niteleme hem de belirtme sıfatı örneği vardır.
 C) Belirtili isim tamlaması vardır.
 D) Belirtisiz isim tamlaması vardır.
35. “Gibi” edatı aşağıdaki cümlelerin hangisine “benzerlik” anlamı katmamıştır?
- A) Aslan gibi adamı ağılattınız.
 B) Cüzdanı aldığı gibi kaçıp gitti.
 C) Kadıncağız gül gibi soldu.
 D) Babam dağ gibi arkamda.
36. “Karşı” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde edat olarak kullanılmamıştır?
- A) Büyüklerine karşı saygılı olmalısın.
 B) Tam denize karşı bir evde oturuyor.
 C) Karşı kıyıya dek yüzmüş.
 D) Sabaha karşı yağmur yağmış.

37. “Kadar” edatı aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yaklaşıklık” anlamı katmıştır?

- A) Kasaptan iki kilo kadar et aldık.
- B) Seni de kardeşin kadar severim.
- C) Senin kadar yaramaz bir çocuk görmedim.
- D) Dünya kadar işiniz var.

38. “Kaç” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde zamir olarak kullanılmıştır?

- A) Soruların kaçını çözebildin?
- B) Kaç kişi sınava katıldı?
- C) Kaç sene sonra mezun olacaksın?
- D) Günde kaç soru çözmeliyiz?

39. “Güzel” kelimesi aşağıdaki cümlelerden hangisinde sıfat olarak kullanılmamıştır?

- A) Güzel günler bizi bekliyor.
- B) Elbisen çok güzel görünüyor.
- C) Güzel bir gün geçireceğiz.
- D) Bu güzel havalarda evde durulur mu?

40. “Ne” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru zamiri olarak kullanılmamıştır?

- A) Ne gün geleceksiniz?
- B) Ödevinin konusu ne?
- C) Sana ne söyledi?
- D) Ona ne yaptın?

Ek 3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Madde Nu	Doğru Yanıtlayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Üst Gruptaki Doğru Sayısı	Alt Gruptaki Doğru Sayısı
1	106	0,36	0,35	48 (0,56)	18 (0,21)
2	201	0,69	0,49	79 (0,92)	37 (0,43)
3	206	0,70	0,42	79 (0,92)	43 (0,50)
4	166	0,57	0,51	72 (0,84)	28 (0,33)
5	160	0,55	0,38	63 (0,73)	30 (0,35)
6	127	0,43	0,45	58 (0,67)	19 (0,22)
7	106	0,36	0,55	60 (0,70)	13 (0,15)
8	170	0,58	0,64	77 (0,90)	22 (0,26)
9	142	0,48	0,58	69 (0,80)	19 (0,22)
10	141	0,48	0,73	75 (0,87)	12 (0,14)
11	162	0,55	0,67	80 (0,93)	22 (0,26)
12	186	0,63	0,52	74 (0,86)	29 (0,34)
13	221	0,75	0,47	79 (0,92)	39 (0,45)
14	127	0,43	0,44	56 (0,65)	18 (0,21)
15	170	0,58	0,48	75 (0,87)	34 (0,40)
16	127	0,43	0,30	48 (0,56)	22 (0,26)
17	102	0,35	0,22	39 (0,45)	20 (0,23)
18	233	0,80	0,43	84 (0,98)	47 (0,55)
19	223	0,76	0,64	85 (0,99)	30 (0,35)
20	130	0,44	0,45	62 (0,72)	23 (0,27)
21	227	0,77	0,48	84 (0,98)	43 (0,50)
22	183	0,62	0,63	82 (0,95)	28 (0,33)
23	160	0,55	0,70	77 (0,90)	17 (0,20)
24	198	0,68	0,67	81 (0,94)	23 (0,27)
25	107	0,37	0,24	42 (0,49)	21 (0,24)
26	120	0,41	0,65	69 (0,80)	13 (0,15)
27	156	0,53	0,64	72 (0,84)	17 (0,20)
28	161	0,55	0,62	74 (0,86)	21 (0,24)

29	134	0,46	0,49	62 (0,72)	20 (0,23)
30	176	0,60	0,47	71 (0,83)	31 (0,36)
31	82	0,28	0,15	31 (0,36)	18 (0,21)
32	125	0,43	0,51	60 (0,70)	16 (0,19)
33	144	0,49	0,38	60 (0,70)	27 (0,31)
34	80	0,27	0,05	25 (0,29)	21 (0,24)
35	217	0,74	0,51	81 (0,94)	37 (0,43)
36	103	0,35	0,20	41 (0,48)	24 (0,28)
37	202	0,69	0,51	80 (0,93)	36 (0,42)
38	132	0,45	0,36	59 (0,69)	28 (0,33)
39	158	0,54	0,64	77 (0,90)	22 (0,26)
40	138	0,47	0,35	54 (0,63)	24 (0,28)

Katılımcı Sayısı:	293
Alınabilecek En Yüksek Puan:	40
Alınan En Düşük Puan:	4 = %10,0
Alınan En Yüksek Puan:	38 = %95,0
Ortalama Puan:	21,191 = %53,0
Standart Sapma:	7,850
Madde Güçlük Ortalaması:	0,530
Ayırt Edicilik Ortalaması:	0,474
KR20:	0,873
KR21:	0,860

Ek 4. Dil Bilgisi Başarı Testi (Nihai Uygulama Testi)

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki başarı testi sizin dil bilgisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı daire içine alarak işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır.

Başarılar dilerim.

Ahmet BAŞKAN

Ad Soyadı: _____

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

- “Uzanmış aramıza
Uçsuz bucaksız gurbet
Bir ucunda sıla var
Bir ucunda emek”
Bu dördürlükteki sözcüklerden hangisi kök halinde değildir?
A) emek B) var C) gurbet D) uçsuz
- “Gençliğinde bilgi ağacını dikmeyen yaşlılığında oturacak bir gölge bulamaz.”
cümlesindeki sözcüklerin kaç tanesinin kökü fiildir?
A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
- “*Bilgisizlik*” kelimesinin kök ve ekleri hangi seçenekte doğru şekilde ayrılmıştır?
A) İsim kökü- Yapım eki- Yapım eki- Yapım Eki
B) Fiil Kökü- Yapım eki- Yapım eki- Yapım Eki
C) İsim Kökü- Çekim eki- Yapım eki- Yapım Eki
D) Fiil Kökü- Çekim eki- Yapım eki- Yapım Eki
- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcük gövde halindedir?**
A) Babamız bize hediye almış.
B) Sarısın kişiler daha zeki olurmuş.
C) Herkes ödevini yapmış.
D) Masanın üstünde bir kalem var.
- Aşağıdaki kelimelerin hangisi birden fazla yapım eki almıştır?**
A) Ölümsüz
B) Hayalimiz
C) Küskünler
D) Yangında
- Aşağıdakilerden 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 beklemezdi.
C) Portakal bahçesi ile zeytinliğin arasında beyaz bir ev vardı.
D) Aceleci davranışlarımdan dolayı herkesi telaşlandırmışım.
- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik bir kelime vardır?**
A) Karpuz yaz aylarında yetişir.
B) Balık tutmak için göle gideceğiz.
C) Gece beni sivrisinek ısırmış.
D) Hayal kurmayı sevmiyorum.
- Aşağıdakilerden hangisi türemiş bir sözcük değildir?**
A) Baykuş
B) Güneşli
C) İndirim
D) Soğutucu
- “Kıtaplıklar” sözcüğü ile ilgili aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?**
A) Türemiş, özel, somut ve çoğul bir kelimedir.
B) Türemiş, cins, soyut ve çoğul bir kelimedir.
C) Türemiş, özel, soyut ve çoğul bir kelimedir.
D) Türemiş, cins, somut ve çoğul bir kelimedir.
- Aşağıdakilerin hangisinde “o” kelimesi bir ismin yerine kullanılmıştır?**
A) Diğer arkadaşları gibi o da yaşlılara yer verir.
B) Yağmur yağdığı için o gün pikniğe gidemedik.
C) Kaleden o eşsiz manzarayı izlemek çok zevkliydi.
D) Arkadaşlar o arada işin çoğunu halletmişler.

11. Aşağıdaki kelimelerin hangisinde hal eki **yoktur?**
- A) Bulutsuz
B) Topraktan
C) Cennette
D) Masaya
12. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde hal eki **kullanılmamıştır?**
- A) Minareyi çalan kılıfını hazırlar.
B) El elin eşeğini türkü söyleyerek arar.
C) Gülme komşuna, gelir başına!
D) Görünen köy kılavuz istemez.
13. 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) Hediyeler içerisinde en çok bunu beğendi.
D) Arabası boyandıktan sonra yeni gibi oldu.
14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması vardır?
- A) Yol arkadaşlarım çok iyiydi.
B) Başımın ağrısı geçmedi.
C) Yüksek dağlarda kar var.
D) Çöl rüzgârları esiyor.
15. I. Uyuyan göllere ay ışığında
II. Sevginin resmini çizsem kim anlar?
III. Tomurcuk ayrılıp gül açtığında
IV. Yağmurun saçını çözssem kim anlar?
Numaralanmış dizelerden hangisinde isim tamlaması **kullanılmamıştır?**
- A) I B) II C) III D) IV
16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde zincirleme isim tamlaması **yoktur?**
- A) Sel felaketinin izleri yavaş yavaş temizlendi.
B) Evin mutfak dolabı çok eskimişti.
C) Hava tahmin raporu az önce açıklandı.
D) Tünelin sonunda parlak bir ışık görüldü.
17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlamasının arasına “birden fazla kelimedenden oluşmuş bir sıfat” girmiştir?
- A) Babamın mavi kalemini ödünç aldım.
B) Aynanın parlak görüntüsü hoşuma gidiyor.
C) Çocuğunun gül kokan saçlarını taradı.
D) Gazetenin birinci sayfasını okuyordu.
18. “Gibi” edatı aşağıdaki cümlelerin hangisine “benzerlik” anlamı **katmamıştır?**
- A) Aslan gibi adamı ağılattınız.
B) Cüzdanı aldığı gibi kaçıp gitti.
C) Kadıncağz gül gibi soldu.
D) Babam dağ gibi arkamda.
19. “Kadar” edatı aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yaklaşıklık” anlamı **katmıştır?**
- A) Kasaptan iki kilo kadar et aldık.
B) Seni de kardeşin kadar severim.
C) Senin kadar yaramaz bir çocuk görmedim.
D) Dünya kadar işiniz var.
20. “Güzel” kelimesi aşağıdaki cümlelerden hangisinde sıfat olarak **kullanılmamıştır?**
- A) Güzel günler bizi bekliyor.
B) Güzel bir gün geçireceğiz.
C) Elbisen çok güzel görünüyor.
D) Bu güzel havalarda evde durulur mu?

Ek 5. Dil Bilgisi Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Madde Nu	Doğru Yanıtlayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Üst Gruptaki Doğru Sayısı	Alt Gruptaki Doğru Sayısı
1	348	0,68	0,53	134 (0,91)	53 (0,38)
2	250	0,49	0,54	106 (0,72)	25 (0,18)
3	278	0,54	0,61	125 (0,84)	33 (0,24)
4	241	0,47	0,62	121 (0,82)	28 (0,20)
5	189	0,37	0,59	109 (0,74)	21 (0,15)
6	218	0,42	0,55	117 (0,79)	33 (0,24)
7	372	0,72	0,52	141 (0,95)	60 (0,43)
8	278	0,54	0,49	117 (0,79)	42 (0,30)
9	345	0,67	0,57	136 (0,92)	49 (0,35)
10	404	0,78	0,47	144 (0,97)	70 (0,50)
11	272	0,53	0,57	123 (0,83)	36 (0,26)
12	214	0,42	0,59	110 (0,74)	21 (0,15)
13	345	0,67	0,63	140 (0,95)	44 (0,31)
14	179	0,35	0,57	104 (0,70)	19 (0,14)
15	256	0,50	0,56	121 (0,82)	36 (0,26)
16	201	0,39	0,48	103 (0,70)	30 (0,21)
17	223	0,43	0,50	104 (0,70)	28 (0,20)
18	359	0,70	0,55	139 (0,94)	55 (0,39)
19	326	0,63	0,68	137 (0,93)	35 (0,25)
20	269	0,52	0,62	126 (0,85)	32 (0,23)

Katılımcı Sayısı: 515

Alınabilecek En Yüksek Puan: 20

Alınan En Düşük Puan: 1 = %5,0

Alınan En Yüksek Puan: 20 = %100,0

Ortalama Puan: 10,810 = %54,0

Standart Sapma: 4,546

Madde Güçlük Ortalaması:	0,540
Ayırt Edicilik Ortalaması:	0,562
KR20:	0,816
KR21:	0,800

Ek 6: Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2) Babanızın öğrenim düzeyi:

- () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu

3) Annenizin öğrenim düzeyi:

- () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu

4) Ailenizin ortalama aylık geliri:

- () 501–1.000 TL arası
 () 1.001–1.500 TL arası
 () 1.501–2.000 TL arası
 () 2.001–3.000 TL arası
 () 3.001–4.000 TL arası
 () 4.001–5.000 TL arası
 () 5001 TL ve yukarısı
 () Diğer: (Lütfen yazınız) ...

5) Evinize gazete alınır mı?

- () Alınmaz.
 () Alınır.

6) Evinize dergi alınır mı?

- () Alınmaz.
 () Alınır.

7) Evinizde, ders kitabı dışındaki kitaplardan oluşan kütüphane var mı?

- () Var () Yok

8) Geçen sene kaç kitap okudunuz?

- () 1-5 () 6-12 () 13-21 () 22 ve üstü

9) Okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu) aldınız mı?

- () Evet () Hayır

10) Günlük tutuyor musunuz?

- () Evet () Hayır

11) Geçen dönem Türkçe dersi karne notunuz?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Ek 7. Kelime Bilgisi Belirtke Tablosu

Öğrenme Alanı	Kazanım
Okuma	Söz varlığını zenginleştirme
	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerinin kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. ⁴
	Aynı kavram alanına giren kelimeleri anlam farklarını dikkate alarak kullanır. ⁵

⁴ Bu kazanım, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma kazanımlarından “Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler (T6.2.23)” kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

Bu kazanım, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarından “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler (T6.3.6.)” kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

⁵ Bu kazanım, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma kazanımlarından “Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır (T6.2.25)” kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

Ek 8: Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki başarı testi sizin kelime bilgisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı daire içine alarak işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır.

Başarılar dilerim.

Ahmet BAŞKAN

Ad Soyadı: _____

Cinsiyet: K () E ()

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1. “Çıkmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim içinde yer almıştır?

- A) Yıkınca elbisesinin lekesi çıktı.
B) Ezilen meyvenin suyu çıktı.
C) Bu işi bitirinceye kadar canı çıktı.
D) Haberi duyunca sevinçle evden çıktı.

2. I. Bizim takımında penaltıları hep Yusuf atardı.
II. Öğretmenimiz, defterimize çizdiğimiz açıyı ölçmemizi istedi.
III. Halk şairleri, şiirlerini çoğunlukla hece ölçüsüyle söyler.
IV. Güneşli, sıcak bir günde yola çıktık.

Numaralanmış cümlelerden hangisinde terim anlamlı sözcük kullanılmamıştır?

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

3. “On dakikalık ders arasında bahçeyi kırk kez dolaşan öyle kabına sığmaz, afacan öğrenciler görülür ki sanırsınız kanatları var.”

Parçada “kabına sığmamak” deyimini aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?

- A) Bir işi yapmaya başlamayı
B) Boş durmaktan sıkılmayı
C) Yalnız kalmaktan kaçınmayı
D) Taşkın davranışlarda bulunmayı

4. “Buradan ayrılınca bizi büsbütün unuttu.”

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi “büsbütün” sözcüğünün yukarıdaki cümleye kattığı anlamı vermektedir?

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

5. I. Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.
II. Sabah sabah hiç vaktan işe geç kaldım.
III. Düzenli yürüyüş en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.
IV. Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmıştır.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde altı çizili sözcükler aynı anlamda kullanılmıştır?

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

6. Aşağıdakilerin hangisindeki 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 sıkılmaktan başka çaresi kalmamıştı.
D) İlkokul öğretmenini göreceği için içi içine sığmıyordu.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “pencere” sözcüğü soyut bir anlam taşır?

- A) Yazar, sanat dünyasında yeni bir pencere açtı.
B) Hızla giden trenin penceresinden dışarıya bakıyordu.
C) Dışarıdan gelen sesler herkesi pencereye koşturdu.
D) Günümüzdeki yeni sistem pencereler daha kullanışlı.

8. I- Kar yağınca alışverişi bıraktı.
II- Öğretmen herkesin yerini değiştirdi, sadece Birgül'ü bıraktı.
III-Havalar soğuyunca öğlenleri yürüyüş yapmayı bıraktı.
IV- Zeynep, evden çıkarken odasını olduğu gibi bıraktı.
- “Bırakmak” sözcüğü yukarıdaki cümlelerin hangilerinde aynı anlamda kullanılmıştır?**
- A) I-II
B) I-III
C) II-IV
D) III-IV
9. “Sanatçılığın pek çok zor tarafı var. Fakat son günlerde zihnimi kurcalayan bir başka noktası da kendini tekrar etmek gibi bir yanının olması”
Altı çizili deyim bu metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Canını sıkamak
B) Sürekli düşündürmek
C) Çok üzölmek
D) Kararsız bırakmak
10. **“Dönmek” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?**
- A) Evdeyken anahtarın gıcırtyla döndüğünü duydum.
B) Babam, gazete okurken birdenbire bana döndü.
C) Ertesi gün anı yoldan eve döndük.
D) Kısa sürede burada bir şeyler döndüğünü anladım.
11. İşini üstünkörü yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.
- Bu cümledeki altı çizili kelimenin anlamı aşağıdakilerden hangisinde vardır?**
- A) Dans etmeyi bir arkadaşından gelişigüzel öğrendiğini söyledi.
B) Hafta sonu arkadaşlarıyla günöbirlik bir gezi planladı.
C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyredirdi.
12. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamlı bir kelime kullanılmıştır?**
- A) Futbolcu topu kornere attı.
B) Çocuğundan ayrı kalmaya dayanamaz.
C) Bulutlar yavaş yavaş dağılıyor.
D) İnsan isterse her zorluğun üstesinden gelir.
13. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yan anlamda kullanılan bir sözcük yoktur?**
- A) Bana bir diş sarımsak verir misin?
B) Ayakkabımın burnu kapının arasına sıkıştı.
C) Başımın ağrısından gece boyunca uyuyamadım.
D) Dolabın elbise gözünde birçok kıyafet var.
14. **“Boş” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde temel anlamının dışında kullanılmıştır?**
- A) Boş sözlerle beni kandıramazsın.
B) Buzdolabı tamamen boş.
C) Gece olunca sokaklar hep boş.
D) Boş masa varsa oturalım.
15. **“Sıkamak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “baskı altına almak, üzömek, bunaltmak, zorlamak” anlamında kullanılmıştır?**
- A) Yeni aldığım kemer belimi çok sıkı.
B) Çocuğu çok sıkıtları için öz güveni gelişmemiş.
C) Yalnız kalan kadın titriyor, hıçkırarak kucağındaki yavrusunu sıkıyor.
D) Akşam yemeğinde salataya bolca limon sıkı.
16. I. Ormanın yandığını gören köylöler telaşla sağa sola koşmaya başladılar.
II. Yaptığı hatayı hatırladıkça kalbinin yandığını hissediyordu.
III. Babamın güneşte yanan yüzü tanınmaz hâle gelmişti.
IV. Dün akşam yanan yemeği sinirle çöpe döktü.
Numaralanmış cümlelerin hangisinde “yanmak” sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?
- A) I B) II C) III D) IV
17. **“Atasözleri çoğu kez gerçek anlamları dışında benzetmeli bir anlam taşırlar.”**
Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu açıklamaya uygun düşmez?
- A) Mum, dibine ışık vermez.
B) Meyveli ağacı taşlarlar.
C) Adamın iyisi iş başında belli olur.
D) Ağır kazan geç kaynar.
18. **“Bulmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “herhangi bir görüşe, yargıya varmak” anlamında kullanılmıştır?**
- A) Okulun kente yakın olmasını mantıklı buldu.
B) Leyla, ayağı kayınca kendini yerde buldu.
C) Sınıfta kendine göre bir arkadaş buldu.
D) Sonunda aradığı mutluluğu buldu.

19. “Çıkmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Gün ağırlarken yorgun adımlarla konaktan çıktım” cümlesindeki anlamı ile kullanılmıştır?
- A) Eski evimizden çıkıp yeni evimize taşındık.
B) Yola çıkmadan evvel eve gitmek, uyumak istedim.
C) Evin dik merdivenlerini hızla çıktık.
D) Evden çıktıktan sonra anahtarımı unuttuğumu fark ettim.
20. “Ağır” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “hafif” sözcüğünün karşıt anlamlısı olarak kullanılmıştır?
- A) Adam ağır adımlarla gelip masanın başına geçti.
B) Denizcilik tarihinin en ağır sorumluluklarından birini üstüne alıyordu.
C) Kızmıştım, ona söyleyecek ağır bir söz arıyordum.
D) Gecenin bir yarısı kapının ağır tokmağı telaşla vuruldu.
21. Aşağıdakilerin 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 açık haklılığımızı ispatlıyor.
22. “Kabarmak” sözcüğü 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.
23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zıt (karşıt) anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?
- A) Dostluktan saygıyı kaldıran onun en önemli süsünü kaldırmış olur.
B) Mutluluk varacağımız bir istasyon değil, bir yolculuk şeklidir.
C) Gündüz kandilini hazırlamayan gece karanlığa razı demektir.
D) Talihsizlik sırasında bile talih açık bir kapı bırakır.
24. Aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır?
- A) Kum heykel sanatının ortaya çıkışı MÖ 4 binli yıllara dayanıyor.
B) Geyikbayırı, dağcılık sporları dışında doğasıyla da olağanüstü bir yerdir.
C) Ziraat ülkemizin önemli geçim kaynaklarındandır.
D) İstanbul, hem Asya hem de Avrupa kıtasında toprağı olan tek şehirdir.
25. “Bazı balıklar sığ, bazı balıklar derin sulara yaşar.”
Bu cümledeki altı çizili sözcükler arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Zıt anlamlılık
B) Eş seslilik
C) Eş anlamlılık
D) Yakın anlamlılık
26. “Alaattin Camisi Konya’nın - - - - camilerinden biridir.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse “kişisel görüş” ifade edilmiş olur?
- A) Selçuklu mimarisiyle yapılmış
B) en büyük ve en eski
C) eşsiz güzellikteki
D) tarihî
27. Aşağıdaki altı çizili sözcük çiftlerinden hangisi anlam ilişkisi bakımından farklıdır?
- A) Genç - yaşlı
B) Doktor - hekim
C) Neden - sebep
D) Sözcük - kelime
28. “Bu şartlar altında bu işi yapmak olanaksız görünüyor.”
Bu cümledeki altı çizili sözcük yerine hangisi getirilirse cümlenin anlamı tersine döner?
- A) İmkansız
B) Mümkün
C) Gerekli
D) Şart
29. “Öğüt-nasihat” sözcükleri arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerden hangisinde yoktur?
- A) netice-sonuç
B) taze-yeni
C) misafir-konuk
D) şans-talih

30. I. Zararın neresinden dönülse kârdır.
II. Bir kötünün yedi mahalleye zararı vardır.
III. Keskin sirke küpüne zarardır.
IV. Öfkeyle kalkan, zararlı oturur.
Numaralanmış atasözlerinden hangileri anlamca birbirine en yakındır?
- A) I ve II
B) I ve IV
C) II ve III
D) III ve IV
31. **Aşağıdaki deyimlerden hangisi olumsuz bir davranış ifade eder?**
- A) Kuyusunu kazmak
B) Gözüne girmek
C) Burnunda tütmek
D) Etekleri zil çalmak
32. Ömrü boyunca çalışıp didinerek para kazanmış, - - - bir insan olmayı başarmıştır.
Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse sözü edilen kişinin hiç kimseye muhtaç olmadan yaşadığı ifade edilmiş olur?
- A) ele avuca sığmayan
B) burnunun dikine giden
C) kendi ayakları üstünde duran
D) parmakla gösterilen
33. **Aşağıdaki atasözlerinden hangisi anlamca diğerlerinden farklıdır?**
- A) Her çok azdan olur.
B) İşten artmaz, dişten artar.
C) Damlaya damlaya göl olur.
D) Sefa ile yenen cefa ile kazanılır.
34. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “atmak” sözcüğünün cümleye kazandırdığı anlamla ayraç içinde verilen anlamı uyusmamaktadır?**
- A) Olayla alakam olmamasına rağmen bütün suçu üzerime attılar. (Yapılmış kötü bir işi birine yüklemek)
B) Ben buluşacağımız yeri ve saati bildirmek için mesaj atarım. (Göndermek, yollamak)
C) Sahneye çıkan seyircileri güvenlik görevlileri zorla attı. (Kovmak, dışarı çıkarmak)
D) Yapamadığı soruları attı, ama tutturamadı. (Yalan veya abartılı söz söylemek)
35. “Kuyruk” **sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “sıra beklemek için art arda durarak oluşturulan dizi” anlamında kullanılmıştır?**
- A) Pide kuyruğunda beklemek bile ayrı bir zevkti.
B) Kendisi yetmezmiş gibi bir de kardeşini kuyruk yapıp getirmiş.
C) Uçak kalkmadan önce kuyruğunda bir arıza tespit edilmiş.
D) Kuyruğu kapıya sıkışan kedi acı içinde yardım bekledi.
36. Yeni kitabı öncekinden - - -
Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle nesnel anlam kazanır?
- A) çok tanıtıldı.
B) daha güzelmiş.
C) çok beğenilecek.
D) daha etkileyici.
37. Aklı sıra herkesi kandırmaya çalışıyor ama başaramıyordu.
Bu cümledeki altı çizili söz grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?
- A) Akli başında insanlarla bir arada olmalıyız.
B) Bu adam aklınca beni sinirlendirmek için uğraşiyor.
C) Derdini anlatmak için akla yatkın bir açıklama bulamadı.
D) Akli yetik bir komşuyu çağırıp bu sorunu çözelim
38. I. Çocuk güneşte çok kaldığından cildi iyice karardı.
II. Sokak lambaları birden karardı.
III. Son olaylardan sonra içim karardı, haber izleyemez hâle geldim.
IV. Asmadaki üzümler iyice kararmış, toplamamız lazım.
Aşağıdakilerden hangisi, “kararmak” sözcüğünün numaralanmış cümlelerde kazandığı anlamlardan biri değildir?
- A) Kederlenmek, canı sıkılmak
B) Rengi karaya dönmek, siyahlaşmak
C) Işığı sönmek veya kısılmak
D) Ateş sönmeye yüz tutmak

39. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “çekmek” sözcüğü “kıskanmak” anlamında kullanılmıştır?

- A) Burada telefon çekmiyor.
- B) Kabloyu çekersen kopabilir.
- C) Komşularımız bizi çekemiyor.
- D) Masayı biraz sağa çeker misin?

40. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde beğenme söz konusudur?

- A) Bunu asla yapmamalısın.
- B) Beni bu kadar üzeceğini tahmin etmezdim.
- C) Keşke seninle yolculuk etmeseydim.
- D) Sahnedeki gösteri hepimizi büyüledi.

Ek 9. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Madde Nu	Doğru Yanıtlayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Üst Gruptaki Doğru Sayısı	Alt Gruptaki Doğru Sayısı
1	243	0,83	0,42	83 (0,98)	48 (0,56)
2	235	0,80	0,50	84 (0,99)	42 (0,49)
3	143	0,49	0,46	65 (0,76)	26 (0,30)
4	227	0,77	0,55	82 (0,96)	36 (0,42)
5	200	0,68	0,53	78 (0,92)	33 (0,38)
6	176	0,60	0,54	67 (0,79)	21 (0,24)
7	235	0,80	0,56	85 (1,00)	38 (0,44)
8	177	0,60	0,36	64 (0,75)	34 (0,40)
9	203	0,69	0,57	80 (0,94)	32 (0,37)
10	236	0,81	0,56	85 (1,00)	38 (0,44)
11	191	0,65	0,60	80 (0,94)	29 (0,34)
12	222	0,76	0,56	84 (0,99)	37 (0,43)
13	215	0,73	0,57	80 (0,94)	32 (0,37)
14	225	0,77	0,48	81 (0,95)	41 (0,48)
15	226	0,77	0,55	81 (0,95)	35 (0,41)
16	237	0,81	0,55	85 (1,00)	39 (0,45)
17	108	0,37	0,18	41 (0,48)	26 (0,30)
18	154	0,53	0,54	70 (0,82)	24 (0,28)
19	93	0,32	0,25	43 (0,51)	22 (0,26)
20	189	0,65	0,66	79 (0,93)	23 (0,27)
21	221	0,75	0,60	84 (0,99)	33 (0,38)
22	184	0,63	0,59	79 (0,93)	29 (0,34)
23	224	0,76	0,62	85 (1,00)	33 (0,38)
24	134	0,46	0,61	70 (0,82)	18 (0,21)
25	180	0,61	0,57	74 (0,87)	26 (0,30)
26	204	0,70	0,72	81 (0,95)	20 (0,23)
27	186	0,63	0,78	82 (0,96)	16 (0,19)

28	133	0,45	0,54	63 (0,74)	17 (0,20)
29	149	0,51	0,54	65 (0,76)	19 (0,22)
30	137	0,47	0,45	64 (0,75)	26 (0,30)
31	243	0,83	0,46	83 (0,98)	44 (0,51)
32	243	0,83	0,49	84 (0,99)	43 (0,50)
33	163	0,56	0,37	64 (0,75)	33 (0,38)
34	201	0,69	0,72	84 (0,99)	23 (0,27)
35	233	0,80	0,57	85 (1,00)	37 (0,43)
36	219	0,75	0,63	84 (0,99)	31 (0,36)
37	201	0,69	0,67	80 (0,94)	23 (0,27)
38	193	0,66	0,66	83 (0,98)	27 (0,31)
39	228	0,78	0,53	82 (0,96)	37 (0,43)
40	232	0,79	0,56	83 (0,98)	36 (0,42)

Katılımcı Sayısı:	293
Alınabilecek En Yüksek Puan:	40
Alınan En Düşük Puan:	6 = %15
Alınan En Yüksek Puan:	40 = %100
Ortalama Puan:	26,768 = %66,9
Standart Sapma:	9,217
Madde Güçlük Ortalaması:	0,669
Ayırt Edicilik Ortalaması:	0,542
KR20:	0,927
KR21:	0,919

Ek 10. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Nihai Uygulama Testi)

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki başarı testi sizin kelime bilgisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı daire içine alarak işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

Ahmet BAŞKAN

Ad Soyadı: _____

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

- “Buradan ayrılınca bizi büsbütün unuttu.”
Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi “büsbütün” sözcüğünün yukarıdaki cümleye kattığı anlamı vermektedir?
A) Hastalıktan sonra epesince zayıfladı.
B) Bugün sınıfın çoğu derse gelmişti.
C) Aldığı kararlar tamamen kendisine aittir.
D) Ailesi Türkiye’ye kesin dönüş yapmış.
- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “pencere” sözcüğü soyut bir anlam taşır?
A) Yazar, sanat dünyasında yeni bir pencere açtı.
B) Hızla giden trenin penceresinden dışarıya bakıyordu.
C) Dışarıdan gelen sesler herkesi pencereye koşturdu.
D) Günümüzdeki yeni sistem pencereler daha kullanışlı.
- “Sanatçılığın pek çok zor tarafı var. Fakat son günlerde zihnimi kurcalayan bir başka noktası da kendini tekrar etmek gibi bir yanının olması”
Altı çizili deyim bu metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A) Canını sıkıkmak
B) Sürekli düşündürmek
C) Çok üzülme
D) Kararsız bırakmak
- “Dönmek” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?
A) Evdeyken anahtarın gıcırtyla döndüğünü duydum.
B) Babam, gazete okurken birdenbire bana döndü.
C) Ertesi gün aynı yoldan eve döndük.
D) Kısa sürede burada bir şeyler döndüğünü anladım.
- İşini üstünkörü yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.
Bu cümledeki altı çizili kelimenin anlamı aşağıdakilerden hangisinde vardır?
A) Dans etmeyi bir arkadaşından gelişigüzel öğrendiğini söyledi.
B) Hafta sonu arkadaşlarıyla günübirlik bir gezi planladı.
C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyrederdi.
- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamlı bir kelime kullanılmıştır?
A) Futbolcu topu kornere attı.
B) Çocuğundan ayrı kalmaya dayanamaz.
C) Bulutlar yavaş yavaş dağılıyor.
D) İnsan isterse her zorluğun üstesinden gelir.
- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yan anlamda kullanılan bir sözcük yoktur?
A) Bana bir diş sarımsak verir misin?
B) Ayakkabımın burnu kapının arasına sıkıştı.
C) Başımın ağrısından gece boyunca uyuyamadım.
D) Dolabın elbise gözünde birçok kıyafet var.
- “Sıkıkmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “baskı altına almak, üzme, bunaltmak, zorlamak” anlamında kullanılmıştır?
A) Yeni aldığım kemer belimi çok sıktı.
B) Akşam yemeğinde salataya bolca limon sıktı.
C) Yalnız kalan kadın titriyor, hıçkırarak kucağındaki yavrusunu sıkıyor.
D) Çocuğu çok sıktıkları için öz güveni gelişmemiş.

9. I. Ormanın yandığını gören köylüler telaşla sağa sola koşmaya başladılar.
II. Yaptığı hatayı hatırladıkça kalbinin yandığını hissediyordu.
III. Babamın güneşte yanan yüzü tanınmaz hâle gelmişti.
IV. Dün akşam yanan yemeği sinirle çöpe döktü.
Numaralanmış cümlelerin hangisinde “yanmak” sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?
A) I B) II C) III D) IV
10. “Ağır” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “hafif” sözcüğünün karşıt anlamı olarak kullanılmıştır?
A) Adam ağır adımlarla gelip masanın başına geçti.
B) Denizcilik tarihinin en ağır sorumluluklarından birini üstüne alıyordu.
C) Kızmıştım, ona söyleyecek ağır bir söz arıyordum.
D) Gecenin bir yarısı kapının ağır tokmağı telaşla vuruldu.
11. Aşağıdakilerin 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 açık haklılığımızı ispatlıyor.
12. “Kabarmak” sözcüğü 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.
13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zıt (karşıt) anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?
A) Dostluktan saygıyı kaldıran onun en önemli süsünü kaldırmış olur.
B) Gündüz kandilini hazırlamayan gece karanlığa razı demektir.
C) Mutluluk varacağımız bir istasyon değil, bir yolculuk şeklindedir.
D) Talihsizlik sırasında bile talih açık bir kapı bırakır.
14. Aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır?
A) Kum heykel sanatının ortaya çıkışı MÖ 4 binli yıllara dayanıyor.
B) Geyikbayırı, dağcılık sporları dışında doğasıyla da olağanüstü bir yerdir.
C) Ziraat ülkemizin önemli geçim kaynaklarındandır.
D) İstanbul, hem Asya hem de Avrupa kıtasında toprağı olan tek şehirdir.
15. “Alaattin Camisi Konya’nın ---- camilerinden biridir.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse “kişisel görüş” ifade edilmiş olur?
A) Selçuklu mimarisine yapılmış
B) en büyük ve en eski
C) eşsiz güzellikteki
D) tarihî
16. Aşağıdaki altı çizili sözcük çiftlerinden hangisi anlam ilişkisi bakımından farklıdır?
A) Genç - yaşlı
B) Doktor - hekim
C) Neden - sebep
D) Sözcük - kelime
17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “atmak” sözcüğünün cümleye kazandırdığı anlamla ayraç içinde verilen anlamı uyuşmamaktadır?
A) Olayla alakam olmamasına rağmen bütün suçu üzerime attılar. (Yapılmış kötü bir işi birine yüklemek)
B) Ben buluşacağımız yeri ve saati bildirmek için mesaj atarım. (Göndermek, yollamak)
C) Sahneye çıkan seyircileri güvenlik görevlileri zorla attı. (Kovmak, dışarı çıkarmak)
D) Yapamadığı soruları attı, ama tutturamadı. (Yalan veya abartılı söz söylemek)
18. Yeni kitabı öncekinden ----
Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle nesnel anlam kazanır?
A) çok tanıtıldı.
B) daha güzelmiş.
C) çok beğenilecek.
D) daha etkileyici.

19. Aklı sıra herkesi kandırmaya çalışıyor ama başaramıyordu.

Bu cümledeki altı çizili söz grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Akli başında insanlarla bir arada olmalıyız.
- B) Bu adam aklınca beni sinirlendirmek için uğraşiyor.
- C) Derdini anlatmak için akla yatkın bir açıklama bulamadı.
- D) Akli yetik bir komşuyu çağırıp bu sorunu çözelim.

20. I. Çocuk güneşte çok kaldığından cildi iyice karardı.

II. Sokak lambaları birden karardı.

III. Son olaylardan sonra içim karardı, haber izleyemez hâle geldim.

IV. Asmadaki üzümler iyice kararmış, toplamamız lazım.

Aşağıdakilerden hangisi, “kararmak” sözcüğünün numaralanmış cümlelerde kazandığı anlamlardan biri değildir?

- A) Kederlenmek, canı sıkılmak
- B) Rengi karaya dönmek, siyahlaşmak
- C) Işığı sönmek veya kısılmak
- D) Ateş sönmeye yüz tutmak

Ek 11. Kelime Bilgisi Uygulama Testi Analiz Sonuçları

Madde Nu	Doğru Yanıtlayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Üst Gruptaki Doğru Sayısı	Alt Gruptaki Doğru Sayısı
1	378	0,73	0,42	156 (0,91)	69 (0,48)
2	440	0,85	0,40	171 (0,99)	85 (0,59)
3	390	0,76	0,31	151 (0,88)	81 (0,57)
4	441	0,86	0,41	171 (0,99)	83 (0,58)
5	270	0,52	0,59	144 (0,84)	35 (0,24)
6	376	0,73	0,59	166 (0,97)	53 (0,37)
7	387	0,75	0,53	168 (0,98)	64 (0,45)
8	373	0,72	0,58	169 (0,98)	58 (0,41)
9	436	0,85	0,52	171 (0,99)	68 (0,48)
10	301	0,58	0,81	166 (0,97)	22 (0,15)
11	386	0,75	0,60	169 (0,98)	54 (0,38)
12	319	0,62	0,68	163 (0,95)	38 (0,27)
13	402	0,78	0,64	171 (0,99)	51 (0,36)
14	224	0,43	0,49	127 (0,74)	35 (0,24)
15	346	0,67	0,72	168 (0,98)	37 (0,26)
16	313	0,61	0,78	167 (0,97)	28 (0,20)
17	369	0,72	0,73	171 (0,99)	38 (0,27)
18	364	0,71	0,68	168 (0,98)	43 (0,30)
19	368	0,71	0,68	171 (0,99)	45 (0,31)
20	340	0,66	0,64	165 (0,96)	46 (0,32)

Katılımcı Sayısı:	515
Alınabilecek En Yüksek Puan:	20
Alınan En Düşük Puan:	2 = % 10
Alınan En Yüksek Puan:	20 = % 100
Ortalama Puan:	14,025 = % 70,1
Standart Sapma:	4,921

Madde Güçlük Ortalaması:	0,701
Ayırt Edicilik Ortalaması:	0,590
KR20:	0,880
KR21:	0,870

Ek 12. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki “Metin Tamamlama Etkinliği” sizin yazma düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Giriş bölümü verilen metni, anlatımın akışına uygun biçimde şekil ve içerik özelliklerine dikkat ederek tamamlayınız. Yazınıza ön sayfadan başlayınız. Ön sayfada yer kalmaması durumunda yazınıza arka sayfadan devam edebilirsiniz. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır.

Başarılar dilerim.

Ahmet BAŞKAN

Ad Soyadı: _____

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 13. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı

	1 (Geliştirilmeli)	2 (Orta)	3 (iyi)	4 (Çok İyi)
1. KAĞIT VE YAZI DÜZENİ				
Kağıt Düzeni	-Metinde kenar boşluklarının <u>hiçbirine</u> dikkat edilmemiştir veya <u>yalnızca bir</u> kenar boşluğuna dikkat edilmiştir (Kağıdın üst, sol ve alt bölümlerinde 3 cm, sağ bölümünde 2 cm boşluk olmalıdır).	- Metinde kağıdın dört kenarından <u>ikisindeki</u> boşluğa <u>dikkat edilmemiştir</u> (Kağıdın üst, sol ve alt bölümlerinde 3 cm, sağ bölümünde 2 cm boşluk olmalıdır).	-Metinde kağıdın dört kenarından <u>birindeki</u> boşluğa <u>dikkat edilmemiştir</u> (Kağıdın üst, sol ve alt bölümlerinde 3 cm, sağ bölümünde 2 cm boşluk olmalıdır).	- Metindeki kenar boşluklarının <u>tamamına</u> dikkat edilmiştir (Kağıdın üst, sol ve alt bölümlerinde 3 cm, sağ bölümünde 2 cm boşluk olmalıdır).
Yazı Düzeni	-Yazının <u>tamamı</u> okunaksızdır. -Yazının <u>tamamında</u> satırlar düz değildir, satırlarda aşağı veya yukarı doğru kaymalar mevcuttur.	-Yazının <u>birçok bölümü</u> okunaksızdır. - Satırların <u>bir kısmı</u> düz değildir, satırlarda aşağı veya yukarı doğru kaymalar mevcuttur.	-Yazıda <u>okunaksız birkaç bölüm</u> vardır. -Satırların <u>çoğu</u> düzdür, aşağı veya yukarı doğru kaymalar <u>yoktur</u> .	-Yazının <u>tamamı</u> okunaklıdır. -Satırların <u>tamamı</u> düzdür, aşağı veya yukarı doğru kaymalar <u>yoktur</u> .
2. ANLATIM BECERİSİ				
Düğüm-Çözüm	-Oluşturulan metinde düğüm ve çözüm bölümleri <u>bulunmamaktadır</u> .	-Oluşturulan metinde düğüm ve çözüm bölümlerinden <u>biri</u> <u>bulunmamaktadır</u> .	-Oluşturulan metinde düğüm ve çözüm bölümleri anlaşılma ile beraber çok <u>belirgin değildir</u> .	-Oluşturulan metinde düğüm ve çözüm bölümleri <u>belirgin</u> dir.
Anlamsal Bütünlük	-Metinde anlamsal bir bütünlük <u>yoktur</u> .	-Metin <u>bazı bölümleri</u> anlam olarak metnin bütününden kopuktur.	-Metnin <u>büyük bir bölümünde</u> anlam bütünlüğü vardır.	-Metnin <u>tamamında</u> anlamsal bir bütünlük söz konusudur.
Cümleler Arası Geçiş	-Metinde cümleler arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri ve bağlama öğeleri <u>kullanılmamıştır</u> .	-Metinde cümleler arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri ve bağlama öğeleri <u>kısmen</u> kullanılmıştır. (Çünkü, halbuki, tersine, aksi takdirde, bu yüzden... vb.)	-Metnin <u>büyük bir kısmında</u> cümleler arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri ve bağlama öğeleri kullanılmıştır. (Çünkü, halbuki, tersine, aksi takdirde, bu yüzden... vb.)	-Metnin <u>tamamında</u> cümleler arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri ve bağlama öğeleri kullanılmıştır. (Çünkü, halbuki, tersine, aksi takdirde, bu yüzden... vb.)

	1 (Geliştirilmeli)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)
Oluş Sırası	-Metindeki olayda <u>en az üç yerde</u> kronolojik sıralamaya <u>uyulmamıştır.</u>	-Metindeki olayda <u>iki yerde</u> kronolojik sıralamaya <u>uyulmamıştır.</u>	-Metindeki olayda <u>bir yerde</u> kronolojik sıralamaya <u>uyulmamıştır.</u>	-Metnin <u>tamamında</u> kronolojik <u>sıraya</u> uyulmuştur.
Tekrara Düşme	-Metinde <u>en az üç defa</u> olay <u>tekrarına</u> düşülmüştür.	-Metinde <u>iki defa</u> olay <u>tekrarına</u> düşülmüştür.	-Metinde <u>bir defa</u> olay <u>tekrarına</u> düşülmüştür.	-Metnin hiçbir yerinde olay <u>tekrarına düşülmemiştir.</u>
İfade Zenginliği	-Anlatımı zenginleştirmek için <u>hiçbir</u> anlatım yönteminden/türünden (betimleme, benzetme, örneklendirme,... vb.) <u>yararlanılmamıştır.</u>	-Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden/türlerinden (betimleme, benzetme, örneklendirme,... vb.) <u>kısmen</u> yararlanılmıştır.	-Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden/türlerinden (betimleme, benzetme, örneklendirme,... vb.) <u>büyük ölçüde</u> yararlanılmıştır.	-Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden/türlerinden (betimleme, benzetme, örneklendirme, ... vb.) yararlanılmıştır.
Söz Varlığı	-Metindeki sözcüklerin <u>büyük bir kısmı</u> anlamına uygun biçimde <u>kullanılmamıştır.</u> -Metindeki kalıplaşmış ifadelerin (deyim, ikileme... vb.) <u>büyük bir kısmı</u> anlamına uygun biçimde <u>kullanılmamıştır</u> veya metinde kalıplaşmış ifadelere <u>yer verilmemiştir.</u>	-Metindeki sözcüklerin <u>bazıları</u> anlamına uygun biçimde <u>kullanılmamıştır.</u> -Metindeki kalıplaşmış ifadelerin (deyim, ikileme... vb.) <u>bazıları</u> anlamına uygun biçimde <u>kullanılmamıştır.</u>	-Metindeki sözcüklerin <u>çoğu</u> anlamına uygun biçimde kullanılmıştır. -Metindeki kalıplaşmış ifadelerin (deyim, ikileme... vb.) <u>çoğu</u> anlamına uygun biçimde kullanılmıştır.	--Metindeki sözcüklerin <u>tamamı</u> anlamına uygun biçimde kullanılmıştır. -Metindeki kalıplaşmış ifadelerin <u>tamamı</u> (deyim, ikileme... vb.) <u>anlamına uygun</u> biçimde kullanılmıştır.
Sebep-Sonuç Amaç-Sonuç İfadeleri	-Metinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkileri <u>kurulamamıştır.</u>	-Metinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerinden <u>bir kısmı yanlış</u> kurulmuştur.	-Metinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerinden <u>çoğu doğru</u> kurulmuştur.	-Metinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerinin tamamı <u>doğru</u> şekilde kurulmuştur.
Anlatım	-Metinde anlatım özelliklerinin (özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık) <u>hiçbirine dikkat edilmemiştir.</u>	-Metinde anlatım özelliklerinin (özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık) <u>bir kısmına dikkat edilmemiştir.</u>	-Metin; özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerinin <u>çoğuna dikkat edilmemiştir.</u>	-Metin; özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerinin <u>tamamına dikkat edilmemiştir.</u>

	1 (Geliştirilmeli)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)
Sonuç Bağlama	-Metin herhangi bir sonuca <u>bağlanamamıştır.</u>	-Metin, sonuca bağlanmıştır; ancak sonuç tutarlı ve etkileyici <u>değildir.</u>	-Metin, <u>tutarlı</u> ifadelerle sonuca bağlanmıştır.	-Metin, <u>tutarlı ve etkileyici</u> ifadelerle sonuca bağlanmıştır.
3. VERİLEN METNE UYUM				
Kişiler	-Metinde <u>doğru olarak</u> aktarılan kişilerin sayısı <u>üçten azdır.</u>	-Metindeki <u>kişilerin üçü</u> olay akışına uygun şekilde aktarılmıştır.	-Metindeki <u>kişilerin dördü</u> olay akışına uygun şekilde aktarılmıştır.	-Metindeki <u>kişilerin tamamı</u> olay akışına uygun şekilde aktarılmıştır. -Olay akışına ve duruma uygun olmak kaydıyla yeni kişiler eklenmiştir.
Zaman/Kip Uyum	-Tamamlanan metin anlatıcı ve zaman bakımından önceki bölümle uyumsuzdur.	-Tamamlanan metin anlatıcı ve zaman bakımından önceki bölümle <u>kısmen</u> uyumludur.	-Tamamlanan metin anlatıcı ve zaman bakımından önceki bölümle <u>büyük oranda</u> uyumludur.	-Tamamlanan metin anlatıcı ve zaman bakımından önceki bölümle <u>tamamen</u> uyumludur.
4. YAZIM VE NOKTALAMA				
Yazım	-Metinde Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayan sözcük veya eklerin sayısı <u>beşten fazladır.</u>	-Metinde Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayan sözcük veya eklerin sayısı <u>üç ile beş</u> arasındadır.	-Metinde Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayan sözcük veya eklerin sayısı <u>bir ile üç</u> arasındadır.	-Metinde Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayan sözcük veya eklerin sayısı <u>birden fazla</u> <u>değildir.</u>
Noktalama	-Metinde kullanılan/kullanılması gereken noktalama işaretlerinin <u>en az beşte biri</u> yanlış veya eksik kullanılmıştır.	-Metinde kullanılan/kullanılması gereken noktalama işaretlerinin <u>yüzde onu</u> ile <u>yüzde yirmisi</u> yanlış veya eksik kullanılmıştır.	-Metinde kullanılan/kullanılması gereken noktalama işaretlerinin <u>en fazla yüzde onu</u> yanlış veya eksik kullanılmıştır.	-Metinde kullanılan/kullanılması gereken noktalama işaretlerinin <u>tamamı</u> uygun şekilde kullanılmıştır.

Ek 14. Yazılı Anlatım Kâğıtlarına Puanlayıcılar Tarafından Verilen Puanlar

	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ortalama
1. Öğrenci	55	37	44	44	45
2. Öğrenci	46	32	43	48	42
3. Öğrenci	48	19	29	24	30
4. Öğrenci	43	32	36	37	37
5. Öğrenci	43	26	36	40	36
6. Öğrenci	49	23	37	33	35
7. Öğrenci	61	34	50	51	49
8. Öğrenci	60	34	45	45	46
9. Öğrenci	48	28	38	35	37
10. Öğrenci	29	27	28	32	29
11. Öğrenci	41	40	43	52	44
12. Öğrenci	23	23	27	32	26
13. Öğrenci	25	26	26	31	27
14. Öğrenci	52	43	50	48	48
15. Öğrenci	56	44	47	35	45
16. Öğrenci	51	44	48	42	46
17. Öğrenci	48	42	48	51	47
18. Öğrenci	62	50	59	62	58
19. Öğrenci	59	57	52	64	58
20. Öğrenci	62	52	62	64	60

Ek 15. İzin Dilekçesi



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.3568876
Konu : Araştırma İzni

17/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24.02.2017 tarih ve 4240 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet BAŞKAN'ın "**Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi**" konulu araştırma çalışması için Diyarbakır Merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
17/03/2017

Sercan GÖKDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7764-8013-3c2a-b05d-f64a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 16. Öğrencilerin Yazdıkları Öyküleyici Metinlerden Örnekler

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor. atkısını, beresini ve eldivenlerini giydirmeyi. Sana da kara gözünü ve ağzını yapıyoruz. Fakat bu sefer siyah zeytin kullanmadık. İsim taş kullanmaya başladık. Fakat taşın büyüklükleri farklı olduğu için. Alper bir çözümler bulmaya başladık. Okulumuzda yeşil zeytin kullanmak geldi. Bu seferde yeşil gözlü bir kardan adam olsun dedik. Hem farklı olur hem de bize bağlı olur. Ardından kardan adamımıza isim bulmaya geldi sıra. Gözleri yeşil olduğu için adını "yeşil göz" koyduk. Hem güzel hem de farklı bir kardan adamımız oldu. Hem de çok çok eğlendik.

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor ... Onları ... yaptığımızda ise sıra ...

o zaman eğlenmesini çıkarıyorlar. O zaman eğlenmesini çıkarırdık. Sonra, Alper'in evine gidip yemek yemeye başlıyorlar. Alper'in annesi çok güzel yemek yapıyor. O yemekler şunlar; yeşil dolma, biber, kuzubirya, keş her istediğin şey vardı. Çocuklar bu lezzetleri abay ellerine yıkıyorlardı. Yemeklerini bitirdiğinde sıra aileleriyle olur. Oynamak için çıktılar. aileleri onlarla çıktığına çok seviyorlardı. Karla oynamayı sevdiğini çıkarıyorlardı. Hepsinde bu durumdan çok mutluydu. herkes evlerine dönüp derin bir uykuya çekildiler ve sabah kalkıp onu dışındalar ve hayatları çok güzel geçti...

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor ... Temel... evden... havuç... getir-
di, Alper kömür, Murat bere, Ben atkı... ve Can'da
evden... silpüğe... getir-di. Kar... yağınca... tabii...
okullarda... kapanıyor... Bu yüzden... biz? rüde...
okulumuz... yoktu. Ben... okulu... ok... ama...
çok... öğledim. Ama... arkadaşlarımı... özlemedim. Çünkü
en... sevdiğim... arkadaşlarım... benim... yanım-
daydı. Alper'in... eldiveni... evde... kaldığı... için...
kardan... adamı... yapmada... fazla... yar-
dımı... alamadı. Sonradan... ise... eve...
gidip... eldivenini... aldı... ve... hep... beraber
kardan... adamımızı... mutlu... bir... şekilde
yaptık ...

Mutlu

Son

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor. Süslemeye... ve... giydirmeye... de... tamamlan-
layınca... kalın... yapılıyor, ... sim. di. de... kafasına... yapacaklar
cımız... en... sonra... kolıyor... kafasına... ilk önce... göz... ağız
ve... burun... yapıyoruz. Kardan adamımız... ark... güzel...
aldık... yak. tuktan... sonra... giyime... geri... deniyorum... sapka,
atki, ve... düğmeleri... yapıştırdıktan... sonra... kardan... adam
tamamlanıyor... (tubi... gözden... geçiriyorum... bir... eksik... var mı
diye...
... Bitir. di. ten... sonra... yorgunluk... eve... gidip... sıcak
çikolata... içip... geliyoruz; en... sonunda... da... kardan... adam
yalnız... kalmasın... diye... bir... tane... daha... yapıyoruz.
... birinci... kardan adam... giydik... gözliydi... ikincisi... ise... yeşil
gözlü yapmaya karar verdik.

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor.

Ber zeytin, bir alibi, zopka, ve bir havuç gerekiyor. Ben yeşil zeytinleri tercih ediyordum. Zeytinleri gözler yerine, havuç buğun yerine, alibi boyununa. Zopkayı da kafasına takıyoruz. Tam bir insana benziyor. Normalde insanlar siyah zeytin koyarken ben ise yeşil zeytinle yeşil gözler yapmıştık. Adını da Yeşil Gözlü Kardan Adam koymuştuk. Havalarda ısınmada yeşil Gözlü Kardan Adam erimeye başlamıştı. Çok üzülmüştük. Tekrardan yapmak istedik ama hemen eridi. Biz de umutlanıp bir dahaki kışın gelmesini bekliyoruz.

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor.

Sürünce hava koyuyoruz, gövdesine siyah dameler koyuyoruz. Sonra da kardan adamımıza tamamlıyoruz. Her çocuğun yaptığı gibi hayal kurmaya deliyoruz. Mesela benim hayalim her zaman yaptığımız kardan adamların gerçek olması. Bizimle yani biz beş kafadarla arkadaş olması. Bir kar yağsın, iş tedişimide bize kar yağdığını bir kardan adam olsun istiyorum. Onlarla eğlenip, gülmek istiyorum. Hımm bir gün hayalim gerçekleşir.

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra

giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor. Kardan adamın burununa havuç, gözlerine zeytin, ağzına kullarını yapıp giydirdik. Ahtı yapıyoruz, sapta giydirdik ve e. Bistleri giydirdik. Yeşil zeytinler yaptığımız kardan adam çok güzel oldu. Ayneç gelmiş gözleri bir kardan adam. Sonra diğleriğe kar topu yapmaya geçiyorduk. Beğ Alper, Murat, bir takım Temel, Burak, Can siğeri yapıp. Biraz oynadıktan sonra eve gittik. F. Esi sabah kalktığımda güneş ortaydı. Karın gelmesi. Yeşil gözlü kardan adam. Erimişti. Çok üzülmiştim. O kadar uğraşıp yaptığım kardan adam. Hemen erimişti. Maalesef. Zaman y. de k. v. g. v. a. a. l. s. n. k. z. a. n. d. a. y. d. u. m.

Yeşil Gözlü Kardan Adam

(...)

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım:

(...)

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki Kuzey Kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor.

Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor. Alper, Murat, Temel, Burak, Can. Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kar topu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor.

Sonra eldivenlerimizi giydik. Malzemeleri dizelim. Dente bulduğumuz bir sabunla ellerimizi, eldivenlerimizi havu-
la bumnun zettinlerle ağızını ve gövdesini,
başına da bir şapka, boynuna da şerpareyi
geydirdik. ağız ve son olarak ellerine
eldiven giydik. kardan adamımız da bitir-
miş. oldu. kardan adamı yaparken hem eğ-
lendik hem de çalıştık. Sonra eve gittik.
İçimizde kışkırmak dedik. Eve gittik ve an-
nem bize sıcak içecekler getirdi. Sonra tek-
rar aşağıya indik ve baktık ki kardan ada-
mın malzemeleri düşmüştü. Biz de tekrar
malzemeleri diktik. Sonra aitemle karta-
pu savası yaptık. Biz bu 'sun çok eğlendik