GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

AŞAMALANDIRILMIŞ YAZMA EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Emine Berrin Bostancı

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine Berrin

Soyadı : Bostancı

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Staged Writing Education on Students' Writing Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine Berrin BOSTANCI

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Berrin BOSTANCI tarafından hazırlanan "Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Hacettepe Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Hacettepe Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Başak UYSAL

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Gazi Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 25/04/2023

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Kızım Melin'e…

TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlarken bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak her türlü konuda desteğini esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Yusuf Doğan'a; fikir ve yönlendirmeleri ile çalışmaya önemli katkılarda bulunan ve bana farklı bakış açıları kazandıran değerli hocalarım Prof. Dr. Kemalettin Deniz'e ve Prof. Dr. Özay Karadağ'a; tez yazma süreciyle ilgili her sorumu sabırla cevaplayan Prof. Dr. Bülent Akbaba'ya; çalışmaya görüşleri ve değerli bilgileri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Pınar Kanık Uysal'a; araştırmaya görüşleriyle katkı veren Arş. Gör. Dr. Ömer Çelik'e; araştırmanın uygulamasında önemli rol oynayan değerli arkadaşım Dr. Selmi Demirkol'a ve Türkçe Öğretmeni Sibel Metin'e; ölçme ve değerlendirme alanındaki görüş, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan mesai arkadaşlarım Amine Canıdemir ve Emel Ilıcan'a, çizimler için mesai arkadaşım Seval Sözüer'e, çalışma sürecinde her zaman beni sabırla dinleyen ve destek olan başta oda arkadaşlarım olmak üzere Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ar-Ge Projeler Daire Başkanlığındaki tüm mesai arkadaşlarıma; çalışmanın hazırlanması, pilot uygulaması, öğrenci cevaplarının değerlendirilmesi aşamalarının hepsinde aktif olarak yer alan ve araştırmanın daha iyi hâle gelmesinde önemli katkıları olan kıymetli dostum Nuran Akbaba'ya; tezin son hâlini almasında sağladığı katkılar için Türkçe Öğretmeni Ayşe İnanç'a ve araştırma süresince birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum sevgili öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca doğduğum günden bu yana hayatımın her anında arkamda olduklarını bildiğim kıymetli annem ve babama, beni her zaman destekleyen ablam Ceren Akkuş ve kardeşim Tuğçe Karabacak'a, yalnızca tez yazma sürecinde değil hayatımın iyi kötü her anında yanımda olan sevgili eşim Uzm. Dr. Süleyman Arif Bostancı'ya ve bana varlığıyla güç veren, hayat ışığım, canım kızım Melin'e teşekkürü bir borç bilirim.

AŞAMALANDIRILMIŞ YAZMA EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Emine Berrin Bostancı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2023

ÖZ

Bu araştırmada, aşamalandırılmış yazma eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bir devlet okulunda 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılının Güz Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu bir deney ve bir kontrol olmak üzere 70 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla gözlem ve görüşme yapılmıştır. Araştırma, 1 hafta hazırlık çalışması ve 11 hafta uygulama olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Bu sürede deney grubuna aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanırken kontrol grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) dayalı öğretim yapılmıştır. Çalışmada ön ve son test formlarında öğrencilerden bir cümle, bir açıklama paragrafı ve bir de bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak ön test-son test formu; cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarları; bağdaşıklık araçları kontrol listesi; gözlem defteri; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen nicel verilerin analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bağdaşıklık araçları kontrol listelerinden elde edilen nitel verilerle ise bu araçların kullanım miktarları ortaya konmuştur.

Bağdaşıklık araçlarının, öğrencilerin yazmış oldukları cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinlerinde kullanım sıklıkları tespit edilmiş ve her bir metin türünde, deney ve kontrol grubunda, ön ve son testte doğru ve yanlış kullanım miktarları verilmiştir. Görüşme yoluyla çalışmanın diğer nitel verileri elde edilmiştir ve bu verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Gözlem sonuçları ise diğer tüm verilerle ilişkilendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı farkın olduğunu göstermiştir. Bağdaşıklık araçlarında özellikle yanlış kullanımların azalması noktasında deney grubu daha iyi gelişme göstermiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; aşamalandırılmış yazma eğitiminin; öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirme; bağdaşıklık araçlarını doğru kullanım sıklıklarını artırma, yanlış kullanım sıklıklarını azaltma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme konularında etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Aşamalandırılmış yazma eğitimi, bağdaşıklık araçları, ortaokulda Türkçe eğitimi.

Sayfa Adedi : xxiii + 554

Danışman : Prof. Dr. Yusuf Doğan

THE EFFECT OF STAGED WRITING EDUCATION ON STUDENTS' WRITING SKILLS

(Ph.D. Thesis)

Emine Berrin Bostancı

GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2023

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of staged writing education on 7th grade students' writing skills. The research was carried out in a public school in the Keçiören district of Ankara, in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The study group consisted of 70 students, one experiment and one control. In the study, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. Observations and interviews were conducted to support the quantitative data of the study. The research lasted for a total of twelve weeks, including one week of preparatory work and eleven weeks of practice. During this period, staged writing training was applied to the experimental group, while the control group was taught based on the Turkish Language Curriculum (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). In the study, students were asked to write a sentence, an expository paragraph and an informative essay in the pre- and post-test forms. As data collection tools, pre-test and post-test form, sentence, expository paragraph, and informative essay rubrics, cohesive devices scale, observation book, and semi-structured interview form were used. In the study, one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used in the analysis of quantitative data obtained from rubrics. With the quantitative data obtained from the cohesion devices scale, the amount of use of these devices was revealed. The frequency of use of cohesive devices in the sentences, expository paragraphs and informative essays written by the students was determined and the correct and incorrect usage amounts were identified in each type of text,

in the pre-test and post-test for both the experimental and control groups. Other qualitative data of the study were obtained through interviews and the analysis of these data was made with descriptive analysis method. Observation findings were incorporated in the study by correlating with all other data. The findings of the research demonstrated that there was a significant difference in favour of the experimental group in terms of sentence, expository paragraph, and informative essay writing skills. The experimental group showed a better improvement, especially in terms of decreasing the misuse of the cohesive devices. The results obtained from this study showed that staged writing education was effective in improving students' ability to write sentences, expository paragraphs and informative essay, increasing the frequency of correct use of cohesive devices, reducing the frequency of misuse, and developing positive attitudes towards writing.

Key Words : Staged writing education, cohesion devices, Turkish language education in secondary schools.

Page Number : xxiii + 554

Supervisor : Prof. Dr. Yusuf Doğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xix**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxiii**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **11**

1.3. Araştırmanın Önemi **12**

1.4. Araştırmanın Varsayımları **15**

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları **15**

1.6. Tanımlar **15**

BÖLÜM 2 17

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 17

BÖLÜM 3 45

KURAMSAL ÇERÇEVE 45

3.1. Yazılı Anlatım 45

3.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı 49

3.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı 50

3.1.3. Yazma Aşamaları 53

3.1.3.1. Yazma Öncesi 53

3.1.3.1.1.Hazırlık 53

3.1.3.1.1.1. Konuyu Seçme ve Sınırlandırma 53

3.1.3.1.1.2. Amacı Belirleme/İşlev Belirleme 54

3.1.3.1.1.3. Metin Türünü/Anlatım Biçimini Belirleme 55

3.1.3.1.1.4. Konuyla İlgili Düşünceleri Açığa Çıkarma 58

3.1.3.1.1.5. Ana Fikri ve Yardımcı Fikirleri Seçme 59

3.1.3.2. Yazma Sırası 60

3.1.3.2.1.Taslak Oluşturma/Planlama 60

3.1.3.2.2.Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma/Düzenleme 62

3.1.3.3. Yazma Sonrası 62

3.1.3.3.1.Redaksiyon/Düzeltme 62

3.1.3..3.2. Yayımlama ve Paylaşım/Sunum 64

3.1.4. Yazılı Anlatımın Alt Boyutları 64

3.1.4.1. Kelime 64

3.2.4.2. Cümle 65

3.2.4.3. Paragraf 67

3.1.4.3.1. Paragrafta Konu *70*

3.1.4.3.2. Paragrafta Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler *70*

3.1.4.3.3. Paragrafta Yapı/Plan *71*

3.1.4.3.4. Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler *73*

3.2. Metin **74**

3.2.1. Metnin Yapısı **76**

3.2.2. Metinsellik Ölçütleri **77**

3.2.2.1. Bağdaşıklık ***78***

3.2.2.1.1. Gönderim *81*

3.2.2.1.1.1.Metin Dışı Gönderim *82*

3.2.2.1.1.2. Metin İçi Gönderim *82*

3.2.2.1.1.3. Gönderim Ögeleri *83*

3.2.2.1.2. Değiştirim *86*

3.2.2.1.3. Eksiltili Anlatım *87*

3.2.2.1.4. Bağlama Ögeleri *88*

3.2.2.1.5. Kelime Bağdaşıklığı *92*

3.2.2.2. Tutarlılık ***94***

3.2.2.3. Kabul edilebilirlik ***96***

3.2.2.4. Bilgilendiricilik ***96***

3.2.2.5. Amaçlılık ***97***

3.2.2.6. Durumsallık ***97***

3.2.2.7. Metinler Arasılık ***97***

BÖLÜM 4 ..... **99**

YÖNTEM **99**

4.1. Araştırmanın Modeli **99**

4.2. Çalışma Grubu **103**

4.3. Verilerin Toplanması **104**

4.4. Veri Toplama Araçları 104

4.4.1. Ön Test ve Son Test Formu 105

4.4.2. Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarları 106

4.4.3. Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi 107

4.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları 108

4.4.5. Gözlem Defteri 108

4.5. Verilerin Analizi 109

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi 109

4.5.2. Nitel Verilerin Analizi 112

4.6. Uygulama Süreci 114

4.6.1. Uygulayıcı Kılavuzu 114

4.6.2. Öğrenci Uygulama Dosyası 115

4.6.3. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminde Yer Alan Cümle ve Paragrafların Seçimi 115

4.6.4. Pilot Uygulama 116

4.6.5. Asıl Uygulama 117

BÖLÜM 5 131

BULGULAR 131

5.1. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Cümle* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? 131

5.2. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Açıklama Paragrafı* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? 133

5.3. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Bilgilendirici Metin* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? 135

5.4. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Yazma Becerisine* İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? 136

5.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Cümle* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları Nedir? 138

5.5.1. Gönderim 140

5.5.2. Değiştirim 142

5.5.3. Eksiltili Anlatım 142

5.5.4. Bağlama Ögeleri 143

5.5.5. Kelime Bağdaşıklığı 145

5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Açıklama Paragrafı* Düzeyinde Bağdaşıklık Ögelerini Kullanım Sıklıkları Nedir? 146

5.6.1. Gönderim 148

5.6.2. Değiştirim 152

5.6.3. Eksiltili Anlatım 152

5.6.4. Bağlama Ögeleri 155

5.6.5. Kelime Bağdaşıklığı 159

5.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Bilgilendirici Metin* Düzeyinde Bağdaşıklık Ögelerini Kullanım Sıklıkları Nedir? 162

5.7.1. Gönderim 163

5.7.2. Değiştirim 167

5.7.3. Eksiltili Anlatım 168

5.7.4. Bağlama Ögeleri 171

5.7.5. Kelime Bağdaşıklığı 176

5.8. Öğrencilerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir? 180

5.8.1. Yazılı Anlatımın Tanımına İlişkin Görüşler 180

5.8.2. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine İlişkin Görüşler 182

5.8.3. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Cümle Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşler.....183

5.8.4. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Paragraf Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşler.....184

5.8.5. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerini Uygularken Neler Hissedildiğine İlişkin Görüşler.....184

5.8.6. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Uygulamayı Yaparken Neler Hissedildiğine İlişkin Görüşler.....185

5.8.7. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Cümle Yazma Çalışmalarının Faydalı Bulunup Bulunmamasına İlişkin Görüşler.....186

5.8.8. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Cümle Yazma Çalışmalarında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler 186

5.8.9. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Paragraf Yazma Çalışmalarının Faydalı Bulunup Bulunmamasına İlişkin Görüşler 187

5.8.10. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Paragraf Yazma Çalışmalarında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler.....187

5.8.11. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Çalışmaların Tamamında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler 189

5.8.12. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Çalışmada Beğenilen Yönlere İlişkin Görüşler 190

5.8.13. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler 191

5.8.15. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmek İçin Çalışma Yapmasına İlişkin Görüşler 193

5.8.16. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmek İçin Nasıl Çalışmalar Yapacaklarına İlişkin Görüşler…….193

5.9. Uygulama Yapan Öğretmenlerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?.....194

5.9.1. Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe Ders Kitaplarında Cümle, Paragraf ve Metin Sıralamasına Dikkat Edilip Edilmemesine İlişkin Görüşler 194

5.9.2. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Önce Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine İlişkin Görüşler 195

5.9.3. Öğrencilerin Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Önce ve Sonra Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşler 196

5.9.4. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Sonra Yapılan Uygulamaya İlişkin Görüşler 197

5.9.5. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Sonra Sınıfta Uygulanacak Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yapılacak Değişikliklere İlişkin Görüşler 198

BÖLÜM 6 201

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 201

6.1. Sonuçlar ve Tartışma 201

6.1.1. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Cümle* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 201

6.1.2. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Açıklama Paragrafı* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 203

6.1.3. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Bilgilendirici Metin* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 206

6.1.4. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Yazma Becerisine* İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 207

6.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Cümle* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 207

6.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Açıklama Paragrafı* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 210

6.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Bilgilendirici Metin* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 215

6.1.8. Öğrencilerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir? 231

6.1.9. Uygulama Yapan Öğretmenlerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir? 234

6.2. Öneriler 237

6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 237

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 242

6.2.3. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler 243

KAYNAKLAR 245

EKLER 269

EK 1. Tez İzin Formu 270

EK 2. Etik Kurul Kararı 271

EK 3. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 272

EK 4. Ön Test-Son Test Formu 273

EK 5. Dereceli Puanlama Anahtarları 276

EK 6. Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi 279

EK 7. Görüşme Formları 281

EK 8. Gözlem Defteri Örnekleri 285

EK 9. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Etkinlikleri 291

EK 10. Uygulayıcı Kılavuzu 402

EK 11. Öğrenci Uygulama Dosyası 527

EK 12. Ön Test ve Son Test Öğrenci Yanıtlarından Örnekler.....537

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yazılı Anlatım Etkinlikleri İncelenen Türkçe Ders Kitapları* 5
Tablo 2. *Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması* 52
Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları* 103
Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grupları Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları* 103
Tablo 5. *Ön Test ve Son Test Formunda Yer Alan Yazılı Anlatımın Alt Boyutları, Anahtar Kelimeler ve Konular* 106
Tablo 6. *Ön Test ve Son Test Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Puanlayıcılar Arası Güvenirlik* 111
Tablo 7. *Görüşme Yapılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı* 113
Tablo 8. *Uygulamanın Aşamaları, Beceriler ve Ölçülebilir Özellikler.* 117
Tablo 9. *Cümle Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri* ..131
Tablo 10. *Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Cümle Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği* 132
Tablo 11. *Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Cümle Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları* 132
Tablo 12. *Paragraf Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri* 133
Tablo 13. *Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Paragraf Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği* 134
Tablo 14. *Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Paragraf Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları* 134
Tablo 15. *Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri* 135

Tablo 16. *Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği* 135
Tablo 17. *Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları*.....136
Tablo 18. *Yazma Becerisine İlişkin Toplam Puanların Betimsel İstatistik Değerleri* 136
Tablo 19. *Toplam Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği*.....137
Tablo 20. *Toplam Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları* 137
Tablo 21. *Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları*.....138
Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları*.....140
Tablo 23. *Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları*.....143
Tablo 24. *Deney ve Kontrol Grubunun Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları*.....147
Tablo 25. *Deney ve Kontrol Grubunun Paragraf Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları*.....149
Tablo 26. *Deney ve Kontrol Grubunun Paragraf Düzeyinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları*.....153
Tablo 27. *Deney ve Kontrol Grubunun Paragraf Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları*.....156
Tablo 28. *Deney ve Kontrol Grubunun Paragraf Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Sıklıkları*.....160
Tablo 29. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları* 162
Tablo 30. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları*.....164
Tablo 31. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları*.....169
Tablo 32. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları*.....172

Tablo 33. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Sıklıkları* 177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma süreci akış şeması 102
Şekil 2. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi ve sonrasında yazılı anlatım tanımına ilişkin görüşleri 181
Şekil 3. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin görüşleri 182
Şekil 4. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan cümle yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri 183
Şekil 5. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerini uygularken neler hissettiğine ilişkin görüşleri 185
Şekil 6. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası paragraf yazma çalışmalarında değişiklik yapılmasını istedikleri yönlere ilişkin görüşleri 188
Şekil 7. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası çalışmanın tamamında değişiklik yapılmasını istedikleri yönlere ilişkin görüşleri 189
Şekil 8. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası çalışmanın beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri 190
Şekil 9. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hangi yönden katkı sağladığına ilişkin görüşleri 191
Şekil 10. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapmayı planladıkları etkinliklere ilişkin görüşleri 193
Şekil 11. Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilmesinin bu becerinin gelişimine nasıl katkılar sağlayacağına ilişkin görüşleri 195
Şekil 12. Öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitiminden önce sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin görüşleri 196
Şekil 13. Öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitiminden sonra yapılan uygulamaya ilişkin görüşleri 197

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
ANCOVA	Analysis of Covariance
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör(ler)
DPA	Dereceli Puanlama Anahtarı
IBM	International Business Machines
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	sayfa
TÜDİYES	Türkçe Dil Yeterlikleri Sınavı
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasını gerektiren problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İletişim; insanlar arasındaki duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. İletişim sürecinde birey karşıya aktarmak istediği mesajı, kodlar ve bir kanal yoluyla alıcıya iletir, ondan da iletisine yönelik bir dönüt bekler. Bu süreci etkileyen en önemli unsurlardan biri dildir. Çünkü bireyler dili kullanarak kendilerini istedikleri gibi ifade edebilir ve karşılarındaki kişiyi de dil sayesinde doğru anlayabilirler. Bu nedenle iletişimin temel yapı taşının dil olduğu söylenebilir.

Dil, insan topluluğunda duyguları, istekleri ve fikirleri konuşarak veya yazarak anlatmaya yarayan araçtır (Karaalioğlu, 1976, s. 9). Dil aynı zamanda bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Dili kullanma becerisi gelişmiş bireyler yaşadıkları çevreyle etkili bir iletişime girmekte ve üst düzey düşünme biçimlerini kullanabilmektedir (Sever, 1993, s. 1). Dilin iletişim yanında düşünmeyi sağlama ve kültür aktarımında rol oynama gibi işlevleri de vardır (İşcan ve Baskın, 2015, s. 2). Bu nedenle dilin gelişim düzeyi insan yaşamını önemli oranda etkilemektedir.

İnsanın kendisini anlama ve anlatma ihtiyacını karşılamak için kullandığı dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerilerini belirli bir oranda ailesinde ve doğup büyüdüğü çevrede edinen birey, okulla birlikte okuma ve yazma becerilerini de edinmekte ve dört beceriyi sistemli bir şekilde geliştirmeye başlamaktadır. Bu becerilerin hepsi birbiriyle ilişkili ve iç içedir. Bu nedenle Türkçe dersinde dil becerileri

ayrılmaz bir bütün olarak ele alınıp geliştirilmeye çalışılmaktadır. Okulda verilen eğitimle bireyin dinlediklerini ve okuduklarını rahatlıkla anlayabilmesi, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi, böylece hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde başarılı olması amaçlanmaktadır. Dil becerilerine hâkim olan birey sadece okulda değil sosyal yaşamında da karşısındaki kişileri doğru anlayabilmekte, kendisini doğru şekilde anlatabilmektedir. Bu nedenle dil becerilerinin gelişimi bireyin tüm yaşamını etkilemektedir.

Günümüzde birey sosyal, siyasal, akademik, kişisel konularda birden çok ileti ile aynı anda karşılaşabilmekte ve bunları zihin süzgecinden geçirerek anlayıp anlamlandırmaktadır. Bu iletiler öğretmen, anne-baba gibi kişilerden de televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçlardan da gelebilmektedir. Bireyin maruz kaldığı tüm bu iletileri doğru şekilde algılaması, anlaması ve gerektiğinde uygun geri bildirim vermesi dil becerilerinin gelişimine bağlıdır. Dil becerilerinin eğitimiyle bireyin hem dinlediklerini, okuduklarını anlaması hem de bunlara ihtiyaç duyulan durumlarda yazılı ve sözlü dönüt vermesi beklenmektedir. Dil becerileri yeterince gelişmemiş birey, iletişim ortamlarında anlama ve anlatma becerilerini istenilen düzeyde kullanamamaktadır. Bu da toplum içinde sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Daha doğru iletişim süreçleri geçirerek birbirini anlayan ve kendisini ifade edebilen bireylerin var olduğu bir toplum için dil becerilerinin önemli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir.

İletişim sürecinde bireyin kendisini ifade etme yolları yazılı ve sözlü anlatımdır. Bunlardan yazılı anlatım bireyin düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmasıdır (Göğüş, 1978, s. 235). Gariboğlu'na göre (1979, s. 37) yazılı anlatım herhangi bir eşya, fikir, duygu ve olayla ilgili görüş, düşünce ve kanıların bir plana bağlı olarak yazıya geçirilmesidir. Başka bir ifadeyle yazılı anlatım, "Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur." (Sever, 2004, s. 24) Yazılı anlatım, dört dil becerisi içinde en zor kazanılan becerilerden biridir (Demirel ve Karatay, 2022, s. 105; Göçer, 2016, s. 67; Kardaş, 2013, s. 4; Maltepe, 2006, s. 58). Bu durumun sebepleri arasında; bireyin yazılı anlatımı konuşma gibi doğuştan ve sosyal ortamı içinde edinmemesi, yazılı anlatımın zihinsel planlama, yazılacak konu ve türe dair alt bilgi gerektirmesi, tekrarlı uygulamalarla geliştirilebilmesi sayılabilir. Anlatıma özen göstermek, anlatılacakları tam ve doğru ifade etmek, biçim ve düzene dikkat etmek zorunlulukları, yazılı anlatım becerisinin konuşmaya göre daha zor bir beceri olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978, s. 236). Bu nedenle yazılı anlatım, daha çok çaba gerektirebilen ve süreklilik isteyen bir süreç dâhilinde geliştirilebilmektedir. İlkokul ve

ortaokul yıllarında sağlam temellere dayanan bir ana dili öğretimiyle yazılı anlatım becerisini geliştiren bireylerin okulda ve okul dışında bu beceriyi başarıyla kullanabileceği düşünülmektedir (Sever, 1993, s. 3). Bundan dolayı yazılı anlatımın öğretimi sürecinde sınıfta yapılan uygulamalar ve öğrencilerin yazılı anlatım ile ilgili sahip oldukları öğrenme deneyimleri oldukça önemlidir.

Yazmak; otomobil kullanmak, ata binmek gibi egzersizle öğrenilen bir beceridir (Karaalioğlu, 1976, s. 119). Yazılı anlatımda başarılı olmak için yazma amacının öğrencilere aktarılması (Göçer, 2010, s. 273), onlara yazmak için gerçek nedenler bulunması ve konuyla ilgili düşüncelerini oluşturmalarında yardım edilmesi (İnal, 2006, s. 1), yaşamın içinden ve öğrencilerin dünyasıyla ilişkili konularda çalışmalar yapılması (Özdemir, 1993, s. 9), ne için, kimin için ve nasıl yazılacağının yazma çalışmaları öncesinde belirlenmesi (Tansel, 1978, s. 2), ana fikir ve yardımcı fikirlerin tespit edilip düzenlenmesi (Gariboğlu, 1979, s. 42), planlama ve düzeltmelerin yapılması, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması, sürekli ve aşamalı etkinlikler yapılması gerekmektedir. Görüldüğü gibi yazma eğitiminin çok yönlü ve karmaşık bir yapısı vardır. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişimini sağlamak için kullanılacak yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerden beklenen türden iyi örneklerin onlara gösterilmesi de faydalı olacaktır (Imhoof ve Hudson, 1975, s. 7). Uygun örnekleri gören, doğru öğretim süreçlerinden geçen ve yeterli yazma deneyimine sahip öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin hedeflenen düzeyde gelişeceği söylenebilir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken birçok faktör vardır. Öğretmen, öğrenci, sınıf, sınav sistemi bunlardan bazılarıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; yaşamdan uzak, soyut örnekler verilmesi, değerlendirme yöntemlerinin çoktan seçmeli olması (Arıcı, 2008, s. 211), sınıfta yapılan çalışmalarda öğrencilere dönüt verilmemesi, yazılı anlatımın geliştirilmesi için uygulanan yöntem ve tekniklerin doğru seçilmemesi, yazmaya karşı önyargı oluşması (Temizkan, 2003, s. 14), yazılı anlatım çalışmalarının bir zorunluluk gibi algılanması ve bu çalışmalara öğrencilerin ilgilerinin çekilmemesi, uygulamadan çok teorik bilgiye dayalı çalışmalar yapılması (Coşkun, 2006, s. 117), yazılacak metnin amacı, türü, hedef kitlesinin önceden belirlenmemesi (Yılmaz, 2009, s. 113), yazılı anlatımda ön hazırlık yapılmaması (Kılıç, 2012, s. 82), yazılı anlatımın değerlendirilmesinde daha çok yazım ve noktalama boyutuna önem verilmesi (Damar, 2016, s. 129) gibi faktörlerin yazılı anlatımın gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca yazılı anlatımın yeterince gelişmemesinde öğrencilerin isteksizlik ve cesaretsizlikleri de önemli rol oynamaktadır (Göğüş, 1978, s. 236). Bu becerinin gelişmesini sağlamak için

belirtilen değişkenlerin doğru şekilde düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda günlük hayattan örnekler verilmesi, ilgi çekici uygulamalar yapılması, yapılacak çalışmaya uygun yöntem ve teknikler seçilmesi, öğretim sürecinin uygulama ağırlıklı olması gibi çalışmalar hayata geçirilmesinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu faktörler arasından yazılı anlatımın öğretim sürecinin dikkatle ele alınmasının, yazma becerisinin temel niteliklerinin öğrenciye kazandırılmasında ve böylece diğer faktörlerin de düzenlenmesinde temel teşkil ettiğinin farkında olunmalıdır.

Yazılı anlatım, öğretim sürecinin yeteri kadar dikkate alınmaması, yazılı anlatım becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği için bireyin bu beceriyi kazanmasında doğru aşamalardan geçmesi önem arz etmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) incelendiğinde yalnızca 1 ve 2. sınıfta cümle yazmaya yönelik *"Anlamlı ve kurallı cümleler yazar."*, *"Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar."* kazanımlarının yer aldığı, 2. sınıfta bunlara ek olarak *"Kısa metinler yazar."* kazanımının bulunduğu, 3. sınıfta *"Kısa metinler yazar."* ve *"Hikâye edici metinler yazar."* kazanımları yer alırken 4. sınıftan itibaren ise 3. sınıftaki kazanımlara *"Bilgilendirici metinler yazar."* kazanımının eklendiği görülmektedir. Kısa metinler yazılmasına yönelik kazanımların alt açıklamalarından kast edilen metinlerin anı, haber metni, mektup, günlük vb. gibi türler olduğu görülmektedir. Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta alt sınıflardakine benzer şekilde *"Kısa metinler yazar."*, *"Hikâye edici metinler yazar."*, *"Bilgilendirici metinler yazar."* kazanımları bulunmaktadır. Buradaki açıklamalarda dilekçe, duyuru, ilan, reklam, haber metni, anı, günlük türleri kısa metin olarak görülmektedir. Programda; cümle kurma becerisine ve cümle türlerine, müstakil paragraf yazma becerisine, paragrafın yazma süreçlerine ve paragrafın yapısına yönelik herhangi bir kazanım veya açıklama yer almamaktadır. Paragrafla ilişkili olan yalnızca *"Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır."* kazanımı bulunmakta ancak bu kazanım da sadece 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Programdaki belirtilen süreç temelli yaklaşımdan da yola çıkarak öğretmenler, ortaokul veya liseye gelen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişim sürecini doğru şekilde deneyimlemiş olduklarını varsayarak onların cümle ve paragraf yazma becerilerini kazandıklarını düşünmekte ve buna göre uygulamalar yapmaktadırlar. Ancak programda süreç temelli bir yaklaşım ele alındığı belirtilse de yazma aşamalarından yalnızca düzeltme ve yayımlamaya ilişkin kazanımlar yer aldığı, diğer yazma süreçlerine yönelik herhangi bir kazanım bulunmadığı görülmektedir. Bu durum da temel düzeyde yazma becerilerine sahip olmayan bireylerin ileri uygulamalarda yazılı anlatım çalışmalarında sorunlarla

karşılaşmalarına neden olmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) yanında Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) da incelenmiştir. İnceleme sonunda Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) süreç temelli yaklaşıma göre kazanımlara yer verilse de yazmanın alt boyutlarına odaklanılmadığı dolayısıyla cümle ve paragrafla ilgili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle Türkçe eğitiminde kullanılan ortaokul düzeyindeki öğretim programlarında cümle ve paragraf yazmaya yönelik yeterli kazanım olmadığı, bu durumun da yazma eğitiminin gelişim sırasına uygun ilerlememesine sebep olduğu söylenebilir.

Öğretim programlarının yansımaları o derse ilişkin hazırlanan ders kitaplarında görülebilmektedir. Bu amaçla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenerek yazma becerisinin gelişim sürecinin etkinliklerde nasıl yer aldığına yönelik genel bir izlenim oluşturulmaya çalışılmıştır. İncelenen kitapların yayınevleri aşağıda listelenmiştir:

Tablo 1

Yazılı Anlatım Etkinlikleri İncelenen Türkçe Ders Kitapları

Sınıf	Yayınevi		
5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	—	—
6. Sınıf	MEB	MEB	Ata Yayıncılık
7. Sınıf	MEB	MEB	Özgün Yayıncılık
8. Sınıf	MEB	—	—

İncelenen ders kitaplarında ilk etkinlikten başlayarak öğrencilerden tam metin yazmalarının beklendiği, tüm kitaplarda yalnızca 4 tane paragraf yazma etkinliği yer aldığı görülmüştür. Bu paragraf yazma etkinliklerinde de paragraf yazma sürecine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiş yalnızca konu belirtilerek öğrencilerden o konuda bir paragraf yazmaları istenmiştir. Cümle ile ilgili çalışmalar, okuma becerisiyle ilişkili konularda (anlamı bilinmeyen kelimeleri cümle içinde kullanma, metin altı sorulara cevap verme vb.) bulunmakla birlikte cümle yazma becerisinin gelişimine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelendiği bir çalışmada (Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021, s. 123) etkinlikler yetersiz bulunmuş ve Türkçe ders kitaplarına cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilerek aşamalı etkinlikler konulması gerektiği belirtilmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde sorun yaşanmaması için dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin cümle ve paragrafa ilişkin alt

bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin tespit edilip tamamlanması ve yazılı anlatım eğitimine bu şekilde devam edilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yıllardır sınıflarda "örnek metin sunma" veya "klasik yöntem" de denilen bir yolla kitapta yer alan etkinlikler çerçevesinde metne hazırlanma, metni okuma, metin sonrası etkinlikleri yapma ve devamında metnin konusuna ilişkin yazı yazma çalışmaları yapılmaktadır (Tekşan, 2001, s. 3). Yani sınıf içi uygulamalarda da cümle ve paragraf yazmaya yönelik beceri gelişimi dikkate alınmamaktadır. Öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki cümle ve paragraf yazma becerisine ilişkin eksikliklerin yazma becerisinin gelişiminde metin yazma sürecinde yaşanan sorunlarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Yazma becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde öğretim programları ve ders kitaplarındaki cümle ve paragraf yazmaya yönelik eksikliğin öğrencilerin yazılı anlatımlarına yansıdığı görülmektedir:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının incelendiği çalışmada (Yasul, 2014, s. 92- 93) araştırmaya katılan öğrenciler arasında tamamıyla veya büyük ölçüde doğru ve mantıklı cümle kuranların oranı %29,7 olarak tespit edilmiştir. Bu veriden öğrencilerin cümle kurma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği anlaşılmaktadır. Sönmez'in (2014, s. 105-106) çalışmasında ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin düzgün cümle kuramadıkları ve yazdıkları metni doğru şekilde paragraflara ayıramadıkları, dolayısıyla öğretmenlerin cümle kurma ve paragrafa yönelik çalışmalar yapmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin kompozisyon kâğıtlarında tespit edilen birçok hata ve eksikliğin içinde "yapısı bozuk olan cümleler, gerekli yerde paragraf yapmamak, gereksiz yerde paragraf yapmak" başlıkları da göze çarpmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin % 39,26'sının yazılı anlatımlarında yapısı bozuk olan cümlelere rastlandığı ifade edilmektedir (Doğan, 2003, s. 193-194). Yekeler'in (2015, s. 61) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ise ön uygulama ile elde edilen yazılı anlatım ürünleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının tek bir paragraftan oluşan yazılı metinler ürettikleri bu nedenle büyük çoğunluğunun paragraf düzeyinde yazma eğitimine ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada ise sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin cümle düzeyinde yazma becerilerini kazanamadığı tespit edilmiştir (Çölgeçen Kaya ve Doğan Kahtalı, 2021, s. 1229). Sever'in (2019, s. 35-36) çalışmasında yazma becerisi, bulunduğu sınıf seviyesine uygun olmayan öğrencilerin metinlerinde, paragrafların metnin bütünlüğünden uzak olduğu, paragraflarda açık bir ana düşüncenin olmadığı,

yardımcı düşüncelerin yeterince geliştirilmediği, tekrar eden dilsel yapılar olduğu, düşünceler arasında sağlam bağlantılar kurulamadığı, metin türüne uygun bir anlatım tarzının kullanılmadığı görülmektedir. Sis'in (2018, s. 57) araştırmasında 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle ve paragraf düzeyinde beklenen niteliklere sahip cümle ve paragraflar oluşturamadıkları, bunun da ilkokul ve ortaokulda cümle ve paragraf kavramlarını kazandırmak amacıyla gerekli etkinliklerin yapılmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çiçekli Koç'un (2009, s. 129-130) çalışmasında öğretmenlerle görüşülmüş, öğretmenler paragraf öğretimiyle ilgili olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde paragrafın sezdirilmesinin ve metin üzerinden paragraf türlerinin gösteriminin dışında bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kullanılan programa bağlı olarak etkinlikler tasarladıkları için paragraf öğretimiyle ilgili aksaklıklara; yazılı anlatıma yönelik programda, kitaptaki etkinliklerde ve uygulamalardaki eksikliklerin neden olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla cümle ve paragraf yazma konusunda yeterli eğitim almamış ve deneyim yaşamamış, sözcük dağarcığı gelişmemiş, zihinsel planlamayı öğrenmemiş, yazım ve noktalamada eksikleri olan birey, metin yazımı konusunda da istenen düzeye ulaşamamaktadır (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 10; Göğüş, 1978, s. 243). Bağcı'nın (2007, s. 323) Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarını ve yazılı anlatım becerilerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının paragraf yazmaya yönelik bilgi ve becerilerinin tam yerleşmediği sonucuna ulaşılmış ve bu adayların en çok paragraf yapısını oluşturma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada (Arı, 2008, s. 206-207) dereceli puanlama anahtarı ile puanlanan öğrenci metinlerinde öğrencilerin; cümle kuruluşunda, dizilişinde ve cümleler arası bağlantı kurmada orta düzeyde başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada paragraf yazma becerisi ile ilgili olarak paragrafta konu bütünlüğünün sağlanması açısından orta düzeyde olunduğu tespit edilmiştir. Can'ın (2012, s. 259) ortaöğretim 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin açıklayıcı anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin, paragrafta bağdaşıklık, tutarlılık açısından önemli sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Üniversite mezunu olduğu hâlde cümle ve paragraf yazmada problem yaşayanların sayısının çokluğu da bu verileri desteklemektedir (Özdemir, 1993, s. 10). İyi ve doğru yazmak yeteneğe değil; yazma zevk ve alışkanlığı kazanmaya, yazma tekniğini anlamaya, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bilgiye sahip olmaya bağlıdır (Kantemir, 1991, s. 114). Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında anlaşılmaktadır ki yazma becerisinin gelişiminde dikkate alınması gereken noktalardan biri de cümle, paragraf, metin şeklinde eğitimi aşamalandırmaktır.

Belirli bir amaca uygun işlevi belirleme ve bu işlev doğrultusunda cümle, paragraf oluşturma süreçlerine yönelik bilgi ve beceri edinmemiş, öğrenme deneyimine sahip olmayan bireylerin hikâye, deneme gibi bir türde tam bir metin oluşturmasını beklemenin eğitim ilkelerine aykırı bir durum olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeleri için de sistemli ve planlı yazma eğitimi almaları gerekmektedir. Yazma eğitiminde bahsedilen noktalar dikkate alınmadığında karşılaşılan sonuçlar Çiçekli Koç'un (2009, s. 137) çalışmasında ortaya konulan "paragraf yazma öğretiminde sistemli bir yol izlenmediği, öğrencilerin ortaokula geldiklerinde paragraf yazmayı bildiklerinin varsayıldığı" sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Altyapısı sağlam olmayan, neyi, nasıl yazacağı konusunda bilgi ve beceriden yoksun, cümle ve paragraf yazma konusunda öğrenme deneyimi kazanmamış, anlatım biçimlerine hâkim olmayan öğrencilerin hedeflenen düzeyde bir metin meydana getirmeleri mümkün görünmemektedir (Ungan, 2007, s. 465). Yazacaklarını planlama, cümle ve paragraf kurma, sözcük seçme gibi yazmanın ilk aşamalarına ilişkin uygulamalar yapmayan öğrenciler metin yazma konusunda da problemler yaşayacaklardır. Bu nedenle öğrencilere, yazma çalışmalarında önce cümle ve paragraf kurma gibi temel çalışmaların yaptırılıp sonra tür ve planlamaya yönelik becerilerin öğretilmesi doğru olacaktır (Göğüş, 1978, s. 246). Böylece cümle ve paragraf yazma becerilerinin uygulanışına yönelik planlama ve uygulama becerilerini kazanmış, alt düzey yazma görevlerinde istenilen seviyeye geldikten sonra üst düzey yazma görevleriyle karşılaşan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin hedeflenen çerçevede gelişmesi beklenebilir.

Yazılı anlatım geliştirilirken ilk olarak yazma becerisinin temelini oluşturan yapılar ele alınmalıdır. Bu yapılardan ilki olan cümle; bir duyguyu, fikri, dileği, olayı hüküm hâlinde tam olarak bildiren kelimeler topluluğudur (Karaalioğlu, 1976, s. 21). Cümlenin yazma eğitiminde temel alınmasının sebebi yapı ve anlam bakımından eksiksiz cümleler kurmayı öğrenen öğrencilerin oluşturdukları tüm metinlerde kendilerini daha doğru ifade edeceklerinin düşünülmesidir. Çünkü cümlenin sağlam kurulması ile anlatımdaki başarı arasında güçlü bir ilişki vardır (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 139). Yapı olarak sağlam cümleler kurmanın yanında cümlelerin metnin farklı yerlerindeki kullanımına ilişkin de bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Örneğin paragrafın giriş cümlesi/cümleleri anlaşılır, etkileyici olmalıdır (Kantemir, 1991, s. 174). Paragrafın gelişme cümleleri konuyu daha açık hâle getirmeli, ayrıntı içermelidir. Paragrafın sonuç cümlesi/cümleleri ise bütün fikirleri toparlayan özellikte olmalıdır. Bu nedenle, fiziksel bir aktiviteyi öğrenirken işleyen zihinsel

süreçler gibi gelişen yazılı anlatımda, özgün ve istenen niteliklere sahip cümleler oluşturabilmek için tekrar tekrar uygulama yapılmalı; yazılan cümleler, mantıklı ve yaratıcı analizlerle incelenmelidir (Saddler, 2013, s. 239). Cümle ile ilgili yapılacak etkinlikler yoluyla bireyler, anlamlı ve kurallı, metnin yazılış amacına uygun, paragrafın ve metnin bölümlerinin gerektirdiği özelliklere sahip cümleler kurmayı öğrenebileceklerdir. Bundan dolayı ilkokul ve ortaokul yılları boyunca cümle düzeyinde anlatım çalışmaları ihmal edilmemelidir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 276). Öğrencilerin cümlelerinin incelendiği bir araştırmada da görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin cümle yazma becerileri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır (Bahşi ve Sis, 2019, s. 207). İyi cümlelerin, yerinde kullanılan iyi seçilmiş kelimelerden; iyi paragrafların iyi cümlelerden; iyi bir yazının ise iyi yazılmış paragraflardan oluştuğu düşünülürse iyi cümle kurmanın önemi anlaşılacaktır (Tansel, 1978, s. 20). Bu kapsamda cümle kurma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, yazma becerisinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Yazılı anlatım eğitiminin bir sonraki aşamasında ele alınması gereken paragraf, bir fikri anlatan cümleler topluluğu veya ana fikirle bağlantılı cümleler kümesi olarak tanımlanabilir (Kantemir, 1991, s. 161). Paragraf hem kendi içinde bir bütün hem de daha geniş bir kompozisyonun alt bölümü olan ve bir ana düşünceyi anlatan cümleler toplamıdır (Sullivan, 1967, s. 1). Paragraf yazma becerisini öğrenmemiş bireylerin metin yazma sürecinde bir paragrafı birden fazla paragrafa bölmek veya birden fazla paragrafı birleştirmek gibi hatalar yaptıkları görülmektedir (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 126). Paragraf yazma öğretiminin Türk eğitim sisteminde bir bütün olarak verilmediği daha önce de değinilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlardan ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden anlaşılmaktadır (Çiçekli Koç, 2009, s. 185). Nitekim Bahşi ve Sis'in çalışmasında da (2019, s. 207) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin paragraf yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ilkokul sonunda tamamlanması beklenen paragraf yazma becerisinin ortaokul sonunda dahi istenen düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada (Tok, 2014, s. 907) üniversite öğrencilerinin, daha önceki öğrenim hayatlarında paragraf yazmaya yönelik eğitim almadıkları için lisans düzeyinde, paragrafın yapısını bilmedikleri belirlenmiştir. Bu konuda yapılan araştırma sonuçları, ülkemizde paragraf eğitimine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Batılı ülkelerde olduğu gibi bizde de paragraf yazmadan önce yapılacak hazırlık süreci, paragraftaki fikirleri geliştirme yolları, taslak oluşturma, fikirler arası tutarlılık ve paragrafın sonucunu oluşturmaya yönelik eğitim içerikleri hazırlanmalıdır (Altuntaş ve Can, 2017, s. 284).

Paragrafın yapısını ve işlevlerini öğrenen bireyler paragrafın kendi içinde ve metnin paragrafları arasında bütünlük oluşturmakta zorlanmayacaklardır. Bu nedenle ortaokullarda paragraf bilinci öğrencilere kazandırılmalı ve bu düzeyde anlatım çalışmalarına yer verilmelidir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 277). Öğrencilere öncelikle paragraf oluşturma becerisinin kazandırılması onların yazma süreçlerini öğrenmesini sağlayacağı için metin yazma sürecine bakış açılarını da olumlu yönde değiştirecektir (Can, 2012, s. 260).

Paragraf, yapısı yönüyle bir fikir minyatürüdür (Tansel, 1978, s. 27). Bu nedenle birden çok paragraf içeren bir metindeki tüm unsurlar tek bir paragrafta da bulunmaktadır. Birden çok paragraftan oluşan metinlerdeki giriş, gelişme ve sonuç paragrafları; paragrafta giriş, gelişme ve sonuç cümleleri olarak bulunmaktadır (Yörük, 1976, s. 68). Tam bir metinde nasıl ki ana fikir cümlesi varsa paragrafta da vardır. Paragrafların kendi içindeki bütünlüğünün sağlanması paragraftaki her cümlenin ana fikir cümlesine bağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Kantemir, 1991, s. 170; Karaalioğlu, 1976, s. 25; Warriner, 1986, s. 419). Paragrafta yer alan her cümle, tıpkı daha kapsamlı metinlerde olduğu gibi, kendinden önceki ve sonrakine dil ve düşünüş yönünden bağlanmalıdır (Özdemir, 1999, s. 76). Bu nedenle yazma becerisinin gelişim sürecinde birbirini destekleyici beceriler sıralı olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır. Cümlelerin yapı ve anlam özellikleri, paragrafın birlik ve bağlantıları, tam bir kompozisyonun ana ve yardımcı düşünceleri arasındaki ilişkiler birbirleriyle ilintili şekilde öğretilmelidir (Calp, 2007, s. 218). Metnin yapısal ve anlamsal uyumunun oluşmasında etkili olan unsurların doğru kullanımı paragrafın yapısının doğru kurulmasını sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde gerek Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) gerek ders kitaplarında gerekse alanyazında, cümle ve paragraf yazma becerisinin gelişimine yönelik oldukça az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Türkiye'deki ve yurt dışındaki çalışmalar, "cümle, paragraf, metin, yazma becerisi, yazılı anlatım, bağdaşıklık" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda cümle (Doyumğaç, 2022; Günay Kızılkaya, 2022; Güngör, 2020; Işık, 2012) ve paragraf (Altuntaş, 2017; Anderson, 1981; Barns, 1956; Braddock,1974; Branson, 1988; Cantürk, 2014; Koç, 2009; Ozan, 2014) yazma becerisiyle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Cümle yazma çalışmaları cümleyi anlam ve yapı bakımından ele alsa da metin oluşturmada cümle ve cümleler arası ilişkilere değinmemektedir. Paragrafla ilgili araştırmalar ise paragrafın yapısının ve paragraftaki anlam ilişkilerinin öğretimi ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik çalışmalarda cümle ve

paragraf yazma eğitimine, bu eğitimin alanda uygulanışına yönelik çalışmalar yapılmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yazılı anlatım becerisinin cümle, paragraf ve metin sıralamasında kazanılmasının bu becerinin yapısına daha uygun olduğu ve bu şekilde öğrencilerin daha nitelikli yazılar oluşturabileceklerinin düşünüldüğü görülmektedir (Göğüş, 1978, s. 246; Özdemir, 1993, s. 11-12; Tansel, 1978, s. 2). Bu sırayla verilen yazma eğitimi kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkelerine de uygundur. Ayrıca cümle ile yazma çalışmalarına başlayan bireyin, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde her adımı öğrenerek ilerlemesi, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini de kolaylaştıracaktır. Yazılı anlatım becerisinin istenen düzeyde gelişmediği sonucuna ulaşan çalışmaların birçoğunda da bu becerinin gelişmemesindeki temel sebebin, yazma becerisini edinme sürecine uygun bir eğitim verilmeyişi olduğu görülmektedir (Arı, 2008; Bağcı, 2007; Bahşi ve Sis, 2019; Can, 2012; Çiçekli Koç, 2009; Tekşan, 2001; Yasul, 2014; Yekeler, 2015). Alandaki kaynaklar, yapılan çalışmalar incelendiğinde cümle, paragraf ve metin sıralamasıyla verilen yazılı anlatım eğitiminin yazma becerisinin gelişiminde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilere cümle ve paragraf yazma eğitimi verilerek onların yazma becerilerinin sistemli bir şekilde gelişmesinin sağlanacağı ve böylece yazılı anlatım becerisinde karşılaşılan problemlerin azalacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı "aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve verilmeyen 7. sınıf öğrencilerinin cümle, paragraf ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek" olarak ifade edilebilir.

Araştırmada ele alınan problem cümlesi "Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve verilmeyen 7. sınıf öğrencilerinin *cümle, açıklama paragrafı* ve *bilgilendirici metin* yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada bu amaca ulaşabilmek için problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun *cümle* yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun *açıklama paragrafı* yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun *bilgilendirici metin* yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun *yazma becerisine* ilişkin ön test puanlarına göre son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte *cümle* düzeyinde bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları nedir?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları nedir?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları nedir?
8. Öğrencilerin çalışma sonrasında cümle ve paragraf yazma becerisine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Uygulama yapan öğretmenlerin çalışma sonrasında cümle ve paragraf yazma becerisine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazılı anlatım, bireylerin kendilerini anlatmalarının bir yoludur. Yazılı anlatım, eksiklikleri tamamlamayı ve yanlışları düzeltmeyi öğreterek bilgi edinmeyi, zihince olgun ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanmayı sağlamaktadır (Göğüş, 1978, s. 235). Bu beceriyi okulda edinmeyen bireylerin hayatlarının her aşamasında zorluklar yaşayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin yazmanın alt boyutlarına ve yazma süreçlerine uygun şekilde geliştirilmesinin ve öğrencilerin yazmanın doğasına uygun öğrenme deneyimlerine sahip olmalarının yazılı anlatım başarılarına etki edeceği düşünülmektedir.

Yazılı anlatım son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da özellikle üzerinde durulan, projelere dâhil edilen ve gelecekte ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de yer verilmesi düşünülen bir beceridir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yazılı anlatımın yer aldığı sınavlara yönelik çalışmalar düzenlenmektedir. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi, açık uçlu sorular yoluyla bireylerin okuduklarını anlama ve kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kullanmalarını ve bu şekilde üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesini amaçlamaktadır. Bu proje ile gelecekte yapılacak açık uçlu merkezî sınavlara

alt yapı oluşturulmak istenmektedir (http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp). Ayrıca yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan dört beceride soru ve görevlerin yer aldığı Türkçe Dil Yeterlikleri Sınavı'nda (TÜDİYES) da yazma becerisinin ölçülmesine yönelik görevler yer almakta ve böylece ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğrencilerin yazma düzeylerine ilişkin Türkiye profili ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu şekilde, öğretim programında yer alan beceri ve kazanım ilişkileri ile öğrenme-öğretme süreçlerinin gözden geçirilmesi, gerekli iyileştirmelerin yapılması planlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020, s. 13). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu ve bunun gibi çalışmalar yoluyla yazılı anlatıma gereken önemin verileceği düşünülmektedir.

Okullarda yapılan yazılı anlatım uygulamaları incelendiğinde öğrencilerin genellikle yalnız bırakıldığı, tür bilgileri verildikten ve genel metin yapısına değinildikten sonra öğrencilerden metin yazmaları istendiği görülmektedir (Şimşek, 2015, s. 76-77). Temizkan'ın (2003, s. 143) yaptığı çalışmada öğretmenlerin metinlerdeki paragrafların ana ve yardımcı fikirleri buldurma ve giriş, gelişme, sonuç paragraflarını inceletme dışında paragrafa yönelik bir uygulama yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada (Temizkan, 2003, s. 144), incelenen öğrenci yazılarında en çok hata yapılan noktalardan birinin açık, sade, anlaşılır cümle yapısı oluşturamama olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler yazma yeterliliğine sahip olmadığında cümle, paragraf ve metin düzeyinde sorunlar yaşandığı ve yazma ürününün niteliğinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde de yazılı anlatımla ilgili ilk etkinliklerden başlayarak genellikle tam metin yazılmasının istendiği göze çarpmaktadır. Öğrencilerin paragraf yazmalarına yönelik var olan sınırlı sayıdaki etkinlikte de paragrafın yapısını öğretmekten ziyade konuya uygun kısa bir yazı yazdırmak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla birey daha cümle ve paragraf gibi yazılı anlatımın temel birimlerini nasıl oluşturacağını öğrenmeden ve deneyimlemeden daha hacimli bir yazma göreviyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu sistemin içinde yetişen bireylerin ilkokulda öğrenemediklerini ortaokulda, ortaokulda öğrenemediklerini lisede, lisede öğrenemediklerini ise üniversitede öğreneceği düşünülmektedir. Ancak üniversite son sınıfta dahi cümle ve paragraf yazma düzeylerinde sorunlar yaşayan öğrencilerin olması düşündürücüdür (Durukoğlu, 2012, s. 295). Bu durumun doğuracağı olumsuz sonuçları engellemek amacıyla bireylere yazmayı öğrendikleri andan itibaren öncelikle cümle yazma, devamında paragraf ve metin oluşturmanın öğretilmesi ve bu çalışmaların süreç içinde sarmal olarak devam etmesi hem eğitimin kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi ilkeleriyle

uyumlu olacak hem de bireylerin zihinlerindeki dil şemalarına metin yazma süreçleri doğru bir mantıkla yerleştirilecektir.

Cümle, metnin oluşturulmasında temel bir birimdir. Anlamlı ve amaca uygun oluşturulan cümleler metnin daha sağlam bir yapıda olmasını sağlar. Cümle kurma becerisi gelişen birey paragrafı oluştururken de zorlanmayacak, anlatmak istediklerini okuyucuya daha kolay aktaracaktır. Paragraf ise metni anlamayı kolaylaştırmanın yanında, bireyin zihinsel planlamayı ve bilgileri sınıflamayı öğrenmesini sağladığı için önemlidir. Paragraf öğretimi de bireylerin bütün bir yazının tüm unsurlarının görülmesini sağladığı, zamanı etkili ve verimli kullanmaya yardımcı olduğu için yazılı anlatım becerisinin gelişiminde kullanılmalıdır (Can, 2012, s. 83). Paragraf yazma becerisi öğretilirken yazma amacının, kullanılacak dil işlevinin ve bunlara bağlı olarak anlatım biçimlerinin de ele alınması ve paragraftaki yapının buna uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. 7. sınıf, anlatım biçimlerinin verilmeye başladığı sınıf seviyesidir. Yazılacak konu belirlendikten sonra onun hangi amaçla, nasıl aktarılacağı anlatım biçimlerinin seçimini gerektirir (Yörük, 1976, s. 37). Kazanım ve ders kitaplarının anlatım biçimlerine yer verme ve kazandırma açısından incelendiği bir çalışmada (Aksoy Lafçı, 2015) incelenen ders kitaplarında 7. sınıfta anlatım biçimleriyle ilgili kazanım ve etkinliklerin okuma becerisi altında yer aldığı, yazma becerisinde ise anlatım biçimlerine yönelik kazanım ve etkinlik bulunmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili başka bir araştırmada ise (Akbayır, 2006, s. 69) öğrencilere hem anlatım biçimleriyle ilgili ulusal sınav soruları verilmiş hem de yazma uygulamaları yaptırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin anlatım biçimleri ile ilgili test sorularını çözdükleri hâlde yazılı uygulamada aynı başarıyı gösteremedikleri gözlemlenmiştir. Çalışmalar, anlatım biçimlerine yönelik gerekli eğitim verilmediği için yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Bu durumun değişmesi için konuya uygun anlatım biçimini verip paragraf yazdırma çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Akbayır, 2006, s. 80). 7. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan bu çalışmada da bilgi verme işlevine bağlı olarak açıklama anlatım biçimi kullanılacaktır. Açıklama, bir konu hakkındaki görüş ve düşüncelerin yer aldığı anlatım biçimidir Fıkra, makale, söyleşi, deneme gibi düşünce yazılarının temel anlatım biçimi açıklamadır (Kantemir, 1991, s. 226) ve açıklama anlatım biçimi günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır.

Yukarıda değinilen boyutlardan hareketle bu çalışmada, cümle ve paragraf yazma eğitiminin yazılı anlatıma olan etkisinin ortaya çıkarılması; alanda yapılacak yazılı anlatım uygulamalarına, program ve ders kitabı yazımına, sınıfta yapılacak yazma uygulamalarına

rehberlik edecek ve yazılı anlatım açısından gelişen bir nesil yetişmesine katkı sağlayacaktır. Alanda bu konuyla ilgili yapılmış oldukça az çalışma olması da bu çalışmaya duyulan ihtiyacı ve araştırmanın ciddi bir açığı kapatacağını göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim durumları gibi kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilediği,

2. Deneysel çalışma süresince deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gelişimsel ve duyuşsal özellikler açısından benzer değişimler gösterdikleri,

3. Yarı Yapılandırmış Görüşme Formu'nda yer alan sorulara öğrencilerin doğru ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma sürecinde Covid 19 pandemisi yaşandığı için pilot uygulamanın uzaktan eğitimle yapılması araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir.
2. Araştırmada öğrenci ürünleri metnin tutarlılık ölçütünde; ana fikir, yardımcı fikirler, konu bütünlüğü, düşünceler arası ilişkiler ve yapı boyutlarıyla sınırlandırılarak değerlendirilmiştir.
3. Araştırmada uygulanan deneysel çalışma 6 haftalık bir pilot çalışma ve 12 haftalık asıl uygulama olmak üzere toplam 18 haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazılı anlatım: Duygu, düşünce, tasarı ve yaşantıların iletişim kurmak amacıyla yazı ile anlatılmasıdır (Sever, 1998, s. 60).

Açıklayıcı anlatım: Bir konuyla ilgili bilgi vermek veya bir şey öğretmek amacıyla yazılan yazılarda kullanılan anlatım biçimidir (Kantemir, 1991, s. 226).

Cümle: Bir düşünceyi, duyguyu, isteği, olayı ve durumu yargıya bağlayarak anlatan sözcük dizisidir (Yörük, 1976, s. 78).

Paragraf: Tek bir ana fikir etrafında birleşmiş, yardımcı fikirler barındıran, birbiriyle dil, düşünce ve anlatım birliği olan cümleler topluluğudur (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 9).

Metin: Dil birimlerinin iletişim kurmak amacıyla bir bağlam içerisinde sıralandığı ve metinsellik ölçütlerine uygun olarak bir araya geldiği yapıdır (Can, 2012, s. 28).

Metinsellik ölçütleri: Kelime ve cümleler dizisinin bir metin olarak değerlendirilebilmesi için sahip olması gereken özelliklerin tamamıdır (De Beaugrande ve Dressler, 1986).

Bağdaşıklık araçları: Metindeki bilgilerin birleşmesini ve mantıklı bağlantılarla düşünceler arasındaki ilişkinin kurulmasını veya bir düşüncenin diğer bir düşünceye aktarılmasını sağlayan metinsellik ölçütüdür (Aşkın Balcı, 2018).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm hazırlanırken "cümle, paragraf, metin, yazma becerisi, yazılı anlatım, bağdaşıklık" anahtar kelimeleri veri tabanlarında taranmış, Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bu araştırmayla ilişkili olduğu düşünülenlerle ilgili bilgilere burada yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde cümle yazma becerisini geliştirmeye yönelik oldukça az sayıda deneysel çalışmaya rastlanmıştır. Aşağıda bu araştırmada faydalanılan cümleyle ilgili çalışmalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır:

Işık'ın (2012) çalışmasında yarı deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinden ön ve son testte verilen bir paragraftaki öbek-anlam ilişkilerini tespit etmeleri istenmiştir. Altı haftalık bir uygulama sürecinin ardından öğrencilerin cümle ögelerini bulmada anlamlı düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cümle, dil bilgisi konularıyla ve okuma becerisi ile ilişkili olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılmasının dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2020) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinden görsellere bakarak cümleler yazmalarını istemiş, bu cümleleri derin ve yüzey yapıları arasındaki ilişki "dönüşüm kuralları" açısından incelemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazdıkları cümlelerde en çok kullandıkları eylemler istem bakımından incelenmiş ve öbeklerin genişleme özellikleri üzerinde durulmuştur.

İlkokul öğrencileriyle yapılan bir diğer araştırmada (Günay Kızılkaya, 2022), 2. sınıf öğrencilerine cümle birleştirme tekniği kullanılarak eğitim verilmiştir. Araştırmanın eğitim sürecinde cümle çalışmaları yapılsa da bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım

becerilerine etkileri yazdıkları metinler üzerinden ortaya konmuş ve yapılan uygulamanın yazılı anlatımı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doyumğaç'ın (2022) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere verilen üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı eğitimin öğrencilerin doğru cümle yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın nicel ve nitel verilerinden yola çıkılarak üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerini geliştirdiği, yazma motivasyonunu yükselttiği, yazma kaygısını azalttığı, söz varlığını zenginleştirdiği; okuma-anlamayı, dil bilgisi öğretimi ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde paragrafla ilişkili, var olan durumu betimleyen bir ve deneysel uygulamalarla paragraf yazma öğretimi verilen üç araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalara yönelik açıklamalar şu şekildedir:

Paragraf yazma öğretiminin verildiği bir çalışmada (Barns, 1956) yazma becerisinde yaşanan sorunların sebeplerinden birinin aşırı yoğun yazma içeriklerinin olduğu düşünülerek yalnızca paragraf üzerine odaklanılarak verilen eğitimin etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda uzun metinler yazdırmadan sadece paragrafa odaklanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği; fikirleri mantıklı bir şekilde düzenlemede, iyi konu ve geçiş cümleleri kullanarak kontrolü ele almada belirgin ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler paragraf üzerinde çalışırken genellemeler yerine somut görüntülerle uğraşarak iyi destekleyici ayrıntıların öneminin farkına varmıştır. Ayrıca çalışmada dönüt vermenin önemi üzerinde de durulmuştur. Dönüt yoluyla öğrencilerin yazarken yaşadıkları genel sorunların tespitinin yanında bireysel düzeltme yapmalarına imkân verilmesi gerektiği ve yapılan düzeltmelerin bir dosyada toplanmasının yazma becerisinin zaman içindeki gelişimini belirleme konusunda olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Braddock (1974:287-302)'un, "The Frequency and Placement of Topic Sentences in Expository Prose" isimli çalışması Amerika'da yapılmıştır. Araştırmada paragraflarda ana fikir cümlelerinin ne oranda ve paragrafların en çok hangi kısımlarında kullanıldığını belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre incelenen açıklayıcı paragrafların %13'ü ana fikir cümlesiyle başlamış, % 3'ü ise ana fikir cümlesiyle bitmiştir.

Paragraf yazma sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan yola çıkılarak öneriler sunulan bir araştırmada (Cohan, 1976) üniversite düzeyinde dâhi yazma sorunlarıyla

karşılaşıldığı belirtilmiş ve bu durumun önüne geçilmesi için gerekenlere değinilmiştir. Öncelikle paragrafın ne olduğu, konu cümlesi, ana fikir gibi kavramların ayrıntılı ancak basit şekilde tanımlanması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle konu cümlesinin tanımlamanın paragraf yazma konusunda önemli bir rolü olduğu belirtilerek doğru ve yanlış konu cümlesi örnekleri paylaşılmıştır. Çalışmada doğru konu cümlesi ve buna bağlı olarak bir paragraf yazmak için şu adımların takip edilmesinin yazma sürecini kolaylaştıracağı belirtilmiştir: Konu cümlesini soru cümlesine çevirin. Soruya verilen cevapları sıralayın. Cevapları konu cümlesindeki sorunu yanıtlayıp yanıtlamadığına göre değerlendirin. Uygun olmayan cümleleri düzenleyin. Son olarak belirlediğiniz cümlelerin bir paragraf olabilmesi için birlikte yeniden yazın.

Öğrencilerin paragraf kavramına ait farkındalıklarının ölçüldüğü bir çalışmada (Anderson, 1981), 9. Sınıfta öğrenim gören 331 öğrenciden, 5'i paragraf özellikleri gösteren, 5'i ise paragraf özellikleri göstermeyen metinlerin, hangisinin paragraf olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda 331 öğrenciden sadece 17'sinin, paragraf özelliği gösteren metinlerin hepsini doğru belirleyebildiği görülmüştür.

Branson (1988), paragraf yazma öğretimiyle ilgili Amerika'da deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubuna geleneksel paragraf yazma öğretimi uygulanırken kontrol grubuna paragraf yazma becerisinin gelişimine yönelik herhangi bir öğretim yapılmamıştır. Araştırmada deney grubuna verilen geleneksel paragraf yazma öğretiminin paragraf yazma becerileri açısından kontrol grubu ile deney grubu arasında herhangi bir fark sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçekli Koç'un (2009) çalışmasında ilk olarak paragraf türleri, paragrafın metin içinde konumu ve işlevleri ele alınıp açıklanmış ve paragraf örneklerine yer verilmiştir. Araştırmanın devamında paragrafın yapısı ve giriş, gelişme, sonuç cümlelerine değinilerek örnekler sıralanmıştır. Jacobson'un Bildirişim Teorisiyle devam eden çalışmada bağdaşıklık, tutarlılık, metinlerin ana yapıları, tem ilerlemesi, mantıksal bağlaçlar, yerdeşlik, konu ve birlik gibi kavramlar yer almıştır. Türkiye'deki paragraf öğretimini daha iyi ortaya koyabilmek amacıyla sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçları ve öğretim programları ile ders kitaplarında paragraf öğretiminin nasıl yer aldığına yönelik bilgiler paylaşılmıştır. Ardından Batı'da paragraf öğretimi süreci anlatılmış ve bunlara yönelik sonuç ve önerilerle çalışma sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda paragraf yazma çalışmalarının daha sistemli, bütüncül olması, çalışmalarda ilgi çekici etkinliklere yer verilmesi gerektiği, teorik ve uygulama alanında paragraf ile ilgili eksiklerin giderilmesinin

ve programa dâhil edilen ve edilecek çalışmaların uygulanması için öğretmenlerde farkındalık oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır.

Ozan (2014) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin delillendirme/ikna paragrafı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler uygulanmıştır. 20 öğrenciden oluşan deney grubuna paragraf, paragrafın yapısı, delillendirme/ikna paragrafı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri kullanılarak toplanan nitel veriler, öğrencilerin yazdıkları paragrafların ikna paragrafı değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen nicel verilerle bütünleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ikna paragrafı yazma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin yapılan bir araştırmada (Cantürk, 2014), paragraf yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik bir gruba benzerlik/zıtlık paragraflarına ilişkin yazma eğitimi verilmiştir. Çalışmada veriler, odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri, yazılı anlatım kâğıtları ve dereceli puanlama ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda planlı bir yazma süreci ve geri bildirimlerle öğrencilerin paragraf yazmaya yönelik tutumlarının olumlu anlamda değişeceğinin ve paragraf yazma becerilerinin gelişeceğinin düşünüldüğü belirtilmiştir.

Altuntaş (2017) çalışmasında, "Etkinlik ve Yapı Temelli Paragraf Yazma Yöntemi" uygulanan öğrencilerin tutarlı paragraf yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemeye çalışmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Kırşehir ili merkezinde bulunan bir ortaokulun 8. sınıf öğrencileri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. 8 hafta süren araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri elde etmek amacıyla "Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılan çalışma sonucunda, verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin paragraf yazma becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür.

Farklı dil geçmişlerine ve beceri seviyelerine sahip öğrenciler tarafından üretilen metinlerin, gelecekteki öğretim yaklaşımları ve program tasarımı için bilgilendirmek amacıyla incelendiği bir çalışmada (Portillo, 2021) anadili İspanyolca olan öğrenciler ve yerel kolej gelişim eğitimi kurslarına kayıtlı anadili İngilizce olan öğrenciler tarafından yazılan makaleler kullanılmıştır. İncelenen denemeler, tartışmalı bir konu hakkında görüş bildiren bir veya iki paragraftan oluşmaktadır. Çalışmada ürünler; metnin genel inandırıcılığı, akademik kelimelerin kullanımı, sözcüksel bağdaşıklığın bir ölçüsü olarak bağlaçların birleştirilmesi, tartışmacı yapısal öğelerin kullanımı ve üretilen metinde işlevsel öğelerin yer

alması açısından değerlendirilmiştir. Ana dil ile altı yapısal ve sözcüksel özellik arasındaki ilişki, Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) kullanılarak incelenmiştir. Paragraf uzunluğu ve okuma yeteneği kontrol altına alındıktan sonra sonuçlar anadili İspanyolca olan öğrencilerin İngilizce konuşan öğrencilere göre daha farklı bakış açılarını anlatan yapısal öğe ürettiklerini göstermiştir. Diğer bağımlı değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılık oluşmamıştır. Görüş yazmanın ikna ediciliğindeki değişkenliği keşfetmek için ise Çoklu Doğrusal Regresyon (MLR) kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin görüşlerindeki inandırıcılığında daha fazla kelime sayısının, daha yüksek akademik kelime yüzdesinin, daha fazla bakış açısına sahip yapısal unsurların ve anadili İngilizce olan bir öğrenci olmanın etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada aşamalandırılmış yazma eğitimi verilirken eğitim içeriğine dâhil edilen bir unsur da metnin küçük yapısını oluşturmayı sağlayan bağdaşıklık araçlarıdır. Bu nedenle bağdaşıklık araçları ile ilgili yapılan çalışmalar da incelenmiştir. Bu araştırmayla ilgili olduğu düşünülen bağdaşıklık araçlarını konu edinen çalışmalara yönelik açıklamalar şu şekildedir:

12. sınıf öğrencilerinin yazdıkları açıklayıcı anlatım türündeki paragraflarını inceleyen bir araştırmada (Lavallee, 1980), paragraflarda kullanılan konu cümleleri ve bağdaşıklık araçlarının tür ve frekanslarını belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca yazılı anlatımlarındaki genel kalite ile konu cümlesi ve bağdaşıklık araçlarının kullanımı arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek kaliteye sahip kâğıtların, orta ve düşük kaliteye sahip kâğıtlardan daha çok konu cümlesi içerdiği belirlenmiştir. Kız ve erkeklerin konu cümlesi kullanım sıklıkları yakındır. Paragraflardaki konu cümleleri genellikle basit yapıdadır. Bağdaşıklık unsurlarının kullanımı bakımından ise, paragraflarda kelime bağdaşıklığı kullanım oranının diğer bağdaşıklık unsurlarının iki katı olduğu görülmüştür. Değiştirim ve eksiltili anlatım, paragraflarda en az kullanılan bağdaşıklık unsurlarıdır. Yüksek kaliteye sahip paragraflar, daha çok bağlama ögesi ve daha az gönderim unsuruna sahiptir. Kız ve erkek öğrenciler bağdaşıklık unsurlarını aynı sıklıkta kullanmıştır. Düşük kaliteli paragraflarda ise genelde bağdaşıklık unsurları kullanılmamıştır.

Amerika'da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin (ESL students) tutarlılık ve bağdaşıklık hakkındaki bilgi birikimini ve bunun en iyi nasıl ölçülebileceğini konu alan bir araştırmada (Abeywickrama**,** 2007), tutarlılık ve bağdaşıklık hakkında öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmek için kompozisyon yazma, özetleme ve boşluk doldurma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya 153 kişi katılmış, katılımcılardan 4'üyle bu üç uygulamada nasıl

bir süreç geçirdiklerini içeren görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Tutarlık ve bağdaşıklık ayırt edilebilir kavramlar olmasa da metinsel tutarlılık ve bağdaşıklığın daha ayrıntılı tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Tutarlılık ve bağdaşıklık hakkındaki bilgilerin kompozisyon yazdırma ve boşluk doldurma teknikleriyle ölçülebildiği, fakat özetleme yönteminin bu amaca hizmet etmediği tespit edilmiştir. Yapılan üç uygulama da tutarlılık ve bağdaşıklık bilgisiyle ilgili farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır çünkü teste girenlerin performansı her bir uygulamaya özgü özelliklerden etkilenmektedir. Görüşme sonuçlarına göre katılımcılar bütün uygulamalarda benzer süreçler geçirmektedir.

Can'ın (2012) araştırmasında ortaöğretimde öğrenim gören 9 ve 10. sınıftan 524 öğrencinin kompozisyonları; açıklayıcı anlatımları, paragraf bağdaşıklığı ve tutarlılığı, paragrafta düşünceyi geliştirme yolları açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede paragraf düzeyinde ve metin birimleri arasında ilişki kurma işlevi açısından bağdaşıklık unsurları incelenmiştir. Öğrencilerin paragraf düzeyinde bağdaşıklıkla ilgili ciddi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Paragraf tutarlılığı ile ilgili "paragrafta ana fikir oluşturma, paragrafta etkili giriş yapabilme, paragrafı etkili bir sonuçla bitirebilme, paragrafta düşünce organizasyonu kurabilme, paragrafta ana ve yardımcı fikirlerin uyumu" başlıkları ele alınmıştır. Çalışmada, bu başlıklar dışında, yapılan hatalara da yer verilmiş ve öğrencilerin paragraf kavramını özümseyemediği, paragrafı biçimsel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca, paragrafta kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının da kullanım sıklığı ve kullanımında yapılan hatalar tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin yazılı anlatımlarının iç yapı açısından incelendiği bir başka çalışmada (Ayaz, 2007) farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç okulun 9. sınıfında öğretim gören 300 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Öğrencilerin anlatımları; bağlama ögelerinin kullanımı, bağlama ögeleri kullanım hataları, kompozisyon üst yapı birimlerini düzenleme biçimleri ve metin içi tutarsızlıklar yönünden incelenmiştir. Çalışmada ortaöğretim değerlendirme ölçütlerine göre (fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluk, plan, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk, başlık uygunluğu) öğrencilerin yazılı anlatım becerileri açısından %44,7'sinin orta, %39,7'sinin iyi ve %15,6'sının zayıf seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kâğıt başına ortalama 16,37 bağlama ögesi kullandıkları ve bunlardan ortalama 2,21'ni hatalı kullandıkları görülmüştür. Tutarlılık çeşitlerinden en çok "ana fikir, tartışma ve sonuç" düzeninin tercih edildiği tespit edilmiştir. Metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hataların 80 tane olduğu

belirlenmiştir. Çalışma sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarda birden fazla konuda yazma, konuyu doğru şekilde algılayamama, konu sınırlaması yapamama, fikir üretememe, örnekleme yapamama, başlık yazmama veya uygun başlık bulamama, konuşma dilini yazı diline aktarma, paragraf kavramını bilmeme, kompozisyon üst yapı unsurlarını etkili kullanamama; ana fikir, tartışma ve sonuç yetersizlikleri; dil bilgisi ve yazım kurallarına uymama; doğru ve güzel yorum yapamama; düşündüğünü etkili ve güzel bir biçimde ifade edememe; anlatımda bir bütüne ve sonuca ulaşamama; internet ortamında kullanılmaya başlanan kısaltmalı dil kullanımlarını anlatımlarına yansıtma; ağız özelliklerini yazı diline taşıma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çoban (2012), sosyo-ekonomik yönden alt, orta ve üst sınıfta yer alan 83 yedinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatımlarını, bağdaşıklık ve tutarlılık açısından cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerini de dikkate alarak incelemiştir. Yapılan inceleme sonunda öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım ortalamaları şu şekilde tespit edilmiştir: gönderim (13,43), eksiltili anlatım (23,22), değiştirim (0,45), bağlama ögeleri (18,06), kelime bağdaşıklığı (17,09). Tutarlılık düzeyi ortalaması ise 3,10 olarak belirlenmiştir. Bağdaşıklık unsurlarında cinsiyet değişkenine göre sadece gönderimde; sosyo-ekonomik duruma göre ise gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığı ögelerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu, tutarlılık açısından her iki değişkende de anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz'ın (2012) lise 11. sınıfta öğrenim gören 300 öğrencinin yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelendiği çalışmasında aynı zamanda metinsellik ölçütlerinin kullanım durumları farklı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması öğrenci başına 30,80'dir. Bağdaşıklık araçlarından dördünün ele alındığı bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması şu şekilde tespit edilmiştir: bağlama ögeleri (13,24), gönderim (11,67), eksiltili anlatım (5,69) ve değiştirim (1,69). Bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin tutarlılık puanı ortalamaları ise 5 üzerinden 1,87 olarak tespit edilmiştir. Okul türü, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri ile tutarlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalı (2016) ise 1 ve 4. sınıf düzeylerinden 60 öğretmen adayından, onlara verilen küçürek öykünün de içinde yer alacağı bir öykü yazmalarını istemiş ve yazılan öykülerdeki

bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklıkları ile tutarlılık durumlarını belirlemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıklarının kişi başına düşen ortalaması 85,48 olarak bulunmuştur. Bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklıklarına göre sıralaması ise şu şekilde tespit edilmiştir: bağlama öğeleri (39,85), gönderim (26,10), eksiltili anlatım (10,85), kelime bağdaşıklığı (8,40) ve değiştirim (0,28). Ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkenine göre de sonuçları karşılaştırmıştır. Cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşurken sınıf değişkeninde yalnızca 1. sınıf öğrenciler lehine ve bağdaşıklık unsurlarına yönelik anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca bağdaşıklık unsurları ile tutarlılık arasındaki ilişkiye bakılmış ve ikisi arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Bağdaşıklık ve tutarlılık ile ilgili başka bir çalışmada (Zülfükaroğlu, 2016) Türkçe eğitimi bööümü 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 158 öğretmen adayının öyküsü incelenmiştir. İnceleme sonunda öğrencilerin kullandıkları bağdaşıklık unsurlarının sıklıkları, metinlerin tutarlılık düzeyleri ve metin elementlerinin bulunma durumları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleriyle karşılaştırılmış ve öykülerin tutarlılık puanları ile sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağdaşıklık puanları ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken metin (öykü) elementleri puanları arasındaysa yalnızca sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bağdaşıklık unsurlarının toplam kullanım sayıları çoktan aza doğru; bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım, gönderim, değiştirim şeklinde sıralanmıştır.

Bağdaşıklık araçlarının uygulama öncesi ve sonrasındaki değişimini inceleyen bir araştırmada (Alan, 2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Bu çalışmadaki deney ve kontrol grupları 20'şer öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre eğitim verilmiş ve çalışma sonunda deney grubunun hem yazma becerilerinin geliştiği hem de bağdaşıklık araçlarını kullanma oranlarının arttığı tespit edilmiştir.

Antalya ilinden 6 ve 7. sınıftan 216 öğrencinin hazırlıksız konuşma kayıtlarının incelendiği çalışmada (Bayburtlu, 2019) öğrencilerin konuşmalarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere öyküleyici ve açıklayıcı tarzda iki tür konuşma yaptırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler bağdaşıklık ögesi değerlendirme ölçeği, öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği, konuşma metni tutarlılığı değerlendirme ölçeği, kelime hazinesi katsayısı değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu ve hazırlıksız konuşma sonrası mülakat formu ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen

bulgulara göre öyküleyici anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda öğrenci başına düşen bağdaşıklık ögelerini kullanım ortalamaları kelime bağdaşıklığı (25,46), gönderim ögeleri (11,44), bağlama ögeleri (8,56), eksiltili anlatım (5,47), değiştirim ögeleri (0,06) şeklindedir. Açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda ise ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı (23,55), gönderim ögeleri (8,66), bağlama ögeleri (7,23), eksiltili anlatım (3,46), değiştirim ögeleri (0,27). Çalışmada ayrıca öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlama konusunda yaşadıkları sorunlar da belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durum, konuşma planı yapma, kitap okuma, kelime hazinesi katsayısı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bağdaşıklık ögeleri kullanımı ve tutarlılık durumlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ercan Güven'in (2019) çalışmasında üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının uzunluğu, bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerden; birinde belirlenen konuyla ilgili, diğerinde kendi seçtikleri konuda metinler yazmaları istenen iki formla veriler toplanmış ve incelenmiştir. Betimsel nitelikteki bu çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarına ilişkin doğru ve hatalı kullanım örneklerine yer verilmiş; bireysel farklılıkların yazılı anlatımlara etkisi ve metin uzunluğu, tutarlılık, bağdaşıklık arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin metin uzunluğu ve bağdaşıklık araçlarını kullanma konusunda kendi seçtikleri konuları işledikleri metinlerde, tutarlılık konusunda da hazır olarak verilen konuda yazdıkları metinlerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bağdaşıklık araçları ile ilgili yapılan başka bir çalışmada (Irmak, 2019) üniversitede Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin "teknoloji" konulu metinleri ve 1. sınıfta öğrenim gören 10 öğrencinin farklı konularda yazdığı 110 metin, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma sonunda elde edilen verilere göre 1. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması 82,4; 3. sınıftaki öğrencilerin ortalamaları 70,5'tir. Öğrencilerin birinci ve üçüncü sınıfta kâğıt başına düşen bağdaşıklık kullanım düzeyleri ortalaması; kelime bağdaşıklığı (30,2), bağlama ögeleri (20,5), eksiltili anlatım (14,83), gönderim (10,53), değiştirim (0,64) şeklindedir. Araştırmada üniversite 1. sınıf öğrencilerinden 10 katılımcının 110 metni incelendiğinde ise gönderim unsurları kullanım ortalamaları sıralamasının şu şekilde olduğu görülmüştür: şahıs zamirleri (5,07), işaret sıfatı (3,97), işaret zamiri (2,59), dönüşlülük zamiri (1,61). Yapılan toplam gönderim sayısı 1468 iken bunlardan 360'ı hatalı kullanılmıştır.

Araştırmada incelenen öğrenci metinlerinde; gereksizlik, karşılıksızlık, belirsizlik, tekil-çoğul uyumsuzluğu, gereksiz tekrar, söz dizimi sorunu, sözlü dil sorunu, düşük ifadeler, gönderim türünden kaynaklanan gönderim sorunlarıyla karşılaşılmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını 1. sınıfta 3. sınıfa göre daha yoğun kullandıkları belirlense de sınıf düzeyleri arasında kullanım ortalamaları ve oranların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bağdaşıklık araçlarıyla ilgili sorunlar da sınıf düzeyleri arasında benzer miktarda yer alırken 3. sınıfta bir miktar düşüş yaşandığı belirlenmiştir.

Odacı'nın (2019) araştırmasında Türkçe Öğretim Merkezinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 80 kişinin yazılı anlatımları, sözcüksel bağdaşıklık ölçütlerini kullanım miktarları açısından incelenmiştir. Araştırmada incelenen yazılardaki bağdaşıklık ölçütlerini kullanım sıklığı çoktan aza doğru şu şekilde belirlenmiştir: aynı sözcük tekrarı, kavram alanı, zıt anlamlı sözcük kullanımı, eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı, genel anlamlı sözcük kullanımı, üst veya alt anlamlı sözcük kullanımı, aynı seriye bağlı sözcük kullanımı, parça bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı. Çalışmada sözcüksel bağdaşıklık ölçütlerine yönelik yanlış kullanım türlerine de yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmalarla karşılaştırılarak yaşanan sıkıntılara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Aykanat Uysal (2021) çalışmasında ortaokul 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 100 öğrencinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları ve tutarlılık durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, yazılı metinlerde sözlü metinlere oranla daha düşük düzeyde bağdaşıklık aracı kullandıkları ve daha düşük tutarlılık puanı aldıkları görülmüştür. Yazılı metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri cinsiyete ve gelir durumuna göre, metin tutarlılığı oluşturmada da cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri; anne ve baba eğitim durumuna, gelir durumuna, kitap okumayı sevme durumuna ve ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık oluştururken; sözlü metinlerde metin tutarlılığı oluşturma düzeyi de baba eğitim durumuna, kitap okumayı sevme durumuna ve ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Alanyazında yazılı anlatımla ilgili çalışmalardan metinlerin analiz edildiği ve böylece var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar ile herhangi bir yaklaşım, yöntem veya tekniğin uygulanmasının metin yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu çalışmada ele alınan problem durumuyla veya çalışmanın alt

problemleriyle ilişkili olduğu düşünülen yazılı anlatım araştırmalarına ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

Sever'in (1993) deneysel çalışmasında öncelikle Tam Öğrenme Kuramı ve Türkçe öğretiminde kullanılışı açıklanmıştır. Tam Öğrenme Kuramı'na uygun hazırlanan ders planları ile 6. sınıf öğrencilerine 16 haftalık uygulama yapılmıştır. Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılan kazanımlara erişi düzeyi, oluşturulan okuduğunu anlama testi ve öğrencilerin yazdıkların kompozisyonların değerlendirilmesi ile belirlenmiştir. Yapılan araştırma ile Tam Öğrenme Kuramı'na göre oluşturulan ders planının deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı anlatımın gelişiminde ön hazırlığın etkisinin incelendiği bir araştırmada (Tekşan, 2001) farklı ön hazırlık çalışmalarına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Hazırlık yapmayan, klasik hazırlık yapan, soru cevapla hazırlık yapan ve Cluster yöntemiyle hazırlık yapan çalışma grupları oluşturulmuş ve bu grupların yazdıkları kompozisyonlar dış ve iç yapı açısından değerlendirilmiştir. Kullanılan hazırlık yöntemlerinin dış yapıda etkisi görülmezken iç yapıda en başarılı hazırlık Cluster yönteminin kullanıldığı metinler olmuştur. Çalışmada ön hazırlık yaparak kompozisyon yazması istenen öğrencilerden elde edilen veriler, araştırmacıyı ön hazırlığın mutlaka yapılması gerektiği fikrine ulaştırmıştır. Yapılacak sonraki ön hazırlık çalışmalarında da ilk olarak Cluster, ikinci sırada da soru-cevap yönteminin kullanılması önerilmiştir.

Temizkan'ın (2003) çalışmasında Türkçe öğretmenlerine uygulanan anketler ile öğretmenlerin yazılı anlatıma yönelik görüşleri hakkında bilgi toplanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin yazılı anlatımın tanımı ve amacı arasında doğru ilişki kurdukları, ders kitaplarının öğretmene rehberlik etmede yetersiz olduğu, yazının planlanması konusunda öğretmenlerin gerekli çalışmaları yapmadıkları, öğrencilere yazma ödevleri verildiği, paragrafla ilgili yalnızca iki tür çalışma yapıldığı, yazılı anlatım değerlendirme sürecinin sadece yazılı sınavlarla sınırlı tutulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle bakanlığa, öğretmenlere, müfettişlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Şahin (2004) çalışmasında geleneksel öğretim yöntemleri ile etkin öğrenme yöntemlerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla deney grubuna aktif öğrenme yönteminin uygulandığı çalışmada veriler Yazılı Anlatım Başarı Testi ve öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, uygulanan etkin öğrenme yöntemlerinin geleneksel yönteme

göre yazılı anlatım bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kelime ağı oluşturma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Anılan, 2005) yapılan uygulama sonucunda, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Belet'in (2005) araştırmasında; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine verilen öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini belirlemek için okuduğunu anlama, yazılı anlatım başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Not alma, özetleme ve kavram haritası oluşturma stratejilerinin kullanımı için gözlem formları hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritaları kullanılarak verilen strateji eğitiminin geleneksel öğrenime göre okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı anlatımla ilgili bir başka araştırmada (Koçak, 2005) 5 ve 8. sınıf öğrencilerden "Anne" ve "Hayalleriniz" konulu iki kompozisyonu bir ay arayla yazmaları istenmiştir. Çalışma her iki sınıf düzeyinde de bir il merkezinden bir de köyden olmak üzere dört çalışma grubuyla yürütülmüştür. Öğrencilerin kompozisyonlarında kelime, cümle ve paragraf sayısına, cümle uzunluklarına, cümle türlerine ve kullanım miktarlarına, kullanılan atasözü ve özdeyiş sayısına bakılmıştır. Çalışma sonunda ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yazılı anlatım yönünden belirgin bir fark bulunmazken köyde yaşayan öğrencilerle şehirde yaşayan öğrenciler arasında şehirde yaşayanlar lehine belirgin bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları farklı değişkenler açısından karşılaştırılmış ve yazılı anlatım becerisindeki gelişimin yaşanılan yerle (köy-şehir), alınan eğitimle ve ailenin sosyo-kültürel durumuyla doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı yazma yaklaşımı özellikleri açısından Türkçe dersindeki uygulamaların ve öğrenci kompozisyonlarının incelendiği çalışmada (Maltepe, 2006) öğrenci kompozisyonlarından nitel, Türkçe dersi uygulamalarının değerlendirilmesinden de nicel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda Türkçe derslerinde yaratıcı yazmaya yöneltecek "yazmaya hazırlık, yazıyı değerlendirme ve sunma" süreçlerinin yeteri kadar yer almadığı, yazma süreci oluşumlarının daha aktif kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde ise öğrencilerin düşünsel yaratıcılık, özdeşim kurma, farklılık açısından yeterli düzeyde olmadığı, dilsel yaratıcılık konusunda da kalıplara bağlı kaldıkları tespit edilmiştir.

Kırbaş (2006) **ç**alışmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla, noktalama kurallarını uygulama düzeylerini ve planlama hatalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve öğrencilerin yazdıkları metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metinler "sayfa düzeni, başlık, konunun ele alınışı, giriş, gelişme, sonuç paragrafları, yazım ve noktaları kurallarının uygulanışı" açısından değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen verilere göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinde 1. dönem alınan not, en çok sevilen ders değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve bu değişkenlerin yazılı anlatım becerisinde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarına yazdırılan metinlerdeki anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevlerinin yetenek ve uygulama bağlamında incelendiği bir çalışmada (Akbayır, 2006) öğretmen adaylarının, oluşturdukları metinlerde anlatım biçimlerini kullanmakta zorluklar yaşamalarına rağmen anlatım biçimlerine yönelik test sorularını çözebilmeleri, uygulamadaki yetersizliğin göstergesi olarak ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre kuram ve uygulama bağlamında anlatım biçimlerini kavrayan öğretmen adaylarının düşünsel veya yaratıcı yönü yüksek olmasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturdukları görülmüştür.

Coşkun'un (2006) çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemek amacıyla "yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu" ölçütlerine göre öğrenci yazıları karşılaştırılmıştır. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin "cinsiyet, kardeş sayısı, ailede kaçıncı çocuk olunduğu, günlük bilgisayar kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, televizyonda izlenen program türü, anne-baba mesleği, okunan kitap türü" ölçütlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile "yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, kitap okuma sayısı, annesinin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumları" arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Çalışmada Türkçe dersine yönelik tutuma da aynı ölçütler çerçevesinde bakılmıştır. Türkçe dersine yönelik tutum, yalnızca "cinsiyet" değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark oluştururken "sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-babanın öğrenim durumu, günlük bilgisayar kullanım süresi, okunan kitap sayısı ve türü" arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmada Türkçe dersine yönelik

tutumun yazılı anlatım başarısı üzerinde etkisi olsa da bu etkinin çok belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri ile yapılan betimsel nitelikteki bir çalışmadan (Bağcı, 2007) 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 sonucuna ulaşılmıştır. Adaylar, derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıkları için dersin sayısı ve haftalık ders saatinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eksikliğinden şikâyet etmiştir. Ayrıca adaylar, Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır. Araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiş, araştırma verilerine göre I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği'ne uygun yazılı anlatım metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önüne alınarak işlenmesinin, öğrencilerin yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının da yazma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağı fikrine ulaşılmıştır.

Büyükikiz'in (2007) araştırmasında farklı sosyo-ekonomik düzeyden 105 sekizinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Yazılı anlatımlarında öğrencilerin cümle yapıları ve anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplam 1360 cümle kullandıkları, bunların %76'sının basit, %9'unun birleşik, %8'inin ise bağlı cümle olduğu görülmüştür. Yazılı anlatımlarda 12 türde, 311 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Yapılan anlatım bozukluklarının 72'sinin yanlış anlamda kullanılan sözcüklerden, 36'sının gereksiz sözcük kullanımından, 11'inin gereksiz tekrarlardan, 1'inin deyim ve atasözü yanlışlarından, 7'sinin sıra yanlışlığından, 39'unun öge eksikliğinden, 19'unun mantık yanlışlıklarından, 31'inin özne-yüklem uyumsuzluğundan, 15'inin tamlama yanlışlığından, 2'sinin gereksiz kip ve kişi eki kullanımından, 51'inin eksik veya yanlış ek kullanımından ve 7'sinin de zamir belirsizliğinden kaynaklandığı ortaya koyulmuştur.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerine beş paragraflık kompozisyon yazmayı öğretirken fikirleri düzenleme, sınıf ortamı ve açık beklentileri belirtme özelliklerinin etkisini inceleyen bir vaka çalışmasında (Huang, 2007) fikirleri düzenlemek için kullanılan üç ana araç olan Cornell notları, grafik düzenleyiciler ve ana

hatları belirlemenin yöntemleri kullanılmıştır. Yazma eğitiminde istenen gelişmeyi sağlamak için olumlu bir yazma ortamı geliştirilmesi, uygun seviyelerde öğretim yapılması ve etkili zaman yönetiminin öğretilmesi gerektiği düşünülerek çalışmada bunlara dikkat edilmiştir. Yazmaya yönelik beklentileri açıkça ifade etmek ve göstermek için yazma değerlendirme listeleri, kontrol listeleri ve model bir metin kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan yazar atölyesi, iş birlikli öğrenme ve akran değerlendirmesinin de ikinci dilde yazma gelişimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Çalışmada yazma becerisinin gelişimini sağlamak adına farklı geri bildirim türleri de kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin yazılarından elde ettikleri başarı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenimlerini desteklemek için sürekli olarak yapılandırılmış öğretime, uzman rehberliğine ve görsel modellemeye ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Özkara'nın (2007) çalışmasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin "fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum" özellikleri ile ilgili olarak ön testten aldıkları puanlar ile eğitim aldıktan hemen sonraki puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin eğitim aldıktan sonraki puanları ile son testten aldıkları puanlar arasındaki farklar incelendiğinde ise "fikirler, üslup, cümle akıcılığı ve imla" özellikleri ile ilgili anlamlı bir fark görülürken; "organizasyon, kelime seçimi ve sunum" özellikleri ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmada 5. sınıf öğrencilerine verilen eğitim sonucunda deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerin "fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum" özellikleri bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığı "üslup" bakımından ise anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Araştırma verilerine göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerine ve yazmaya karşı düşüncelerine etkisinin deneysel yöntemle incelendiği bir çalışmada (Öztürk, 2007) öğrencilere verilen yaratıcı yazma eğitimi sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerisinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Öğrenci metinleri değerlendirilirken araştırmacının geliştirdiği yaratıcı yazma ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan yazmaya karşı düşünce anketi ile öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları sonrasında yazmaya karşı düşüncelerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı anlatımla ilgili bir başka çalışmada (Sallabaş, 2007) 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşım düzeyini tespit etmek amacıyla öğrencilere öyküleyici ve bilgilendirici metinler yazdırılmış ve kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre bu metinler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin 22 kazanımdan 12'sine ulaştığı, ortak kazanımlara ilişkin becerilerin bilgilendirici metin türünde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde 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 farklılık oluştuğu görülmüştür.

Arı'nın (2008) araştırmasında, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazdığı hikâye edici metinlerde, "çözümleyici puanlama yönergesi"ne göre dış yapı ölçütünde biçim ve kurallar (yazım ve noktalama); dil ve anlatım ölçütünde sözcük, cümle, paragraf, anlatım; düzenleme ölçütünde ise başlık, serim, düğüm, çözüm özelliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Her iki sınıf seviyesinde de hikâye edici metin oluşturmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, başarı ortalamalarına göre cümle, düğüm ve çözüm özellikleri bakımından yedinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı bulunurken; yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Her iki sınıf düzeyinde de anlatım özelliği ortalamasının aynı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin yazılı anlatımdaki eksikliklerinin giderilmesi ve yazılı anlatımın daha nesnel bir şekilde değerlendirilebilmesi için çözümleyici puanlama yönergelerinin kullanılmasına yönelik öneride bulunulmuştur.

Ülper (2008) Bilişsel Süreç Modeline göre hazırlanan eğitimin, kısa deneme türünde açıklayıcı metinlerle yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinler; içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda deney grubu öğrencileri içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu, mekanik özellikler ve toplam puan durumu açısından; kontrol grubu öğrencileri ise sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Araştırmada son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları karşılaştırılmış ve

deney grubu öğrencilerinin fark puanları kontrol grubu öğrencilerine göre her aşama için istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yazılı metinler üretebilme konusunda, Bilişsel Süreç Modeline göre hazırlanan öğretim programının, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğunu göstermiştir.

Cavkaytar'ın (2009) araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine, dengeli okuma yazma yaklaşımının etkisi incelenmiştir. Bir eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada; video kaydı, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuma anlama testi, kompozisyon testi ve dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı olmak üzere nicel ve nitel birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubuna dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanılarak hazırlanan eğitimin, okuma anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı anlatım becerilerine yönelik verilerin nicel analizinde bu becerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülürken nitel verilerde gelişmenin daha çok "dış yapı" unsurlarında olduğu "iç yapı, dil ve anlatım" boyutlarında daha sınırlı bir gelişme yaşandığı tespit edilmiştir.

Planlı yazma ve değerlendirme modeline göre tasarlanan eğitimin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Şentürk, 2009) öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazdıkları bilgilendirici metinlerde "yazılı anlatımı planlama, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, biçim ve kâğıt düzeni" alt boyutları açısından kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şişmanoğlu (2009) araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metinleri amaçlara ve kazanımlara ulaşma açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, "yazma kurallarını uygulama" %72,1 ve "planlı yazma" amacında %80,9 başarı göstermiştir. Ancak öğrenciler; bitişik eğik el yazısı kullanmada, yazdıkları metni görsel materyallerle desteklemede, kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme konusunda diğer kazanımlara göre daha düşük bir başarı göstermişlerdir. "Farklı türlerde metinler yazma" amacında öğrencilerin, yazılarında en çok şiir türünü tercih ettikleri, "kendi yazdıklarını değerlendirme" amacında ise yazılarını; biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak değerlendirdikleri görülmüştür. "Kendini yazılı olarak ifade etme" amacında öğrencilerin, yazdıklarını başkalarıyla paylaşıp onların değerlendirmelerini dikkate aldıkları, ilgi alanlarına göre yazdıkları, beğendikleri söz, metin ve şiirleri derledikleri belirlenmiştir. "Yazım ve noktalama kurallarını uygulama" amacında "de, da"nın yazılışı en çok hata

yapılan kural olurken sözcüklerin yanlış yazımında, büyük harflerin yazılışında, nokta ve virgül kullanımında da hatalar yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisinde genel olarak başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği başka bir çalışmada (Yılmaz, 2009) 109 öğrenciye ait çalışma kitabı incelenmiş, bu kitaplardaki yapısal ve dil bilgisel bozukluklar tespit edilmiştir. Bu tespitlerle ilgili örnekler paylaşılmış ve buna ek olarak "cinsiyet, evde kitaplık bulunma durumu, eve düzenli gazete alımı, sözlük ve yazım kılavuzuna sahip olma durumu, kütüphaneye gitme durumu, sınıf düzeyi, okunan kitap sayısı, kardeş sayısı, okunan kitap türü, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu, okul başarı puanları" değişkenleri ile öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunlardan "kütüphaneye gitme durumu ve okunan kitap türü" dışındaki tüm değişkenlerin, yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada (Çelik, 2010) öğrenci metinleri 12 kazanıma göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin "Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. Tekrara düşmeden yazar. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar." kazanımlarına ulaştıkları, kalan yedi kazanıma ise ulaşamadıkları belirlenmiştir. Çalışmada buna ek olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bazı değişkenler dikkate alınarak incelenmiş ve "babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları"na göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Şengül'ün (2011) çalışmasında, Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitiminde kullanılabilecek ölçme-değerlendirme strateji, yöntem, teknik ve araçlarının kullanım sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeline yönelik yapılan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın betimsel bölümünde Türkçe öğretmenlerinin, yazmaya hazırlık ve planlama aşamasıyla, yazma süreciyle ve yazma çalışmalarını ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada genel olarak "yeterli" oldukları; öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan araçlardan yeterli sıklıkta

yararlanmadıkları; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin ise "çok az" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yapılan deneysel araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi ile çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin, öğrencilerin yazma performansları, yazma becerileri ve yazmaya dönük öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Uygulama verileri ile yazma sürecinde etkili öğretim stratejileri ve sürecin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynağına dayalı bir model kullanılmasının, öğrencilerin daha iyi bir yazma performansı ve başarısı göstermelerinde etkili olduğu, bunun da öğrencilerin yazmaya dönük öz yeterlik algılarını olumlu bir şekilde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Erdoğan, 2012), üç çalışma grubu yer almıştır. Uygulama sonucunda yazılı anlatım becerilerinde yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı gruplar lehine anlamlı fark oluşmuştur. Yazmaya ilişkin tutum, hem yaratıcı yazma hem de iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı çalışma gruplarında olumlu şekilde etkilense de iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı grup lehine daha belirgin bir fark ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşme sonucunda öğretmen ve öğrenciler uygulamaya yönelik olumlu görüşlerini paylaşmışlardır.

Kardaş (2013) çalışmasında iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri, yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve bu yöntemle yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, geleneksel yönteme göre iş birlikli öğrenme yönteminin, sınıf öğretmeni adaylarının "yazılı anlatım alan bilgileri, yazılı anlatım becerileri ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları" üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

İş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri alınan deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamı bu yönteme ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcılar; iş birlikli öğrenme yöntemi etkinliklerini sevdiklerini, çalışmada öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu, uygulamalar sırasında önemli sorunlar yaşamadıklarını, sorumluluklardan kaçmadıklarını; kendilerini daha aktif, girişken, üretken hissettiklerini; değerlendirme sınavlarını zevkli, öğretici ve motive edici bulduklarını; kullanılan yöntemin

sıcak bir çalışma ortamı sağlayarak yardımlaşmayı, dayanışmayı, problemlerin çözümünde birlikte hareket etmeyi ve fikir alışverişini ön plana çıkardığını; aynı amaç için birlikte hareket etmenin güdülerini artırdığını; genel olarak çalışmalardan kendilerini soğutan bir durumla karşılaşmadıklarını; kullanılan yöntemin diğer yöntemlere nazaran öğrenmeyi çok daha zevkli ve etkili kıldığını; çalışmalara severek ve isteyerek katıldıklarını; gruplardaki konu ve görev dağılımını adil ve anlaşılır bulduklarını; diğer derslerde de bu çalışmayı yapmak istediklerini ancak ders saatlerinin bu uygulama için yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Yazma stratejilerinin öğretildiği bir **ç**alışmada (Topuzkanamış, 2014), Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerine verilen yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Karma bir araştırma olan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine, yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verilen eğitimle yazma başarılarının anlamlı düzeyde arttığı, kaygılarının ise anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili büyük oranda olumlu görüş bildirilmiştir.

Özdemir'in (2014) çalışmasında Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan yarı deneysel uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarında "fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum" aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşurken "imla ve noktalama kuralları" ölçütlerine göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yazmaya yönelik tutumlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ölçeğin 1. alt boyut olan "yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme", 2. alt boyut olan "yazmayı faydasız/gereksiz bulma" ve 4. alt boyut olan "yazmaktan hoşlanmama/yazmayı sevmeme"ye yönelik tutumlarının, aldıkları eğitim sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde değiştiği ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında tutum ölçeğinin 3. alt boyutu

olan “yazmayı yararlı bulma”ya yönelik tutumlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Canıtezer (2014) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazmaya karşı nasıl motive edilebileceklerini, yazma motivasyonlarının yazılı anlatım becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazılı anlatım başarı düzeyleri cinsiyet, ulusal lise sınavı puanı, karne notu, kompozisyon yazma yeterliliği açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca yazma motivasyonu ve yazılı anlatım düzeyi arasındaki ilişki, ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. “Güven, ilgi, hayal etme, çabalama” boyutlarındaki artışın yazma becerisini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. “İsteksizlik” boyutunda ise negatif korelasyon olduğu ve bu boyuttaki azalmanın yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda yazmaya karşı motivasyonu artırmak için yazmaya başlamadan, yazma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Nitel yöntemle yapılan bir başka çalışmada (Coşkun, 2014) öğretmen adaylarından görüşme ve yazma formları ile toplanan veriler içerik analizi ve değerlendirme formlarıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini en çok deneme türünde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, derste işleyecekleri konuyla ve ihtiyaç duydukları konuyla ilgili metin yazabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yazdıkları metinler incelendiğinde genel olarak “başlık, açıklık, anlaşılırlık ve akıcılık, tutarlılık ve sınıf düzeyine uygunluk” açısından başarılı oldukları görülmüş, bu özelliklerde başarısız olunan metin sayısının bu konuda ciddi problemler olduğunu da ortaya çıkardığı düşünülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mesleklerini yaparken metin üretmeleri gerekeceğini düşündükleri ancak metin yazmakta sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Erbilen’in (2014) çalışması, 370 sekizinci sınıf öğrencisi ve 180 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımları başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç boyutları açısından değerlendirilmiştir. Her bir boyutta “çok yetersiz” ve “yetersiz” öğrenci sayısının toplamda öğrencilerin yarıdan fazlasını oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin en başarılı oldukları boyutun “konu”, en başarısız oldukları boyutun ise “sonuç” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazılı anlatımın planlama boyutuna yönelik öğretim ve uygulamaların yapıldığı ifade edilse de nicel bulguların bu veriyi desteklediği belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik algılarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada (Şimşek, 2015), öğretmen ve öğrencilere araştırmacının hazırlandığı "Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı" anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma, Öğretmenlerin Yazma Sürecindeki Rolü ve Yazma Yöntemleri" değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken Türkçe öğretmenlerinin en fazla, yazılı anlatım etkinlikleri için yeterli zaman olmaması sorunuyla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Çevik'in (2016) araştırmasında Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modellerinin öğrencilerin metin yazma becerilerini gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinler yazdırılmıştır. Çalışma sonunda Zihinsel Tasarım Modeline dayalı yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, metin oluşturma becerisinde yüksek düzeyde anlamlı ilerleme kaydettiği görülmüştür.

İkna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan bir araştırmada (Konuk, 2017) süreç temelli yazma modeli kullanılarak hazırlanan ikna edici yazma eğitimi programının öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin çalışma öncesi ikna edici yazmaya ilişkin görüşleri, ikna edici yazma eğitiminin yazılı anlatım becerisine, öz değerlendirmeye, öğrencilerin kendi yazma becerilerine yönelik görüşlerine etkisi, ikna edici eğitim kapsamındaki metin analizleri ile metin oluşturma ilişkisi, ikna edici yazma eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eğitim öncesinde ikna edici yazmaya yönelik farkındalık bulunmadığı, öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikna edici eğitim ile metin oluşturma becerilerinin birçoğunun süreç içinde geliştiği, metin oluşturma ve metin analiz etme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, ikna edici yazma eğitimi ile öz değerlendirme becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir'in (2017) çalışmasında ters yapılandırılmış öğretim yönteminin Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında ders anlatımları videoya çekilmiş ve internet sitesine yüklenmiş; öğrencilerin derse girmeden bunları izlemeleri sağlanmıştır. Derste de ödev verilecek uygulamalar yapılarak öğrencilerin eksikleri tamamlanmıştır. Yapılan çalışma

sonucunda nicel ve nitel veriler analiz edilmiş ve ters yapılandırılmış öğretim yönteminin çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerindeki yazılı anlatımlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkuş'un (2019) çalışmasında ilk olarak Türkçe ders kitaplarında zamirlerin nasıl ele alındığı araştırılmış, ardından 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları zamirlerin kullanılışı açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında zamirlerin yalnızca 6. Sınıf kazanımları arasında yer alması ve bu konuya ilişkin gerektiği kadar etkinlik bulunmaması eleştirilmiştir. Zamirlerle ilgili etkinliklerin genellikle kavrama düzeyinde olması ve ders kitaplarında zamirlerin gönderim unsuru olarak kullanımına yönelik bilgiler yer almaması da eleştiriler arasındadır. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde ise zamir kullanım oranının öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu ve kişi zamirinin (öyküleyici metinlerde %66,45 ve bilgilendirici metinlerde %47,25) en çok kullanılan zamir türü olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin zamirler konusu ile bağlantılı olan özne-yüklem uyumu konusunda problem yaşadığı, iyelik gruplarında kişi zamirlerini gereksiz yere yüzey yapıda kullandıkları, işaret zamirleri ve belirsizlik zamirleri kullanımında yazım yanlışı yaptıkları belirlenmiştir. Çalışmada bu verilerden yola çıkılarak öğrencilerin zamir konusunun işlevlerine yeterince vakıf olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sentez metin yazmaya yönelik verilen eğitimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerisine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Geçici, 2019) ön test-son test yarı deneysel desen uygulanan deney grubu verilerini desteklemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizleri yapılmıştır. Araştırma sonunda sentez metin oluşturma eğitiminin öğrencilerin sentez metin oluşturma başarılarını; konuyla ilgili görüş ve duygularını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini inceleyen bir araştırmada (Ercan, 2019), iş birlikli öğrenme yöntemine göre hazırlanan yazma etkinliklerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun şekilde yapılan yazma etkinliklerine kıyasla öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ancak bu yöntemle yapılan uygulamanın öğrencilerin yazma tutumları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karatop'un (2019) çalışmasında Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Dersin öğretim programından yola çıkılarak yapılan incelemede "duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan

cümle ve paragraflar oluşturma, metin oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama, yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma, farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma, yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma" amaçları temel alınmıştır. Çalışma sonucunda Yazarlık ve Yazma Becerisi dersini alan deney grubunun yazma çalışmaları sonunda elde ettiği toplam puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluştuğu tespit edilmiştir.

Tavşanlı (2019) araştırmasında süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini, yazmaya ilişkin tutum puanlarında istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olmasa da artış olduğunu ve yazar kimliği üzerinde sınırlı bir yansıma oluştuğunu gözlemlemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileri hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin türleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada uygulanan yazma atölyesi yönteminin kullanıldığı eğitim içeriği; grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklenmiştir. Çalışma sonunda süreç temelli yazma yaklaşımının farklı aşamalarına yönelik etkinlikler hazırlanmasının ve bunların deneysel çalışmalarla test edilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, yazar kimliklerinin nasıl yapılandığının farklı değişkenler ele alınarak incelenmesi de önerilmiştir.

Sever'in (2019) çalışmasında birinci deney grubuna "iş birliği iş birliği" tekniği, ikinci deney grubuna ise "öğrenci takımları başarı bölümleri" tekniği kullanılarak 4. sınıf öğrencilerine 15 hafta boyunca çeşitli etkinlikler ve yazma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda birinci deney grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin "kelime seçimi ve cümle akıcılığı" alt boyutundan, ikinci deney grubunun "kelime seçimi" alt boyutundan aldığı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ön test-son test puanları incelendiğinde ise birinci deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda hem "iş birliği iş birliği" hem de "öğrenci takımları başarı bölümleri" tekniğinin uygulandığı gruplarla yapılan görüşmeler sonunda öğrenciler "fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum, beceri gelişimi" alt temalarıyla ilgili olarak geliştiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca

gruplar, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi temasında "yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında" alt temalarıyla ilgili gelişim süreçlerine dair olumlu görüşler belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre iş birliğine dayalı öğretimin yazılı anlatıma, öz düzenlemeye ve yazma motivasyonuna olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitim ortamlarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada (Çalışkan, 2020), on altı hafta boyunca 6. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna eğitim verilmiştir. Çalışma sonunda veriler "okuduğunu anlama testi ve yazılı anlatım ölçme aracı" ile elde edilmiştir. Yazılı anlatım ürünleri, puanlama anahtarındaki "dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım" alt boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, hazırlanan eğitim ortamlarının öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunagür (2020) araştırmasında üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, üstbilişsel yazma farkındalıklarına ve yazma tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desenin kullanıldığı araştırma sonunda, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinde, üstbilişsel yazma farkındalıklarında ve yazma tutumlarında etkili olduğu ve nitel bulguların da bu sonucu desteklediği dile getirilmiştir.

Demirel'in (2021) çalışmasında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine, yazılı anlatım öz yeterliklerine ve serbest yazma tutumlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonunda verilen eğitimle deney grubu öğrencilerinin "içerik, yazım ve noktalama, dil kullanımı ve organizasyon" bakımından tartışmacı metin yazma başarısının olumlu etkilediğini; yazılı anlatım öz yeterliklerini arttığı görülmüştür. Dolayısıyla 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin tartışmacı metin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yukarıda ele alınan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir: İncelenen araştırmalardan dört tanesinin cümle yazma (Doyumğaç, 2022; Günay Kızılkaya, 2022; Güngör, 2020; Işık, 2012), dört tanesinin paragraf yazma (Altuntaş, 2017; Cantürk, 2014; Koç, 2009; Ozan, 2014) becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer çalışmalar yazma becerisini bir bütün olarak ele almakta, cümle ve paragraf yazma boyutlarına değinmekte veya metin unsurlarıyla ilgili bilgiler içermektedir. Bu araştırmada bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik eğitim içerikleri hazırlandığı için yukarıda

bağdaşıklık araçlarına yönelik yapılan çalışmalara (Alan, 2019; Ayaz, 2007; Aykanat Uysal, 2021; Bayburtlu, 2019; Can, 2012; Çoban, 2012; Ercan Güven, 2019; Irmak, 2019; Kalı, 2016; Odacı, 2019; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) da yer verilmiştir. İlgili araştırmalar belirlenirken, çalışmanın 7. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğü göz önünde bulundurularak genellikle ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Yapılan çalışma ile ilişkili olduğu düşünülen araştırmaların büyük bölümü (Akbaba, 2020; Akbayır, 2006; Altuner, 2017; Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı, 2013; Baki, 2015; Belet, 2005; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Cavkaytar, 2009; Çalışkan, 2020; Çayır, 2011; Çevik, 2016; Demirel, 2021; Doğan, 2012; Dölek, 2016; Duran, 2010; Duru, 2014; Elçi, 2018; Erbasan, 2022; Ercan, 2019; Erdoğan, 2012; Erzincan, 2017; Geçici, 2019; Göçer ve Kurt, 2022; Görgüç, 2016; İzdeş, 2011; Kaldırım, 2014; Karabay, 2012; Karateke, 2006; Karatop, 2019; Karatosun, 2014; Kardaş, 2013; Konuk, 2017; Korkmaz, 2015; Kurt, 2019; Müldür, 2017; Özdemir, 2014; Özdemir, 2017; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Rona, 2017; Sever, 1993; Sever, 2019; Şahin, 2004; Şener, 2018; Şengül, 2011; Şentürk, 2009; Tağa, 2013; Tavşanlı, 2019; Tekşan, 2001; Tonyalı, 2010; Topuzkanamış, 2014; Tunagür, 2020; Türkel, 2011; Ülper, 2008; Üstün, 2007; Yaylacık, 2015; Yekeler, 2015) bir model, yöntem veya tekniğin yazılı anlatıma olan etkisini öyküleyici veya bilgilendirici metin yazma çalışmalarıyla incelemektedir. Bunun dışındaki araştırmalar (Akbayır, 2006; Aktay, 2019; Ayaz, 2007; Bostanoğlu, 2015; Bozkurt, 2009; Büyükikiz, 2007; Can, 2009; Canıtezer, 2014; Coşkun, 2006; Çelik, 2010; Çiçek, 2012; Deniz, 2000; Ekinci Çelikpazu, 2006; Erbilen, 2014; Eroğlu, 2019; Gökçe, 2016; Gülli, 2020; Karaca, 2019; Kaynaş, 2014; Kılıç, 2012; Kırbaş, 2006; Koçak, 2005; Oktay, 2019; Öztürk, 2016; Soruklu, 2011; Şişmanoğlu, 2009; Tarakcı, 2022; Temel, 2018; Tosun, 2019; Ünlü, 2013; Üstün, 2011; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008; Yılmaz, 2009; Yusufoğlu, 2017) ise var olan durumu tespit etmek ve buna yönelik öneriler sunmak şeklinde kurgulanmıştır. Bağdaşıklık araçları ile ilgili olan çalışmaların (Ayaz, 2007; Aykanat Uysal, 2021; Bayburtlu, 2019; Can, 2012; Çoban, 2012; Ercan Güven, 2019; Irmak, 2019; Kalı, 2016; Odacı, 2019; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) geneli de var olan durumu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Cümle ile ilgili araştırmalar ise genellikle ilk okuma yazma öğretimi alanına yöneliktir ve bu araştırmalar aşamalandırılmış yazma eğitiminin verildiği bu çalışmayla ilişkili olmadığı için bu bölüme dâhil edilmemiştir. Bunların dışındaki cümle çalışmalarının birçoğunun cümleyi dil bilgisel açıdan ele aldığı ve durum tespitine yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu bölümde sınırlı sayıda cümle

çalışmasına (Doyumğaç, 2022; Günay Kızılkaya, 2022; Güngör, 2020; Işık, 2012) yer verilebilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde anlam ve yapı bakımından doğru cümleler yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine özellikle ortaokul düzeyinde çalışmaya rastlanmamıştır. Paragraf yazma öğretimi üzerine az sayıda araştırma vardır ve bu çalışmalar (Altuntaş, 2017; Cantürk, 2014; Koç, 2009; Ozan, 2014), paragrafın yapısının ve paragraftaki anlam ilişkilerinin öğretimi ile sınırlı kalmıştır. Bir eğitim verilerek yazma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı araştırmalarda cümle ve paragraf boyutu ile bağdaşıklık araçlarına değinilmediği, bağdaşıklık araçlarıyla ilgili çalışmalarda da bu araçların öğretimine yönelik bir uygulama yapılmadığı göze çarpmaktadır. Çalışmada; cümle ve paragraf yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde aşamalandırılmış bir öğretim yapılması, cümle ve paragrafta yapı, anlam ve bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik bir içerik hazırlanması bu araştırmayı alandaki diğer çalışmalardan ayırmakta ve çalışmanın Türkçe eğitimi alanında üzerinde yeterince durulmayan becerilere yönelik olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 3

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın genel yaklaşımına ve çalışmada kullanılan eğitim içeriklerinin hazırlanmasında göz önünde bulundurulan konu başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Yazılı Anlatım

Yazma; duygu, düşünce, tasarı ve yaşantıları tıpkı konuşma gibi iletişim kurmak amacıyla yazı ile anlatmaktır (Sever, 1998, s. 60). Yazma; insanın beyninin inceliklerini keşfettiği, iç dünyasına yaptığı yolculukla elde ettiği verileri beynin çalışma sistemine göre sunuma hazır hâle getirdiği bir düşünme işidir (Karadağ ve Kayabaşı, 2013, s. 2). İnsanların duygu ve düşüncelerini belirli bir amaç, plan ve düzen içinde kâğıda aktarmasına yazma denir. Yazma zihinsel olarak karşıya aktarılacak duygu ve düşüncelerin belirlenmesi, yazmanın aktarım yolu olarak seçilmesi, aktarılmak istenenlerin sembollerle dilin kurallarına uygun olarak kodlanması ve yazı olarak görünür hâle gelmesi sürecidir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 267). Anlaşılmaktadır ki yazma; zihinsel süreçlerin aktif olduğu, bireyin var olan düşüncelerini yeni öğrendikleriyle bir konu çerçevesinde birleştirerek yazılı hâle getirdiği bir iletişim yoludur.

Birey, yazma sayesinde duygu ve düşüncelerini kelimeler ve cümlelerin anlamlı birleşimi olan metinler aracılığıyla somut bir şekilde ifade etme imkânı bulur (Kan ve Tiryaki, 2015, s. 550). Bireyler yazarak yeni fikirler öğrenir, başkalarını ikna eder, bilgileri kaydeder, hayalî dünyalar yaratır, duygularını ifade eder, başkalarını eğlendirir, psikolojik yaralarını iyileştirir, deneyimlerini kaydeder, olay ve durumların anlamlarını keşfeder (Graham, 2018). Yazma ayrıca bireyin eksiklerini tamamlamasına, yanlışlarını düzeltmesine, bilgi

edinmesine, zihince olgunlaşmasına ve tutarlı düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır (Göğüş, 1978, s. 235). Yazma becerisi öğrenciler için de düşüncelerini ifade edecekleri, kaydedecekleri ve dönüştürebilecekleri en önemli iletişim araçlarından biridir ve bu beceri onların tüm eğitim yaşantılarını etkilemektedir (Dennis ve Swinth, 2001; Hamstra-Bletz ve Blote, 1993; Tseng ve Cermak, 1993). Yazmak aynı zamanda bir ihtiyaçtır ve dilin kurallarına uyarak, cümle ve paragrafları doğru ve yerinde kullanarak nitelikli sanat eserleri ortaya çıkarılabilir (Kavaz, 2005, s. 171). Bu bilgilerden yola çıkılarak yazmanın hem toplumsal hem de bireysel yönden insanın gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Yazılı iletişim, sözlü iletişimden daha planlı ve tutarlı metin oluşturulmasına, daha sağlam cümle yapıları kurulabilmesine, kelime seçimi ve üslubun okuyucuya, metin türüne göre ayarlanmasına imkân vermesi açısından farklıdır. Çünkü metinsellik ölçütlerine bağlı olarak metin oluşturulması bilişsel birçok süreci yürütmeyi de gerekli kılmaktadır (Tok, 2014, s. 891-892). Yazma, çok basit düzeyli bilişsel işlemlerden üst bilişsel işlemlere ve hatta üst düzey düşünme becerilerine kadar uzanan bütün süreçlerde düşünme yollarını somutlaştırması ve öğrencileri farklı şekillerde düşünmeye sevk etmesiyle önemli bir görevi yerine getirmektedir (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004). Yazma, sistemli bir eğitimle geliştirildiğinde yazma eğitimi alan kişilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme ve Türkçeyi güzel kullanma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 25-27; Ungan, 2007, s. 463). Yazma süreçlerini uygularken bireyin; sebep sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez, değerlendirme yapabilmesi, ölçütler geliştirerek olay ve düşünceleri sınıflayabilmesi de gerekmektedir (Göçer, 2010, s. 182; Tiryaki ve Demir, 2016, s. 19). Son dönemde yapılan çalışmalar yaratıcı, eleştirel, mantıksal ve yansıtıcı düşünme becerileri (King, Goodson ve Rohani, 2009) gibi öğrenci başarısında oldukça etkili olan ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey düşünme becerilerinin hem öğretilmesinde hem de geliştirilmesinde yazmanın anahtar rolü üstlendiğini göstermektedir (Bangert-Drowns vd. 2004; Gammill, 2006; Marzano, 1991). Bu şekilde bireyler anlatmak istediklerini karşı tarafa doğru bir şekilde aktarabilecekleri daha nitelikli ürünler ortaya koyabileceklerdir. Arıcı ve Ungan'a göre (2012, s. 27) yazma eğitimi almış bireyin şu temel yeterlikleri kazanması amaçlanmaktadır:

- Okunaklı yazabilmek ve görsel açıdan metni düzenleyebilmek,
- Açık ve anlaşılır bir dil kullanabilmek,
- Yazma süreçlerinde gereken çabayı göstermeye hazır olabilmek,
- Dilin farklı kullanım şekillerine vâkıf olabilmek,

- Yazma süreçlerinde öğrendiği teknikleri kendi yazılarını yazarken kullanabilmek,
- İmla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazabilmek.

Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmalar (Bağcı, 2007; Coşkun, 2005; Sallabaş, 2007) farklı öğretim kademelerindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme konusunda çeşitli problemler yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmalar (Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Zorbaz, 2010, Asiltürk, 2011; Ülper, 2011; Bağcı, 2012; Can, 2012) bu problemlerin plan oluşturmama, yazım ve noktalama kurallarına uymama, düşünceleri düzenleyememe, yaratıcı yazılar oluşturamama, metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığı sağlayamama gibi başlıklar altında toplandığını ortaya koymaktadır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için yazma eğitiminin planlı ve sistemli bir şekilde verilmesi gerekir.

İnsanların yazma yoluyla aktarım yapabilmeleri için yazma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Özonat ve Sis, 2016, s. 1888). Yazma tıpkı bisiklet sürme, yüzme gibi deneyim yaşandıkça gelişen bir beceridir (Kavaz, 2005, s. 171). Ancak yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Göğüş, 1978, s. 236; Maltepe, 2006, s. 5). Çünkü bir yazıyı ortaya çıkarmak için kişinin birçok bilişsel işlemi aynı anda yapması gerekmektedir. Yazma becerisinin gelişimi için bu işlemler belirli bir sırayla ve bilinçli olarak uygulanmalıdır. Dolayısıyla yazma becerisinin kendi kendine geliştirilmesi mümkün değildir (Calp, 2007, s. 217). Bu becerinin gelişmesi için iyi bir yazma eğitimi alınması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişebilmesi için öğretmenler derslerde öğrencileri, gördükleri ile ilgili konuşturmalı, yazdırmalı ve ortaya çıkan yazılı anlatım ürünlerine dönütler vererek onların yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır (Levend, 1954, s. 308). Öğrencilerin okulda, işte veya özel yaşamlarında başarılı olabilmeleri için yazmayı öğrenmeleri gerekir. Yazma becerisi doğal olarak gelişmediğinden, öğretim sürecinde yeterli uygulama yapılmalıdır. Dolayısıyla okulda verilen yazma eğitimiyle öğrencilere yazmayı etkili ve esnek bir şekilde kullanmak öğretilmelidir (Graham, 2019, s. 277). Yazma eğitimi alan öğrenciler, yazmanın sosyal becerilerini geliştiren bir uygulama alanı olduğunu baştan itibaren ve bilinçli olarak deneyimleyebilmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin, yazıyı hazırlarken kimin için yazdığını ve yazının hangi amaçla veya nasıl kullanılacağını bilmesi gerekir (Schader, 2016, s. 8). New York Carnegie Birliğinin raporuna göre (Graham ve Perin, 2007) gençlerin yazma öğretimini etkileyen ögelerden bazıları aşağıda listelenmiştir ve yazılı anlatım

becerisinin geliştirilmesi sürecinde bu maddelerin göz önüne alınmasının beceri gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir:

- Yazma stratejilerinin öğretimi, yazma süreçlerinin her bir adımında neler yapılacağına ilişkin bilgi ve uygulamalar,
- Öğrencilerin yazılarını birlikte gözden geçirme ve yazma süreçlerinde rehberlik etme,
- Üst düzey ve karışık cümleler kurma alıştırmaları yapma,
- Yazma öncesi düşüncelerin ortaya çıkarılmasına yönelik uygulamalar yapma,
- İyi örnekleri inceleme ve analiz etme.

Duyuşsal, devinişsel birçok boyut barındıran yazma becerisinin geliştirilmesi için yoğun ve uzun süreli uygulamalar yapmak gerekmektedir (Doğan, 2020, s. 338). Diğer dil becerilerinin öğretiminde olduğu gibi yazma becerisinin öğretim sürecinde de temel bilgilerin öğretildiği kazanım aşaması ve becerilerin nasıl kullanılacağının öğretildiği gelişim aşaması mevcuttur. Kazanım aşamasında harf, hece, kelime, cümlenin ne olduğu ve nasıl yazılacağı öğretilirken gelişim aşamasında metin oluşturma sürecinde bu becerilerin nasıl kullanılacağına yönelik uygulamalar yaptırılır (Akyol, 2020; Edwards, 2003). Bu şekilde, bireyler yazma sürecinde kullanacakları bilgi ve becerileri edinmiş ve deneyimlemiş olacaklardır.

Öğrencilerin nitelikli ürünler ortaya koymaları için fikirleri ve olayları araştırmalarına, duygularını harekete geçirmelerine, yani buluşlara ihtiyaçları vardır. Daha sonra bu buluşları tutarlı ve sınırları belli bir düzen içinde sıralar, yazının planını oluştururlar. Sonuçta da buluşları plana uygun olarak yazıya döker ve anlamı ortaya çıkarırlar (Kantemir, 1991, s. 115). Öğrencilerin bahsedilen yazma süreçlerini doğru şekilde uygulayabilmeleri için yazma eğitiminde onlara bu süreçlerde ve yazma becerisinin cümle ve paragraf gibi alt boyutlarında neler yapmaları gerektiği öğretilmelidir (Arıcı, 2008, s. 210). Cümle ve paragraf çalışmalarının daha geniş kapsamlı bir metin üretme süreci için hazırlayıcı ve yardımcı adımlar olduğu unutulmamalıdır (Okurer, 1967, s. 67). Öğrencilerin doğru ve etkili yazılar yazabilmeleri için yazma alt boyutlarına ilişkin edindikleri bilgi ve becerilerin yanında tutarlılık, metin elementleri, bağdaşıklık konularında da bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü tutarlı metin oluşturma ve yazma becerisinin gelişimi arasında paralellik bulunmaktadır (Kayadibi, 2022, s. 1831). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilere cümle, paragraf alıştırmalarının yanında tür ve biçim bilgileri verilerek bunlara yönelik uygulamalar da yaptırılmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111; Göğüş, 1978, s. 240). Yazma becerisinin gelişmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir

nokta da yazmanın aşamalarını dikkate alarak bunlara yönelik uygulamalar yapmaktır. Bu aşamalar paragraf ve metin için benzer şekilde ilerlemektedir. Bu nedenle paragraf öğretiminden başlayarak farklı metin türlerindeki çalışmalar da dâhil olmak üzere tüm yazma çalışmalarının yazma aşamalarına göre planlanabileceği düşünülmektedir. Yukarıda üzerinde durulan, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir: yazma süreçleri, yazmanın alt boyutları, tutarlılık, bağdaşıklık, metin elementleri, tür ve biçim.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde her bir alt boyut için benzer süreçler yaşansa da uygulama sürecinde farklı yaklaşımlar dikkate alınabilmektedir. Bu yaklaşımların bir kısmı yukarıdaki yazma süreçlerine odaklanmakta bir kısmı ürünle ilgilenmektedir. Odaklandığı yerlere göre isimlendirilen iki temel yazma yaklaşımı ürün ve süreç temelli yaklaşımlardır:

3.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşımda öğretim, yazma sürecinde tüm öğrenciler eşit kabul edilerek yapılır. Öğretmen, merkezdedir ve biçimsel ögelere daha çok önem verilir. Yazma sürecinde neler yaşandığı değil yalnızca ortaya çıkan ürün değerlendirilir (Tabak ve Göçer, 2013, s. 150). Bu yaklaşımda yazma sürecinden ziyade ortaya çıkan ürüne odaklanıldığı için bireyin yazma sürecinde yaşadığı sorunlar saptanamaz. Türkçe derslerinde verilen bir konuya ilişkin tam metin yazma çalışmaları genellikle bu yaklaşımla uygulanmaktadır (Göçer ve Kurt, 2022, s. 337). Ürün odaklı yazma yaklaşımında amaç daha önce yazılmış ürünlerin ezberlenmesi ve sürecin taklit edilerek yeni ürünler ortaya konmasıdır. Öğreticiye bu ezberleme ve üretme sürecinde büyük görevler düşmektedir. Bu yöntemi her yönüyle eleştirmek doğru değildir özellikle üniversite düzeyindeki retorik çalışmalarda oldukça etkili olacağı söylenebilir. Ancak pedagojik düzeylere ve küçük yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanması uygun olmayabileceği için uygulama biçimleri düzenlenerek eğitime yansıtılmalıdır (Yalçın, 2018, s. 377-378). Yazma becerisinin ortaya çıkış sürecinde kullanılan bilişsel süreçler ve yazma adımları göz önünde bulundurulduğunda ürün temelli yaklaşımın tek başına yazma becerisini geliştirme konusunda yetersiz kalacağı söylenebilir. Bu nedenle yazma eğitiminde bazı aşamalarda ürün temelli yaklaşıma uygun öğretim ortamları tasarlansa da yalnızca bu yaklaşım kullanılmamalıdır.

3.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma süreçlerine odaklanan süreç temelli yazma yaklaşımı, 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda, öğrencilere konu verilip onlardan ortaya bir ürün koymalarının istendiği klasik yaklaşım yerine, yazma konusu verildikten sonra hangi aşamaların ortaya çıkacağına yönelik uygulamaların yapıldığı bir süreç yaşanır (Doğan, 2020, s. 329). Diğer bir ifadeyle süreç temelli yazma yaklaşımında "Ne yazıldı?" sorusundan ziyade "Nasıl yazıldı?" sorusuna odaklanılır. Yazma süreçlerinin yönlendirilmesiyle öğrencilerin daha iyi ürünler ortaya koyacakları düşünülür (Ülper, 2008, s. 41). Bu yaklaşımla öğrencilerin yazma sürecine odaklanarak her bir aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık yaşamalarını ve bu süreçleri yönetmelerini sağlamak amaçlanır (Özbay, 2015, s. 25).

Yazma eğitimi verilirken tek bir yaklaşıma bağlı kalmak doğru olmayacaktır. Birey ürüne odaklansa da yazma süreçlerini yaşamadan bir metin oluşturamaz. Süreç temelli yaklaşım pedagojik boyutlarıyla yazmayı ele aldığı için alt sınıf düzeylerinde yazma öğretilirken bu yaklaşımın kullanılması daha uygundur. Bu şekilde öğrencilerin yazmayı daha kolay öğrenmeleri ve öz güvenlerini geliştirmeleri de sağlanabilecektir (Yalçın, 2018, s. 378-379).

Yazma becerisi ortaya ürün çıkarmaktan öte, süreç içinde yazarın zihninde oluşan düşüncelerin düzenlenerek soyut alandan somut ortama aktarılmasıdır. Öğrenciler yazma süreci sonunda ortaya çıkacak ürüne odaklandıklarında genellikle zorlanırlar. Bu nedenle yazma sürecine odaklanarak süreçteki aşamaların anlamlı parçalara bölünmesi ve sırasıyla ele alınması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini kolaylaştıracaktır (Schader, 2016, s. 9). Nasıl ki bir öğrenci okula gitme eylemini gerçekleştirmek için, önceki akşam ödevlerini yapma, ön hazırlık yapma, çantasını hazırlama gibi eylemleri gerçekleştiriyorsa bireyler de duygu ve düşüncelerini kâğıda aktarmadan önce benzer şekilde bir dizi eylemi gerçekleştirmek zorundadır (Yılmaz, 2011, s. 169). Süreç temelli yazmanın aşamaları şunlardır:

- Yazma öncesi hazırlık / Hazırlık,
- Taslak oluşturma / Planlama,
- Gözden geçirip düzenleyerek yazma / Düzenleme,
- Redaksiyon / Düzeltme,
- Yayımlama ve paylaşım / Sunum, şeklindedir (Akyol, 2020; Coşkun, 2014; Karatay, 2011; Urquharh ve Mclver, 2005; Zorbaz, 2014).

Yazma sürecinde birey öncelikle hazırlık aşamasında konuyla ilgili düşüncelerini organize eder, sonra planlama aşamasında bu fikirleri sıralar ve sınıflar, ardından taslak oluşturur ve taslağını düzenler. Düzenleme aşamasında fikirlerin, ana fikir etrafında nasıl konumlandığı gözden geçirilir. Son şekli verilen ürün paylaşılarak yazma süreci sonlandırılır (Temizkan ve Erdevir, 2019, s. 21). Zihinsel bir sürecin yaşandığı yazma becerisi geliştirilirken bu adımlar dikkate alınmalıdır.

Süreç temelli yazma yaklaşımında yazı, düşünceleri düzenlemek ve dili keşfetmek için bir araç olarak görülür. Yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki süreçler ve bu süreçlere ilişkin beceriler üzerinde durulur. Bu alt becerilerin geliştirilmesinde öğretmen, yazarak öğrencisine model olur (Maltepe, 2006, s. 31). Öğrenciler de bu yaklaşımda aktiftir ve yazma sürecinde kısıtlamalara maruz kalmadan bilgiyi yapılandırır, hayal güçlerini kullanır, düşüncelerini açıkça ortaya koyarlar (Tabak ve Göçer, 2013, s. 151). Bu yaklaşımda; öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucu verdikleri dönütlerle öğrencilerini yönlendirdikleri; öğrencilerin de kendilerini değerlendirmelerine, yanlışlarını düzeltmelerine, yazılarının kalitesini artırmalarına ve öz güvenlerini geliştirerek yazmaya karşı isteklerini artırmalarına imkân buldukları bir süreç yaşanmaktadır (Deniz ve Demir, 2019, s. 471). Dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin aktif katılım sağladıkları ve yazma sürecindeki becerilerin her birini uygulayarak öğrendikleri bir eğitim ortamı ortaya çıkar. Beceri eğitiminde alt boyutları ele almak ve alt becerilerde belirli bir yetkinliğe ulaşmak sonraki becerileri edinmek için gereklidir. Süreç temelli yazma yaklaşımında da yazmanın her bir basamağına yönelik çalışmalar yapmak ve bunlar arasındaki ilişkileri kurmak yazmanın somut bir şekilde ortaya konması anlamına gelmektedir. Yazma eğitiminde böyle ilerlenmesi, konunun anlaşılması ve uygulamaların verimli bir şekilde yapılması açısından önemlidir (Doğan, 2020, s. 328). Süreç temelli yazma yaklaşımıyla da öğrencilere düzenlenmiş cümleler oluşturmayı, onlar arasında bağlantılar kurarak paragraflar meydana getirmeyi ve paragraflar arasında düşünceleri düzenleyip ilişkilendirmeyi öğretmek amaçlanmaktadır (Zorbaz, 2010, s. 10). Ürün temelli yaklaşımdan farklı olarak bu yaklaşıma göre eğitim alan öğrenciler yazma sürecinin her bir adımına ilişkin bilgi ve becerileri edinebilecek ve bu şekilde kendi yazma süreçlerini yönetebileceklerdir. İki yaklaşım arasındaki farklar Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2

Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili "doğru" düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-90). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Anlaşılmaktadır ki yazma becerisinin gelişiminde yazma süreçlerini uygulamak, bunlara yönelik gelişimi takip etmek, farklı türlere ve konulara yönelik uygulamalar yapmak, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlamak, yazının içeriğine odaklanmak, yazmayı bilişsel sürece uygun bir şekilde geliştirmek isteyen öğretmenlerin süreç temelli yaklaşımı benimsemesi gerekmektedir. İhtiyaç duyulan yerlerde ürün temelli yaklaşıma yönelik uygulamalar yapılsa da öğretimde sürece odaklanmanın yazma becerisinin gelişimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

3.1.3. Yazma Aşamaları

Yazılı metin oluşturulurken yazma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanması gereken aşamalar bulunmaktadır.

3.1.3.1. Yazma Öncesi

Bu yazma aşamasında yazmaya başlamadan önce zihinsel veya yazılı olarak yapılacak tüm hazırlık çalışmaları yer almaktadır. Konuyu seçme ve sınırlandırma, amacı belirleme/işlev belirleme, metnin türünü/anlatım biçimini belirleme, konuyla ilgili düşünceleri açığa çıkarma, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme adımları yazma öncesi süreci oluşturmaktadır.

3.1.3.1.1.Hazırlık

3.1.3.1.1.1. Konuyu Seçme ve Sınırlandırma

Konu, her yazının temelidir. Bir yazılı anlatımda ele alınacak konu günlük olaylar, toplumsal sorunlar, bireylerarası ilişkilerle, bilim, teknoloji, sanatla daha doğrusu yaşamın her alanıyla ilgili olabilir (Aşkın Balcı, 2018, s. 42). Konu, üzerinde durulan hakkında yazma veya konuşma isteği duyulan bir olay, düşünce, sorun, duygu, sezgi olabilir (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 21; Kantemir, 1991, s. 139; Karaalioğlu, 1976, s. 125). Hayattaki her şey bir metnin konusu olabilir. Nasıl ki her yapının bir temeli varsa her yazının da bir konusu vardır (Yörük, 1976, s. 13). Önemli olan yazarın ele alacağı konuya ilgi duyması, o konu hakkında düşünmesi, bilgi sahibi olmasıdır (Tekşan, 2001, s. 32).

Yazma süreci, konu tespiti veya verilen konuya ilişkin duygu ve düşüncelerin tam olarak ortaya çıkarılmasını sağlayacak kelimelerin seçimiyle başlar. Ardından cümleler ve paragraflar oluşturulur (Zorbaz, 2010, s. 2). Yazıda sık sık vurgulanan ifadeler konuyu ortaya çıkarır. Yazmaya başlamadan konunun hangi yönünün ele alınacağına karar verilmeli, konu sınırlandırılmalıdır (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 7). Konuyu bulduktan veya konu verildikten sonra okuyucuların kimler olacağı, ilgi alanları, ihtiyaçları, bu konuyu ele alma amacı, bu amacı gerçekleştirmek için hangi anlatım biçiminin kullanılacağı düşünülmeli, belirlenmelidir (Kantemir, 1991, s. 140). Dolayısıyla hedef kitleye uygun bir konunun belirlenmesi ve bu konunun doğru şekilde sınırlandırılması yazma sürecinin amaca uygun şekilde planlanabilmesini sağlayacaktır.

Sınıf içinde yapılan yazma uygulamalarında konu genellikle öğretmenler tarafından verilir. Öğretmenler yazma konularını belirlerken öğrenci seviyesi, bilgi birikimi, yazma kapasitesini göz önünde bulundurmalıdır. Bunlara dikkat edilmezse öğrenciden, ona uygun olmayan bir konuda yeterince hazırlık yapması ve nitelikli bir yazı oluşturması beklenemez (Doğan, 2020, s. 330; Okurer, 1967, s. 6). Konular seçilirken öğrencilerin yaş, gelişim, yetişilen bölge ve ilgileri dikkate alınmalıdır. Bu unsurlar göz önünde bulundurulmadan yazma konusu belirlenirse öğrenciler yazma sürecinde sıkıntılar yaşarlar ve yazmaya karşı motivasyonlarını kaybedebilirler (Zorbaz, 2010, s. 2). İyi bir konu, yazarın bildiği ve ilgi duyduğu bir alanla ilişkili, geliştirilmeye elverişli, inandırıcı ve açık, anlaşılır olandır (Yörük, 1976, s. 13). Bu nedenle konu kim tarafından seçilirse seçilsin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi genel eğitim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Karadağ ve Maden, 2013, s. 273). Anlaşılmaktadır ki konu seçiminde hem yazıyı oluşturacak kişinin özellikleri ve konuya ilişkin ilgi, bilgi seviyesi hem de eğitim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu unsurlar dikkate alınarak seçilen konuların, bireyin yazma becerisini geliştirmesine ve nitelikli ürünler ortaya koymasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.1.3.1.1.2. Amacı Belirleme/İşlev Belirleme

Metin oluşturmanın en önemli evresi amaç belirlemedir. Bu aşamada birey oluşturacağı metnin hangi iletişimsel işleve hizmet edeceğini belirlemelidir. Çünkü bu işleve göre metnin türü, anlatım biçimi belirlenir ve metin kurgulanır (Aşkın Balcı, 2018, s. 41). İşlevleri bilmek ve dile dayalı ürün ortaya koyulacağında bu işleve uygun dil yapıları kullanmak, dil becerilerinin etkin kullanımını sağlamaktadır. Dil işlevleri kaynaklarda farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Güneş (2016, s. 23) dil işlevlerini araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işlevi ve bilgilendirme işlevi başlıkları altında ele alırken Asiltürk (2011, s. 72-74) dil işlevlerini göndergesel işlev, heyecansal işlev, alıcıyı harekete geçirme işlevi, kanalı kontrol işlevi, dil ötesi işlev, fantastik işlev, sanatsal/şiirsel işlev, iletişimsel işlev, betimleme işlevi, seslenme işlevi olarak sınıflandırmıştır. Kılıç (2002, s. 32-41) ise betimleme işlevi, anlatım işlevi, toplumsal işlev, çağrı işlevi ve yazınsal işlev olarak dilin işlevlerini beş başlık altında toplamıştır.

İsimlendirmeler farklı yapılsa da önemli olan bireylerin dil kullanım alanlarına göre uygun işlevleri seçecek farkındalığa sahip olmaları ve o duruma uygun dil yapılarını kullanmalarıdır. Bu da dil işlevlerinin kullanımına yönelik örnek uygulamalarla mümkün

olabilir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilere dilin işlevleri öğretilirken teorik bilgiden ziyade işlevin nerede ve nasıl kullanılacağına odaklanmak gerekmektedir.

Dil işlevleri farklı durumlara göre dört becerinin her biri için farklı şekilde kullanılabilmektedir. Yazma becerisi özelinde de yazının üretilme amacı onun ağırlıklı olarak hangi işlevi barındıracağını belirlemektedir. Aslında dil işlevi yazma sürecinde yazının üretilme amacına göre şekillenmektedir. Metin oluşturma sürecinden önce, kullanılacak işleve karar verilmesi ve o işleve uygun dil yapılarının seçilmesi yazma sürecinin doğru şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. Bu nedenle yazarın iletmek istediği mesajı doğru şekilde aktarmak kadar mesajı nasıl ileteceğine yani iletişimsel amaca da odaklanması gerekmektedir (Göçer, 2010, s. 182). Dolayısıyla bir yazıyı yazmaya başlamadan önce yazar "Ben bu yazıyı yazarken okuyucuya neyi, nasıl anlatmayı amaçlıyorum?" sorusunu kendisine sorar ve bu sorunun yanıtı, kullanılacak dil işlevini de ortaya çıkarır.

Yazının üretilme amacıyla biçim arasında doğal bir ilişki vardır. Çünkü bildirimin amaç ve kapsamı anlatım biçimlerini oluşturur. Yazılı anlatım ürünlerinin oluşturulmasında amaç genellikle açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme olmak üzere dört başlık altında değerlendirilir (Akbayır, 2013, s. 174). Yazarın hazırlık aşamasında konuyla ilgili ana ve yardımcı düşünceleri çıkarmak amacıyla hangi anlatım biçimini kullanacağına karar vermesi gerekir (Göçer, 2010, s. 183). Belirlediği anlatım biçimi yani yazma amacı onun hangi işlevi ve o işleve ilişkin hangi dil yapılarını kullanacağını da belirlemesine yardımcı olur. Böylece birey yazacağı türe ilişkin üst yapıyı, metin elementlerini bilir ve ona uygun bir yol haritası çizer. Bu durum da onun yazma sürecinde kontrolü elinde bulundurmasına ve üstbilişsel bir farkındalık geliştirmesine katkı sağlar (Çakmak, 2013, s. 381).

Yazılı anlatımda ne anlatıldığı kadar nasıl anlatıldığı da önemli olduğuna göre yazma eğitiminde anlatım biçimleri ele alınmalı ve uygulamalı olarak öğretilmelidir (Karadağ, 2003, s. 81). Anlatım biçimlerine dayalı yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde de amaç ve işlev üzerinde durulmasının becerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.1.3.1.1.3. Metin Türünü/Anlatım Biçimini Belirleme

Yazma sürecinde belirlenen işleve göre metin türü veya anlatım biçimi seçilir. Bu şekilde, metnin içeriği oluşturulmadan önce metnin üst yapısına ilişkin çerçeve çizilmiş olur.

Anlatım biçimleri, yazarın okuyucuya aktarmak istediklerini hangi amaçla aktaracağına yönelik plan yapmasını sağlar. Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler söyleneceğinin yanında nasıl söyleneceği de bilinmelidir. Dolayısıyla belirlenen amaca göre kullanacak anlatım biçiminin seçilmesi gerekir (Yörük, 1976, s. 36). Türkçe eğitiminde anlatım biçimlerine yönelik teorik bilgiler verilse de genellikle yazma uygulamalarında anlatım biçimlerinin seçimi üzerinde çok durulmamaktadır. Nitekim yapılan bir çalışmada (Aydın, 2022, s. 17-18) öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi anlatım biçimini kullanacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin anlatım biçimlerini uygulamalı olarak öğrenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bunun için de ilk olarak anlatım biçimlerinin hangi işlevleri yerine getirdiğine değinilmeli ve öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Her bir anlatım biçiminin farklı bir amaca hizmet ettiği dolayısıyla farklı bir dil işlevini yerine getirdiği düşünülerek yazma eğitiminde işlev ve anlatım biçimi ilişkisine vurgu yapılmalıdır.

Bu çalışmada bilgi verme işlevine bağlı olarak açıklama anlatım biçimine yönelik eğitim içerikleri hazırlanmış, örnek ve uygulamalarda açıklama anlatım biçimi kullanılmıştır. Bu nedenle aşağıda açıklama anlatım biçimi daha ayrıntılı ele alınmıştır.

a) Açıklama Anlatım Biçimi-Bilgi Verme İşlevi

Açıklama anlatım biçimini kullanan yazar, okuyucuyu hiç bilmediği veya yanlış, eksik bilgisinin bulunduğu bir konuda bilgilendirmeyi amaçlar. Bu anlatım biçiminin kullanılmasıyla bir konunun anlaşılmasını sağlamak için bilgi vermek amaçlanır (Aşkın Balcı, 2018, s. 255). Yazar metinde niyetini açıkça ortaya koyar ve konunun, okuyucunun zihninde tam olarak yerleşmesi için kanıtlar sunma, neden sonuç ilişkileri kurma gibi yollara başvurarak konunun her yönünü ayrıntılı olarak ortaya koymaya çalışır (Günay, 2017, s. 250). Bu anlatım biçimi yazılı ve sözlü anlatımda bir iş teklifini kabul ettirebilmek, bir mimarın planını onaylatması, satıcının malını tanıtması, bir sınavda başarılı olunabilmesi için hayatın birçok alanında kullanılır (Demiray, 1967, s. 60). Yazılı anlatımda en çok kullanılan anlatım biçimi açıklayıcı anlatımdır (İşcan ve Baskın, 2015, s. 56; Karadağ, 2003, s. 82; Özbay, 2015, s. 154). Bu anlatım biçimi kullanılarak fıkra, makale, deneme gibi türlerde bilgilendirici metinler de yazılır (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 13; Asiltürk, 2011, s. 33).

Açıklama anlatım biçiminde birey önce açıkça amacını belirtir sonra da tanımlama, karşılaştırma, örnekleme gibi teknikler yoluyla anlatımını güçlendirebilir (Kantemir, 1991, s. 226). Tanımlama bir varlığın başka bir kavramla denkliğini vurgulamak amacıyla oluşturulan isim cümlesidir (Demir, 2007, s. 24). Kısacası tanımlama “Bu nedir?” sorusunun

yanıtıdır (Asiltürk, 2011, s. 133; Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 73). Tanımlama diğer bir ifadeyle bir varlığı veya kavramı özel ve temel nitelikleriyle tanıtmaktır (Yörük, 1976, s. 39). Yazıda ele alınan konunun anahtar kavramları genellikle tanımlarla ortaya çıkarılır. Tanımlarda ele alınan varlığın yapısı, işlevi, temel özellikleri, diğerleriyle benzer ve farklı yönleri ele alınır (Akbayır, 2013, s. 178). Tanımlamanın açıklama anlatım biçiminde önemli bir yeri vardır. Bu nedenle bu anlatım biçiminde metin yazma süreçleri uygulanırken öğrencilerden belirli özelliklere göre tanım yapmaları veya tanımlanan bir varlığın özelliklerini bulmaları istenerek bu becerinin gelişimine katkı sağlanabilir (Karadağ, s. 2003, s. 88). Batur ve Asar'ın (2019, s. 143-145) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin %1,3 oranında, 8. sınıfların %6 oranında tanımlama tekniğini kullandıkları görülmüştür. Bu oranlar oldukça düşük bulunmuş ve yapılan çalışmaya göre öğrencilerin tanımlama yapabilmek açısından eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açıklama anlatım biçiminde soru cümleleri de etkili bir anlatım yapılması amacıyla kullanılabilir. Açıklama, konuyla ilgili sorular sorup onları yanıtlayarak da yapılabilir (Yörük, 1976, s. 41). Soru, okuyucunun ilgisini çekmenin ve konuyu etkili bir şekilde açıklayabilmenin bir yolu olarak da kullanılabilir (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 136). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin uygun olmayan yerde, sık ve gereksiz soru sordukları sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Can, 2012, s. 272). Dolayısıyla öğrencilerin tanım cümlelerinde olduğu gibi soru cümlelerinde de eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Açıklama anlatım biçiminde kullanılabilecek neden sonuç, karşılaştırma, örnekleme gibi cümle türleri bağdaşıklık araçlarının alt başlığı olarak bağlama ögelerinde de ele alınacağı için burada onlara ilişki açıklamalara yer verilmemiştir.

b) Tartışma Anlatım Biçimi-İkna Etme İşlevi

Bir konu üzerinde birbiriyle çelişen, görüş ve düşüncelerin çatışmasıyla ortaya çıkan düşüncelerin anlatılmasına tartışma denir. Tartışmanın amacı, okuyucuların yargılarını değiştirmek, onların bizim gibi düşünmelerini sağlamaktır (Yörük, 1976, s. 43). Tartışma yoluyla kanıların değiştirilmesi veya çürütülmesi amaçlanır. Bu, metinde ortaya atılan iddiaya ve onun kanıtlanmasına bağlıdır (Aşkın Balcı, 2018, s. 255). Bu anlatım biçiminde yazar, bilinen veya söylenen düşünceye neden katılmadığını belirterek farklı bir düşünce ortaya koyar ve okur tarafından bu düşüncenin kabul edilmesini sağlamaya çalışır (Akbayır, 2006, s. 23). Tartışma anlatım biçimini kullanan kişinin okuyucuyu ikna etmek amacıyla düşüncelerine deliller sunması beklenir.

c) Betimleme Anlatım Biçimi-Raporlama ve İfade Etme İşlevi

Betimleme, bir nesnenin, kişinin, durumun veya görüntünün yarattığı izlenimi aktaran ve okuyucunun zihninde canlandırmayı amaçlayan anlatım biçimidir (Akbayır, 2006, s. 35). Diğer bir ifadeyle betimleme, sözle resim çizme sanatıdır (Gariboğlu, 1979, s. 187; Karaalioğlu, 1976, s. 26). Betimsel metinlerde varlığı okuyucunun zihninde canlandırabilmek için sözlüksel ve dil bilgisel gereçlerin kullanılması gerekmektedir (Eziler Kıran ve Kıran, 2003, s. 20). Etkili bir betimleme yapmak için anlatılan varlığın özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde aktarılması gerekir. Bunu sağlamak için benzetmeler, ikilemeler, bağlı ve sıralı cümleler, sıfatlar kullanılmaktadır (Hamzadayı, 2019, s. 250-251). Benzetmeler ele alınan varlığın daha iyi betimlenmesine katkı sağlarken ikilemeler anlamı güçlendirir. Bağlı ve sıralı cümleler, yan cümlecikler yardımıyla betimlenen varlığa ilişkin ayrıntıların verilmesine olanak tanır. Türkçede aynı adı niteleyen birçok sıfat art arda kullanılabilmekte ve böylece etkileyici bir anlatım yapılabilmektedir (Aksan, 1999, s. 178). Anlaşılmaktadır ki betimlemede amaç ele alınan varlığı okuyucunun zihninde canlandırmaktır. Bunun için yukarıda sıralanan dil yapılarının kullanıldığı betimsel anlatımların daha etkileyici olacağı düşünülmektedir.

d)Öyküleme Anlatım Biçimi-Raporlama ve İfade Etme İşlevi

Duygu, düşünce ve kanıların gerçek veya tasarlanmış bir olay içerisinde anlatılması öyküleme anlatım biçimidir (Karaalioğlu, 1976, s. 26). Bir kişinin, olayları bakış açısı oluşturarak belirli bir zaman kesitinde ve sıralama içinde kurguladığı anlatımlardır (Günay, 2017, s.140). Bu anlatımda amaç, okuyucuya olayları yaşatmaktır. İşlenen düşünce olayların içinde verilir. Olaylar yer, zaman, kişilere bağlı olarak birbirini izleyecek şekilde anlatılır (Aşkın Balcı, 2018, s. 255). Öyküleme yoluyla bir olayın belli unsurlar çerçevesinde anlatımı yapılarak okuyucuya bir mesaj iletilir.

3.1.3.1.1.4. Konuyla İlgili Düşünceleri Açığa Çıkarma

Yazı yazmak isteyen kişi konuyla karşılaşınca zihninde o konuyla ilgili düşünceler ortaya çıkmaya başlar. Sonra yazarın zihninde, bu düşünceler arasında bir ayıklama ve toplanma olur. Konuyla ilgisiz olanlar dışarıda kalır, ilgili olanlar belirginleşir (Gökşen, 1964, s. 353). Konuyla ilgili düşüncelerimizi sıralarken okuduğumuz kitaplardan, yaptığımız gözlemlerden, okul ve çevreden edindiğimiz bilgilerden, düşünme ve hayal yoluyla ürettiğimiz fikirlerden elde ettiğimiz tüm malzemeyi açığa çıkarmayı amaçlarız (Öner, 2008,

s. 40). Bu şekilde oluşturacağımız metinde kullanabileceğimiz tüm bilgi ve düşünceleri bir bütün olarak görmüş olur ve yazımızın çerçevesini çizebiliriz.

Yazmaya başlamadan önce düşünsel düzenin kurulmasında üç aşama vardır:

- Düşünceleri listelenme: Ele alınan konuyla ilgili akla gelen her şey ortaya konur.
- Seçme: Listelenen düşüncelerden amaç ve ana fikirle ilgili olanlar seçilir.
- Gruplandırma: Seçilen düşünceler aralarındaki anlamlı ilişkilere göre gruplandırılır ve ortaya metnin planı çıkmış olur (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 56-59).

Yazma sürecinde öncelikle ele alınan konuya dair düşünceler zihinde hiçbir şekilde filtrelenmeden sıralanır. Bu aşamada bazı düşüncelere gerek olmayacağı düşünülse de akla gelen bilgi ve düşüncelerin hepsi yazılmalıdır (Doğan, 2020, s. 330). Bir konu işlenirken fikirlerden gereksiz olanlar ayıklanmalı ve diğerleri iyi bir şekilde birleştirilmelidir. Bunu sağlamak için konu ile ilgili iyi kavranmış düşüncelere sahip olunmalı, bu düşünceler listelenmeli, içinde metinde yer alacaklar seçilmeli, seçilenler sıralanmalı, birleştirilmeli ve düzeltilmelidir (Karaalioğlu, 1976, s. 125).

Konu üzerine düşünüldüğünde o konuya ilişkin var olan bilgi ve düşünceler açığa çıkar. "Konuyla ilgili ben neler söyleyebilirim?" sorusunun karşılığı, yazıya başlamanın ilk basamağı, buluştur (Karaalioğlu, 1976, s. 139). Buluş bir konuya ilişkin anlatacaklarımızın tüm ayrıntıları ile düşünülmesidir. Diğer bir ifadeyle buluş, yazarları birbirine benzemekten kurtaran farklılıktır (Kantemir, 1991, s. 117). İnsanların yaşantıları ve birikimleri farklıdır bu yüzden de aynı konuda farklı buluşlar ortaya koyarlar. Bu nedenle yazmaya başlamadan önce ele alınan konuya ilişkin var olan düşünceleri sıralamanın, ortaya çıkarmanın, buluşu gerçekleştirmenin daha nitelikli yazılar oluşturulabilmesinin ön şartlardan biri olduğu düşünülmektedir.

3.1.3.1.1.5. Ana Fikri ve Yardımcı Fikirleri Seçme

Ana fikir, konuyla ilgili olan fikirler arasından seçtiğimiz ve okuyucuya söylemek istediğimiz temel düşüncedir. Konu belli olduktan sonra zihnimizde o konuyla ilgili var olan düşünceler arasından ana fikir seçilir. Ana fikir yazarın konuyla ilgili kendi görüş ve anlayışına göre oluşturduğu ve okuyucu tarafından anlaşılmasını istediği fikirdir. Aynı konuda birden fazla metin yazılabilir; ana fikir, yazara özgü düşüncedir (Öner, 2008, s. 38). Ana fikrin belirlenmesi konu dışına çıkılmasını, gereksiz bilgilere metinde yer verilmesini de engeller (Yörük, 1976, s. 18). Metinde ele alınan konu ile ana fikir, birbirini tamamlayan

kavramlardır. Ana fikir, metnin üreticisi ve alıcısı arasında bağlamsal işlev üstlenir (Aşkın Balcı, 2018, s. 42).

Öğrenciler genellikle yazmaya başlamadan önce bir ana fikir oluşturmamakta bu durum da metnin anlaşılırlığını olumsuz etkilemektedir. Yazma çalışmalarında sınıfta ele alınan konu ile fikirler listelenmeli, bunlardan hangisi veya hangilerinin ana fikir olabileceği üzerinde durulmalı, bu şekilde öğrencilere ana fikir seçme ve yazma yolları öğretilmelidir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 274).

Yardımcı fikirler ise ana düşünceyi destekleyen, tamamlayan ve geliştiren fikirlerdir. Bir metinde yer alan yardımcı düşüncelerin tamamı ana fikre bağlı olmalı, onunla çelişmemelidir. Ayrıca yardımcı fikirler kendi aralarında da bağlantılı olmalı, hepsi ana fikri yansıtan bir bütünlük göstermelidir (Yörük, 1976, s. 20). Metin yazma sürecinde ele alınana konuya ilişkin sıralanan düşüncelerden önce ana fikir ardından yardımcı fikirler seçilerek içerik belirlenmeli ve taslak metin oluşturma aşamasına geçilmelidir.

3.1.3.2. Yazma Sırası

Yazma sırasında, öğrencilerin taslak metni oluşturdukları ve gözden geçirerek taslak metinlerini düzenledikleri adımlar yer almaktadır.

3.1.3.2.1.Taslak Oluşturma/Planlama

Literatürde bu bölüm taslak oluşturma/planlama başlığıyla ele alınsa da metni oluşturma, yazma aşamaları da bu bölümün içinde gerçekleşmektedir.

Plan, herhangi bir konuda ele alınacak fikirlerin mantıklı olarak sıralanması, düzenlenmesidir. Konu ve ana fikir belirlendikten sonra toplanan bilgilerin ve düşüncelerin birlik ve bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmesine planlama denir. Plan yapıldıktan sonra yazmaya başlanabilir. Plan yazının iskeletidir ve yazara yol gösterir (Kantemir, 1991, s. 153). Yazar plan yaparken ele aldığı konuyla ilgili fikirlerini zihninin denetiminden geçirerek metnin yapısına uygun olacak şekilde sıralar. Yörük'e (1976, s. 26-27) göre konuyla ilgili düşünceler sıralandıktan ve ana fikir belirlendikten sonra düşünceler; metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatılmak istenenlere göre gruplandırılmalıdır. Metinde bir bütün oluşturmak için kelime, cümle ve paragraf gibi parçaları birleştirme yani metni kurgulama ve metnin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerinin sağlanması amacıyla dilsel kodlamalar da bu bölümde yapılır (Aşkın Balcı, 2018). Yazmaya başlamadan önce

plan yapmanın önemi ve faydaları öğrencilere gösterilmeli ancak onlardan tek bir kalıba uygun plan yapmaları istenmemelidir (Okurer, 1967, s. 7).

Plan; anlatılmak isteneni en uygun sözcüklerle anlatılmasına, yazıda konu birliği sağlanmasına, gereksiz ifadelerin çıkarılmasına, anlaşılır bir yazı ortaya çıkarılmasına, sağlam bir temel oluşturulmasına yardım eder. Kısacası plan yazının iskeletidir. Yazarı kararsızlıktan ve zaman kaybından kurtaran plan, güzel ve kolay yazmanın da aracıdır (Karaalioğlu, 1976, s. 161). Kantemir (1991, s. 154) de belirtilenlere benzer şekilde plan yapmanın yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Plan, yazıyı boş sözlerle doldurmamayı ve konu dışına çıkmamayı,
- Fikirlerimizi rahat anlatmayı ve anlaşılır bir yazı oluşturmayı,
- Duygu ve düşünceleri ölçülü biçimde ele almayı,
- Kararsızlık yaşamamayı ve böylece zaman kaybından kurtulmayı,
- Yazıda birliği,
- Anlatmak istediklerimizi uygun sözcüklerle aktarabilmeyi,
    - Seçilen düşünceleri mantıklı bir düzen içinde sıralamayı,
    - Kelimeleri seçmeyi, cümleleri kurmayı, paragrafları düzenlemeyi sağlar.

Plan yapma sürecinde metinde yer almasına karar verilen düşünceler, tercih edilen işlev ve metnin üst yapısına göre düzenlenir. Metnin bölümlerinde neler anlatılacağına ve ana fikrin nerede bulunacağına karar verilir. Daha sonra, yapılan plana göre düşünceler, kelime ve cümleler yoluyla yazıya aktarılır ve taslak metin ortaya çıkarılır.

Plan yapma aşamasında aynı zamanda metnin yapısı da oluşturulur. Düşünceler metinde verilmek istenen mesaja ve genel amaca göre sıralanıp ilişkilendirildiğinde metinlerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri de ortaya çıkar. Bu bölümler yazar açısından düşünceleri sıralamayı, okuyucu açısından öğrendiklerini zihinde anlamlı bir şekilde yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır.

Metnin içindeki bölümler bir evin odaları gibidir. Nasıl ki her oda kendi başına yapması gereken işlevi yerine getirir ancak duvarlarla ve koridorlarla birbirine bağlıdır. Metnin bölümleri de benzer şekilde birbirinden ayrı işlevlere sahip olsa dahi bir bütünün parçalarıdır (Akbayır, 2013, s. 165).

Metnin bölümlerinde bulunan paragraf veya paragraflar yoluyla ele alınan düşüncenin sınırları çizilir. Giriş bölümünde, ele alınan konu ortaya konulur, gelişmede bu konuyu açıklamaya, ayrıntılı olarak incelemeye yönelik teknikler kullanılır. Metnin en geniş bölümü

burasıdır. Sonuç bölümünde de fikirler bütün hâline getirilir (Temizkan ve Erdevir, 2019, s. 22). Öğrenciler yazı yazma sürecinde en çok başlama ve bitirme bölümlerinde zorlandıklarını ifade ederler. Bu iki bölüm aslında her işin en önemli noktalarıdır (Gökşen, 1964, s. 352). Metnin bölümlerinin ne olduğu, hangi özellikleri taşıdıkları, nasıl yapılandırılacaklarını bilen bireyler daha kolay yazacaklardır.

Giriş paragrafı/paragrafları konunun açıklandığı, gelişme paragrafları olayın akışını veya ele alınan konuya ilişkin yardımcı fikirleri içeren bölümdür. Sonuç paragrafı/paragrafları ise kendinden önce anlatılanların özetini içerir (Erkul, 2007, s. 115; Gariboğlu,1979, s. 149; Karaalioğlu, 1976, s. 162-163; Yörük, 1976, s. 70-72). Yapılan plana göre taslak metinler oluşturulurken metnin bölümlerinin özelliklerine göre fikirler sıralanmalıdır. Ancak bu taslak metindeki sıralamanın düzenleme aşamasında değiştirilebileceği unutulmamalıdır.

3.1.3.2.2.Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma/Düzenleme

Düzenleme aşamasında birey, yazısında yazmayı planladığı fikirlerin önemine, sıralamasına, bu fikirlerin metnin bölümlerine dağılımına, metne neler eklenebileceğine, bu plana göre oluşturduğu yazının hazırlık aşamasında belirlediği amaca hizmet edip etmediğine yönelik değerlendirmeler yapar (Karatay, 2015, s. 36). Düzenleme, metin oluşturma sürecinde yazara yaratıcı düşünerek yeni düşünceler üretebilme ve var olan düşünceleri tutarlı bir bütün hâline gelecek şekilde birleştirme imkânı sunar (Ülper, 2019, s. 81). Bu aşamada birey, metninin değerlendirmeye hazır hâle gelmesini sağlamış olur. Ancak metne son şekli henüz verilmemiştir.

3.1.3.3. Yazma Sonrası

Yazma sonrasında yazılanların redaksiyonu/ düzeltilmesi, yayımlama ve paylaşım/sunum aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamada metin oluşturulur, metne son şekli verilip metin okuyucularla paylaşılır.

3.1.3.3.1.Redaksiyon/Düzeltme

Yazma etkinliklerini uygulamak kadar öğrencilerin yazılarını düzenlemek, hatalarını göstermek ve öğrencilere bunları düzeltme yollarını öğretmek de önemlidir. Yazma becerisinin gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden biri de bireyin yazısının göreceği tepkidir (Göğüş, 1978: 324). Yazma etkinliklerinin amacı, öğrencilerin eksiklerini görmelerini sağlamak ve onlara, kendilerini başarıya götürecek temel ilkeleri öğretmektir.

Düzeltme aşamasında bu amaca ulaşmak için eksikleri ve yanlışları belirleme, doğruya yöneltme çalışmaları yapılır (Kantemir, 1991, s. 104). Bu aşamada metin anlamsal, dil bilgisel, imla ve noktalama yönlerinden kontrol edilir. Yapılması gereken düzeltmeler bu aşamada yapılır. Ayrıca metinsellik ölçütlerine uygunluk da gözden geçirilir (Aşkın Balcı, 2018, s. 48). İlk olarak metnin anlamsal boyutuna yani tutarlılığına bakılır. Düşünceler metinde mantıksal bütünlük içinde sıralanıyor mu, anlatılmak istenen yeterli ve anlaşılır bir şekilde aktarılmış mı diye kontrol edilir (Karatay, 2015, s. 37). Ardından metnin bağdaşıklık özellikleri gözden geçirilir. Kelimeler, kelime grupları, cümleler ve paragraflar arasındaki dil bilgisel bağlar kontrol edilir. Son olarak da yazım ve noktalama açısından metnin Türkçeye uygunluğuna bakılır. Her bir açıdan metinde uygun olmadığı düşünülen yerler düzeltilir ve metne son şekli verilir (Arı, 2008, s. 36).

Düzenleme aşamasında istenen düzeyde öğrenme sağlanması için öğrencilere yazılarında ne düzeyde olduklarına ilişkin dönüt vermek gerekmektedir (Yıldız, 2016, s. 313). Her bir yazma uygulamasında yapılan her çalışma ile ilgili öğrencilere toplu veya bireysel dönüt verilmelidir. Sınıf mevcutları bireysel dönütü zorlaştırıyorsa ev ödevi gibi ek çalışmalar yoluyla onlara en azından yazılı dönüt ulaştırılabilir. Geri bildirimin uygulamadan hemen sonra veya en fazla bir hafta sonra verilmesi de etkililiğini artırmak için önemlidir (Çetinkaya, 2019, s. 148).

Yazma çalışmalarında dönüt bir sonraki aşamaya geçilebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenler öğrenci metinlerini incelerken eksik ve hatalar üzerinde durmanın yanında öğrencilerin var olan becerilerini geliştirmesini sağlayacak etkinlikleri de düşünür ve buna yönelik planlama yaparlarsa kalıcı öğrenmeye daha fazla katkı sağlayabilirler (Schader, 2016, s. 11). Böylece yapılan çalışmalara yönelik dönüt alan öğrenciler, doğru yaptıklarını devam ettirmek ve bunların sayısını artırmak; hatalı oldukları durumları düzeltmek ve bunların sayısını azaltmak için çaba harcayarak yazma becerisinde ilerlemeler kaydedebilecektir. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarla ilgili geri bildirim alamazlarsa davranışlarında beklenen değişiklikleri yapamayacakları için beceri gelişiminde istenen düzeyde bir ilerleme kaydedemeyebilirler. Bu nedenle verilen eğitimin amacına ulaşması ve planlanan düzeyde öğrenme sağlanabilmesi için öğrencilere mutlaka dönüt verilmelidir.

3.1.3..3.2. Yayımlama ve Paylaşım/Sunum

Yazma sürecinin sonunda, ortaya çıkan metin, okuyuculara sunulur. Bu aşamada yazıyı oluşturan kişi, okuyucuların tepkilerinden yola çıkarak daha sonraki yazma süreçlerine ilişkin notlar alır. Okul ortamında en kolay paylaşma yolu metni sınıfta okumaktır. Bunun yanında, panoya asma, yarışmalara gönderme, basılı veya elektronik yayın organlarında yayımlama da paylaşma yolu olarak tercih edilebilir (Arıcı ve Ungan 2012, s. 38). Yazılan metinlerin yayımlanması öğrencileri yazmaya karşı güdüleme, onlarda olumlu tutum geliştirme, onların özgüvenlerini artırma, eleştiriye açık bir kişilik geliştirme gibi açılardan fayda sağlar (Karatay, 2015, s. 37-38). Bu nedenle sınıfta yapılan yazma uygulamaları sonrasında yayımlama ve paylaşım aşamasının öğrencilere sağlayacağı faydaların farkında olunmalı ve bu aşamaya önem verilmelidir.

3.1.4. Yazılı Anlatımın Alt Boyutları

Yazılı anlatım en küçük birimden büyüğe doğru kelime, cümle, paragraf ve metin alt boyutlarından oluşmaktadır.

3.1.4.1. Kelime

Kelime; cümleler oluşturmada önemli rol oynayan dilin en küçük, anlamlı parçasıdır. Kelimeler bazen bir varlığı tanıtır, bazen bir hareket bildirir, bazen de bir varlığı niteler. Bazı kelimeler tek başına anlamlıyken bazıları cümle içinde anlam kazanırlar (Gariboğlu, 1979, s. 46; Öner, 2008, s. 91). Başka bir ifadeyle kendi başına bir anlamı olan veya cümlede aldığı görevle anlam kazanan ses veya sesler topluluğuna kelime denir. Dilin temel unsuru kelimelerdir. Bu nedenle ana dile hâkim olmak kelimelere de hâkim olmak demektir. Kelimelere hâkim olmak ise onların anlam, yapı, görev ve kullanışlarını bilmekle mümkün olur (Korkmaz, 1987, s. 83).

Metinler, duygu ve düşüncelerle değil kelimelerle yazılır. Bu nedenle duygu ve düşüncelerini iyi ifade etmek isteyen kişi kelimeleri iyi tanımalıdır. Metni oluşturan kişinin yalnızca kendisinin duyup düşünmesi yetmez, okuyana da duyurabilmeli, onu da düşündürebilmelidir (Karaalioğlu, 1976, s. 15). Bunun için de zengin bir kelime hazinesi gerekmektedir. Kelime hazinesi; farklı ve nitelikli yazılar okumakla, sözlükleri incelemekle, güzel konuşmalar dinlemekle kısacası kültürel birikime sahip olmakla geliştirilir. Kelime hazinesini doğru kullanan bireyin yazdığı metinlerde aynı kavram alanına giren kelimeler

kullanması, kelime tekrarından kaçınması, kelimeleri doğru anlamlarıyla kullanması beklenmektedir (Karaalioğlu, 1976, s. 16; Yörük, 1976, s. 92).

Kelime, yazılı anlatımın temel unsurudur. Duygu ve düşünceler kelimeler aracılığıyla ifade edilir. Yerinde ve iyi seçilmiş kelimeler etkili bir anlatım yapılmasını sağlar (Tekşan, 2001, s. 36). Yazılı anlatımda zengin kelime hazinesiyle birlikte, anlatılmak istenen şeyi tam olarak karşılayacak kelimeyi seçme ve doğru yerde kullanma becerisi de oldukça önemlidir (Zorbaz, 2010, s. 7). Çünkü kelime hazinesi zengin olan kişiler; cümlenin temelini oluşturan fiil ve ismin yanında sıfat ve zarflar yoluyla açıklama, tanımlama, betimleme yapmayı, zamirlerle gönderim aracını kullanabilmeyi ve edat, bağlaç, ünlemlerle ifadeler arası anlamsal bağ kurmayı başararak güçlü ve zengin bir anlatım oluşturabilirler (Arı, 2008, s. 58). Bu nedenle kelimeleri seçerken titiz davranmak gerekir. Çünkü genellikle yazılı anlatımlarda kelime ve kelime gruplarının, anlamına uygun kullanılmaması dil yanlışlıklarına sebep olmaktadır (Bağcı, 2007, s. 88-89; Korkmaz, 1987, s. 88). Kelimeleri ustalıkla kullanmak ise anlatımı güçlendirir. Anlamı belli olmayan veya konuya uygun olmayan sözcükler kullanılmamalı, her sözcük anlamına uygun yerde kullanılmalıdır (Kantemir, 1991, s.198). Bunun için kelimelerin anlamları tam olarak bilinmeli ve farklı kullanım şekillerine vâkıf olunmalıdır. Bireylerin kelimeleri cümle içinde kullanma çalışmaları yapmaları, sahip oldukları kelime hazinesini doğru biçimde kullanmalarına olanak tanıyacaktır (Tavşanlı, 2019, s. 35). Bir kelimenin tam olarak bilinmesi o kelimenin farklı anlam ve görevlerde kullanılması ile mümkündür. Örneğin bir öğrenci "dil" kelimesini biliyorsa onun gerçek, terim, mecaz anlamlarına da hâkim olmalı ve onu uygun yerde doğru anlamıyla kullanabilmelidir (Başkan, 2019, s. 966). Bunu sağlayabilmek için önce "dil" kelimesinin farklı anlamlarda kullanıldığı metinler okunmalı, incelenmeli, ardından her bir anlam için öğrenciler örnek cümleler kurmalı, son olarak da öğrencilerin yazdıkları daha uzun metinlerde bu kelimeyi kullanmalarına olanak tanıyacak konular verilmelidir. Böylece o kelimenin öğrencinin hayatında farklı anlamlarıyla yer almaya başlayacağı düşünülmektedir.

3.2.4.2. Cümle

Cümle bir fikri, duyguyu, hayali anlatan kelime topluluğudur. Kelimeler kavram; kelime grupları belirtme; cümleler yargı; paragraflar ise düşünce birimleridir (Korkmaz, 1987, s. 102). Cümle, kelimelerden oluşan ve yargı anlatan bir yapıdır. İyi seçilmiş ve sıralanmış kelimeler, etkili cümleler oluşturur (Gariboğlu, 1979, s. 46; Tekşan, 2001, s. 30). Dil bilgisi

açısından ise cümle, mantıklı söz dizimidir. Cümledeki kelimeler arasında mantıklı bir anlam ilişkisi vardır. Bu ilişki söz dizimi yoluyla sağlanır. Cümledeki kelimelerin seçimi, birleşimi ve aralarındaki ilişki de söyleyiş değerini ortaya çıkarır. Vermek istediği mesaja uygun kelimelerin kullanıldığı, bu kelimelerin anlam ve yapı olarak doğru şekilde sıralandığı cümlelerin söyleyiş değerinin yüksek olduğu söylenebilir (Erkul, 2007, s. 95). Cümlelerde yer alan kelimelerin anlamları anlatılmak istenen fikri veya duyguyu tam olarak yansıtacak nitelikte olmalıdır (Par, 1970, s. 21). Çünkü cümlenin anlamı, onu oluşturan kelimelerin toplamından büyüktür. Bu durum, kelime üstü yapıların kişiler arası farklılık göstermesini, aynı kelimelerle farklı anlamlarda cümleler kurulabilmesini sağlamaktadır (Karadağ ve Maden, 2013, s. 276). İyi bir cümlenin özellikleri kaynaklarda şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Doğruluk:* Cümlenin dil bilgisi ve fikir bakımından kurallara uygun olmasıdır.
- *Açıklık:* Cümle, okuyan tarafından kolaylıkla anlaşılabilmelidir.
- *Etkili ifade:* Tekrarlardan, gereksiz sözlerden; çelişkili ifadelerden ve tekdüzelikten kaçınmak için ahenkli cümleler kurulmalıdır (Korkmaz, 1987, s. 111-116; Karataş, 2012, s. 148-149). Demiray (1967, s. 28) bu özellikleri dil bilgisi bakımından doğruluk, duruluk, açıklık, akıcılık, birlik, sadelik, fikir yönünden mantığa uygun olmak başlıkları altında ele almıştır. Kantemir (1991, s.176) ise iyi ve etkili cümle kurmak için anlam bakımından içinde bulunduğu metne katkı sağlayamaya, hareket başlığında farklı dizilişlerde cümle yapılarını (devrik, eksiltili gibi) bir arada kullanmaya, çeşitlilikte ise farklı ifade şekilleri (edilgen, dolaylı anlatım gibi) kullanmaya ihtiyaç olduğuna değinmiştir. Yörük (1976, s. 87-89) iyi cümlenin özelliklerini duruluk, açıklık ve yalınlık olarak sıralamıştır. Duygu ve düşünceleri az sözcükle anlatmayı duruluk, verilmek istenen mesajın kolayca anlaşılmasını açıklık, cümlenin süs ve özentiden arınmış olmasını da yalınlık olarak tanımlamıştır.

Cümle yazma becerisinin gelişmesi için öğrencilere iyi örnekler sunulmalıdır. Sınıfta cümle yazma, cümle genişletme, daraltma ve cümlelerdeki kelimelerin yerine değiştirme gibi etkinlikler yapılmalıdır. Böylece cümlelerin nasıl daha güzel ve etkili olduğu öğrencilere kavratılmalıdır (Tekşan, 2001, s. 42). Çünkü yazılı anlatımlardaki en büyük yanlışlardan biri düşünce tekrarlarıdır. Bunu engellemek için cümle çalışmaları yapılırken tekrar eden kelime ve ifadelerden kaçınılmalıdır (Sever, 1998, s. 62).

Cümle kurma ile ilgili bilgi ve becerilerin genellikle ilkokulda kazanıldığı düşünülür ve ortaokulda buna yönelik çalışmalar yapılmaz (Göğüş, 1978, s. 247). Hâlbuki ilkokulda öğrenciler cümle yazma ile ilgili yeterli tecrübe edinememektedir. Bir öğrenci cümlelerini sıklıkla yarım bırakıyor veya bir cümle bitmeden yenisine başlıyorsa, kurduğu cümlelerin

neredeyse hepsinde anlatım bozuklukları görülüyorsa o öğrencinin cümle düzeyinde eğitime ihtiyacı olduğu düşünülebilir (Özbay, 2015, s. 51). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazıları incelendiğinde onların genellikle basit yapıda cümleler kurdukları, yapı ve anlam bakımından hatalı cümleler oluşturdukları görülmektedir (Tekşan, 2001, s. 19). Uygulama sürecinde ise bunlara dikkat edilmeden ortaokul düzeyindeki öğrencilerden tam metin yazmaları istenmektedir (Sönmez, 2014, s. 107-108). Cümle çalışmaları ilkokul ve ortaokulda kelime çeşitleri ve cümle yapısı bakımından lise düzeyinde de kelimelerin cümledeki farklı manaları ve içeriklerinin zenginleştirilmesi açısından ele alınmalıdır (Okurer, 1967, s. 66). Türkçe derslerinde öğrencilere doğru cümle kuruluşları kavratılmalı ve kelimelerin cümle içindeki işlevleri fark ettirilmelidir. Çünkü yerinde kullanılmış kelimelerden oluşan, yapı açısından doğru, açık ve anlaşılır cümlelerin bulunduğu metinlerin etkili bir anlatıma sahip oldukları söylenebilir (Calp, 2015, s. 1150). Ayrıca cümlelerin sağlam bir yapıda kurulması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi metnin akıcılığını da olumlu yönde etkileyecektir (Arı, 2008, s. 60).

Yazılı anlatımda cümleler en önemli anlatım birimidir. Çünkü kelimeler cümle içinde anlam kazanır, duygu ve düşünceleri yansıtabilir. Cümleler tek başlarına anlamlı oldukları gibi bir paragrafın parçası da olabilir. Bu nedenle paragrafların temel unsuru cümlelerdir. Cümle için sözcük ne kadar önemliyse paragraf için de cümle aynı önemdedir (Kardaş, 2013, s. 50-51). Bu nedenle cümle yazma becerisi geliştirilirken paragraf veya metin yapıları içinde, ele alınan işleve ve onunla ilişkili olan anlatım biçimine uygun olan cümle türleri öğretilmelidir. Bu şekilde farklı türdeki cümlelerin kullanım durumlarının ve anlatıma katkılarının daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Örneğin açıklama anlatım biçimi kullanılacaksa tanım, soru, karşılaştırma cümleleri ele alınabilecekken öyküleme anlatım biçimi için sıfatların, öncelik sonralık ilişkisi kuran yapıların yer aldığı cümlelerle ilgili çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrenciler, duruma ve metnin geneline uygun cümleler kurmayı öğrenebilirler.

3.2.4.3. Paragraf

Paragraf tek bir ana fikir etrafında birleşmiş; yardımcı fikirler içeren; dil, düşünce ve anlatım birliği olan cümleler topluluğudur (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 9). Tekşan'a (2001, s. 31) göre cümlelerin uyum içinde bir konu etrafında birleşmesiyle paragraf oluşur. Paragraf bir fikri anlatan cümleler topluluğu yani bir fikir minyatürü olarak da tanımlanabilir (Kantemir, 1991, s. 161; Tansel, 1978, s. 27). Metin dil bilimine göre ise paragraf başlı başına bir metindir.

Bu nedenle paragraf ve metin oluşturma aşamaları benzerlik göstermektedir (Arı, 2008, s. 35). Can (2012, s. 64) paragrafın öne çıkan özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

"1. Paragraf tek bir düşünceyi açıklamalıdır.
2. Yazının bir bölümüdür.
3. Düzyazıdaki anlatım birimidir.
4. Düşünce birimidir.
5. Temel cümle ve yardımcı cümlelerden meydana gelir.
6. Kendi içinde tamamlanmış bir bütündür.
7. Birbiriyle yakın ilişkili cümlelerden oluşur.
8. Birlik ve bütünlük özelliklerini göstermelidir.
9. Genellikle bir cümleden daha uzundur.
10. Ortak amaç çerçevesinde bir araya gelen cümlelerden oluşur.
11. Biçimsel olması yanında anlamsal bir birliktir."

Paragrafla ilgili birçok özellik ve ölçüt bulunmaktadır. Ancak paragrafın uzunluğu veya kısalığı konusunda kesin bir ölçü vermek mümkün değildir. Tek bir cümleden oluşan paragraflar olabileceği gibi on beş cümleden oluşan paragraflar da vardır (Anderson, 1981, s. 35; Kılıç, 2017, s. 43). Paragraflar okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa, içerdiği fikri yeterince açıklayacak kadar da uzun olmalıdır (Karaalioğlu, 1976, s. 25).

İyi bir paragrafta bulunması gereken özellikler ise şunlardır:

"***1. İçerik Yönünden***

a. İyi bir paragrafta ana düşünce cümlesi açık olmalı, paragraf gereksiz ifadelerle uzatılmamalıdır.

b. Ana düşünceyi birinci derecede destekleyici fikirlerin ana düşünceye bağlı olması ve verilen fikirlerin mantıksal bir çerçeve içinde sunulması gerekir.

c. Ana düşünceyi destekleyen ikincil derecede fikirlerin bulunması ve bunların ana düşünceyi destekleyen birincil derecedeki fikirlerle çelişmemesi fakat onlarla aynı türden olmaması gerekir.

d. Tümceler arası parça-bütün, benzerlik-karşıtlık gibi ilişkilerin doğru olarak kurulmuş olması gerekir.

e. Fikirler tutarlı, amaçlı ve okuyucuyu ikna edecek nitelikte olmalıdır.

f. Sonuç cümlesi paragrafın sonunda ve yazarı destekler nitelikte olmalıdır.

g. Paragrafta ana düşünce tek olmalı, birden fazla ana düşünce olmamalıdır.

1. Dil bilgisi Yönünden

a. Metinde düzeye uygun sözcüklerin kullanılmış olması, sözcük tekrarlarının fazla olmaması, seçilen sözcükler çeşitli, cümleye uygun ve fikri yansıtır nitelikte olmalı.

b. Cümleler çok kısa ya da çok uzun olmamalı.

c. Paragrafta yer alan cümlelerde anlatım bozukluğunun olmaması, yazım yanlışlarına ve noktalama işaretlerinin kullanımında hataya düşülmemesi gerekir." (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 12)

Öğrencilerin metinleri incelendiğinde yazdıkları paragrafların iyi bir paragraf olması için gereken özelliklerin birçoğunu taşımadığı görülmektedir. Ana fikri olmayan, düşünceyi geliştirme yollarının etkili kullanılmadığı, giriş ve sonuç bölümleri eksik, fikirler arası bağlantıların bulunmadığı paragraflar, anlaşılırlığı olumsuz etkilemektedir (Can, 2012, s. 67). Öğrencilere "Paragraf yazın." denildiğinde onların sorun yaşamalarının sebeplerinden biri paragrafa ilişkin kavramların tanımlarının net olarak yapılmamasıdır. Özellikle yazma eğitimine yeni başlayanların bu kavramlara ilişkin somut tanımlara ihtiyacı vardır. Bu

nedenle ana fikri belirterek bir paragraf yazın, demek işe yaramaz. Çünkü öğrenciler ana fikre ilişkin belirgin bir tanım bilmiyorlardır. Yine paragrafa ilişkin "Konu cümlesi hangi yöne gidiyor? Bu cümlenin ana cümle olmasını sağlayan nedir? Bu cümlenin bir destekleyici cümlenin kapsamına girip girmediğini belirleyen faktörler nelerdir?" gibi hayati soruları cevaplayacak bilgi ve tecrübeye sahip değillerdir. Bu yüzden paragraf yazmaya başlamadan önce bu kavramların net olarak tanımlanması gerekmektedir. Örneğin konu cümlesi, paragrafın devamında cevaplanacak soruyu ifade eden cümledir, şeklinde tanımlansa öğrenciler daha etkili konu cümleleri yazabilirler (Cohan, 1976, s. 363-364).

Cümle kurma çalışmalarında olduğu gibi paragraf yazma sürecinde de öğrencilerin yetkinlik kazanabilmeleri için paragraf yazma uygulamaları yapılmalıdır (Bağcı, 2007, s. 99). Ancak paragraf yazmak, cümle yazmaktan daha farklı ve detaylı süreçler içerdiği için sınıfta paragraf yazma adımlarına yönelik etkinlikler planlanmalıdır (Göğüş, 1978, s. 251). Öğrencilerin paragraf yazma becerilerinin gelişimi için yapılacak çalışmalarda kolaydan zora gidilmelidir. Bu çalışmalarda ana fikir ve yan fikirlerin sıralanışına yönelik bilgilendirmeler yapılmalı ve öğrencilerin yazılarına dönütler verilerek onlar desteklenmelidir (Tavşanlı, 2019, s. 41). Paragraf yazma çalışmalarıyla öğrencilerin düşünme ve düzenleme becerileri gelişir. Yazmanın temel unsurlarını ve yazma sürecini paragrafta deneyimleyen öğrencilerin tam metin yazma sürecine de daha kolay uyum sağlayacakları düşünülmektedir (Anderson, 1981, s. 35; Can, 2012, s. 83; Tansel, 1978, s. 27). Tok (2014, s. 894) yazma çalışmalarında paragraf yazma uygulamalarına yer verilmesinin metnin tutarlılığını sağlama konusunda da öğrencilere katkı sağlayacağını dile getirmektedir. Paragraf yazma sürecinde ana fikir oluşturma, tek bir düşünceye bağlı olma, etkili giriş ve sonuç cümleleri yazma, tutarlı bir yapı oluşturma, paragraf içi bağlantılar yapabilme gibi adımların uygulanabilmesi için paragraf yazma öğretiminde bunların her birine yönelik içerikler hazırlanmalıdır (Can, 2012, s. 3). Paragraf geniş ölçekli bir yazıyla aynı niteliklere sahip olduğu için deneme, hikâye gibi bir metin oluşturmadan önce paragraf üzerinden deneyim kazanmanın yazma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Okurer, 1967, s. 67). Paragraflar yazarın zihninde gerçekleşen yazma süreçlerini anlamamızı sağlar. Bu nedenle paragraf örneklerini inceleyerek yazma adımlarına yönelik farkındalık oluşturulabilir (Larson, 1967, s. 16). Nitekim Barns (1956) da katıldıkları bir paragraf yazma programı sonucunda öğrencilere verilen paragraf yazma öğretiminin, metin yazma sürecindeki becerileri geliştirdiğini gözlemlediğini belirtmiştir.

Daha önce genel olarak değinilen konu, ana fikir, plan, düşünceler arası ilişkiler başlıkları, paragraf yazma sürecinde önemli olduğu düşünülerek burada tekrar ele alınmıştır:

3.1.4.3.1. Paragrafta Konu

Paragraf özelinde düşünülürse konu, daha kapsamlı metinlerle aynı ölçütlere dikkat edilerek seçilmelidir. Yani hayatta karşımıza çıkan her olay, varlık, duygu, düşünce paragrafın da konusu olabilir. Ancak burada paragrafın hacmi de dikkate alınacak ölçütlere eklenmelidir. Çünkü verilecek konu çok geniş olur ve yeterince sınırlandırılmazsa tek bir paragrafta birden fazla konu ve ana fikre yer verilmesi gibi hatalar ortaya çıkabilir. Öğrencilerin paragrafta konu dışına çıkmadan yazmaları ve konunun aynı yönüne değinen düşüncelere yer vermeleri için başlangıçta kısa paragraflar yazdırılabilir. Böylelikle öğrencilere yazdıkları paragraflarda birlik ve bütünlük sağlama alışkanlığı kazandırılır (Can, 2012, s. 75). Yapılacak paragraf yazma çalışmalarında konuyu iyi bir şekilde ele alan güzel örnekler paylaşılarak öğrencilere onlardan ne beklendiği daha net bir şekilde anlatılabilir. Ayrıca hazır olarak verilse de o konunun bir paragrafta ele alınacak şekilde bir ana fikir ve yardımcı fikirler etrafında geliştirilmesine yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

3.1.4.3.2. Paragrafta Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler

Paragraflarda konu ve ana fikrin yer aldığı cümleye konu, ana fikir cümlesi veya esas cümle denir. İyi bir paragrafta bu cümle geliştirilebilecek özellikte olmalıdır. Etkili bir konu cümlesinde kelimeler iyi seçilmiş ve dizilmiştir. Diğer cümleler bu cümleyi açıklamaya yardımcı olur. Böylece paragrafta birlik sağlanır (Tekşan, 2001, s. 45). Diğer bir ifadeyle paragrafta birlik sağlamak için önemli nokta düşüncelerin tek bir ana fikir etrafında kümelenmesidir (Bağcı, 2007, s. 97; Karaalioğlu, 1976, s. 25). Ana fikir paragrafın başında, ortasında, sonunda olabilir. Ana fikir cümlesi açıkça verilebileceği gibi paragrafın geneline yayılmış, yani gizli de olabilir (Büyükikiz, 2007, s. 63; Erkul, 2007, s. 114; Göğüş, 1978, s. 252; Karaalioğlu, 1976, s. 25; Koç, 2009, s. 51; Yörük, 1976, s. 66-68).

Paragraf yazılırken esas cümlede ele alınan ana fikir diğer cümlelerde açılır. Paragrafın diğer cümlelerinde bu ana fikirden izler bulunur. Böylece paragrafta düşünceler arasında birlik sağlanmış olur (Tansel, 1978, s. 28). Paragraf, kuruluş yönünden tek bir ana fikir etrafında gelişmeli yani tutarlı olmalıdır. Paragrafta birliğin sağlanması için her bir cümlenin ana fikirle ilişkisi kurulmalıdır. Belirlilik oluşması için de paragrafta anlatılmak istenen düşünce açıkça ortaya konmalıdır (Göğüş, 1978, s. 252).

Ana fikrin oluşturulması ve yazılı hâle getirilmesi özelde paragraf yazma genelde de yazma eğitiminde önemli bir adımdır. Metnin türü ne olursa olsun bir yazılış amacı ve işlevi vardır. Yazarlar bir metni oluştururken ana fikri belirleyerek metnin yazılış amacını da ortaya koyarlar. Ana fikir öğretiminde, ele alınan konuya ilişkin düşüncelerin ortaya konulması ve bunların içinden yazara göre en önemli fikrin seçilmesi adımlarına yer verilir. Böylece düşüncelerin düzenlenmesi ve seçilmesi de öğretilmiş olacaktır (Can, 2012, s. 97). Ana fikrin belirlenmesi ve buna uygun paragraf yazılması için bir önceki adımda ele alınana konuya ilişkin düşüncelerin sıralanması ön şarttır. Konuyla ilişkili düşünceler ne kadar ayrıntılı sıralanırsa ana fikir ve yardımcı fikirlerin seçiminin o kadar kolay olacağı düşünülmektedir.

3.1.4.3.3. Paragrafta Yapı/Plan

Metnin yapısı içindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümleri, tüm anlatım biçimleri ve metin türlerinde benzer şekilde yer almaktadır. Bir paragrafta cümlenin rolü ne ise tam metinde de paragrafın rolü aynıdır. Nasıl ki cümle kendi içinde bağımsız ama paragrafta diğer cümlelere bağlı bir yapıda yer alıyorsa paragraf da daha büyük yapılı bir metinde benzer konumdadır. Ayrıca cümlenin yapısı ile paragrafınki arasında bir fark yoktur. Her birinde birbiriyle çelişmeyen ifadeler, uyumlu bir şekilde yer almalıdır. Birden çok paragraftan oluşan metinlerde de durum bununla aynıdır (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 9). Bu nedenle bu yapıyı daha küçük metinlerde öğrenen birey öğrendiklerini yazdığı her yazıda kullanarak daha sağlam bir metinler oluşturabilecektir. Bu yapının paragraf düzeyinde öğrenilmesinin, paragraf daha küçük ölçekli bir metin olduğu için, metin yazma sürecini de kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Müstakil paragrafın birden çok paragrafı olan bir metinle benzerliği de göz önüne alındığında paragraf yazma çalışmalarında yapıya odaklanmanın metin yazma sürecini de kolaylaştıracağı söylenebilir.

Tıpkı bir yazıdaki gibi paragrafta da giriş, gelişme ve sonuç cümleleri bulunmaktadır (Yörük, 1976, s. 68; Kantemir, 1991, s. 169). Paragraftaki giriş, gelişme ve sonuç cümleleri paragrafın uzunluğuna göre bir veya birkaç cümle olabilir. Bazı durumlarda tek bir cümle de bir paragraf oluşturabilir (Arı, 2008, s. 63; Gariboğlu, 1979, s. 148; Karaalioğlu, 1976, s. 25; Tekşan, 2001, s. 46). Paragrafta yapı, yazma öğretim sürecinde üzerinde durulması gereken bir konudur çünkü birey, yapıyı bilinçli oluşturursa vermek istediği mesajı düzenli, ana fikre odaklanmış, bütünlük ve birlik içinde sunabilir (Can, 2012, s. 84). Öğrenciler tam metinle benzer şekilde paragrafa da giriş yapmakta ve paragrafı sonlandırmakta

zorlanmaktadırlar. Onlara bu bölümlere yönelik teknikler öğretilmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır (Can, 2012, s. 263).

Paragrafta yapıyı bilen ve buna uygun olarak düşünceleri düzenleyen öğrenciler daha nitelikli paragraflar oluştururlar. İyi bir paragrafta ana fikir cümlesi, onu destekleyen, açıklayan, örneklendiren cümleler ve anlatılanları özetleyerek yazılma amacına değinen sonuç cümlesi bulunur (Altuntaş ve Can, 2017, s. 291; Kılıç, 2017, s. 46). Giriş cümlesi yazıyı fener gibi aydınlatır ve okurun o metni okumayı isteyip istememesine karar vermesini sağlar. Ayrıca giriş cümlesi; konuyu, bakış açısını, türü, yapıyı belirler (Koç, 2009, s. 49). Bu nedenle giriş cümlesi ilgi çekici olmalı ve okuyucuyu, paragrafın devamını okuması konusunda isteklendirmelidir. Gelişme cümleleri konunun ayrıntılı olarak açıklanmasını ve okuyucunun zihninde anlamlı bir şekilde yer edinmesini sağlar. Gelişme cümlelerinde örnekleme, karılaştırma, neden sonuç ilişkileri gibi anlamsal ilişkilere yer verilmesi önemlidir. Sonuç cümlesi ise anlatılanları bütünleştirir. Bu cümlenin paragrafta yer alan bütün fikirlerden ulaşılacak genel düşünceyi içermesi, kısa ve etkileyici olması gerekmektedir (Kantemir, 1991, s. 169-170). Paragrafın bölümlerinin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Giriş cümlesi/cümleleri

- Dil ve yapı bakımından sonraki cümleye bağlıdır.
- Gönderim unsurları ve cümle başı bağlayıcılar içermez.
- Konunun ne olduğunu anlatır.
- Metnin anahtar kelimelerini içerir.
- Türe ve anlatım biçimine göre farklı özellikler alabilir.

Gelişme cümlesi/cümleleri

- Yardımcı düşünceler yer alır.
- Ana fikri destekleyen, ayrıntılandıran, örneklendiren ifadeler içerir.
- Ana fikrin anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Bağlama ögeleri içerir.

Sonuç cümlesi/cümleleri

- Metinde yer alan düşünceleri birleştirir, bütünleştirir.
- Yazarın bakış açısının anlaşılmasını sağlar.
- Bağlama ögeleri içerir (Akbayır, 2013, s. 166-167; Arı, 2008, s. 64; Korkmaz, 1987, s. 118-119).

Yukarıda sıralanan özellikler dikkate alınarak oluşturulacak giriş, gelişme ve sonuç cümleleri yapı bakımından sağlam bir paragraf oluşturulmasında oldukça önemlidir. Ancak düşünceleri bu

yapıya uygun sıralamak paragrafın bütünlüğünün sağlanması için yeterli olmayacaktır. Paragrafta bütünlüğü sağlamak için düşünceler arasındaki ilişkinin de sağlam bir şekilde kurulması gerekmektedir.

3.1.4.3.4. Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler

Paragraf yazılırken konuyla ilgili sıralanan düşünceler arasından birbirleriyle ilişkili olanlar, yani konunun aynı yönüne değinenler seçilir. Daha sonra seçilen cümleler arasından hangi fikrin ana fikir olacağına ve diğerlerinin hangi sıra ile paragrafta yer alacağına karar verilir. Bu fikirler paragrafın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düşünülerek sıralanır. Paragrafta ana fikrin belirlenmesi kadar cümleler arası anlamsal ilişkilerin kurulması ve bütünlüğün sağlanması da önemlidir (Büyükikiz, 2007, s. 63). İyi bir paragraf mükemmel bir esas cümle etrafında birbirine kuvvetli bağlarla bağlı cümlelerden oluşur ve paragrafta birlik sağlanmış olur. Ancak bu şekilde okuyanlar anlatılanları bir bütün olarak anlayabilirler (Tansel, 1978, s. 30).

Paragraf bir düşünceyi anlatan cümleler topluluğu olduğu için paragrafta yer alan cümleler birbirine iyi bağlanmalı, anlam birliği oluşturmalıdır. Bu birlik dil ve düşünce yönünden olmalıdır. Cümleler arasında doğal bir akış bulunmalı ve kolay okunup anlaşılabilmelidir (Kantemir, 1991, s. 171). Paragraftaki her cümle, onu çevreleyen cümlelerle iş birliği içinde konuyu aydınlatmalıdır. Çünkü paragraftaki her bir cümle diğer cümleleri nasıl anlayacağımızı etkiler; paragraftaki ana fikri şekillendirmeye yardımcı olur (Larson, 1967, s. 16). İyi düzenlenmemiş paragraflarda, düşüncelerin önemlerine göre sıralanmasında, ağırlıklandırılmasında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durum önemli olmayan düşüncelerin fazla yer kaplamasına, asıl önemli düşüncelerden uzaklaşılmasına sebep olmaktadır (Can, 2012, s. 72). Öğrencilerin en çok zorlandıkları aşamalardan biri bir konuyla ilişkili fikirlerini açığa çıkarmak ve yazacakları metne göre bunları düzenlemektir. Yazma eğitiminde bu konuya yönelik çalışmalar yaptırılmalı ve öğrencilerin kendilerini nasıl doğru ve etkili ifade edebilecekleri öğretilmelidir (Doğan ve Müldür, 2014, s. 51). Birbiriyle ilişkili düşüncelerin bir araya getirilmesi, ilgisizlerin ayrılması, önem sırasının yapılması gibi süreçler öğrencilere, paragraf oluşturma süreçleriyle birlikte öğretilmelidir (Çetin ve Can, 2012, s. 273).

Paragrafın anlaşılabilmesi için fikirlerin birbirleriyle ilişkili olması gerekmektedir. Bu ilişki hem biçim hem de anlam yönünden kurulmalıdır (Arı, 2008, s. 62; Karalioğlu, 1992, s. 25). Paragraflarda yer alan cümleler arasında anlamsal ilişki kurulması paragrafta bütünlük

olmasını sağlayacaktır. Bu bütünlüğü sağlamak için bir önceki cümlede geçen kelime veya kelime grubu bir sonrakinde tekrarlanabilir veya zamirlerle o ifadeye gönderim yapılır. Bağlama ögeleriyle de anlamsal ilişkiler kurulabilir. Bu ilişkilerin kurulabilmesi için öğrencilerin konunun aynı yönüne değinen düşünceleri seçip bir araya getirebilmesi gerekmektedir (Kardaş, 2013, s. 55; Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 130; Tekşan, 2001, s. 46). Kısacası paragrafta bütünlüğü sağlayan cümlelerin birbirine iyi bir şekilde bağlanmasıdır (Zorbaz, 2010, s. 9). Taslak şekli oluşturulan bir paragrafın düzenleme aşamasında yalnızca biçimle ilgili değil dil bilgisel ve anlamsal yönden de düzenlemesi gerekmektedir. Bu şekilde paragrafta bütünlüğün sağlanabileceği düşünülmektedir.

3.2. Metin

Metin, belli kurallarla belli dilsel birimlerin bir araya gelmesi sonucunda oluşan bir üründür (Zülfükaroğlu, 2016, s. 13). Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin mantıklı bir şekilde sıralandığı yapılardır (Güneş, 2016, s. 247). Özdemir'e (1995, s. 29) göre metin; tüm türleri içine alan, tek bir cümleden, paragrafa kadar okumaya konu olan, anlam ve anlatım birliği oluşturan her şeydir. Herhangi bir durumda bir işlevi yerine getiren dil parçasına metin denir. Bu dilsel birim uzun, kısa, yazılı veya sözlü olabilir. Ne şekilde olursa olsun belli ölçütleri sağlamalıdır (Kayadibi, 2022, s. 1439). Metin bir amaç doğrultusunda oluşturulan dil dizgesi bütünüdür. Diğer bir ifadeyle metin, başı ve sonu belli olan dilsel göstergelerden oluşan anlamlı bir yapıdır. Dilsel açıdan metin anlamlı ve sıralı cümleler bütünüdür. Metin onu oluşturan cümleler toplamından farklı, kendi başına anlamı olan bir bütündür. Aşkın Balcı'ya göre (2018, s. 18) metin, dilsel açıdan anlamlı ve sıralı cümleler dizisi, bağdaşık, belli ve kurallı dil birimlerinden oluşan sözlü veya yazılı iletişim aracıdır. Metin, iletişim kurmak amacıyla dil birimlerinin bir bağlam içerisinde ve metinsellik ölçütlerine uygun olarak bir araya gelmesiyle oluşan yapıdır (Can, 2012, s. 28).

Metin bir anlatı yapısı içindeki en büyük ve geniş birimdir. Metnin en küçük ve anlamlı parçası olan kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları oluşturur. Bir düşüncenin açıklanması, tartışılması paragraf düzeyinde olabilmektedir (Temizkan ve Erdevir, 2019, s. 22). Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden; metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraflardan oluşmaktadır. Bu dil ögelerinin her biri metnin anlam bütünlüğünün oluşmasında önemli bir rol oynamakta ve metnin bütünlüğünde bir anlam ve değer kazanmaktadır. Yazarın vermek istediği mesaj, metnin yapısal özelliklerini belirlemektedir. Yani yazarın mesajı metnin türünü, anlatım

biçimini, dil özelliklerini etkilemektedir (Güneş, 2016, s. 248). Yazılı bir metnin anlamı biçimsel anlatımı ile içeriğinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Günay, 2017, s. 44).

Metin oluşturma sürecinde aşağıdaki adımların dikkate alınması gerekmektedir:

1. Düzenleme-Tasarlama: Ele alınan konuyla ilgili uzun süreli bellekte depolanmış bilgilerin etkinleştirilmesi,
2. Seçme: Söyleyebileceklerimiz arasından amaca ve türe göre söylemek istediklerimizin seçilmesi,
3. Sözcüksel, Söz Dizimsel ve Bürünsel Kodlama: Seçilen bilişsel birimlerin kullanılacak dilin işaretlerine çevrilmesi (Hörmann, 2016, s. 145). Bu süreçlere dikkat edilerek oluşturulan iyi bir metinde içeriğin anlamlı, cümleler arası ilişkilerin sağlam, konu ve ana fikrin açık olması ve gereksiz fikirlere metinde yer verilmemesi beklenmektedir (Aykanat Uysal ve Çelebi, 2022, s. 990). Yani metinde birbiriyle çelişen ifadelerin bulunmaması, fikirlerin anlamlı bir şekilde birbirine bağlanması gerekir (Arıcı ve Ungan, 2012, s. 9).

Metin oluşturma planlanarak yürütülmesi gereken bir süreç işidir, bilgi birikimi gerektirir. Yazma becerisi eğitiminde metin oluşturma süreçleri desteklenerek öğrencilerin bilgilerini yazı yoluyla aktaracak düzeyde beceri geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Aykanat Uysal, 2021, s. 14-15). Bireyler metin oluşturma süreçlerini uygularken fikir yürütme, sorgulama, eleştirme gibi zihinsel becerilerini kullanmayı öğrenirler (Temizkan ve Erdevir, 2019, s. 23). Metin yazma süreçleriyle bu üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi de sağlanır. Yazma eğitiminde öğrencilerin farklı tür ve yapıdaki metinlerle karşılaşmaları ve bunlar üzerinde düşünmeleri sağlanır. Metin inceleme sürecinde özellikle metnin yapısı üzerinde durulması da onların kendi metinlerini oluştururken belli kriterler geliştirmelerinde etkili olacaktır (Cavkaytar, 2010, s. 137). Yazma eğitimiyle ortaokul düzeyinde öğrencilerin bir bütün olarak metnin yapısını anlamaları, ana fikri yardımcı fikirlerle desteklemeleri, paragraflar arası bağlantılar kurmaları ve tutarlı metinler oluşturmalarını sağlamak önemlidir (Kayadibi, 2022, s. 1826). Buradaki bilgilerden metinlerin yapısı ve metinsellik ölçütlerinin öğretilmesinin öğrencilerin metin olma özellikleri taşıyan, sağlam yapılı ürünler oluşturmalarını sağlayacağı anlaşılmaktadır.

3.2.1. Metnin Yapısı

Metnin bölümleri ve aralarındaki ilişki, yapıyı oluşturur (Aşkın Balcı, 2018, s. 199). Metin yapısı denilince bilgilerin düzenleniş biçimi akla gelir. Metnin anlamlandırılabilmesi için metin yapılarının bilinmesi ve bu yapıların tespitine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu şekilde, birey kendi bilgileri ile metindekileri karşılaştırabilir, kendi bilgilerini yapılandırabilir ve düzenleyebilir (Güneş, 2016, s. 263). Metnin okunup anlaşılması sürecinde olduğu kadar metin oluşturma sürecinde de metin yapılarının bilinmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Zira metnin, okuyucunun zihninde nasıl anlamlı hâle geldiğini bilen birey anlamsal bütünlüğü olan metinleri bu süreçleri dikkate alarak daha kolay oluşturabilecektir.

Metinlerde üç tür yapıdan söz edilebilir. Bunlar küçük yapı, büyük yapı ve üst yapıdır. Küçük yapı kelime ve cümlelerden oluşur. Küçük yapıyı anlamlandırmak için kelimelerin tek tek anlamlarının bilinmesinin yanında, cümlelerin içinde oluşan anlam da ortaya çıkarılmalıdır. Ayrıca küçük yapıdaki bilgileri seçme, önem derecesine göre sıralama, birleştirme işlemleri yapılmalıdır (Güneş, 2016, s. 263-264). Metindeki küçük ölçekli yapı, cümleler arasındaki bağları ifade eder. Bir cümlenin diğer cümlelerle kurduğu mantıksal bütünlüğü içerir. Bu ilişkilerin bir kısmı sözcüksel, bir kısmı da dil bilgiseldir (Karabay, 2012, s. 54). Anlaşıldığı gibi küçük yapı bağdaşıklık araçlarının metindeki kullanımıyla ilgilidir (Aşın Balcı, 2018, s. 211; Günay, 2017, s. 71). Metnin küçük yapısını anlamak için yapılan her şey, metin yazma sürecinde küçük yapıyı oluştururken de kullanılmalıdır. Birey metinde değineceği bilgileri kelime ve cümlelerle ifade etmeli sonra bunları sıralamalı, önem derecesine göre seçerek birleştirmeli ve metni ortaya çıkarmalıdır.

Metnin büyük ölçekli yapısı cümlenin diğer cümlelerle kurduğu anlamsal bağları içerir. Metindeki düşüncelerin anlaşılması ve bütünleştirilmesi büyük yapı ile ilgilidir. Bir metnin anlamsal bütünlük taşıması tutarlı olduğu anlamına gelmektedir (Karabay, 2012, s. 56). Yani metnin büyük yapısı tutarlılıkla ilişkilidir (Aşkın Balcı, 2018, s. 211). Metnin büyük yapısının anlaşılabilmesi için paragraflar ve onların arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmalıdır (Günay, 2017, s. 71). Metnin genelinden yola çıkılarak anlamsal yapılara ulaşılmalıdır. Bunun için ana düşünce belirlenebilmeli, metindeki bilgiler zihinde özetlenmelidir (Güneş, 2016, s. 264). Okur, metnin büyük yapısını anlamak için küçük yapıdaki bilgileri belli kurallar çerçevesinde düzenler ve birleştirir (Aşkın Balcı, 2018, s. 200). Metin yazma sürecinde küçük yapıda olduğu gibi büyük yapıda da metni anlama sürecindeki adımlar

kullanılmaktadır. Birey, metni oluştururken konuyu, ana fikri, iletişimsel amacına göre kullanacağı işlevi seçmeli ve büyük yapıyı buna göre düzenlemelidir.

Metnin tür özelliklerine göre şekillenen yapıya üst yapı denilmektedir (Ülper, 2008, s. 33). Metnin küçük ve büyük yapısı, yazarın metni oluşturma sürecindeki tercihlerine bağlıdır. Üst yapı ise yazıya başlamadan belirlenen metin türünün çizdiği çerçeveyle ilgilidir (Aşkın Balcı, 2018, s. 211; Karabay, 2012, s. 60). Metnin üst yapısını anlamak için de türe özgü özelliklerin bilinmesi gerekmektedir. Okuyucunun kendi bilgileri ile metindekileri karşılaştırması, zihninde yapılandırması, metnin içindeki tüm fikirleri anlamlı bir bütün olarak algılayabilmesi üst yapının bilinmesine bağlıdır (Güneş, 2016, s. 264). Metin oluşturma sürecinde birey, üst yapıya ilişkin bilgilere de sahip olmalı, yazma sürecinde metnin türüne, türe özgü özelliklere dikkat etmeli ve kendi ön bilgilerini de harekete geçirerek metnin anlamsal yapısını oluşturmalıdır.

Metnin yapıları ve özellikleri dikkate alındığında hem metni okuma hem de yazma sürecinde bu yapıların aktif olarak kullanıldığı söylenebilir. Tek fark metin okuma sürecindeki sıra ile yazma sürecindeki sıranın ters ilerlemesidir. Yani metni okurken önce küçük, sonra büyük en sonda da üst yapılar anlamlandırılırken yazma sürecinde üst yapı tasarlanır, buna göre büyük yapı, dolayısıyla metin ortaya çıkarılır, son olarak da metnin küçük yapısına yönelik düzeltme ve değişiklikler yapılır.

3.2.2. Metinsellik Ölçütleri

Metin, dil birimlerinin bir amaç doğrultusunda ve metinsellik ölçütleri çerçevesinde bir araya geldiği yapıdır (Can, 2012, s. 28). De Beaugrande ve Dressler (1986), bir yazının metin olabilmesi için gereken ölçütleri "bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık, durumsallık, metinler arasılık" olarak sıralamışlar ve bu ölçütleri metin içi (bağdaşıklık, tutarlılık) ve alıcıya yönelik (kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık, durumsallık, metinler arasılık) olarak iki gruba ayırmışlardır.

Metin içi ölçütler olan bağdaşıklık ve tutarlılık, metnin bütünlüğünü sağlayan iki önemli ölçüttür. Art arda sıralanan cümlelerin anlamlı bir bütün olabilmesi için dil bilgisel olarak birbirine bağlanması ve bir bağlam etrafında anlamsal olarak birleştirilmesi gerekir (Aykanat Uysal ve Çelebi, 2022, s. 991; Ülper, 2008, s. 32). Paragraflar, cümlelerin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanması sonucu anlamlı bir bütün olurlar. Bağdaşıklık ve tutarlılık, metinlerin biçimsel ve anlamsal bütünlüğünün oluşmasını sağlar.

Bu iki ölçüt birbiriyle iç içedir (Koç, 2009, s. 68). Bağdaşık ve tutarlı metinler, yazarın mesajını daha anlaşılır ve doğru bir şekilde okuyucuya aktarmasını sağlar. Dolayısıyla sağlıklı bir iletişim kurulması için metinlerin bu özellikleri taşıması gerekmektedir (Ercan Güven, 2019, s. 1).

Alanyazında bağdaşıklık ve tutarlılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının tespitine yönelik çalışmaların daha çok yapıldığı görülmektedir (Keçik, 1992; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Coşkun, 2011; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012; Çoban, 2012; Can, 2012; Çoban ve Karadüz, 2016; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Karadeniz, 2015; Kalı, 2016; Zülfükaroğlu, 2016; Melanlıoğlu, 2017; Mısırlı, 2018; Ercan Güven, 2019; Öztürk ve Alan, 2020). Metinsellik ölçütlerinin öğretimine yönelik ise çalışma bulunmamaktadır. Batı'da bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları paragraf yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde ele alınmaktadır. Metin sonu sorularda bu araçlara yönelik sorular bulunmakta ve buradan yola çıkarak öğrencilerin metnin yapısına, bunun tutarlılığa katkısına yönelik çıkarımlar yapması amaçlanmaktadır (Koç, 2009, s. 72). Türkçe eğitiminde de hazırlanacak öğretim programları, ders kitapları ve eğitim içeriklerinde metinsellik ölçütlerinin öğretimine yönelik kazanım ve uygulamalara yer verilmesinin öğrencilerin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2.2.1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, (Ögeyik, 2008, s. 15) bir metnin yüzey yapısında cümleler arası bağlantıları belirleyen dil bilgisel özelliklerdir ve metnin yazıldığı dilin özelliklerine göre biçimlenir. Coşkun'a göre (2005, s. 45) bağdaşıklık, "Metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile hâlinde, birbirlerine bağlanma durumlarını ve söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olduğu durumları ele alır." Aydın'a göre (2007, s.146) bağdaşıklık metni oluşturan cümle ve sözceler arasındaki biçim ve dil bilgisi açısından kurulan bağdır. Özkan'a göre (2009, s. 62) ise bir yazının metin olmasını sağlayan, dilin metin içi ilişkileri kurmayı sağlayan özelliklerinin tamamına bağdaşıklık denir. Metinlerde cümleler arası bağlantıları kurmak için bağdaşıklık araları kullanılır (Kayadibi, 2022, s. 1439). Bağdaşıklık, metin içi dilsel ilişkileri kurarak bir yazının metin olmasını sağlayan özelliklerdir (Günay, 2017, s. 75). Bağdaşıklık metindeki kelime ve cümlelerin birbirilerine bağlanış şeklidir ve metnin yüzeysel yapısındaki dil bilgisel ilişkileri içerir (Göçer, 2016, s. 195).

Bağdaşıklık ögeleri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmıştır. Günay (2017, s. 75-109), bağdaşıklık ögelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Oluşturucu Ögenin Yinelenmesi,
2. Art Gönderim ve Ön gönderim,
3. Eksiltili Yapılar,
4. Örtük Anlatım: Sezdirimler ve Çıkarsamalar,
5. Örgeler ve İzlek,
6. Dil Bilgisel Eylem Zamanları,
7. Tümceler Arası Bağıntı Öğeleri,
8. Metni Bölümlere Ayıran Belirticiler

Onursal (2003, s. 121-132) çalışmasında bağdaşıklık türlerinden, art gönderim, ön gönderim ve bağlantı ögelerini ele almıştır.

Ögeyik (2008, s. 15-18) ise şu şekilde bir bağdaşıklık sınıflaması yapmıştır:

1. Yineleme
2. Art gönderim ve Ön gönderim
3. Eksilti
4. Bağlaçlar
5. Sözcüksel Bağdaşıklık
6. Karşılaştırma
7. Eylem Zamanları

Subaşı Uzun'un (1995) sınıflandırması da şöyledir:

1. Gönderimsel Bağdaşıklık

1.1. Öncül- Bağımsız Gönderim Ögeleri

1.1.1. Kişi Adılları

1.1.2. Gösterme Sıfatları

1.2. Ardıl/Bağımlı Gönderim Ögeleri

1.2.1. İyelik Ekleri

1.2.2. Belirtme Durum Eki

1.2.3. Kişi Ekleri

2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık

2.1. Bağlaçlar

2.2. Değiştirim

2.3. Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık

2.4. Eksilti

2.5. Zaman, Görünüş, Kip

Bağdaşıklık araçlarını Aşkın Balcı (2009, s. 33) ise şu şekilde sınıflamıştır:

1. Yineleme
2. Değiştirim
3. Ön Biçim (Art ve Ön Gönderim)
4. Belirli ve Belirsiz Tanımlık
5. Gösterim
6. Bağlaçlar
7. Sözlük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık
8. Eksiltili Yapılar
9. Zaman-Görünüş-Kip

Halliday ve Hasan (1976, s. 6) bağdaşıklık özelliklerinin dil bilgisel ve sözcüksel özelliklere bağlı olduğunu belirtmektedir. Değiştirim, gönderim ve eksiltili anlatımı dil bilgisel; kelime bağdaşıklığını sözcüksel; bağlama ögelerini ise her iki grupla ilişkili olduğunu ancak kesin çizgilerle böyle bir ayrım yapılamayacağını belirtmişlerdir. Bu araştırmada Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık araçları sınıflandırması esas alınmıştır.

Paragraf da metin gibi bir düşünce birliği olduğu için paragrafta yer alan cümlelerin birbirini dil ve düşünüş yönünden tamamlaması beklenir. Cümleler arasında doğal bir akış olmalı, paragraf rahat okunup anlaşılabilmelidir (Kantemir, 1991, s. 171). Paragrafın anlaşılır olması için kelime ve cümle düzeyinde düzenlemeler yapılmalıdır. Gereksiz tekrar eden kelimelere yer verilmemeli, cümleler arası bağlantılara dikkat edilmelidir (Kantemir, 1991, s. 181). Metinde bağdaşıklık araçlarının çok veya az kullanılması değil doğru ve yerinde kullanılması önemlidir. Metin bu şekilde zenginleştirebilir. Bu nedenle öğrencilere bağdaşıklık araçlarının kullanımı uygulamalı olarak gösterilmelidir (Seçkin vd., 2014, s. 352-353). Paragraf düzeyinde bağdaşıklık ile ilgili cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasında çalışmalar yapılmalı, her bir kullanım durumu öğrencilere ayrı ayrı gösterilmelidir (Can, 2014, s. 224).

Bağdaşıklık araçlarının doğru ve yerinde kullanımının sağladığı imkânlar şunlardır:

> "1. Anlatımın kısa biçimde, uzatmaya gerek kalmadan yapılmasına imkân verir.
> 2. Anlatımda, bir kelimenin tekrar tekrar ve aynı biçimiyle ifade edilmesini, sunduğu imkânlarla (zamir (gönderim), eş anlam, dolaylama (aynı kavram alanından kelime kullanma), eksiltili anlatım) önleyerek anlatımda tekdüzeliği önler.
> 3. Anlatımda birbirine bağımlı bilgilerin (metindeki birimlerin), çok açık olarak anlatılmasa da anlaşılmasını sağlar.
> 4. Cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde, paragraflar arasında kurulan bağlantıları sağlar ve netleştirir.

5. Kurduğu anlamsal ilişki ve bağlar yoluyla (eksiltili anlatım, değiştirim, gönderim) daha önce ifade edilmiş bir bilginin veya metin biriminin ayrıca tekrar tekrar ifade edilmesini önler.
6. Metinde, okuyucunun zihninde tamamlayacağı noktaları belirleyerek metnin sınırları içerisinde anlam belirsizliğinin önüne geçer.
7. Doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde anlatım bozukluklarının yapılmasının önüne geçer.
8. Metindeki düşüncelerin, bilgilerin hangisinin hangisine bağlı olduğunu göstererek metnin anlaşılırlığını arttırır." (Can, 2014, s. 206)

Aşağıdaki paragraf incelendiğinde bağdaşıklık araçlarının metinlerde oluşturduğu anlam özellikleri görülecektir:

"*Kaçkar Dağları Millî Parkı, Rize* ve *Artvin kent sınırları içinde yer alır. 1994 yılında millî park ilan edilmiştir. Kaçkar Dağları 3.500 metreyi aşan birçok zirvesiyle Karadeniz Bölgesi'nin* en *yüksek dağlarıdır. Ülkemizin* en *yağışlı kesiminde yer alan* bu park *bitki örtüsü açısında çok zengindir.* Ayrıca *Fırtına Deresi, Hemşin Deresi* gibi *aslında bir ırmak uzunluğunda olan akarsulara sahiptir. Dört mevsim karlı zirveleri, buzulları, buzul gölleri, ormanları, çayırları vardır. Dağcılık, rafting, doğa yürüyüşü sporları* için *uygundur."* (Güvenç Heper, 2017, s. 18-22)

Yukarıdaki paragrafta gönderim unsurları (en, bu park, gibi) ve bağlama ögeleri (ve, ayrıca, için) aracılığıyla anlam bütünlüğünün sağlandığı ve cümleler arası ilişkilerin kurulduğu görülmektedir.

3.2.2.1.1. Gönderim

Gönderim metinde bir varlık, kavram veya durumu ifade eden kelimeyi veya kelime grubunu aynı cümlede veya yakınındaki bir cümlede tekrar aynı şekilde kullanmamak amacıyla onu karşılayan başka bir kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluşur. Gönderim unsurları metindeki başka bir ögeyle kurdukları ilişkiye göre anlam kazanırlar (Coşkun, 2005, s. 54). Metinlerde aynı sözcük, kavram veya düşünce aynı veya farklı biçiminde yeniden kullanılabilir. Bu durum bağlamla ilgilidir ve dil ekonomisi için yapılır (Günay, 2017, s. 79). Yazma çalışmalarında öğrencilerin aynı kelimeyi metnin anlatımını olumsuz etkileyecek sıklıkta tekrar kullandıkları görülmektedir. Bunun önüne geçebilmek için gönderim unsurlarının kullanımına yönelik uygulamalar yaptırmak yararlı olabilir. Ayrıca bu şekilde zengin kelime dağarcığına sahip bireyler yetişmesi de sağlanır (Karadeniz, 2015, s. 14).

Gönderim unsurlarının metinde oluşturduğu anlamsal ilişki aşağıdaki örnekte görülmektedir:

Örnek

Mimarlar mekânların görünür olmasını sağlayan kişilerdir. Onlar *bir binanın, bir parkın veya bir evin odalarının nasıl* daha *iyi görüneceğini bilirler ve buna göre düzenlemeler yaparlar. Bazıları mimarların yaptıkları işi* kendilerinin *yapabileceğini düşünse de işin*

başına geçince bu işin o kadar *kolay olmadığını anlarlar. Çünkü* bu *meslek grubundaki insanlar aynı anda hem kullanışlı hem göze hitap eden hem de çevreyle uyumlu mekânlar oluşturmayı düşünürler. Bu kadar geniş bir bakış açısı da elbette o alanda eğitim alıp uzmanlaşmadan olmaz. Yani her meslek grubunda olduğu gibi* bu *alanın da uzmanları vardır ve uzmanlık alanlarına giren konularda mimarlara güvenmemiz gerekir.*

İkinci cümlede yer alan "onlar" zamiri birinci cümledeki "mimarlar"a gönderim yapmaktadır. İkinci cümledeki "daha" karşılaştırma ifadesi evin odalarının iyi görünüp görünmeme durumlarının karşılaştırılmasını sağlar. Üçüncü cümledeki "kendi" dönüşlülük zamiri aynı cümlede geçen "mimarlar" kelimesini pekiştirmektedir. Üçüncü cümledeki "kadar" karşılaştırma ifadesi bahsedilen işin sanılan kolaylıkla gerçek kolaylık oranının kıyaslanmasını sağlar. Dördüncü cümledeki "bu" işaret sıfatı da bir önceki metnin tamamında anlatılan ve bir önceki cümlede de geçen "mimarlar"a gönderme yapmaktadır. Tüm bu anlamsal ilişkiler, paragrafta kullanılan gönderim unsurlarıyla kurulmuştur. Bu unsurlar hem anlatımın daha etkili olmasını sağlamış hem de bazı kelimelerin veya ifadelerin tekrarını engellemiştir.

3.2.2.1.1.1.Metin Dışı Gönderim

Metin dışı gönderimde gönderim yapılan nesne, kavram veya durum metnin dışındadır. Dış gönderim metinle ilgili değildir. Metni açıklamak için metnin dışındaki bir şeye gönderim yapılır (Günay, 2017, s. 80). Metin dışı gönderim bağlam dikkate alınmazsa karşılıksız kalır. Bu nedenle bu tür gönderimlerin biçimsel olarak bağdaşıklık oluşturmadığı söylenebilir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 37). Bu tür gönderimler daha çok sözlü anlatım ve yazılı metinlerdeki karşılıklı konuşmalarda ortaya çıkarlar (Coşkun, 2005, s. 55).

Örnek

Ahmet: Merhaba, buraya *gelecek misin?*

Seval: Evet, yoldayım.

Yukarıdaki konuşmada geçen "buraya" işaret zamirinin metin içinde bir karşılığı olmasa da metin dışında konuşulan ortamda bir karşılığı vardır.

3.2.2.1.1.2. Metin İçi Gönderim

Metin içi gönderim, gönderim yapılan kelimenin veya kelime grubunun metnin yüzey yapısında yer aldığı gönderim türüdür (Coşkun, 2005, s. 56). Metin içi gönderim, gönderim

unsuru ile gönderim yapılan kelimenin metinde bulunuş sırasına göre ön ve art olmak üzere iki türdür.

a) Ön gönderim

Metinde gönderim ögesi gönderim yapılan unsurdan önce gelirse ön gönderim yapılmıştır (Can, 2012, s. 39; Kerimoğlu, 2014, s. 204).

Örnek

Gelecekle ilgili planlar yaparken şunu *unutmayalım: Hayatın bizimkinden farklı planları olabilir.*

Bu cümlede "şunu" işaret zamiri ile "*Hayatın bizimkinden farklı planları olabilir."* cümlesine gönderim yapılmaktadır. Gönderim unsuru, gönderim yapılan cümleden önce yer aldığı için ön gönderim olarak isimlendirilir.

b) Art gönderim

Art gönderimde önce bir kavram kullanılır, metnin devamında bu kavramın yerine bir gönderim unsuru yerleştirilir (Günay, 2017, s. 81; Kerimoğlu, 2014, s. 204). Bu gönderim türünde gönderim unsuru metinde geriye doğru bir ilişki meydana getirir (Coşkun, 2005, s. 57).

Örnek

Öğretmenler, mesleklerini yaparken her zaman özenli ve şefkatli olmalıdır. Çünkü onlar, *bu ülkenin geleceğini inşa ediyorlar.*

İkinci cümlede yer alan "onlar" şahıs zamiri bir önceki cümledeki "öğretmen"leri işaret etmektedir. Gönderim unsurunun ikinci cümlede, gönderim yapılan kelime grubunun ise ilk cümlede olması art gönderim yapıldığını göstermektedir.

3.2.2.1.1.3. Gönderim Ögeleri

Halliday ve Hasan (1976) İngilizcedeki gönderim ögelerini kişisel gönderim (personal reference), işaret edici gönderim (demonstrative reference), karşılaştırma gönderimi (comparative reference) şeklinde sınıflandırmıştır. Türkçedeki gönderim ögelerine yönelik farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Türkçedeki gönderim ögelerini Karabağ ve İşsever (1995, s. 221-235) adıllar, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, kişi ekleri; Subaşı Uzun (1995) ise öncül-bağımlı gönderim ögeleri (kişi adılları, gösterme adılları, dönüşlülük adılları, gösterme sıfatları) ve ardıl-bağımlı gönderim ögeleri (iyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri) şeklinde sınıflandırmıştır. Bu çalışmada Coşkun'un (2005) yapmış

olduğu zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), işaret sıfatları, karşılaştırma şeklindeki sınıflama göz önünde bulundurulmuş ancak bazı kaynaklarda (Aşkın Balcı, 2018, s. 72) bağımlı gönderim unsuru olarak tanımlanan eklerden iyelik, şahıs ekleri ve belirtme hâl eki eğitim içeriğine ve analizlere dâhil edilmemiştir.

1. *Zamirler*

Metnin içinde bir şeyin ismini kullanmak ifadeye açıklık verir. İsimlerin yerini tutan zamirler ise aynı ismi tekrar tekrar kullanmamızı sağlar. Bu şekilde ifadeye değişiklik kazandırılır (Tansel, 1978, s. 297). En belirgin metin içi gönderimler zamirler kullanılarak yapılır (Günay, 2017, s. 81). Türkçede şahıs, dönüşlülük, işaret ve ilgi zamirleri gönderim oluşturmaktadır (Coşkun, 2005, s. 58).

a) Şahıs zamirleri

Şahıs zamirleri, kişi adlarının yerine geçerler. Bütün varlıklar tekil ve çoğul üç şahısta toplanır. Bunlar "ben, sen, o, biz, siz, onlar"dır (Korkmaz, 2009, s. 405).

Örnek

Çocuklar yeni şeyler keşfetmek ister çünkü onlar *çokça merak duygusuna sahiptir.*

Cümledeki "onlar" üçüncü çoğul kişi zamiri *"çocuklar"* kelimesine gönderim yapmaktadır.

Bir kişiyi koşulsuz seviyorsanız ona *karşı daha hoşgörülü olabilirsiniz.*

Bir kişiye önem veriyorsanız onun *mutlu anlarında yanında olmalısınız.*

Cümlede *"bir kişi"*ye gönderim yapan "o" üçüncü tekil şahıs zamiri bulunmaktadır.

b) Dönüşlülük zamiri

Şahıs zamirlerinden daha güçlü bir anlam taşıyan ve onların anlamını pekiştiren zamirlere dönüşlülük zamiri denir. Yapılan işin yapana dönüşünü gösteren bir işlev yüklenmiştir (Korkmaz, 2009, s. 414-415). Türkçede kendi kelimesi ve çekimli hâlleri dönüşlülük zamiri olarak kullanılır.

Örnek

Zor günlerinde arkadaşlarını yalnız bırakmayan insanlar, aynı durumda kendilerinin *de yanında birilerinin olmasını umarlar.*

Cümlede yer alan "kendileri" dönüşlülük zamiri *"zor günlerinde arkadaşlarını yalnız bırakmayan insanlar"* tamlamasına gönderim yapmaktadır.

c) İşaret zamirleri

İşaret zamirleri, varlıkları işaret ederek gösteren "bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar" gibi zamirlerdir. Zamanda ve mekânda yakınlık uzaklığa göre konuşana oranla en yakında "bu,

bunlar", biraz uzakta "şu, şunlar", en uzakta "o, onlar" zamirleri kullanılır (Korkmaz, 2009, s. 420-421). Dolayısıyla kullanılacak zamir, işaret edilen varlığın zaman veya mekândaki yakınlığına göre değişecektir (Halliday ve Hasan, s. 1976, s. 57-58).

Örnek

Evler insanları yansıtır. Onlar *insanların yaşam bakışları hakkında ipuçları barındırır.*

Cümledeki "onlar" işaret zamiri bir önceki cümlede geçen "*evler*" sözcüğünün yerine kullanılmıştır.

d) İlgi zamiri

Şahıs ve işaret zamirleri ile kurulan isim tamlarında tamlananın yerine –ki ekinin konmasıyla oluşturulan ilgi zamirleri, cümlede aynı kelimeyi tekrar etmemek için ortaya çıkmış gibi görünmektedir (Korkmaz, 2009, s. 430).

Örnek

Bebeklerin ilgi duyduğu oyuncakların çocuklarınkinden *farklı olması beklenir.*

Cümlede "çocuklarınki" kelimesi ile "*bebeklerin ilgi duyduğu oyuncaklar*" ifadesine gönderim yapılmıştır.

2. İşaret sıfatları

Varlıkları bulundukları zaman ve mekândaki uzaklıklarına göre göstererek belirten sıfatlardır. Bu sıfatların çoğul biçimleri yoktur (Korkmaz, 2009, s. 385).

Örnek

Giymekten mutlu olduğun bir kıyafet varsa bu kıyafetle *genellikle güzel anılar yaşamışsındır.*

Cümlede "*giymekten mutlu olduğun bir kıyafet*" ifadesine "bu kıyafet" işaret sıfatıyla gönderim yapılmıştır.

3. Karşılaştırma

Türkçede zarflar ve edatlar yoluyla benzerlik, farklılık, zayıflık, üstünlük, azlık, çokluk gibi anlamsal ilişkiler oluşturarak gönderim yapan unsurlar karşılaştırma gönderimi olarak adlandırılır. Karşılaştırma gönderimi oluşturan başlıca ifadeler şunlardır: daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, en, çok, ise …. (Coşkun, 2005, s. 65).

Örnek

İyi bir kütüphanede sessizlik kadar temiz havaya da ihtiyaç duyulur.

Bu cümlede "kadar" edatıyla kütüphanedeki sessizlik ve temiz hava ihtiyacının önem derecesi karşılaştırılmıştır.

İnsanlar cep telefonlarıyla bilgisayarlarından daha *çok vakit geçiyorlar.*

Cümlesinde insanların bilgisayar ve cep telefonuyla vakit geçirme oranları "daha" sözcüğüyle karşılaştırılmıştır.

3.2.2.1.2. Değiştirim

Metindeki bir unsurun metnin devamında farklı şekillerde tekrar ortaya çıkmasına değiştirim denir (Aşkın Balcı, 2018, s. 86). Değiştirim, kelimeler arasında ortaya çıkan dil bilgisel bir ilişkidir. Değiştirim türleri ise değiştirilen ifadenin işlevine göre belirlenir. Buna göre değiştirim isme, fiile ve cümleye dayalı şeklinde sınıflandırılabilir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 90). Türkçede değiştirim, "aynı, öyle, böyle" kelimeleri ile yapılmaktadır (Coşkun, 2005, s. 74).

Örnek

Kitaplar içlerinde bir sürü hayat barındırırlar. Yazarın oluşturduğu kurguda birbirinden farklı bir sürü yaşam gizlidir. Bunlar insana farklı hayatları tanıma ve tecrübe etme imkânı sunar. Filmler de aynı*... Onlar da senaristin oluşturduğu farklı hayatları bize ulaştırırlar. Bambaşka dünyalara götürürler bizi. O hâlde denilebilir ki kitaplar da filmler de bizi bu andan uzağa taşır.*

Yukarıdaki paragrafta "aynı" değiştirim ögesi "*Filmler de içinde barındırdığı farklı hayatlarla insana onları tanıma imkânı sunar."* cümlesinin yerini tutmaktadır.

a) İsme Dayalı Değiştirim

Değiştirim ögelerinin bir isim veya isim grubu yerine kullanıldığı değiştirim türüdür.

Örnek

Çita kedigiller familyasındandır. Puma da öyle*...*

Bu cümlelerde "öyle" kelimesi "*Kedigiller familyasındandır*." isim grubunun yerine kullanılmıştır. Bu şekilde aynı ifadenin tekrarı önlenmiştir.

b) Fiile Dayalı Değiştirim

Değiştirim ögelerinin fiil yerine kullanılmasıyla yapılır. Türkçede fiile dayalı değiştirim daha çok "öyle yapmak" şeklinde kullanılır (Coşkun, 2005, s. 73).

Örnek

Arkadaşım ödev konusunda bana yardım edeceğini söyledi ve öyle de yaptı*.*

Cümlede "öyle de yaptı" ifadesiyle arkadaşının yardım ettiği anlamına ulaşılmaktadır. Değiştirim yapılmasaydı cümle "*Arkadaşım ödev konusunda bana yardım edeceğini söyledi ve* yardım etti*."* şeklinde olacaktı.

c) Cümleye Dayalı Değiştirim

Değiştirim ögelerinin bir cümle, cümlecik veya cümleler grubu yerine kullanıldığı değiştirim türüdür. Türkçede cümleye dayalı değiştirim daha çok "öyle, böyle, şöyle" kelimeleri ile yapılabilmektedir (Coşkun, 2005, s. 75).

Örnek

İyi hissetmemi sağlayan söylediklerin değil hissettirdiklerin. Bence senin için de aynı.

Yukarıdaki cümlelerde yer alan "aynı" sözcüğü "Senin iyi hissetmeni sağlayan da benim söylediklerim değil hissettirdiklerim." cümlesinin yerine kullanılmıştır.

3.2.2.1.3. Eksiltili Anlatım

Cümlede bir veya daha çok ögenin silinmesiyle oluşan anlatımlara eksiltili anlatım denir. Bu silme işleminin cümlenin bağlam içindeki anlaşılırlığını olumsuz etkilememesi gerekir (Günay, 2017, s. 86). Halliday ve Hasan (1976, s. 142) ise eksiltiyi şu şekilde tanımlar: "Metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şey*."*. Eksik fakat anlaşılır cümle olarak da tanımlanabilir. Bu durumda eksilti sözü kısaltmaya söze kuvvet verme işlevini yerine getirmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 114). Bu anlatımların metin içinde doğru yerde kullanılması nitelikli ve özgün anlatım oluşmasını sağlar. Çünkü bu yolla düşünceler kısa ve özlü bir şekilde anlatılır (Günay, 2017, s. 88).

Örnek

Yağmur, insanlar için çok önemlidir. İnsana yaşamayı hatırlatır. Bereketi ve bolluğu da…
Çünkü yağmur sayesinde toprak ürünler verir böylece doyar insanoğlu. İşte bu yüzden şükür sebebidir.

Öncelikle paragrafta yer alan ikinci ve beşinci cümlelerde "yağmur" öznesi eksiltilmiştir. Ayrıca üçüncü cümlede de "hatırlatır" fiili eksiltilmiştir.

Coşkun (2005) çalışmasında Türkçede bağdaşıklık ilişkisi kuran eksiltili anlatımları şu şekilde sınıflandırmıştır:

a) Bir Öge Dışında Cümlenin Tamamının Düşürülmesi

Genellikle karşılıklı konuşmalarda bu tip eksiltmelere rastlanır. Cümleyi aynen tekrar etmemek için yalnızca cümlenin bir ögesine yer verilir.

Örnek

Çocuklar küçük yaştayken oyuncaklarını paylaşmak istemezler. Kitaplarını da…

Cümlede eksiltme yapılmasaydı ikinci cümle "Çocuklar küçük yaştayken kitaplarını da paylaşmak istemezler." şeklinde yazılacaktı ve ilk cümle tekrar edilmiş olacaktı. Ancak

burada sadece nesne kullanılarak cümlenin geri kalanı düşürülmüş ve bu şekilde gereksiz tekrardan kaçınılmıştır.

b) Ortak Ögenin Düşürülmesi

Aynı ögeye sahip cümleler arka arkaya geldiğinde veya birleşik cümle oluşturduğunda ortak öge cümlelerin birinde yer alır (Coşkun, 2005, s. 70).

Örnek

Saygı değer verilen şeylere karşı duyulan sevgi ve çekinme arası bir duygudur. İnsanların bir arada yaşaması için şarttır. Dünyada başka insanların ve fikirlerin varlığını kabul etmektir.

Cümlelerde ortak öge olarak "gelişim" öznesi vardır. Ancak ilk cümleden sonra bu özne tekrarlanmamıştır. Eğer tekrar edilseydi ifade şu şekilde olurdu:

Saygı *değer verilen şeylere karşı duyulan sevgi ve çekinme arası bir duygudur.* Saygı *insanların bir arada yaşaması için şarttır.* Saygı *dünyada başka insanların ve fikirlerin varlığını kabul etmektir.*

c) Eklerin Düşürülmesi

Cümlede aynı çekim ekine sahip kelimeler varsa bu eklerden sadece biri yazılıp diğerleri düşürülebilir. Bu şekilde gereksiz ek kullanımı engellenir.

Örnek

İnsanlar doğar, yaşar *ve ölürler.*

Cümlede art arda gelen fiillerin hepsi üçüncü çoğul şahsa göre çekimlenmiştir. Ancak sadece son fiile ekin eklenmesi diğerlerine de aynı anlamı vereceği için ilk iki fiilden ek düşürülmüştür. Eksiltme olmasa cümle şöyle olurdu:

İnsanlar doğarlar, yaşarlar ve ölürler…

3.2.2.1.4. Bağlama Ögeleri

Bağlama ögeleri metinlerdeki yapılar arasında dil bilgisel ve anlamsal bağlantı kuran kelimeler ve kelime gruplarıdır. Cümleler arası bağlama ögeleri yazarın olayları ele alış biçimini gösterir (Günay, 2017, s. 106). Metinlerde sözcükler, cümleler, kavramlar ve fikirler arası bağdaşıklığın sağlanması için bağlama ögelerinin etkin kullanımı gerekmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 129). Öğrencilerin bağlama ögelerini etkin kullanabilmeleri için bu ögelerin metin içinde kullanımına yönelik uygulamalar yapılabilir (Kara ve Kutlu, 2016, s. 59).

Türkçede bağlama ögeleri deyince ilk olarak bağlaçlar düşünülür. Kelimeleri, cümleleri, cümle gruplarını ve paragrafları şekil ve anlam yönünden birbirine bağlayan, üstlendikleri işlevler ile bu yapılar arasında türlü anlam ilişkileri kuran gramer ögelerine bağlaç denilir (Korkmaz, 2009, s. 1091). Cümleleri ve aynı görevdeki sözcükleri aralarında anlam ilişkisi kurarak bağlayan sözcükler olan bağlaçlar, farklı yapıları birbirine bağlamanın yanında cümlede kurulan anlam ilişkisini de belirginleştirmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 129).

Türkçede bağlaçlar dışında da bağlama ögeleri vardır. Bazı edat, zarf ve zarf-fiil ekleri de bağlama işlevi görebilmektedir. Bu çalışmada Coşkun'un (2005) yaptığı bağlama ögesi sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflandırmada bağlaç türündeki kelimelerin yanında bağlama işlevi gören bazı edat ve zarflara da yer verilmiştir. Sınıflandırma yapılırken bağlama ögelerinin işlevine odaklanılmıştır. Sınıflandırmada bağlama ögelerinin işlevi esas alınmıştır.

a) Ekleyici Bağlama Ögeleri

Ekleyici bağlama ögeleri, birbiriyle aynı görevdeki kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri sıralarken veya metinde yer alan bilgilere aynı doğrultuda yeni bilgiler eklerken kullanılır (Coşkun, 2005, s. 80). Türkçede kullanılan başlıca ekleyici bağlama ögeleri şunlardır: ve, ile, üstelik, de, ayrıca, hem... hem, dahi, bile, olsun... olsun.

Örnek

Hem *müzik dinleyip* hem de *spor yaparak daha eğlenceli vakit geçirebiliriz.*

Proteinler hasar gören dokuları onarmanın yanında *bağışıklık sistemini de güçlendirir.*

Geçmişe takılma ve *geleceğe odaklanma, sadece anı yaşa.*

Yukarıdaki cümlelerde geçen "hem…hem de, yanında, ve" bağlama ögeleri cümlelerdeki bilgilere aynı doğrultuda yeni bilgiler eklemektedir.

b) Ayırt Edici Bağlama Ögeleri

Bu gruptaki bağlama ögeleri cümledeki iki olay, durum veya varlıktan birini seçme, yeğleme gibi işlevlerle bunları birbirine bağlar (Korkmaz, 2009, s. 1112). Türkçede kullanılan başlıca ayırt edici bağlama ögelerinin şunlardır: ya … -sa, ya … ya (da), ya …yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, …ister.

Örnek

İnsanlar sevindiklerinde gülebilir veya *ağlayabilir.*

Günümü verimli geçirmek istiyorsam ya *yeni yerler göreceğim* ya da *yeni bir kitaba başlayacağım.*

Yukarıdaki cümlelerde geçen "veya, ya…ya da" bağlama ögeleri cümlelere var olan iki durumdan birinin seçilmesi gerektiği anlamı vermektedir.

c) Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri

Cümledeki bir yargıyı ötekine karşı çıkarma işlevini sağlayan ögelerdir (Korkmaz, 2009, s. 1132). Bu tip ifadelerden biri olumlu diğeri olumsuzdur. Türkçedeki başlıca zıtlık bildiren bağlama ögeleri şunlardır: aksine, ama, fakat, lakin, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, halbuki, -in tersine, ne var ki, oysa.

Örnek

Bazı insanlar beklemeyi sevmezler ancak *başkalarını hep bekletirler.*

Ders çalışmaya çok zaman ayırmayabiliriz ama *ayırdığımız zamanı verimli kullanmalıyız.*

Yukarıdaki "ancak, ama" bağlama ögeleri cümlelerdeki düşüncelerin yönünü değiştirmektedir.

d) Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri

Bu bağlama ögeleri iki yargı arasında sebep sonuç ilişkisi küraralar. Türkçedeki başlıca sebep bildiren bağlama ögeleri şunlardır: bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden, bunun için, bunun üzerine, diye, bundan dolayı, -mesi sebebiyle.

Örnek

*Okulla öğrencilerin sosyalleşmesini sağla*dığı için *okullarda yapılan ders dışı etkinlik sayıları artırılmalıdır.*

Mantarların bazı türleri zehirlidir bu nedenle *türü bilinmeyen mantarlar yenmemelidir.*

Yukarıdaki cümlelerde bulunana "-dığı için, bu nedenle" bağlama ögeleri cümlelerdeki yargılar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaktadır.

e) Sonuç Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinde yer alan iki yargıyı, sonuç ilişkisi çerçevesinde birbirine bağlayan bağlama ögeleridir (Can, 2012, s. 53). Türkçede başlıca sonuç bildiren bağlama ögelerinin şunlardır: çünkü, şundan dolayı, demek ki...

Örnek

Çocuklara doğumdan itibaren kitap okunmalı çünkü *kitap onların dil gelişimlerine olumlu katkı yapıyor.*

Yemekleri hızlı tüketince sindirimi zor oluyormuş demek ki *yemek yerken yavaş ve çok çiğnemeliyiz.*

Yukarıdaki cümlelerde yer alan "çünkü, demek ki" bağlama ögeleri cümlelerdeki yargıların sonuçlarını anlatmaktadır.

f) Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri

Koşul bildiren bağlama ögeleri cümleye, bağladıkları yargılardan birinin ortaya çıkışının diğerinin olmasına bağlı olduğu anlamı verirler. Türkçedeki başlıca koşul bildiren bağlama ögeleri: eğer… -se, aksi takdirde, yoksa, yalnız…

Örnek

İnsanlar, tartışırken bile ses tonlarına dikkat etmelidir aksi takdirde *kimse onlarla konuşmak istemez.*

*Güneş ışınlarının Dünya'ya dik açıyla geldiği zamanlar mümkün*se *dışarı çıkılmamalıdır.*

Cümlelerdeki "aksi takdirde, -se" bağlama ögeleri yargıların ortaya çıkışının bir koşula bağlı olduğunu anlatmaktadır.

g) Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri

Metindeki bir durum veya olayın daha iyi anlaşılması amacıyla açıklama yapmayı sağlayan bağlama ögeleridir. Türkçede açıklama bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, aksi takdirde, açıkçası, doğrusu, aslında, anlaşılan, tabi ki, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, özetle, bir de baktım ki, dahası var, kim bilir, başka bir deyişle…

Örnek

Kelebeğin ömrü bir gün denir şu var ki *bu, tüm kelebekler için geçerli değildir.*

Evrende sayısız galaksi vardır kısacası *evren sonsuzdur.*

Cümlelerdeki "şu var ki, kısacası" bağlama ögeleri cümlelerdeki yargının açıklamasının yapılmasını sağlamaktadır.

h) Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinde yer alan yargıya ilişkin örnek vermeyi sağlayan bağlama ögeleridir. Başlıca örnek veren bağlama ögeleri: mesela, örneğin, …gibi, …ve benzeri (vb.).

Örnek

Bazı yazarlar gelecekte olacakları görmüş gibidir. Örneğin: *Jules Verne.*

İş makineleri gibi *bazı araçlar, trafiği tıkayabilir.*

Yukarıdaki cümlelerde bulunana "örneğin, gibi" bağlama ögeleri cümlelerdeki yargıyla ilgili örnek sunmaktadır.

i) Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri

Bu tür bağlama ögeleri, olayların birbirinden önce, sonra veya eş zamanlı olarak gerçekleştiğini gösterir. Bu bağlama ögeleri, öncelik, sonralık, eş zamanlılık, tekrar ve süreklilik bildirenler başlıkları altında gruplandırılabilir (Coşkun, 2005, s. 83). Zaman-sıralama bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: sonra, -meden önce, tekrar, hep, o sırada, -den itibaren…

Örnek

Dünyanın bir yerinde bombalar patlıyor, o sırada *başka bir yerde ise kutlamalar yapılıyor. Duygularımızı ifade etme*den önce *iyice düşünmeli ve duygularımızdan emin olmalıyız.*

Cümlelerdeki "o sırada,-den önce" bağlama ögeleri yargılar arasında zaman-sıralama ilişkisi kurmaktadır.

3.2.2.1.5. Kelime Bağdaşıklığı

Halliday ve Hasan (1976, s. 274-292) bağdaşıklık türlerinden birini de "sözlüksel bağdaşıklık" olarak belirtmiş ve bu bağdaşıklık türünü iki başlık altında ele almıştır:

1. Tekrar

a) Kelimenin aynen tekrar edilmesi

b) Eş veya yakın anlamlı kelime kullanma

c) Kelimenin üst anlamlısını kullanma

d) Genel anlamlı kelime kullanma

2. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı

1. Tekrar

a) Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi

Metinde yer alan kelime veya kelime grupları hiçbir değişikliğe uğramadan metnin farklı yerlerinde anlamı güçlendirmek amacıyla tekrar edilebilir (Aşkın Balcı, 2018, s. 84). Burada dikkat edilmesi gereken metnin anlatımını olumsuz etkileyecek düzeyde sık tekrarlar yapılmamasıdır.

Örnek

Mısır*, içerisinde yüksek miktarda lif bulunana bir yiyecektir. Böylece sindirim sürecinin rahat işlemesini sağlar.* Mısır *kansızlık, Alzheimer, kolesterol gibi hastalıklara iyi gelir. Aynı zamanda bu yiyecek cilt hücrelerinin korunmasına ve onarılmasına katkı sağlar. Bu nedenle* mısırı *aşırıya kaçmadan tüketmeye çalışmalıyız.*

Metinde “mısır” kelimesi tekrar edilerek anlamsal bağlantılar kurulmuş ve anlatım güçlendirilmiştir.

b) Eş Veya Yakın Anlamlı Kelimeler

Dillerde bir kısmı söyleyiş zenginliğinden bir kısmı diğer dillerle alışverişten kaynaklı eş ve yakın anlamlı sözcükler bulunur. Bu sözcükler cümle içinde anlamsal bağlantılarına göre birbirinin yerine kullanılabilir (Aşkın Balcı, 2018, s. 89). Bu şekilde kelimeyi aynen tekrar etmeden bağdaşıklık sağlanır.

Örnek

Kelimeler *sihirli bir dünyanın anahtarıdır. Çünkü* sözcükleri *kullanarak bir insana anlatamayacağınız hiçbir şey yoktur.*

İkinci cümledeki “sözcük” kelimesi ilk cümledeki “kelime” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

c) Kelimenin Üst Anlamlısını Kullanma

Türkçede alt ve üst anlamlı birçok kelime bulunmaktadır. Alt ve üst anlamlı kelimeler aracılığıyla varlıklar arasında sınıflama ve sıralama yapılabilmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 91). Metinlerde bağdaşıklık oluşturmak için de bir kelimenin yerine alt veya üst anlamlısı konulabilir.

Örnek

Köpekler, *en sadık canlılardan biridir. Bu* hayvanlar*, sahiplerini asla bırakmazlar.*

İkinci cümledeki “hayvan” kelimesi ilk cümledeki “köpek” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

Hamsi *kış mevsiminde daha çok olur. Bu yüzden* balığın *fiyatı kış aylarında düşer.*

İkinci cümledeki “balık” kelimesi ilk cümledeki “hamsi” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

d) Genel Anlamlı Kelime Kullanma

Genel anlamlı kelime kullanımında metinde yer alan bir kelimenin yerine o kelimeyle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılır. Türkçede bağdaşıklık oluşturan genel isimlerden bazıları şu şekilde sınıflanabilir (Coşkun, 2005, s. 94) :

İnsanlar için: kişi, adam, kadın, çocuk, kız, kalabalık…

Örnek

Eskiden bayramlarda genç, yaşlı, çocuk çoluk *çocuk toplanıp lunaparka gidilirmiş.* Halk *orada eğlenir ve bayram sevinci yaşarmış.*

İlk cümledeki “genç, yaşlı, çocuk çoluk” bir sonraki cümlede “halk” genel adıyla karşılanmıştır.

Nesneler için: şey, eşya, alet…

Örnek

Rüzgâr türbini *elektrik üretiminde kullanılır. Bu, temiz enerji kullanarak başka bir enerji üretilmesine olanak sağlayan bir* alettir.

Birinci cümledeki "rüzgâr türbini" kelime grubu ikinci cümlede "alet" genel anlamlı kelimesiyle karşılanmıştır.

Fiiler için: hareket, davranış, olay…

Örnek

Sudan hoşlanmayan birine su ile şaka yapmamalıyız. *Bu* davranışımızın *sonucu hoş olmayabilir.*

Cümlelerde "Sudan hoşlanmayan birine su ile şaka yapmak" ifadesinin yerine "davranış" genel anlamlı kelimesi konulmuştur.

2. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma

Metinde bir kelimeyle birlikte çağrışım yapan başka kelimelerin de yer almasıdır. Bu şekilde metinde yer alan bilgilerin okuyucunun zihninde anlamsal olarak ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi daha kolay olacaktır.

Örnek

Yeryüzündeki sular *Güneş'in etkisiyle buharlaşır. Yükseklerde bulunan* soğuk hava su buharını *su damlacıklarına dönüştürür ve bulutlar oluşur. Hafif olan* su damlacıkları *rüzgâr etkisiyle gökyüzünde dolaşır. Zamanla birleşen ve ağırlaşan damlacıklar* yağmuru *oluşturur.*

Paragrafta geçen "su, soğuk hava, su buharı, su damlacıkları, yağmur" kelimeleri birbiriyle ilişkilidir ve aynı kavram alanına girmektedir.

3.2.2.2. Tutarlılık

Tutarlılık metindeki mantıksal, anlamsal uyumu ve bütünlüğü ifade eder. Metinde yer alan düşüncelerin akla uygun ve okuyucu tarafından izlenebilir bir şekilde birleştirilmesidir. Tutarlılık ile kast edilen metnin derin yapısındaki kavramlar arası ilişkilerdir (Aşkın Balcı, 2018, s.158-159). Tutarlılık, yazarı metni üretme aşamasında, okuru da metni anlamlandırma aşamasında yönlendiren bir metinsellik ölçütüdür (Ögeyik, 2008, s. 18).

Tutarlılık; metnin konu, plan, cümleler ve paragraflar arası ilişkiler, tür bakımından anlaşılır olması, mantık çerçevesinde derin yapıdaki anlamların kurulması demektir (Kalı, 2016, s. 29). Karadeniz'e (2015, s. 5) göre iyi bir metinde bağdaşıklığın yanında tutarlılığında

bulunması beklenmektedir. Çünkü bu iki ölçüt metin içi anlamsal bağların oluşması sağlar. Tutarlı bir metinde yer alan düşünceler birbirleri ile çelişmezler, verilmek istenen mesaj metnin tamamında yer alır. Bağdaşıklığı olmayan bir metnin tutarlı olması beklenmez. Bağdaşıklığı istenilen şekilde sağlanan her metnin anlamsal açıdan tutarlı olacağı da söylenemez. Bağdaşıklık cümle, paragraflar arasındaki ilişkiye bakmaktır, tutarlılık ise metnin bütününü ilgilendirmektedir. Metinlerin konusu, ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerinin bütün olarak anlaşılabilmesi için metnin tutarlılık taşıması gerekmektedir. Böyle metinler, okunduğunda zihinde anlamlı bir bütün oluşturup kavranabilir (Ülper, 2008, s. 26).

Metni tutarlılık bakımından incelemek, metnin bütünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir ve bu metnin üst yapısıyla ilgilidir. Metin içi bilgilerden destek alarak ortaya çıkan tutarlılık, metnin yazılış amacı üzerine çıkarımlarda bulunulmasına katkı sağlar (Günay, 2017, s. 120). Metinde yazma kalitesinin artması için bağdaşıklığın yanında tutarlılık da sağlanmalıdır. Tutarlılık anlamsal ilişkiye dayanır. İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin metinleri genellikle biçimsel yönden değerlendirilirken anlam ve uyum açısından yönlendirmelerin az olduğu görülmektedir (Kayadibi, 2022, s. 1439).

Paragrafta tutarlılık, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin uyumlu ve mantıksal sıra ile birleşmesiyle oluşur. Bu nedenle paragrafta yer alan her cümle, ana fikirden uzaklaşmamalıdır çünkü konunun bütünlük içinde algılanması ve paragrafın tutarlılığı buna bağlıdır (Erkul, 2007, s. 114). Tutarlı bir paragrafın özellikleri şunlardır:

> "1. Tutarlı bir paragrafta, bir tek düşünce, duygu, olay vb. durum anlatılır.
> 2. Tutarlı bir paragrafta düşünce akışında belli bir plan vardır. Cümleler gelişigüzel sıralanmaz. Duygu, düşünce ve olaylar, birbirleriyle düzen içerisindedir.
> 3. Tutarlı bir paragrafta, okuyucuya iletilmek istenilen mesaj, bir ana düşünce çerçevesinde okuyucuya aktarılır.
> 4. Tutarlı bir paragrafta yardımcı düşünceler, ana düşünceyi, desteklemeye, ispat etmeye yardımcı olur.
> 5. Tutarlı bir paragrafta yardımcı düşünceler ile ana düşünce arasında savunulan tez bakımından çelişki olmaz.
> 6. Tutarlı bir paragrafta, okuyucunun anlaması için ihtiyaç duyduğu bilgilerin eksiksiz biçimde verilmesi gerekir.
> 7. Tutarlı bir paragrafta, bilgilerin daha önceki paragraflarda veya aynı paragrafta tekrarlanmaması gerekir.
> 8. Tutarlı bir paragrafta kullanılan üslup ile paragrafın türü (betimleyici, tartışmacı vs.) arasında uyum söz konusudur.
> 9. Tutarlı bir paragrafın düşünce akışında kopukluk olmaz, süreklilik vardır.
> 10. Tutarlı bir paragrafın, savunulan düşüncenin önemine, metindeki yerine göre, bir ölçüsü, metinde bir ağırlığı olması gerekir.
> 11. Tutarlı bir paragrafın, anlaşılmayı güçleştirecek derecede uzun veya kısa olmaması gerekir.
> 12. Tutarlı bir paragrafta, bir cümleden diğerine geçerken boşluklar bırakılmaz, doğal geçişler sağlanır." (Can, 2012, s. 62)

Tutarlı bir paragraf oluşturulabilmesi için bireylerin fikirlerini ayrıntılı olarak ortaya koyması, bunlardan bir paragrafta yer alabilecekleri seçmesi, seçilenleri anlamsal ve dil bilgisel bağlarla birbirine bağlaması, türe ve anlatım biçimine uygun bir dil kullanması gerekmektedir. Tutarlı paragraflar için yazma sürecine uygun paragraf yazma eğitimlerinin verilmesinin ve belirtilen her bir adıma yönelik etkinlikler yapılmasının tutarlı paragraf yazma becerisine katkısı olacağı düşünülmektedir.

3.2.2.3. Kabul edilebilirlik

Metinde yer alan bilgilerin okuyucu tarafından kabul edilmesini anlatır. Bu durum evrensel olmaktan öte yereldir. Çünkü bir bilginin bulunduğu topluma göre kabul edilebilirliği değişmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 176). De Beaugrande ve Dressler'e göre (1981, s. 13) metnin kabul edilebilirliği hem metnin tutarlı, anlaşılır ve bilgilendirici olmasına hem de okuyucunun beklentisine ve hazır bulunuşluğuna bağlıdır. Toklu'ya (2018, s. 184) ise metin üreticisi ve alıcısının ne kadar bilgi paylaştığı ve uzlaşımı ne kadar dikkate aldıklarına göre de değişkenlik gösterebilir. Metnin üretildiği ve alıcısının içinde bulunduğu bağlam örtüşmeyebileceği için kabul edilebilirliğin öznel bir durum olduğu söylenebilir (Ögeyik, 2008, s. 19). Kabul edilebilirlik tutarlılık ve durumsallıkla da ilgilidir. Tutarlı olmayan çelişkili bilgiler içeren metinlerle duruma uygun olmayan metinlerin okur zihninde kabul edilebilir olması mümkün değildir (Kerimoğlu, 2014, s. 238). Kabul edilebilir bir metin oluşturmak için hem tutarlı bilgiler içeren hem de okuyucunun içinde bulunduğu duruma uygun içerikler hazırlanmalıdır. Bu şekilde okuyucunun zihinsel şemalarına uyan metinler meydana getirilebilecektir.

3.2.2.4. Bilgilendiricilik

Bilgilendiricilik, metinle aktarılan bilgilerin niteliği, niceliği veya bilinirlik derecesidir. Okuyucu açısından metinde yer alan bilgilerin yeni mi, daha önce karşılaşılan bilgiler mi olduğu biçiminde düşünülebilir (Toklu, 2018, s. 182). Metinde aşina olunan bilgiler ağır basarsa okuyucu sıkılır, yeni bilgiler ağır basarsa metin sürükleyici olur. Bu nedenle bilgilendiricilik ile metnin okunabilirliği arasında sıkı bir ilişki vardır (Aşkın Balcı, 2018, s. 169). Ayrıca metinde yer alan bilginin alıcının ihtiyacını karşılama durumu okuyucunun özelliklerine göre değişeceği için metnin bilgilendiriciliği de okuyucuya göre değişebilmektedir (Ögeyik, 2008, s. 19). Bu nedenle bilgilendirici metinler oluşturulurken

hedef kitle belirlenmeli ve iyi tanınmalıdır. Hedef kitlenin bilgi düzeyine uygun metinler oluşturulursa okuyanların bir şeyler öğrenmesi aynı zamanda da sıkılmaması sağlanabilir.

3.2.2.5. Amaçlılık

Amaçlılık yazarın yazmaya başlamadan belirlediği amaçları metne aktarmak için kullandığı araçların tümüdür (De Beaugrande ve Dressler, 1981, s. 122). Aşkın Balcı'ya (2018, s. 165) göre yazarın belli bir amaç belirleyerek bağdaşık ve tutarlı bir metin oluşturmasını anlatan ölçüttür. Metinlerin amacı açıkça anlaşılabilmelidir. Eğer bir amaç belirlemeden metin oluşturulursa plan ve mantıksal düzen de sağlanamaz ve metnin amacı belirsiz olur. Yazar, metni bir amaç doğrultusunda oluşturur ancak metin, okuyucuya ulaştıktan sonra bu amaç okuyucunun amacı olur. Okuyucu kendi bilgi ve deneyimleriyle birleştirerek metnin amacını zihninde anlamlandırır. Okurun ulaştığı amaç her zaman yazarınki ile aynı olmaz (Ögeyik, 2008, s. 19). Yazarın okuyucunun belirlediği amaca müdahale etme şansı olmadığı için onun kendi oluşturduğu amaca uygun metinler oluşturması gerekir.

3.2.2.6. Durumsallık

Bir metnin yazarının ve okuyucusunun durumlarını tespit etmek ve metni bağlama göre değerlendirmek gerekir (Aşkın Balcı, 2018, s. 167-168). Çünkü metinler duruma göre anlamlı ve işe yarar olabilirler. Durumsallık, metnin oluşumu sırasındaki koşulların dikkate alınmasıdır. Mesela "Burada balık tutmak yasaktır." levhasını şehrin meydanına asarsak durumsallığa uygun olmaz ve okuyanlara bir anlam ifade etmez (Toklu, 2018, s. 183). Bu ölçüt, alıcının metnin üretildiği yer, zaman ve ortam hakkında bilgi sahibi olması metnin anlaşılıp doğru yorumlanmasına katkı sağlayacaktır (Ögeyik, 2008, s. 20). Durumsallık ölçütünün sağlanabilmesi için de hedef kitlenin iyi tanınması gerekmektedir. Buna ek olarak metnin hangi tür ortamlarda kullanılacağına yönelik de bilgi olursa ortama veya duruma uygun metinler oluşturulabilir.

3.2.2.7. Metinler Arasılık

Metnin üretimi ve alımlaması ile iletişime katılanların başka metinlere ilişkin sahip oldukları bilgilerin bağlantısı, metinler arasılık kavramını ortaya çıkarmıştır (De Beaugrande ve Dressler, 1981, s. 188). Metinlerin, kendinden önce, sonra veya aynı zamanda ortaya çıkan diğer metinlerden bağımsız olamayacağı düşüncesine dayanır. Çünkü yazarın ve okurun bilgi birikimleri, deneyimleri metin üzerinde etkilidir (Aşkın Balcı, 2018, s. 179). Metnin

diğer metinlerle kurduğu ilişkiye dayanır. Bir metnin içinde başka birine ait konuşmaya yer verilmesi veya atıf yapılması metinler arasılıkla ilgilidir (Kerimoğlu, 2014, s. 238). Metinler arasılık yazar ve okuyucunun art bilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle aynı metni okuyan farklı okuyucuların, okudukları metinle ilişkilendirdikleri metinler birbirinden farklı olabilir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve uygulama süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntemler, araştırmacının doğrudan gözlem yaptığı bir çalışmadaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 203; Seyidoğlu, 2009, s. 26). Deneysel araştırma, bir değişkenin etkilerini gözlemlemek için kullanılabilmesi, uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test etme açısından geçerli ve güvenilir bir yol olması yönleriyle diğer araştırma türlerinden ayrışmaktadır. (Fraenkel ve Wallen, 2012). Deneysel araştırmalarda seçkisiz atama yoluyla grupların belirlenmesi önemli şartlardan biridir (Büyüköztürk, 2011, s. 3). Ancak genellikle okullarda yapılan çalışmalarda hazır sınıflar grup olarak seçildiği için yarı deneysel desenlerin kullanılması gerekmektedir. Yarı deneysel desenler de eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden olan eşleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu desende; gruplardaki bireyler yansız atama ile seçilmez, var olan gruplar tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenir. İki gruba da ön test uygulandıktan sonra deney grubuna etkisi incelenmek istenilen bağımsız değişkene yönelik çalışma uygulanır. Kontrol grubunda ise uygulamalara normal eğitim-öğretim sürecinde devam edilir. Çalışmalar sonucunda yapılan son test ile iki grup arasında incelenen nedene bağlı bir fark oluşup oluşmadığı incelenir (Creswell, 2009, s. 160). Bu desenin en büyük dezavantajı son test puanlarındaki farkın grupların önceden var olan

farkından kaynaklanabilme ihtimalidir. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için kovaryans analizi kullanılması önerilmektedir (Balcı, 2011, s. 259). Bu çalışmada öğrencilerin önceki yıl Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınıp yapılan t-testi sonuçlarına göre benzer özellikler taşıdıkları düşünülmüş ve var olan sınıflar içinden deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak atanmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitimi kapsamında hazırlanan ders planları deney grubuna uygulanırken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) kazanımlara uygun olarak hazırlanan ders kitabındaki sürece göre yazma eğitimi verilmiştir. Yapılan uygulama sonunda kovaryans analizi ile aşamalandırılmış yazma eğitiminin araştırmaya katılan öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

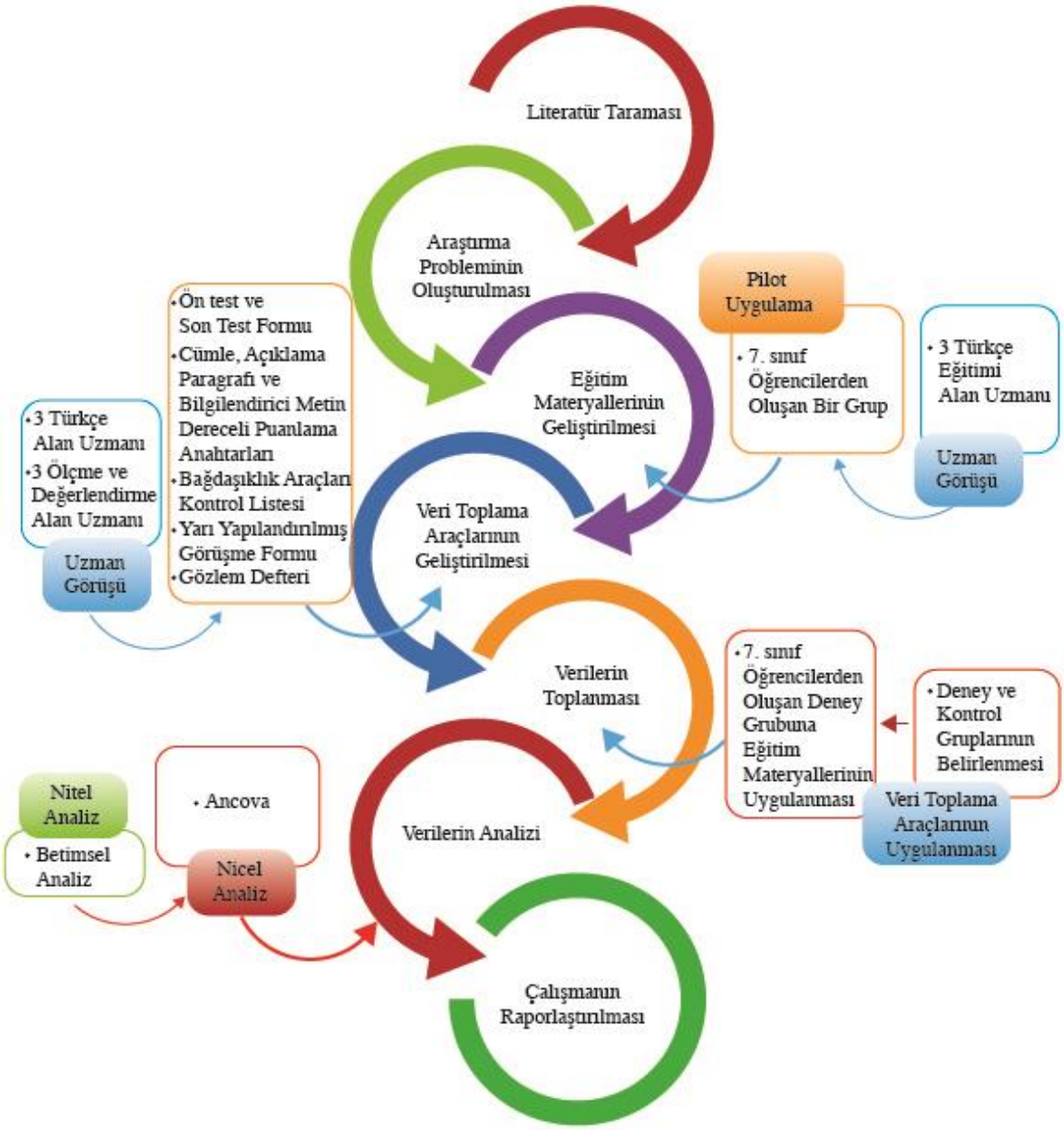
Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla kontrol listesi, görüşme ve gözlem ile nitel veriler toplanmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algı ve olayların, doğal ortamlarında olduğu gibi aktarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 1999, s. 10). Araştırmada kontrol listesiyle ön test ve son testte öğrencilerin yazdıkları cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinlerdeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları tespit edilerek bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları açısından ön test ve son test arasında oluşan fark belirlenmiştir. Bu şekilde deney grubundaki öğrencilere verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve düşünce metninde bağdaşıklık araçlarını doğru ve yanlış kullanım sayılarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek için kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden biri de görüşmedir. Görüşme, bir konu hakkında araştırmanın konusu ve amacına göre ilgili kişilerden bilgi almaktır (Aziz, 2008, s. 84). Araştırma sonunda, öğretmenler ve öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış; bu kapsamda öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta yaptıkları yazılı anlatım uygulamaları, yazılı anlatıma bakış açıları ve araştırma sürecinde verilen aşamalandırılmış yazma eğitimine yönelik fikir ve önerilerini toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlamakta ve görüşme esnasındaki duruma göre yan veya alt sorularla görüşmenin akışını etkileyerek daha ayrıntılı bilgiler alabilir; hazırladığı sorulardan bazılarını sormayabilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Bu şekilde, yapılan çalışmaya dair daha ayrıntılı bilgiler elde edebilir. Bu çalışma sonrasında da öğretmen ve öğrencilerle görüşülerek onların yazılı

anlatıma bakış açıları, cümle ve paragraf yazmaya yönelik tecrübeleri ve düşünceleri, çalışma öncesine göre yazılı anlatıma yönelik görüş ve tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı, verilen cümle ve paragraf yazma eğitimine dair görüş ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir başka nitel veri toplama yöntemi de gözlemdir. Gözlem, yalnızca gözle değil bütün duyu organları kullanılarak yapılan ve genellikle karmaşık davranışların (öğretmen-öğrenci, doktor-hemşire vb.) araştırılmasında kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005, s. 156-157). Çalışmada sınıf içi gözlemler yapılarak öğrencilerin derse katılım isteği ve oranı, uygulayıcı öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları sıkıntılar, uygulanacak eğitim planının güçlü ve zayıf yönlerine dair bilgiler elde edilmiştir. Çalışma verileriyle birlikte kullanılan gözlem sonuçlarının yapılan çalışmanın niteliğini artırdığı ve daha sonra yapılacak çalışmalara yönelik de fikir oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmada tercih edilen modele göre izlenen yol ve yapılan çalışmalara ilişkin akış şeması şu şekildedir:



Şekil 1. Araştırma Süreci Akış Şeması

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara Keçiören'de bulunan bir devlet okulundan araştırma için seçilen, iki farklı Türkçe öğretmeninin derslerine girdiği, 7. sınıf düzeyindeki dört şubeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları ikişer şubeden oluşmaktadır. Aynı Türkçe öğretmeninin dersine girdiği iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Dolayısıyla ikişer şubenin birleşiminden oluşan 35'er kişilik deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Özellik			f	%
Cinsiyet	Deney Grubu	Kız	17	48,6
		Erkek	18	51,4
		Toplam	35	100
	Kontrol Grubu	Kız	16	45,8
		Erkek	19	54,2
		Toplam	35	100

Deney grubunda yer alan öğrencilerin 17'si (%48,6) kız, 18'i (%51,4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 16'sını (%45,8) kızlar, 19'unu (%54,2) erkekler oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının önceki yıla ait Türkçe dersi not ortalamaları okul idaresinden istenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Deney Grubu	35	72,11	-0,636	68	0,527
Kontrol Grubu	35	74,34			

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının not ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde grupların başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(68)=-0,636$, $p=0,527>.05$). Gruplar arasında fark olmadığı düşünülerek her bir öğretmene ait sınıflardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak tesadüfi bir şekilde belirlenmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırma yapılması için öncelikle Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 27.02.2020 tarihli ve E.4340196 sayılı izin (Ek-1) alınmıştır. Alınan iznin ek listesinde bulunan okullarla görüşülerek araştırmanın, çalışmaya katılma konusunda istekli olduğunu ifade eden ve öğrenci profilinin Türkiye geneline daha benzer olduğu düşünülen bir okulda yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın pilot uygulaması daha önce uzaktan eğitim yoluyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiği için seçilen okulda yalnızca asıl uygulamanın yapılacağı belirtilmiştir. Okuldaki idari kadro ve çalışmaya katılacak Türkçe öğretmenlerine çalışmanın içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Çalışmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılının ilk dönemi boyunca süreceği belirtilmiştir. Ön test formu, sene başında uygulayıcı öğretmenler tarafından, araştırmacının hazırladığı ön test uygulama kılavuzundaki bilgiler dikkate alınarak araştırmaya katılacak olan dört şubeye uygulanmıştır. Ön test uygulaması sonrasında öğrencilerin yazılarını içeren cevap kâğıtları toplanarak araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı tesadüfi şekilde belirlendikten sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan aşamalandırılmış yazma eğitimi, kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve mevcut Türkçe ders kitabı çerçevesinde yazma eğitimi verilmiştir. Uygulamayı her iki grupta da o sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleri yürütmüştür. Çalışma, ön test ve son test uygulamaları dışında 12 hafta sürmüştür. Ön testte uygulanan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma görevlerini içeren form, uygulayıcı öğretmenler tarafından, araştırmacının gözlemci olarak katılımıyla araştırmaya katılan tüm gruplara son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son test uygulaması sonrasında öğrencilerin yazılarını içeren cevap kâğıtları değerlendirilmek için toplanmıştır.

Çalışmanın ön test ve son testinde öğrencilerden cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Cümle yazma çalışması için öğrencilere üç anahtar kelime verilmiş ve bunların içinde geçtiği bir cümle yazmaları istenmiştir. Açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma çalışmasında ise öğrencilere konular verilmiştir. Böylece öğrencilerin üç farklı boyutta oluşturdukları metinler toplanmıştır.

4.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları bölümünde; ön test ve son test formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem defteri ve çalışmada kullanılan ölçme araçları olan cümle, açıklama

paragrafı ve bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarları, bağdaşıklık araçları kontrol listesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

4.4.1. Ön Test ve Son Test Formu

Her bir yazma çalışması için araştırmacı tarafından anahtar kelimelerle konular sıralanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne sunulmuştur. Cümle yazma çalışmaları için hazırlanan uzman görüş formunda üçer kelimeden oluşan anahtar kelime grupları yer almıştır. Açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin için yazılacak metnin içeriğine, uzunluğuna ve yapısına uygun olduğu düşünülen konular listelenmiştir. Türkçe eğitimi alan uzmanlarından listelenen anahtar kelimelerin cümle yazmaya, konuların paragrafa veya metne uygunluklarına ilişkin görüş toplanmıştır. Uzmanlardan anahtar kelime ve konuları 1 en az, 5 en fazla olacak şekilde 1-5 arası puanlamaları istenmiştir. Ayrıca bunlara ilişkin fikirlerini belirtmeleri için her bir anahtar kelime ve konunun karşısına uzmanların düşüncelerini yazabilecekleri bölümler ayrılmıştır. Ölçme aracı geliştirme sürecinde en az üç uzman görüşü alınmalı ve bunların hepsinin veya yarıdan bir fazlasının onayladığı içerikler kabul edilmelidir (Sönmez, 2005, s. 427). Bu orana dikkat edilerek uzmanların tamamının veya yarıdan bir fazlasının tam puan verdikleri anahtar kelimeler ve konular seçilerek ön test ve son test formları oluşturmuş, bu formlar uygulanmadan önce 3 ölçme ve değerlendirme uzmanının da görüşleri alınmıştır. Böylece son şekilleri verilen formlar (EK-4) öğretmenlerin gözetiminde uygulanmıştır.

Cümle yazma uygulaması için hazırlanan 20 anahtar kelime grubundan 6 tanesi üç uzmandan tam puan almıştır. Açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin için uygunluğuna bakılan 90 adet konudan paragraf için 28 tanesi, bilgilendirici metin için de 20 tanesi üç uzmandan da tam puan almıştır. Ön test ve son testte cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma uygulamalarında kullanılan anahtar kelime ve konular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Ön Test ve Son Test Formunda Yer Alan Yazılı Anlatımın Alt Boyutları, Anahtar Kelimeler ve Konular

Yazılı Anlatımın Alt Boyutları	Seçilen Anahtar Kelime ve Konular
Cümle	arkadaşlık, güven, duygu
Açıklama Paragrafı	Yardımlaşmanın toplum için önemi
Bilgilendirici Metin	Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Uzmanların tam puan verdikleri anahtar kelime ve konular arasından bunların seçilmesinin sebebi hayata yakınlık ve yakından uzağa eğitim ilkelerine uygun olmaları ve öğrencilerin hepsinin bu anahtar kelimeler ve konularla ilgili benzer oranda ön bilgiye sahip olacaklarının düşünülmesidir. Bu şekilde yanlılık oluşmasını engellemek amaçlanmıştır.

4.4.2. Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarları

Araştırmanın ön test ve son testinde kullanılan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinleri mümkün olduğunca tutarlı ve tarafsız değerlendirmek amacıyla her bir metin türü için dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarları (DPA), çalışmada ele alınan ölçütlerin listelendiği ve her bir ölçütün düzeylere göre detaylı tanımlarının yapıldığı dokümanlardır (Andrade, 2000, s. 13). Bu ölçme araçları daha çok öğrencilerin ürün oluşturdukları ve değerlendirmeye öznelliğin karışabileceği durumlarda nesnel puanlamayı sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. DPA'ların bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bütüncül puanlama anahtarında yanıtın tamamı dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır ve yanıta tek bir puan verilir. Analitik dereceli puanlama anahtarlarında yanıtı oluşturan parçalar ayrı ayrı puanlanır ve böylece daha ayrıntılı puanlama yapılması sağlanır (Aydın, 2018, s. 142-143). Çalışmada daha ayrıntılı ve farklı boyutlara ilişkin bilgi toplamak amacıyla analitik DPA kullanılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarlarında yer alacak ölçütler; düzey açıklamaları öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim içerikleri ve metinlerin genel yapısı dikkate alınarak belirlenmiş ve daha sonra 3 Türkçe eğitimi alanından, 3 de ölçme ve değerlendirme alanından uzmandan görüş alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan DPA'ların tamamında "0, 1, 2, 3 puan" olacak şekilde dört düzeyli bir yapı oluşturulmuştur. Düzeylerin kaç tane olacağı ve adlarının ne olacağı da uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları deney ve kontrol grubu içinden tesadüfi yolla seçilen küçük bir öğrenci

grubunun cevaplarında iki farklı puanlayıcı tarafından denendikten sonra gerekli değişiklikler yapılarak analitik bu ölçme araçlarına son şekli verilmiştir (Ek-5).

Cümle düzeyinde kullanılan puanlama anahtarında "kelimelerin kullanımı, anlam ve yapı, yazım ve noktalama" ölçütleri yer almaktadır. Bu ölçütlerden "kelimelerin kullanımı" öğrencilere verilen anahtar kelimelerin, onların yazdıkları cümlelerde yer alıp almadığını tespit etmek amacıyla koyulmuştur. Üç Türkçe, üç ölçme ve değerlendirme alan uzmanından görüş alınarak ölçütler arasında ağırlıklandırma yapılmış, cümlenin en önemli unsurunun "anlam ve yapı" olduğuna karar verilmiş ve bu unsur, diğer ölçütlerden iki kat daha ağırlıklı olarak toplam puana dâhil edilmiştir.

"Açıklama Paragrafı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı"nda "paragrafın anlam bütünlüğü, ana fikir ve destekleyici fikirler, paragrafta yapı, yazım ve noktalama" ölçütleri bulunmaktadır. Üç Türkçe, üç ölçme ve değerlendirme alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda "Paragrafın anlam bütünlüğü" ölçütü üç, "ana fikir ve destekleyici fikirler, paragrafta yapı" ölçütleri ise iki ile çarpılarak ağırlıklandırılmıştır.

Bilgilendirici metin yazma becerisine yönelik hazırlanan DPA'da ise "metnin anlam bütünlüğü, ana fikir ve destekleyici fikirler, metinde yapı, yazım ve noktalama" ölçütleri bulunmaktadır ve ölçüt ağırlıklandırmaları yine uzman görüşleri alınarak paragraf için hazırlanan DPA ile benzer şekilde yapılmıştır.

4.4.3. Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi

Araştırmada bağdaşıklık araçlarının çalışma öncesi ve sonrasındaki doğru ve yanlış kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla "Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi" kullanılmıştır (Ek-6). Kontrol listeleri bir davranış, durum veya olgunun var olup olmama durumunun ve sıklığının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarıdır (Airasian ve Russel, 2008). Öğrencilerin ön test ve son testte yazmış oldukları cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinde bağdaşıklık araçlarını kullanım sayıları ve her bir kullanımın doğru mu yanlış mı olduğu tespit edilerek verilen eğitimin bağdaşıklık araçlarının doğru ve yanlış kullanım miktarına etkisi incelenmiştir. Kontrol listesi; Türkçe eğitimi alanından 3, ölçme ve değerlendirme alanından 3 uzmanın görüşüne sunularak bu listenin, yapılmak istenen tespite uygunluyla ilgili görüş alınmıştır. Çalışmada kullanılan Halliday ve Hassan'ın "Cohesion in English" eserinde yaptığı bağdaşıklık araçları sınıflaması esas alınmıştır. Sınıflama şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Gönderim (reference)
- Değiştirim (subsititution)
- Eksiltili anlatım (ellipsis)
- Bağlama ögeleri (conjunction)
- Kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion) (1976, s. 4).

Sıralanan başlıklar ve bu bağdaşıklık araçlarının alt başlıklarının tamamı kontrol listesine eklenmiş, aynı zamanda kontrol listesinde her bir bağdaşıklık aracı için yok, var/yanlış, var/doğru ve sıklık sütunlarına yer verilmiştir.

4.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Çalışma sonrasında uygulayıcı öğretmenlerin her ikisiyle ve öğrencilerden seçilen bir grupla görüşmeler yapabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlarda sorulması planlanan maddeler listelenerek Türkçe eğitimi alanında uzman 3 kişiye gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak formlara son şekilleri verilmiştir. Çalışma öncesinde görüşme yapılmamasının sebebi özellikle öğrencilerin çalışmaya ilişkin olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabileceği için ölçme sonuçlarına hata karışmasını engellemektir. Bu nedenle öğrencilerle uygulamalar bittikten sonra görüşme yapılmıştır. Ancak görüşme sorularında çalışma öncesine ilişkin sorular da yer almıştır. Yapılan görüşmeler yoluyla öğretmen ve öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında yazılı anlatım kavramına, yazmaya yönelik tutumlarına, çalışma öncesindeki cümle ve paragraf yazma uygulamalarına, aşamalandırılmış yazma eğitimine yönelik görüşleri alınarak nicel ve nitel veriler arasındaki ilişki açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci ve öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formları EK-7'de verilmiştir.

4.4.5. Gözlem Defteri

Çalışmada araştırmacı tarafından deney grubunda her hafta, kontrol grubunda ise iki hafta katılımlı gözlem yapılmıştır. Gözlem notlarının alınması için gözlem defteri hazırlanmıştır. Gözlem defteri tarih ve zamanın belirtildiği ve o gün yapılan uygulamalara ilişkin ayrıntılı notların alındığı bir formdur. Gözlem defteri; deney grubunda çalışmada ders işleniş süreci, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri, uygulamada kullanılan görev ve etkinliklerin etkililiği, öğrenci ve öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitimine yönelik tutumları, öğrencilerin çalışma öncesi, sırası ve sonrasında derse katılım durumları hakkında bilgi

edinmek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve Türkçe ders kitabına uygun ilerleyip ilerlemediği ve uygulayıcı öğretmenlerin bilinçsizce de olsa deney grubundaki uygulamalardan kontrol grubu ders işleme sürecine herhangi bir aktarım yapıp yapmadığına yönelik gözlemler yapılmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma da elde edilen nicel veriler ve onları desteklemek amacıyla toplanan nitel verilerin analizleri ayrı ayrı yapılmış ve sonuç bölümünde bu bulgular arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, ön test ve son test formuyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Yarı deneysel desenle elde edilen veriler değerlendirilirken araştırmaya iki farklı öğretmenin girdiği grupların katılması ve öğrencilerin önceki dönem Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınarak grupların denkliğine bakılması nedeniyle ön test sonuçları kontrol altına alınarak tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA'nın amacı araştırmada etkisi incelenen faktör dışındaki bir değişkenin kontrol altına alınarak bu değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaktır (Büyüköztürk, 2012, s. 111). Aşamalandırılmış yazma eğitiminin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazmaya etkisi ön test değişkeni kontrol altına alınarak, SPSS 22.0 programı ile ANCOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. ANCOVA analizinin varsayımları şunlardır:

1. "Gruplar içi regresyon eğilimleri (regresyon katsayıları) eşittir.
2. Randomize (seçkisiz) bir desende bağımlı değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasında doğrusal bir ilişki vardır.
3. Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların,
a) Evrendeki dağılımı normaldir.
b) Varyansları eşittir.
4. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemler ilişkisizdir." (Büyüköztürk, 2012, s. 112)

Bu varsayımların sağlandığını göstermek amacıyla cümle, açıklama paragrafı, bilgilendirici metin ve toplam puanlarında betimsel istatistik değerleri ve regresyon eğilimlerinin eşitliğinin incelenmesine ilişkin analizler yapılmıştır. Normallik varsayımın sağlanıp sağlanmadığı incelenirken çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında değişmesi durumunda puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). George ve Mallery (2010)'a göre çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması durumunda da puanların

normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Ulaşılan çarpıklık katsayıları bu iki referans değer dikkate alınarak incelenmiştir. ANCOVA varsayımlarının sağlandığı yapılan incelemeler sonunda anlaşıldıktan sonra çalışmada verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazılı anlatım becerisine etkisinin ANCOVA kullanılarak incelenmesinde hiçbir sakınca görülmemiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla gruplara aynı ölçme araçları, ön ve son test uygulamalarında mümkün olduğunca benzer ortamda uygulanmıştır. Deneklerin beklentilerinin çalışmayı etkilememesi için çalışma öncesinde uygulamanın içeriğine, sonuçlarına ve araştırmacının beklentilerine yönelik bir açıklama yapılmamıştır. Hem çalışma içeriğinde hem de ön test ve son test uygulamalarında farklılık olmaması için uygulayıcı kılavuzları hazırlanmıştır.

Araştırma ön test ve son testinde yer alan öğrenci ürünleri araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarları kullanılarak değerlendirilmiştir. Yazılı görevlerin değerlendirilmesinde ölçme hatalarının en aza indirilmesi için alanında uzman ve puanlama eğitimi almış, iki veya daha fazla puanlayıcının öğrenci cevaplarını bağımsız olarak puanlaması ve puanlayıcıların puan ortalamalarının son puan olarak belirlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2018, s. 139). Puanlamayı Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora yapan, puanlama eğitimi almış ve puanlama deneyimi olan iki bağımsız puanlayıcı yapmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların ortalaması alınarak son puanlar belirlenmiştir. Çalışmaya katılan puanlayıcılar arasındaki güvenirliği belirlemek için Cramer's V ve Cohen's kappa hesaplanmıştır. Cohen's kappa puanlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanmasında kullanılmakta ve (-1.00,+1.00) aralığında değer almaktadır. Cohen's kappa aşağıdaki gibi yorumlanabilmektedir (Viera ve Garrett, 2005):

<0 şansla uyumdan daha düşük
.01-.20 çok zayıf uyum
.21-.40 kabul edilebilir uyum
.41-.60 orta düzeyde uyum
.61-.80 oldukça iyi uyum
.81-.99 neredeyse mükemmel uyum
1.00 mükemmel uyum

Cramer's V ise şu şekilde yorumlanabilmektedir (International Business Machines [IBM], 2022):

≤ .20 zayıf uyum

.21-.60 orta düzeyde uyum

≥.60 iyi uyum

Ön test ve son testte yazılan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin puanlamalarına ilişkin puanlayıcılar arası güvenirlik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ön Test ve Son Test Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Test	Görev Türü	Ölçüt	Cramer's V	Cohen's kappa
Ön test	Cümle	1	1.00	1.00
		2	.77	.71
		3	.96	.93
	Açıklama Paragrafı	1	.79	.73
		2	.82	.77
		3	.82	.82
		4	1.00	1.00
	Bilgilendirici metin	1	.77	.73
		2	.79	.80
		3	.80	.81
		4	.99	.98
Son test	Cümle	1	1.00	1.00
		2	.84	.83
		3	.99	.97
	Açıklama Paragrafı	1	.79	.73
		2	.82	.77
		3	.82	.82
		4	1.00	1.00
	Bilgilendirici metin	1	.85	.84
		2	.97	.96
		3	.78	.80
		4	.99	.98

Tablo 6'daki Cohen's kappa değerleri incelendiğinde, ön testte cümlede 1, açıklama paragrafında 2 ve bilgilendirici metinde 1 ölçütün "oldukça iyi" uyum gösterdiği; cümlede 1, açıklama paragrafında 1 ve bilgilendirici metinde 3 ölçütün de "neredeyse mükemmel" uyuma sahip olduğu görülmüştür. Cümle ve açıklama paragrafında 1'er ölçütte de

“mükemmel” uyum bulunmaktadır. Ön testteki Cramer’s V değerleri ise .77-1.00 arasında değişmektedir. Bu sonuç tüm ölçütler için puanlayıcılar arasında “iyi uyum” bulunduğunu göstermektedir.

Son testteki Cohen’s kappa değerleri incelendiğinde açıklama paragrafında 2 ölçüt “oldukça iyi” uyum gösterirken cümlede 2, açıklama paragrafında 1 ve bilgilendirici metinde de 4 ölçüt “neredeyse mükemmel” uyuma sahiptir. Cümle ve açıklama paragrafındaki 1’er ölçütte “mükemmel” uyum bulunmaktadır. Son testtin Cramer’s V değerleri ise .78-1.00 arasında değişmektedir. Bu değerler, tüm ölçütler için puanlayıcılar arasında “iyi uyum” bulunduğunu göstermektedir.

4.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılan nitel veriler; bağdaşıklık araçları kontrol listesi, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem defteri ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinlerde kullanılan bağdaşıklık araçları sıklıkları; kontrol listesi aracılığıyla tespit edilmiştir. Bağdaşıklık araçlarının her bir metin türünde doğru ve yanlış kullanım miktarı verilmiştir. “Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi” Türkçe eğitimi alanında uzman, iki bağımsız değerlendirici tarafından her bir öğrenci ve metin türü için doldurulmuş ve sonuçlar daha sonra karşılaştırılarak verilere son şekli verilmiştir. Bu araştırmada öğrenci metinleri metin içi ölçütlerden bağdaşıklık araçları açısından incelenmiştir. Tutarlılıkla ilgili ise hazırlanan ayrıntılı dereceli puanlama anahtarında konu bütünlüğü, ana ve yardımcı fikirler, düşünceler arası ilişkiler ve yapı boyutlarına bakılmış böylece genel bir değerlendirme yapılmıştır. Alıcıya yönelik/okur temelli ölçütlerin nesnel bir şekilde ölçülemeyeceği düşünüldüğü için öğrenci ürünlerinden bu ölçütlere yönelik veri toplanmamıştır.

Çalışmadaki diğer bir nitel veri olan görüşmeler öğretmenler ve deney grubundan amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örneklemeyle seçilen 25 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler, derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri alınarak Türkçe dersi yazılı notlarına göre alt, orta ve üst başarı grubundan ve cinsiyet oranına dikkat edilerek seçilmiştir. Öğrencilerin farklı başarı düzeylerinden seçilmesindeki amaç, yapılan çalışmanın farklı başarı düzeyindeki öğrenciler için nasıl bir anlam ifade ettiğini ortaya koymaktır. Görüşmelerin tamamı bireyler ve araştırmacının yalnız olduğu bir ortamda, görüşme yapılan kişinin rızası alınarak seslerin kaydedilmesi yoluyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra tüm görüşme verileri araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilmiş ve MAXQDA

programında kodlanarak nitel veri analizi yapılmıştır. Görüşme yapılan gruptaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 7

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Özellik		f
Cinsiyet	Kız	12
	Erkek	13
	Toplam	25

Tablo 7'de görüldüğü gibi görüşme yapılan gruptaki öğrencilerin 12'si kız, 13'ü erkektir.

Görüşme yapılan deney grubu Türkçe öğretmenlerinden 2'si de kadındır ve meslekte çalışma süreleri 10-15 yıldır. Bu öğretmenlerden 1'i lisans diğeri yüksek lisans mezunudur.

Çalışmadaki diğer nitel veri toplama yöntemi olan gözlem, deney grubunda uygulama boyunca, kontrol grubunda da iki defa yapılmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde uygulayıcı öğretmenleri ve öğrencileri dikkatle gözlemleyerek verileri gözlem defterine kaydetmiştir. Gözlem yapılırken hazırlanan içeriklerin grupta uyandırdığı tepkilere, uygulama sürecindeki olumlu ve olumsuz yönlere, uygulayıcı öğretmenlerin uygulayıcı kılavuzunu kullanış şekillerine, yaklaşımlarına dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için kullanılmaktadır. Bu amaçla betimsel analiz için çerçeve oluşturulur, veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Araştırmada görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar, bulgular bölümünde sunulmuştur.

Çalışmada nitel verilerin iç geçerliğini sağlamak amacıyla uzun süreli gözlem yapılmıştır. Çalışma süresi boyunca (12 hafta) haftada 2 ders saati öğrenci ve uygulayıcı öğretmenler gözlemlenmiştir. Bu şekilde çalışmada gözlem ve görüşme verileri bir arada kullanılarak veri çeşitliliğine katkı sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden gözlem defterini okumaları istenmiş ve bu şekilde katılımcı teyidi alınmıştır. Gözlem sonuçlarının doğruluğu, objektifliği ve derinliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri istenmiştir. Öğretmenler verilerle ilgili değişiklik önermediği için gözlem verileri gözlem defterinde olduğu şekilde kaydedilmiştir.

Dış geçerliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler, derslerine giren Türkçe öğretmenlerinden görüş alınarak ve Türkçe dersi yazılı notlarına bakılarak grubun alt, orta ve üst başarı düzeyinden, kız-erkek oranına dikkat edilerek seçilmiştir. Bu şekilde gruba genellenebilir sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın iç güvenirliğinin sağlanması amacıyla bir alan uzmanından tutarlılık incelemesi yapması istenmiştir. Alan uzmanından ses kayıtlarını dinleyerek görüşmelerde benzer bir yaklaşım sergilenip sergilenmediğini incelemesi, ayrıca verilerin kodlanması ve sonuçlarla ilişkilendirilmesi aşamalarında kavramsallaştırma yaklaşımının tutarlılığını sorgulaması istenmiştir. Alan uzmanı çalışmanın nitel bölümünde iç güvenirliğin sağlandığı yönünde görüş belirtmiştir.

Dış güvenirliğin sağlanması için de nitel araştırma konusunda deneyimi olan ve çalışmanın içeriğine hâkim olan bir uzmandan teyit incelemesi yapması istenmiştir. Ham verilerle kodların ilişkisini inceleyen uzman, ulaşılan yargı ve yorumlardan yola çıkılarak ham veriye gidildiğinde ham verilerde kodların teyit edilebildiğini ifade etmiştir.

4.6. Uygulama Süreci

Uygulama süreci bölümünde, araştırmaya mümkün olduğunca farklı değişkenlerin karışmaması için hazırlanan uygulayıcı kılavuzu, eğitim sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin uygulanması amacıyla hazırlanan öğrenci uygulama dosyası, eğitimin içeriğinde kullanılan cümle ve paragrafların seçimi, pilot ve asıl uygulamaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.6.1. Uygulayıcı Kılavuzu

Çalışmanın uygulayıcılar tarafından tam olarak anlaşılabilmesi ve uygulamanın deney grubunu oluşturan her iki şubede de benzer şekilde ilerlemesi amacıyla uygulayıcı kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzda her bir hafta için öncelikle o hafta yapılacak uygulamalar ve bunların genel çerçevesinin çizildiği açıklamalara yer verilmiştir. Ardından o haftaki etkinliklerin yanıtları ve etkinliğin yapılışı, etkinlikle ilgili dikkat edilecek hususlar, özellikle üzerinde durulması gereken noktalar belirtilmiştir. Ayrıca gerekli olduğu düşünülen durumlarda tek tek etkinlikte yer alan örnek cümle veya paragraflar için de açıklamalara yer verilmiştir. Uygulayıcı kılavuzundaki açıklamalar pilot çalışmada alınan notlar ve dönütlere

göre düzenlenmiş ve ihtiyaç görülen bölümlerde genişletilmiştir. Bu kılavuzun amaçlandığı gibi uygulama sürecinde çalışmayı hazırlayan araştırmacı ile uygulayıcı öğretmenler arasındaki uyumu artırdığı, çalışmanın istenen şekilde yürütülmesine ve uygulamaların deney grubunu oluşturan iki farklı şubede benzer şekilde ilerlemesine büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Uygulayıcı kılavuzu Ek-9'da yer almaktadır.

4.6.2. Öğrenci Uygulama Dosyası

Çalışma süresince öğrencilerin sınıfta yapılan uygulamalarda öğrendikleri bilgileri ve edindikleri becerileri uygulamalarına olanak tanımak ve onlara bireysel olarak yazılı ve sözlü dönüt vererek öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla öğrenci uygulama dosyası hazırlanmıştır. Bu dosyada; haftalık uygulamaları takiben öncelikle verilen anahtar kelimelerle cümle yazma çalışmaları, ardından uzman görüşleri doğrultusunda seçilen iki konuya ilişkin düşünceleri açığa çıkarma, bunlar içinden bir paragrafta yer alabilecekleri seçme, seçilen düşünceleri tasarlanan paragrafın planına göre sıralama, paragrafı oluşturma, oluşturulan paragrafı bağdaşıklık araçları, yazım ve noktalama açısından düzeltme adımlarına yönelik çalışma kâğıtları bulunmaktadır. Öğrencilere haftalık uygulamaya uygun olan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve bu kâğıtlardaki uygulamaları yapıp geri getiren tüm öğrencilere araştırmacı tarafından yazılı ve sözlü dönüt verilmiştir. Öğrencilerden ürünlerinde eksik veya hatalı olan yerleri düzeltmeleri istenmiş ve bu şekilde her bir paragraf yazma adımına ilişkin ortaya konan ürüne son şekli verilmiştir. Öğrenci uygulama dosyası sayesinde öğrencilerin, pratik yapma olanağı buldukları, dönütler yoluyla eksik veya yanlış öğrendikleri bilgi ve becerileri düzelttikleri böylece cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladıkları düşünülmektedir. Öğrenci uygulama dosyası Ek-10'da bulunmaktadır.

4.6.3. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminde Yer Alan Cümle ve Paragrafların Seçimi

Çalışmada 12 haftalık bir uygulama süresi planlanmış ve her hafta için cümle ve paragraf yazma öğretimine yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinliklerde kullanılacak olan cümle ve paragraf sayısının üç katı kadar cümle ve paragraf hazırlanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Öncelikle uzmanlara çalışma hakkında bilgi vermek amacıyla çalışmanın amacı, içeriği ve planlanan uygulama süreci hakkında bilgi formu verilmiştir. Uzman görüş formları haftalık olarak ve cümleler ile paragraflar ayrı ayrı

olacak şekilde hazırlanmış ve ilk olarak o haftanın içeriğinde ele alınan çalışmaların genel amaçları ve çerçevesi anlatılmıştır. Sonra bu formlara, her bir etkinliğin amacına yönelik genel açıklamalar ve etkinlikle ilgili örnekler konarak uzmanlardan kullanılacak cümle ve paragrafların içerik, yapı ve etkinliğe uygunluğu konularında görüş alınmıştır. İçerik başlığı altında kullanılacak cümle veya paragrafın konu ve anlam bakımından öğrenci düzeyine uygunluğuna bakılması istenmiştir. Uzmanlardan ölçütleri 1 en az, 5 en fazla olacak şekilde 1-5 arası puanlamaları istenmiştir. Ayrıca cümle veya paragrafların her birinin altına uzmanların düşüncelerini yazmaları için "Düşünceler" bölümü koyulmuştur. Cümle ve paragraflar seçilirken üç Türkçe eğitimi alan uzmanından alınan görüşler, uzmanlardan hepsinin veya yarıdan bir fazlasının her bir ölçüt için tam puan verdikleri cümle ve paragraflar tercih edilerek etkinlikler hazırlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin, uygulayıcının veya gözlemcinin zor anlaşıldığını, etkinliğin amacına tam olarak uymadığını düşündükleri cümle ve paragraflar, daha önce hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuş cümle ve paragraf havuzundan uzmanlardan istenen düzeyde puan almış yeni cümle ve paragraflarla değiştirilmiştir. Yine pilot uygulama sonrasında eklenmesi düşünülen ek etkinliklere ilişkin öncekine benzer şekilde uzman görüş formları hazırlanmış ve görüşlere göre yeni etkinlikler çalışmaya dâhil edilmiştir.

4.6.4. Pilot Uygulama

Pilot uygulamanın Ankara ili Çankaya ilçesinde bir ortaokulda yapılması planlanmış ancak uygulamaya başladıktan üç hafta sonra Covid 19 pandemisi nedeniyle okullar kapatıldığı için uygulama yarıda kalmıştır. Pandemi sürecinde planlama yapabilmek için bir süre beklenmiş ancak okulların yüz yüze eğitime ne zaman geçeceğine ilişkin kesin bir bilgi olmadığından gönüllü bir Türkçe Öğretmeni ve onun öğrencilerinden oluşan gönüllü bir 7. sınıf öğrenci grubuna uzaktan eğitim yoluyla pilot uygulama yapılmıştır. Yaşanan olağanüstü durumdan dolayı uzman görüşlerine de başvurularak pilot uygulamanın uzaktan eğitim yoluyla yapılmasında sakınca görülmemiştir. Pilot uygulama verileri daha çok araştırmanın içeriğine yönelik bilgi edinmek amacıyla yapıldığı için uzaktan eğitimin olumsuz bir etkisi olmadığı görülmüştür. Etkinlikler uygulamadan önce e-posta yoluyla öğrencilerle paylaşılmış ve bu şekilde dersten önce etkinliklerin öğrencilerin ellerinde bulunması sağlanmıştır. Öğrencilerin ders esnasında etkinlik cevaplarını mesaj yoluyla yazmaları istenmiş ve onlara tek tek dönüt verilmiştir. Uygulamaya uygulayıcı öğretmenin yanında araştırmacı da gözlemci olarak katılmıştır. Uygulama uzaktan eğitimle yürütüldüğü

ve haftalık ders saati sınırlaması olmadığı için haftada iki gün 2'şer ders saati çalışma yapılarak uygulama 12 yerine 6 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin ders sonlarında o haftaki uygulamaya ilişkin görüş ve düşünceleri kaydedilmiştir. Gözlemler ve görüşler sonucunda alınan notlar öncelikle uygulayıcı öğretmenle sonra da alan uzmanlarıyla görüşülerek eğitim içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve aşamalandırılmış yazma eğitimi asıl uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

4.6.5. Asıl Uygulama

Tablo 8

Uygulamanın Aşamaları, Beceriler ve Ölçülebilir Özellikler

No	Aşama Adı	Beceriler	Ölçülebilir Özellikler
1	Metin üstü düşünme	Hatırlama Tahminde bulunma Tasarlama/planlama Seçme	1. Yazmak için bir konu seçer. 2. Seçtiği konuya ilişkin bakış açısını belirler. 3. Yönerge ve amaca uygun olarak metin türü/anlatım biçimi seçer. 4. Yazacağı konuyla ilgili düşüncelerini ortaya koyar. 5. Ortaya koyduğu düşüncelerden bütünlük oluşturanları seçer.
2	Büyük yapıyı oluşturma	Sıralama Uygulama Sınıflama İlişkilendirme	1. Metninde bulunması için seçtiği fikirleri sıralar. 2. Sıraladığı fikirleri metnin bölümlerine (giriş, gelişme, sonuç) uygun olarak sınıflar. 3. Her bir cümleyi yaptığı sıralama ve sınıflamaları dikkate alarak düzenler. 4. Tasarımına uygun bir metin oluşturur.
3	Küçük yapıyı düzenleme	Düzeltme Değerlendirme	1. Yazdığı metni yeni ifadeler ekleme yoluyla düzeltir. 2. Yazdığı metni bazı ifadeleri çıkarma yoluyla düzeltir. 3. Yazdığı metni bazı ifadeleri birleştirme yoluyla düzeltir. 4. Yazdığı metnin yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunu değerlendirir.

Hazırlanan eğitimde tabloda belirtilen üç metin boyutunda kullanılacak beceriler ve bu becerilerin ölçülebilir şekilde ifade edilişine göre içerikler oluşturulmuştur. Her bir becerinin alt becerileri de dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. Yapılan eğitimin haftalık

planlaması aşağıdaki gibi olup uygulanan aşamalandırılmış yazma eğitimi etkinlikleri Ek-8'de yer almaktadır:

1. *Hafta: Hazırlık Çalışması*

Çalışmaya katılan dört şubeden ikisi tesadüfi yolla deney grubu olarak belirlendikten sonra ilk uygulama haftasında öğrencilere, yapılacak çalışma hakkında genel bilgi vermek ve onların zihinlerinde öğrenmenin doğasına uygun şablonlar oluşturabilmek amacıyla hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak öğrencilere bir pastacının pasta yapma sürecinin görsellerle ve kısa açıklamalarla yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılarak onlardan bu süreci incelemeleri istenmiştir. Görsellerin öğrencilerin dikkatini çektiği ve çalışma kâğıtlarıyla yakından ilgilendikleri gözlemlenmiştir. Pasta yapma süreci üç ana aşamaya (malzemeleri hazırlama, yapılmak istenen pastaya göre malzemelerin miktarını belirleme, belirlenen malzemeleri karıştırma ve pastayı pişirme, süsleme) ayrılmış ve her aşamanın da alt adımları oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilere, pasta yapım süreci ile yazma süreci arasında bir benzerlik bulup bulmadıkları sorularak beyin fırtınası yapılması sağlanmıştır. Bu aşamada öğrenciler her iki durumda da hazırlık yapılması gerektiği, pasta yaparken un, şeker gibi malzemeler kullanılırken yazmada da kelime ve cümlelerin kullanıldığı, iki süreç sonunda da ortaya bir ürün konduğuna yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Bu yorumlar üzerinde konuşulduktan sonra pasta yapmanın her bir adımının yazma sürecinde nasıl bir karşılığı olabileceği konuşulmuş ve bu adımlar belirlenmiştir. Öğrencilere bir önceki ilişki kurulan sürece uygun yazma adımlarının yer aldığı ikinci çalışma kâğıdı dağıtılarak onlardan burada boş bırakılan yazma adımlarını doldurmaları istenmiştir. Öncelikle bireysel uygulanan çalışma daha sonra grubun tamamıyla gözden geçirilmiş, eksik ve yanlışlar düzeltilmiştir. Öğrencilere üzerinde konuşulan yazma adımlarının bu çalışma boyunca tek tek ele alınacağı ve her birine ilişkin ayrıntılı etkinlikler yapılarak onların bu adımlarda, dolayısıyla yazmada ustalaşmalarının sağlanmaya çalışılacağı belirtilmiştir.

2. *Hafta: Cümle Çalışmaları*

İkinci hafta öğrencilere, öncelikle aşina oldukları cümle çalışmaları yapacakları sonra ise farklı cümle çalışmalarına geçileceği söylenmiştir. Cümle çalışmalarının bireysel olarak yapıldıktan sonra sınıfta tek tek açıklanacağı belirtilmiştir. İlk cümle etkinliğinde öğrencilerden karışık verilen kelimelerden cümleler oluşturmaları istenmiştir. Ders kitaplarında da yer alan bu etkinlikte öğrenciler eğlenerek çalışmayı tamamlamışlardır. Etkinlikteki ilk örnekleri oldukça kolay bulsalar da son örneklerde daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

İkinci etkinlikte öğrencilere çekim ekleri çıkarılan kelimeler verilmiş ve onlardan bu kelimeleri kullanarak cümleler oluşturmaları istenmiştir. Cümlelerini oluştururken verilen kelimelere ekler veya oluşturdukları cümleye verilenler dışında yeni kelimeler ekleyebilecekleri belirtilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilere aynı kelimeler kullanılarak ne kadar farklı ve anlamlı bütünler oluşturulabileceğini kavratmak amaçlanmıştır.

Sonraki etkinlikte öğrencilerden verilen ifadeleri, cümlelerin anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde cümlelere eklemeleri istenmiştir. Cümle genişletme çalışması yoluyla öğrencilerin yazdıkları cümlelere eklemeler yapabilecekleri ve bu eklemelerin bireylere göre farklılaşabileceği gösterilmiştir. Öğrenciler ilk kez böyle bir etkinlik yaptıklarını ve diğerine göre daha fazla zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Son etkinlikte de öğrencilerden verilen cümlelere istedikleri ve cümlenin anlamsal bütünlüğüne uygun olan ifadeleri eklemeleri istenmiştir. Öğrenciler ilk örneklerde tam olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini anlamadıklarını ifade edince öğretmen, uygulayıcı kılavuzunda belirtildiği gibi ilk örnekleri sınıfta öğrenciler ile birlikte yapmış, etkinliğin kalanına öğrenciler bireysel olarak devam etmişlerdir. Bu çalışmayla da aynı cümlelerden ne kadar farklı bütünler oluşabileceğinin farkına varılması sağlanmaya çalışılmıştır.

3. *Hafta: Cümle Çalışmaları*

Üçüncü hafta da çalışmalara cümle etkinlikleriyle devam edilmiştir. Bu haftaya açıklama paragrafında çok kullanılan tanım ve soru cümleleri ile ilgili çalışmalarla başlanmıştır. Açıklama paragraflarında sebep-sonuç, karşılaştırma gibi cümle türleri de sıklıkla kullanılmaktadır ancak bu cümle türlerine daha sonra ele alınacak bağdaşıklık araçlarının içinde yer alan bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı başlıklarında da değinileceği için burada o cümle türleri ile ilgili etkinliklere yer verilmemiştir.

İlk olarak tanım cümlesi örnekleri öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Tanımlarda yer alan kavramlar, kavramların hangi özelliklerinin ele alındığı ve tanım yapılırken dikkat edilecek hususlara değinilmiştir. Ayrıca örnekler arasında yer alan sıra dışı tanımlara dikkat çekilerek her zaman aynı şekilde tanım cümlesi yazmak gerekmediği vurgulanmıştır. Buna ek olarak dilin bilgi verme işlevinin kullanıldığı açıklama metinlerinde tanım cümlelerine sıklıkla yer verildiği de öğrencilere aktarılmıştır. Sonra öğrencilerden, karışık cümlelerin içinden tanım cümlesi olanları belirlemeleri istenmiştir. Cümle çalışmaları içinde öğrencilerin en kolay yaptıkları çalışmalardan biri bu olmuştur. Daha sonra da öğrencilerden verilen üç kavramın (göz, otobüs ve sağlık) tanımını yapmaları istenmiştir. Öğrenciler “göz ve otobüs”

kavramlarını tanımlarken genel olarak başarılı olsalar da soyut olan "sağlık" kavramını tanımlamakta oldukça zorlanmışlardır. Birçok öğrenci bu kavramın tanımını yapamadığını belirtince sınıfta "sağlık" kavramıyla ilgili önemli kelimeler belirlenmiş ve bu kavramın tanımı hep birlikte yapılmıştır.

Soru cümleleri ile ilgili de benzer bir süreç izlenmiştir. Örnekler incelenmiş, farklı soru tipleri üzerinde durulmuş ve soru cümlesi kullanımının anlatıma olan katkısına değinilmiştir. Sonra öğrencilere, verilen cümlelerden hangilerinin sonuna soru işareti konabileceği sorularak onlardan soru cümlelerini seçmeleri istenmiştir. Ardından da onlara verilen cümleleri ilgi çekici soru cümlelerine çevirmeleri istenmiştir. Bu çalışmada oldukça etkili soru cümleleri yazan öğrenciler olmuştur. Soru cümleleri ile ilgili uygulamalar da ön bilgilerinden dolayı öğrencilerin kolaylıkla yaptıkları etkinliklerdendir.

Üçüncü haftadaki diğer uygulamalar ise cümlelerin anahtar kelimeleri ile ilgilidir. Bu çalışmalar ile cümlelerin anahtar kelimelerini bulma, anahtar kelimelerden yola çıkarak cümle yazma uygulamaları yoluyla öğrencilerin sonraki haftalarda paragraf düzeyinde yapacakları benzer çalışmalara hazırlanmaları istenmiştir. İlk olarak anahtar kelimeleri tespit edilmiş cümle örnekleri incelenmiş; sonra, verilen cümlelerin anahtar kelimeleri bulunmuştur. Burada cümlelerdeki anahtar kelimelerin neye göre seçileceğine ilişkin bilgilendirmeler yapılmış ve öğrencilerde farkındalık oluşması sağlanmıştır. Son etkinlikte de verilen anahtar kelimelerle cümle kurulması istenmiştir. Burada özellikle verilen kelimelerin cümlede geçmesinin yeterli olmadığı o kelimelerin cümlenin anahtar kelimeleri olması gerektiği doğru ve yanlış örneklerle vurgulanmıştır. Öğrenciler yanıtlarını paylaşılırken de onlardan bu konuda hatalı olanları düzelterek yeni cümleler yazmaları istenmiştir.

Cümle çalışmaları bitirildikten sonra öğrencilere, öğrenci uygulama doyasında cümle yazma etkinliklerini içeren bölüm dağıtılmış ve bunları sonraki haftaya yapıp gelmeleri istenmiştir. Verilen anahtar kelimelere göre cümleler oluşturup getiren öğrencilerin yazdıkları cümleler tek tek incelenmiş, yazılı ve sözlü dönüt verilmiştir. Dönütler sonunda öğrencilerden cümlelerini düzenlemeleri istenmiş ve tüm cümlelerin anlam ve yapı açısından düzeltilmesi sağlanmıştır.

4. *Hafta: Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler, Anahtar Kelimeler ve Anlatım Biçimi*

Öğrencilere Mehmet Kaplan'ın (1972, s. 9) tabiat ve sanat konulu bir paragrafında yer alan düşünceler ve bunların arasındaki ilişkinin incelendiği, her bir düşüncenin anahtar

kelimesinin bulunduğu, bunlardan yola çıkılarak paragrafın konusunun ve anlatım biçiminin belirlendiği bir örnek gösterilmiş, paragraf üzerinde detaylı bir şekilde durulmuştur. Daha sonra öğrencilerden, düşünceleri işaretlenmiş ancak tamamına ilişkin açıklama ve anahtar kelime bulma çalışmaları yapılmamış bir paragraftaki eksikleri tamamlamaları istenmiştir. Eksik düşünce ve anahtar kelimeleri tamamladıklarında öğrencilerden, bütün fikirlerde yer alan ortak anahtar kelimeler yoluyla paragrafın konusunu bulmaları istenmiştir. Bir sonraki örnekte yalnızca, paragraf üzerinde düşünceler farklı renklerle işaretlenmiş; öğrencilerden, bunlara ilişkin açıklama ve anahtar kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Sonra da aynı örnek üzerinde konu ve anlatım biçimi tespit etme çalışması yapılmıştır. Son örnekte ise öğrencilere bir paragraf verilerek onlardan bu paragraftaki fikirleri belirlemeleri, anahtar kelimeleri bulmaları, paragrafın konusunu ve anlatım biçimini tespit edip açıklamaları istenmiştir. Bu şekilde adım adım öğrencilerin bir paragrafı derinlemesine incelemelerini ve buradan yola çıkarak bir paragrafın yazılma süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Paragraftaki düşünceler arası ilişkilere yönelik yapılan uygulamalardan sonra öğrencilere iki farklı konunun yer aldığı öğrenci uygulama dosyası etkinlikleri dağıtılmıştır. Öğrencilerden etkinliklerde yer alan konulara ilişkin akıllarına gelen tüm fikirleri sıralamaları istenmiştir. Ertesi hafta yapılan etkinliklere yazılı ve sözlü dönütler verilmiştir. Az sayıda düşünce yazan öğrencilerin bunları genişletmesi istenmiştir.

5. *Hafta: Paragrafın Anlam Bütünlüğünü Bozan Cümle*

Beşinci hafta paragrafta bir konunun tek bir yönünün ele alındığını kavratmak amacıyla etkinlikler yapılmıştır. Aynı konuyla ilgili ancak bir kısmı konunun aynı yönüne değinirken bir kısmı konunun farklı yönlerini ele alan cümlelerin yer aldığı etkinliklerde öğrencilerden, paragrafın aynı yönüne değinen cümleleri seçmeleri istenmiştir. Öncelikle örnek bir etkinlik incelenmiş sonra da konunun aynı yönüne değinen cümlelerden bir kısmının seçili olduğu etkinliklerde konunun aynı yönüne değinen diğer cümleleri öğrencilerin belirlemesi istenmiştir. Sonra da tamamını öğrencilerin yaptığı etkinliklere yer verilmiştir. Her cümle çalışmasından sonra seçilen cümlelerin anahtar kelimelerinden yola çıkarak konu ve ana fikir belirlenmiştir. Anahtar kelime, konu ve ana fikir tespit çalışmalarında da öncelikle tamamı yapılmış, sonra bir kısmı yapılarak öğrencilerin tamamlaması istenen, en sonda da etkinliğin tamamını öğrencilerin grup olarak yapacakları örneklere yer verilmiştir. Beşinci haftada yapılan uygulamalar grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarla paragrafın anlam bütünlüğünün oluşmasındaki en önemli faktörlerden biri olan konunun aynı yönünün

ele alınması hususunda öğrencilerin bilgi ve tecrübe kazanarak kendi oluşturacakları paragrafları yazma süreçlerinde konuyla ilgili düşüncelerinin arasından seçim yapma becerilerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin ödev olarak bir önceki hafta sıraladıkları düşüncelerden bir paragrafta yer alabilecek olanları seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler seçtikleri fikirleri işaretleyip getirdiklerinde yazılı ve sözlü dönüt verilmiştir. Bir paragrafta olamayacak düşünceler seçilmişse neden olamayacağı fark ettirilerek seçimlere öğrencilerle birlikte son şekli verilmiştir.

6. *Hafta: Paragraftaki En Kapsamlı Yargı*

Altıncı haftadaki uygulamalarda daha önceki çalışmalarda incelenen ve barındırdığı düşünceler, anahtar kelimeler ve bunlardan yola çıkılarak konusu belirlenmiş paragraflar öğrencilere hatırlatılmış, bu paragraflardaki en kapsamlı yargının bulunmasına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. İlk çalışmada en kapsamlı yargı bulunmuş olan bir örnek incelenmiş ve burada ana fikrin cümle şeklinde ifade edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğrencilerin ana fikri genellikle kelime veya ifade şeklinde yazdıkları görüldüğü için kelime, ifade ve cümle kavramlarının farklarına da vurgu yapılmıştır. Paragraflar incelenirken ana fikre daha önce belirlenen anahtar kelimeler ve konudan yola çıkılarak ulaşılacağı fark ettirilmiş ve ana fikrin paragrafta bulunuş şekillerine de dikkat çekilmiştir. Ana fikir cümlesinin paragrafın başında, sonunda veya paragrafın geneline yayılmış olarak bulunabileceği söylenmiş, üzerinde durulan örneklerde farklı yerlerde ana fikir olan paragraflar kullanılmıştır. Paragrafın geneline yayılmış olan ana fikirleri tespit etmenin diğerlerinden daha zor olduğu da ifade edilmiştir.

Bir önceki hafta yapılan uygulamalarda konunun aynı yönüne değindiği belirlenen fikirlerin anahtar kelimeleri ve konuları da verilerek bu fikirlerden bir paragraf oluşturulacak olsa nasıl bir ana fikir yazılacağına ilişkin tahminlerde bulunulması ve ana fikir cümlelerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Seçilen cümleler bir bütün hâline getirilmediği için ana fikirlerini kesin bir şekilde ifade etmek elbette ki çok doğru değildir ancak buradaki amaç öğrencilere kendi oluşturacakları paragrafların ana fikrini metnin oluşturulması aşamasından önce belirlemeleri gerektiğini fark ettirmek ve onların bu konuda tecrübe kazanmalarını sağlamaktır.

Öğrencilerin en çok deneyim sahibi oldukları çalışmalardan bazıları konu ve ana fikir belirleme çalışmaları olsa da uygulama esnasında ve özellikle ana fikri ifade edebilecek cümleyi oluşturma konusunda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, ders kitabındaki

neredeyse her bir metnin konu ve ana fikrini belirleseler de aslında öğrencilerin bunu nasıl yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle kendi yazacakları metinlerde de konu ve ana fikir belirleyip metni bunların üzerine yapılandırma konusunda sıkıntılar yaşadıkları düşünülmektedir.

Öğrenci uygulama dosyasındaki çalışmalara daha önce bir paragrafta yer alacağı düşünülerek seçilen cümlelerden ana fikrin belirlenmesi istenmiştir. Bu fikrin cümlelerden biri olabileceği gibi seçilen cümlelerin tamamından çıkarılabileceği de belirtilmiştir. Ana fikri yazıp getiren öğrencilere yazılı ve sözlü dönüt verilmiştir. Hem ifade ediliş şekli hem de içerik olarak bir paragrafın ana fikri olmaya uygunluğu yönüyle verilen dönütler sonucunda öğrenciler ana fikir cümlelerini düzenlemişlerdir.

7. *Hafta: Paragrafta Yapı*

Yedinci hafta uygulamalarında öğrencilere paragrafın sahip olduğu yapıyı ve bu yapının bölümlerine ilişkin özellikleri kavratmak amaçlanmıştır. Öncelikle paragraf şablonu gösterilmiş ve tüm öğrencilerin paragrafın giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinin paragraftaki yerleri konusunda fikir edinmeleri sağlanmıştır. Daha sonra paragrafın her bir bölümüne ilişkin genel açıklamalar yapılmıştır. Giriş cümlesinin/cümlelerinin paragrafta değinilecek konuya ilişkin fikir verdiği, okuyucuyu metne hazırladığı ve geliştirilebilir niteliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Gelişme cümlelerinin konuyu örnekleme, karşılaştırma vb. yollarla detaylandırarak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığı açıklanmıştır. Sonuç cümlesinin/cümlelerinin ise konuyu sonlandırdığı, akılda kalıcılığı sağlayan ve düşünceleri bütünleştiren bir yapıda olduğu söylenmiştir. Daha sonra bölümleri belirlenmiş ve her bir bölümünde yer alan düşüncelerin birer cümleyle ifade edildiği bir örnek incelenmiştir. Sonrasında grup oluşturulmuş öğrencilerden giriş bölümü ve sonuç bölümü işaretlenmiş iki farklı paragrafın diğer bölümlerini bulmaları istenmiş ve bunlara ilişkin açıklamalar da onlarla birlikte yazılmıştır. En sonda da bir paragrafın tüm bölümlerini ve bunlara yönelik açıklamaları grupların yapmasının istendiği bir uygulamaya yer verilmiştir.

Önceki haftalarda seçilen konunun aynı yönüne değinen, anahtar kelimeleri, konusu ve ana fikri belirlenmiş cümlelerden oluşturulması planlanan bir paragrafta cümlelerin hangi sıra ile ve paragrafın hangi bölümlerinde bulunacağının tespit edildiği etkinlikler yapılmıştır. Burada da ilk başta tamamı yapılan örnekler incelenmiş, sonra bir kısmı yapılan örnekleri öğrencilerin tamamlaması istenmiş, en sonda da tamamını öğrencilerin yapacağı etkinliklere yer verilmiştir.

Öğrencilerden, yapı çalışmalarından sonra bir konuya ilişkin yazdıkları fikirlerden seçmiş olduklarını paragrafın yapısına göre sıralamaları istenmiştir. Öğrenciler sıralamayı yapıp getirdiklerinde yazılı ve sözlü dönüt verilmiş. Nasıl bir paragraf yazmayı planladıkları neye göre sıralama yaptıkları incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Sonraki haftaya bu plana göre iki paragraf yazıp getirmeleri istenmiştir.

8. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Gönderim

Bu haftaya kadar bir paragrafın yazılma sürecinde konunun belirlenmesi, konuyla ilgili fikirlerin ortaya konulması, seçilmesi, en kapsamlı yargının belirlenmesi ve bu seçilen cümlelerin paragraf yapısına uygun şekilde sıralanması adımlarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda ise bir araya gelen fikirlerin birbirlerine daha doğru bağlanmasını, paragraftaki her bir cümlenin akıcı ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla bağdaşıklık araçlarının öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Çalışmanın sonuna kadar aşağıdaki başlıklar tek tek ele alınmıştır:

1. Gönderim unsurları
2. Eksiltili anlatım
3. Değiştirim
4. Bağlama ögeleri
5. Kelime bağdaşıklığı

Bağdaşıklık araçlarından ilk olarak gönderim unsurları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Gönderim, metindeki bazı kelime veya kelime gruplarının yerine başka unsurların kullanılması yoluyla metin içi ve dışı anlamsal bağlar kurulmasını sağlayan bir bağdaşıklık aracıdır. Bu da metinde aynı kelimelerin tekrar edilmesinin önüne geçmekte, metindeki farklı unsurlar arasında anlamsal bağ kurulmasını sağlamaktadır. Metin içi gönderim unsurları üç başlık altında toplanır:

- Zamirler (Şahıs zamirleri, Dönüşlülük zamiri, İşaret zamirleri, İlgi zamiri)
- İşaret Sıfatları
- Karşılaştırma İfadeleri (Gibi, Daha, Başka, Benzer, En, Çok, İse…)

Bu başlıklar altında ele alınan bağdaşıklık araçlarının kullanım amaçlarının; metindeki bir varlık, kavram veya ifadenin yerini doldurarak metnin içinde yapısal ve anlamsal bütünlüğü ve aynı kelimelerin tekrarını önleyerek metinde akıcılığı sağlamak olduğu öğrencilere anlatılmıştır. Gönderim unsurlarıyla ilgili çalışmada, cümle ve paragraflarda bu unsurların olduğu bölümler çıkarılmış, verilen gönderim unsurlarının doğru yerlere yerleştirilmesi

istenmiştir. Sonraki aşamada yine gönderim unsurları cümle ve paragraflardan çıkarılmış ancak bu defa öğrencilerden, boşlukları anlam bütünlüğüne göre kendilerinin doldurmaları istenmiştir. Daha sonra içinde gönderim unsuru olan cümle ve paragraflar verilerek işaretlenmiş gönderim unsurlarının metinde neyin yerini tuttuğunun tespit edilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ardından aynı kelime veya ifadelerin tekrar ettiği cümle ve paragraflarda çıkarılması gereken kelime ve ifadelerin tespit edilip yerine uygun gönderim unsurunun yazılması şeklinde etkinliklere yer verilmiş, son olarak da ifadelerin gönderim unsurları kullanılarak birleştirilmesi istenmiştir.

Hazırlanan etkinliklerin hepsinde bütün gönderim unsurlarının yer almasına dikkat edilmiş, gönderim unsurlarının cümle ve paragraf düzeyinde kullanımının pekişmesi için oldukça fazla ve farklı örneğe yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci uygulama dosyasındaki etkinliklerde yazdıkları paragraflar genel olarak incelenip dönüt verildikten sonra onlardan paragrafları düzenlemeleri istenmiştir. Bundan sonraki haftalarda öğrenilen bilgilere göre yazdıkları paragrafları düzenlemeleri ve yaptıkları değişiklikleri göstermeleri istenmiştir. Böylece yazılan metinlerin küçük yapıya ilişkin düzenlemeleri yapılmıştır. Son uygulama haftasından sonra öğrenci paragrafları birlikte incelenerek bu metinlere son şekli verilmiştir. Bu şekilde uygulama süreciyle eş zamanlı olarak öğrencilerin öğrendiklerini deneyimlemeleri ve geri bildirimler yoluyla hatalarını fark ederek düzeltmeleri sağlanmıştır.

9. *Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Eksiltili Anlatım ve Değiştirim*

Bağdaşıklık araçlarından eksiltili anlatım ve değiştirim dokuzuncu haftada yapılan çalışmalarda sırayla ele alınmıştır. İlk olarak üzerinde durulan “eksiltili anlatım” üç farklı şekilde yapılabilir:

- Bir öge dışında cümlenin tamamının düşürülmesi
- Ortak ögenin düşürülmesi
- Eklerin düşürülmesi

Eksiltili anlatımın üç farklı yapılış şekline yönelik örnekler öğrencilerle incelenirken farklılıklara dikkat çekilmiştir. Ayrıca eksiltili anlatımı kullanmanın metnin akışını olumlu yönde etkilediği, gereksiz kelime ve ifadelerin kullanılmasını engellediği ve metnin akıcılığına olumlu katkı sağladığı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Hazırlanan bir karikatür üzerinden eksiltili anlatımın ne olduğu öğrencilere aktarıldıktan sonra onlardan, eksiltili anlatım yapılan bölümlerin işaretlendiği cümle ve paragraflardaki eksiltilen kelime,

ek ve ifadeleri bulmaları istenmiştir. Ardından eksiltili anlatım bulunan ancak nerede olduğu işaretlenmeyen örnekler üzerinde aynı çalışma yapılmıştır. Son olarak da öğrencilerden; eksiltili anlatım yapılması gereken ek, kelime ve cümlelerin yer aldığı cümle ve paragraflardaki doğru yerleri bulmaları ve anlatımda eksilti yapmaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hem metin içinde kullanılan eksiltili anlatımları tespit etmek hem de eksiltili yapılar oluşturmak konusunda tecrübe kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin eksiltili anlatımları yapmakta, gönderim unsurlarına kıyasla daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler her ne kadar konunun genel mantığını anlasalar ve etkinlikleri yapabilseler de bunu kendi anlatımlarına aktarmalarının diğer bağdaşıklık araçlarına kıyasla daha zor olacağı düşünülmüştür.

Eksiltili anlatımın ardından bağdaşıklık araçlarından "değiştirim" ele alınmıştır. Görseller aracılığıyla değiştirim unsurlarının neler olduğu öğrencilere anlatılmış ve değiştirim ifadelerinin cümlelerde bazen bir kelimenin bazen kelime grubunun bazen de bir cümlenin yerini tuttuğu belirtilmiştir. Bu ifadelerin de tıpkı gönderim unsurları veya eksiltili anlatım gibi metnin akıcılığını sağlamak amacıyla kullanıldığı vurgulanmıştır. Değiştirim ifadelerinin yer aldığı cümle ve paragraflarda bu ifadelerin neyin yerini tuttuğuna ilişkin tespit etkinliklerinden sonra öğrencilerin değiştirim ifadesi kullanılabilecek cümle ve paragraflar üzerinde edindikleri bilgileri uygulamaları sağlanmıştır.

Dokuzuncu haftada ele alınan eksiltili anlatım ve değiştirim yoluyla metnin içinde yapı ve anlam açısından birlik oluşmasına katkı sağlandığı, metinde yer alan cümlelerin bu şekilde birbirlerine bağlandığı, aynı zamanda benzer kelime ve cümlelerin tekrarının da önüne geçilerek metinde akıcılığın sağlandığı öğrencilere kavratılmıştır.

10. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Bağlama Ögeleri

Bağlama ögeleri metnin bağdaşıklığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Çünkü cümleler arası ilişkilerin kurulmasını sağlar. Onuncu haftada yapılan çalışmalarla öğrencilere doğru yerde doğru bağlama ögesini kullanmayı öğretmek amaçlanmıştır. Bağlama ögelerine ilişkin farklı sınıflandırma yapılsa da bu çalışmada Halliday ve Hassan'ın "Cohesion in English" (1976, s. 4) eserinde yaptığı sınıflamaya uygun olarak şu başlıklarla ilgili uygulamalara yer verilmiştir:

1. Ekleyici Bağlama Ögeleri (ve, ile, üstelik, de, ayrıca, hem… hem, olsun… olsun…)
2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri (ya… ya, vayahut, ister… ister, bir… bir, ya da, veya…)
3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri (ama, fakat, lakin, ancak, aksine, oysa, yine de…)

4. Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri (bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden, bunun için, bunun üzerine, diye, bundan dolayı, -mesi sebebiyle…)
5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri (eğer… -se, aksi takdirde, yoksa, yalnız…)
6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri (zaten, yani, başka bir deyişle, halbuki, demek ki, açıkçası, kısacası, aslında, şu var ki, doğrusunu söylemek gerekirse, şöyle ki…)
7. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri (mesela, örneğin, …gibi…)
8. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri (sonra, -meden, önce, tekrar, hep, o sırada…)

Öğrencilerden ilk olarak bağlama ögesi kullanılan cümle ve paragraflardaki bağlama ögelerinin yerine aynı gruptan verilen başka bir bağlama ögesinin konması, cümle ve paragrafların buna uygun olarak yeniden yapılandırılması istenmiştir. Böylece öğrencilere, sık kullandıkları bağlama ögeleri yerine alternatifler geliştirebilecekleri, farklı cümle yapılarıyla da benzer anlamlar verebilecekleri kavratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerden, kullanılan bağlama ögesinin cümleye kattığı anlam ilişkisini de açıklamaları istenerek bilinçli bir şekilde seçim yapıp yapmadıkları belirlenmeye ve kullandıkları ögenin anlamına odaklanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında aynı çalışmada verilen birçok bağlama ögesi içinden anlam ilişkisine göre uygun olanın seçilmesi yoluyla cümle ve paragrafların yeniden yapılandırılması istenerek uygulamalara devam edilmiştir. Ardından da aralarında anlam ilişkisi kurulabilecek ikili cümle grupları verilmiş ve öğrencilerden, bunları anlamsal olarak doğru bağlama ögelerini kullanarak birleştirmeleri istenmiştir. Bu çalışmada birden fazla doğru cevap olabilecek örnekler seçilerek kullanılan bağlama ögesinin, cümlelerin anlamsal yapılarına nasıl bir etkisinin olduğu da öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan uygulamalarda her bir bağlama ögesi grubuna yönelik çalışmaya yer verilmiştir.

Öğrenciler daha önce bağlaçlar konusunda özellikle bazı bağlama ögelerine alışkan oldukları için çalışmada çok zorlanmamışlardır. Ancak kullanılan bağlama ögelerinin cümleler arasında nasıl bir ilişki kurduğunu ifade etme konusunda özellikle zorlanmışlardır. Yani cümlelerin hangi bağlama ögesiyle bağlanması gerektiğini bulsalar da bu ögenin cümleye kattığı anlamı tanımlama konusunda daha pasif kalmışlardır. Bu çalışma ile öğrencilere, kendi oluşturdukları paragraflarda cümleler arası ilişkiye uygun bağlama ögelerini bilinçli olarak seçebilmek ve kullandıkları bağlama ögelerine alternatifler üretebilmek öğretilmeye çalışılmıştır.

11. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Kelime Bağdaşıklığı

Bir paragrafta yer alan kelime ve kelime gruplarının metnin anlatımına olumlu katkı yapacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. Bu şekilde seçilen kelime ve kelime gruplarının kelime bağdaşıklığını sağladığı söylenebilir. Kelime bağdaşıklığı beş başlık altında incelenir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 274-292):

- Kelimenin aynen tekrarlanması
- Eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı
- Kelimenin üst anlamlısının kullanımı
- Genel anlamlı kelime kullanımı
- Aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımı

Bu başlıklardan ilki için etkinlik hazırlanmamış ancak diğer etkinlikler yapılırken anlatımın akışına göre kelimeleri tekrar etmenin de anlatımı güçlendirmede kullanılan yöntemlerden olduğu sıklıkla vurgulanmıştır.

İlk olarak anlatımı güçlendirmek için metindeki bazı kelimelerin yerine eş veya yakın anlamlısının tercih edilebileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda eş veya yakın anlamlı kelimelerin birbirlerinin yerine kullanıldığı cümle ve paragraflardaki bu kelimelerin biri işaretlenmiş, öğrencilerden de diğerlerini tespit etmeleri istenmiştir. Daha sonra aynı kelimenin tekrar ettiği ve bu durumun anlatımı olumsuz etkilediği örneklerde öğrencilerden, tekrar eden kelimelerin yerine eş veya yakın anlamlısını yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalar aynı sıra ile kelimenin üst anlamlısının ve genel anlamlısının kullanımında da yapılmıştır. Öğrenciler kelimelerin anlamsal özelliklerine daha önceki yıllardan sahip oldukları için bu çalışmalarda zorlanmamışlardır. Uygulamalar yapılırken kelimelerin birbirlerinin yerine kullanıldığına ve metinlerde kelime ve kelime gruplarının tekrar ederek anlatımı olumsuz etkilemesinin önüne geçilmeye çalışıldığına vurgu yapılmıştır.

Aynı kavram alanına giren kelimeler, bir buzdolabında ilgisiz eşyalar bulunması veya raflardaki yiyeceklerin karışık olması durumlarıyla analoji kurularak anlatılmıştır. Tıpkı buzdolabının raflarında olduğu gibi bir metinde yer alan paragraflardaki kelimelerin de konuyla ilişkili ve bir düzen içinde olması gerektiği belirtilmiştir. Sonrasında aynı kavram alanının giren kelimeler karışık olarak verilmiş ve öğrencilerden bunları verilen alt başlıklara göre gruplandırmaları istenmiştir. Bu çalışmalardan sonra da öğrencilerden, verilen kelimeleri kendi oluşturdukları alt başlıklara göre sınıflamaları istenmiştir. Burada amaç aynı kavram alanında olsa da kelimelerin birden fazla şekilde sınıflanabileceğini göstermek

ve metin oluştururken kullanılacak sınıflamaya ve kelimelere yazarın karar vermesi gerektiğini fark ettirmektir. Son olarak öğrencilerden, verilen cümle ve paragraflardaki aynı kavram alanına giren kelimeleri ve bunların üst başlıklarını tespit etmeleri istenerek kelime bağdaşıklığı çalışmaları sonlandırılmıştır. Bu çalışmalarla öğrencilerin kendi paragraflarını yazarken kelime seçimine dikkat etmeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır.

12. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları

Son hafta uygulamalarında bağdaşıklık araçlarının bir arada bulunduğu çalışmalar hazırlanmıştır. Bu etkinliklerle, öğrencilerin tek tek uygulamayı öğrendikleri ögeleri bir arada nasıl kullanacaklarını öğretmek amaçlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerde farklı bağdaşıklık araçları bir arada kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilerden, bağdaşıklık araçlarının çıkarıldığı paragraflara, verilen bağdaşıklık araçlarından uygun olanların yerleştirilmesi istenmiştir. Ardından aynı çalışma öğrencilerden, bağdaşıklık araçları verilmeden boşlukları anlam bütünlüğüne göre doldurmaları istenerek sürdürülmüştür. Bir sonraki çalışmada kelime ve ifade tekrarlarının anlamı olumsuz etkilediği cümle ve paragrafları öğrencilerin farklı bağdaşıklık araçlarını kullanarak anlam bakımından düzenlemeleri istenmiştir. Son olarak aynı kelime ve ifadelerin tekrar ettiği, yanlış bağlama ögelerinin kullanıldığı hatalı örneklerde nelerin nasıl ve neden değişmesi gerektiğinin sorulduğu etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerdeki birbirinden farklı bağdaşıklık araçlarının kullanımına imkân veren örnekler yoluyla öğrencilerin, öğrenilen tüm bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik çalışmalar yapması sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, bu araçların bir arada doğru ve yanlış kullanımlarının anlatımı ne ölçüde etkileyebileceğinin de farkına varılmaları amaçlanmıştır. On ikinci haftadaki çalışmalarla aşamalandırılmış yazma eğitimi tamamlanmış ve öğrencilerin cümlenin yapısı, bilgi verme işlevinde sık kullanılan cümle türleri, paragraftaki düşünceler, bunların arasındaki ilişkiler, anahtar kelimeler, paragrafın konusu, ana fikri, yapısı, bağdaşıklık araçlarının kullanımına ilişkin bilgiler edinmeleri ve becerilerini geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR

Bu bölümde aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanan bu araştırmada kullanılan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma dereceli puanlama anahtarları ön test ve son test puanlarından, bağdaşıklık araçları kontrol listesinden, görüşme ve gözlemden elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Cümle* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *cümle* boyutundaki dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri, regresyon eğilimleri ve ANCOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 9

Cümle Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	8,44	1,76	5	12	-0,40	-0,05
	Son Test	35	10,81	1,21	7	12	-0,10	1,16
Kontrol	Ön Test	35	8,10	2,27	3	12	-0,00	-0,30
	Son Test	35	9,46	1,70	6	12	-0,21	-0,67

Tablo 9'da görüldüğü gibi aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *cümle* yazma becerisi ölçeğine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{X}$deney =10,81) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$kontrol= 9,46) yüksektir. Deney

ve kontrol gruplarında ön teste göre son testte puan artışı gözlemlense de deney grubundaki artışın kontrol grubundan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da çarpıklık ve basıklık katsayılarına da yer verilmiştir. Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olduğu dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Bu verilere göre deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 10

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Cümle Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	12,48	1	12,485	6,36	0,014
Grup No*Ön Test	2,64	1	2,645	1,35	0,250
Hata	129,51	66	1,962		
Düzeltilmiş Toplam	180,96	69			

Tablo 10 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı fark olmaması *cümle* yazma becerisine ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 11

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Cümle Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	16,57	1	16,574	8,40	0,005	0,11
Grup No	28,19	1	28,194	14,29	0,000	0,18
Hata	132,15	67	1,972			
Düzeltilmiş Toplam	180,96	69				

Tablo 11'deki verilerden hareketle *cümle* yazma becerisine yönelik ölçekten elde edilen ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı

olarak farklılaştığı görülmektedir (F (1,67)=14,29, p<.05, η^2=0,18). Eta kare değeri incelendiğinde verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin *cümle* yazma becerisini orta düzeyde etkilediği görülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Açıklama Paragrafı* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *açıklama paragrafı* dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri, regresyon eğilimleri ve ANCOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda bulunmaktadır.

Tablo 12

Paragraf Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	10,46	5,87	0	22	-0,06	-0,67
	Son Test	35	16,34	6,24	0	24	-0,70	-0,02
Kontrol	Ön Test	35	10,37	5,15	0	24	0,22	1,29
	Son Test	35	10,18	6,09	0	24	-0,19	-0,29

Tablo 12'de aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *açıklama paragrafı* yazma becerisi ölçeğine ilişkin son test puan ortalamasının ($\bar{X}$deney =16,34) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$kontrol= 10,18) yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalamasına göre son test puan ortalamasında artış gözlenirken kontrol grubunun ön test puan ortalamaları son test puan ortalamalarından yüksektir. Bu durum kontrol grubunda müfredata uygun olarak yapılan yazma çalışmalarının *açıklama paragrafı* yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamadığını göstermektedir.

Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olduğu dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 13

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Paragraf Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	735,85	1	735,852	26,28	0,000
Grup No*Ön Test	20,10	1	20,100	0,72	0,400
Hata	1848,17	66	28,003		
Düzeltilmiş Toplam	3248,36	69			

Tablo 13 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir farkın olmaması *açıklama paragrafı* yazma becerisine ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 14

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Paragraf Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	716,66	1	716,656	25,70	0,000	0,277
Grup No	652,58	1	652,584	23,40	0,000	0,259
Hata	1868,27	67	27,885			
Düzeltilmiş Toplam	3248,36	69				

Tablo 14 incelendiğinde *açıklama paragrafı* yazma becerisine ilişkin ön test puanları ortak değişken olarak alındığında son test puanlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(1,67)}=23,40$, $p<.05$, $\eta^2=0,26$). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin onların *açıklama paragrafı* yazma becerilerini üst düzeyde etkilediği görülmektedir.

5.3. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Bilgilendirici Metin* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *bilgilendirici metin* dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine, regresyon eğilimlerine ve ANCOVA sonuçlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 15

Bilgilendirici metin Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	8,60	5,44	0	22	0,86	0,56
	Son Test	35	15,78	5,66	0	23	-0,90	0,59
Kontrol	Ön Test	35	6,88	4,79	0	19,5	1,03	1,32
	Son Test	35	9,37	5,32	0	23	0,71	0,38

Tablo 15'te deney grubu öğrencilerinin *bilgilendirici metin* yazma becerisi ölçeğine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{X}$deney =15,78) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$kontrol= 9,37) yüksektir. Her iki grupta da ön teste göre son test puan ortalamalarında artış gözlemlenmektedir. Ancak aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubunun *bilgilendirici metin* yazma puanlarındaki artış daha fazladır.

Yukarıdaki tabloda yer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 16

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Bilgilendirici metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	329,02	1	329,024	12,63	0,001
Grup No*Ön Test	14,07	1	14,073	0,54	0,465
Hata	1719,59	66	26,054		
Düzeltilmiş Toplam	2770,82	69			

Tablo 16 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı fark olmaması *bilgilendirici metin* yazma becerisine ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu

göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 17

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bilgilendirici metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	317,15	1	317,150	12,26	0,001	0,155
Grup No	55	1	551,230	21,30	0,000	0,241
Hata	1733,66	67	25,876			
Düzeltilmiş Toplam	2770,82	69				

Tablo 17'deki verilerden hareketle *bilgilendirici metin* yazma becerisine yönelik ölçeğin ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(1,67)}=21,30$, $p<.05$, $\eta^2=0,24$). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

5.4. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Yazma Becerisine* İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde ölçeklerden elde edilen ön test ve son test toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine, regresyon eğilimlerine ve ANCOVA sonuçlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 18

Yazma Becerisine İlişkin Toplam Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	27,50	1,04	8	47	-0,08	-0,54
	Son Test	35	43,17	1,12	11	59	-0,99	0,66
Kontrol	Ön Test	35	25,72	9,52	8	49,5	0,50	0,07
	Son Test	35	28,72	1,08	11	56	0,30	0,16

Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *yazma becerisi* ölçeğine ilişkin toplam son test puan ortalamasının ($\bar{X}$deney =43,17) kontrol grubunun son test puan

ortalamasından ($\bar{X}$kontrol= 28,72) oldukça yüksek olduğu tabloda görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de ön teste göre son testte puan artışı vardır ancak deney grubundaki artış kontrol grubundan daha fazladır.

Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir.

Tablo 19

Toplam Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	4025,64	1	4025,462	63,35	0,000
Grup No*Ön Test	54,13	1	54,135	0,85	0,359
Hata	4193,79	66	63,542		
Düzeltilmiş Toplam	11872,57	69			

Tablo 19 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir farkın olmaması, *yazma becerisine* ilişkin toplam son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 20

Toplam Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	3974,22	1	3974,219	62,68	0,000	0,483
Grup No	2972,46	1	2972,459	46,88	0,000	0,412
Hata	4247,92	67	63,402			
Düzeltilmiş Toplam	11872,57	69				

Tablo 20 incelendiğinde *yazma becerisine* ilişkin toplam ön test puanları ortak değişken olarak alındığında son test puanlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F (1,67)=46,88, p<.05, η^2=0,41). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin *cümle,*

açıklama paragrafı ve *bilgilendirici metin* yazma becerilerini üst düzeyde etkilediği görülmektedir.

5.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Cümle* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları Nedir?

Tablo 21'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *cümle* düzeyinde *bağdaşıklık araçlarını* kullanım sayılarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Grup	Test	n	Doğru Kullanım Sayısı	Yanlış Kullanım Sayısı
Gönderim	Deney	Ön Test	35	7	0
		Son Test	35	14	0
	Kontrol	Ön Test	35	10	4
		Son Test	35	20	2
Değiştirim	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Eksiltili Anlatım	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	1
		Son Test	35	0	1
Bağlama Ögeleri	Deney	Ön Test	35	14	17
		Son Test	35	21	8
	Kontrol	Ön Test	35	11	9
		Son Test	35	13	8
Kelime Bağdaşıklığı	Deney	Ön Test	35	0	3
		Son Test	35	1	1
	Kontrol	Ön Test	35	0	2
		Son Test	35	0	3
Toplam	Deney	Ön test	35	21	20
		Son Test	35	36	9
	Kontrol	Ön test	35	21	16
		Son Test	35	33	14

Cümle düzeyinde bağdaşıklık araçları toplam sayılarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ön testte 7, son testte 14 doğru *gönderim unsuru* kullandıkları, *eksiltili anlatım* ve *değiştirime* hiç yer vermedikleri görülmektedir. *Bağlama ögeleri* ön testte 14 doğru 17 yanlış, son testte 21 doğru 8 yanlış ile doğru kullanımı en çok olan gönderim unsurudur.

Kelime bağdaşıklığı ön testte 0 doğru 3 yanlış, son testte 1 doğru 1 yanlıştır. Deney grubu *cümle* düzeyi bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayıları ön testte 21 doğru 20 yanlış, son testte 36 doğru 9 yanlış şeklindedir.

Kontrol grubu en çok *gönderim unsurlarını* kullanmıştır. Ön testte 10 doğru 4 yanlış, son testte 20 doğru 2 yanlış vardır. *Eksiltili anlatımda* ön ve son testte 1'er yanlış kulanım varken *değiştirim* hiç kullanılmamıştır. *Bağlama ögeleri* ön testte 11 doğru 9 yanlış, son testte 13 doğru 8 yanlıştır. *Kelime bağdaşıklığında* ise ön testte 2, son testte 3 yanlış kullanım vardır. Kontrol grubu *cümle* düzeyi bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 21 doğru 16 yanlış, son testte 33 doğru 14 yanlış.

Ön test ve son test sonuçlarına göre bağdaşıklık araçlarının doğru kullanım sayıları deney ve kontrol gruplarında oldukça yakın olsa da yanlış kullanım sayılarındaki azalma deney grubunda daha belirgindir. Bu nedenle deney grubuna *cümle* düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik verilen eğitimin faydalı olduğu söylenebilir.

5.5.1. Gönderim

Tablo 22'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *cümle* düzeyinde *gönderim ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları

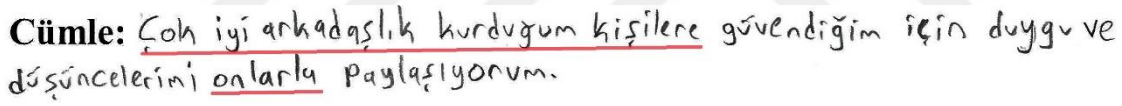
Gönderim Unsurları	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Şahıs Zamiri	Deney	Ön Test	35	4	0
		Son Test	35	6	0
	Kontrol	Ön Test	35	7	3
		Son Test	35	10	1
Dönüşlülük Zamiri	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
İşaret Zamiri	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	2	0
İşaret Sıfatı	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	1	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	1
		Son Test	35	1	0
Karşılaştırma	Deney	Ön Test	35	2	0
		Son Test	35	7	0
	Kontrol	Ön Test	35	2	0
		Son Test	35	7	1
Toplam	Deney	Ön Test	35	7	0
		Son Test	35	14	0
	Kontrol	Ön Test	35	10	4
		Son Test	35	20	2

Tablo 22'ye göre deney grubu öğrencileri *cümle* düzeyindeki gönderim unsurlarından en çok *şahıs zamiri* kullanmaktadır. Buna göre ön testte kullanılan *şahıs zamiri* sayısı 4, son testte 6'dır. Deney grubu öğrencilerinin ön testte 1 *dönüşlülük zamiri* kullanırken son testte hiç kullanmadıkları, *işaret sıfatını* ise ön testte hiç kullanmazken son testte 1 *işaret sıfatı* kullandıkları görülmüştür. Deney grubu öğrencileri, *karşılaştırma* ifadelerine ön testte 2, son testte de 7 kez yer vermişlerdir. Deney grubunun *cümle* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım miktarı ön testte 7, son testte ise 14'tür. Tespit edilen *gönderim unsurlarının* hepsi doğru ve yerinde kullanılmıştır.

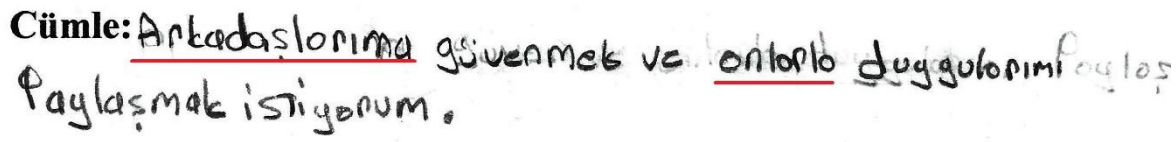
Kontrol grubu da *cümle* düzeyinde en fazla *şahıs zamiri* kullanmıştır. Ön testte 7 doğru 3 yanlış, son testte 10 doğru 1 yanlış *şahıs zamiri* bulunmaktadır. *Dönüşlülük zamiri* hiç kullanılmazken *işaret zamiri* ön testte bulunmadığı hâlde son testte 2 defa yer almıştır. Kontrol grubu öğrencileri ön testte 1'i doğru 1'i yanlış 2 *işaret sıfatı* kullanırken son testte 1 tane doğru kullanım vardır. *Karşılaştırma* ifadelerine de deney grubu ile benzer olarak ön testte 2, son testte 7 defa yer verilmiştir. Deney grubundan farklı olarak kontrol grubunda son testte 1 tane de yanlış kullanılan *karşılaştırma* ifadesi bulunmaktadır. *Cümle* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım sayıları ön testte 10 doğru 4 yanlış, son testte ise 20 doğru 2 yanlış şeklindedir.

Her iki grupta da ön ve son testte *ilgi zamiri* hiç yer almadığı için tabloda bu başlığa yer verilmemiştir. Her iki grubunda *gönderim unsuru* kullanım miktarı ön teste göre son testte iki katına çıkmıştır. Deney grubun da her iki testte de yanlış kullanım bulunmazken kontrol grubunda yanlış sayısında azalma yaşanmıştır. *Cümle* düzeyinde *gönderim unsurları* kullanımı açısından deney ve kontrol grubunun benzer bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

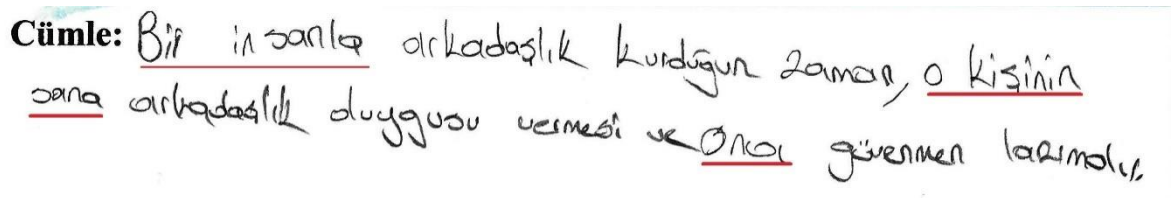
Doğru Kullanım Örnekleri



Yukarıdaki cümlede geçen "onlar" şahıs zamiri, "çok iyi arkadaşlık kurduğum kişiler" ifadesine gönderim yapmaktadır ve doğru kullanılmıştır.



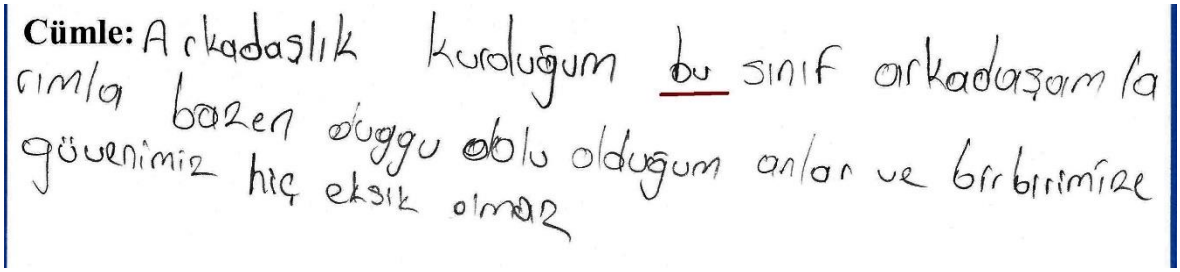
Cümledeki "onlarla" şahıs zamiri, "arkadaşlarıma" kelimesine gönderim yapmaktadır ve doğru kullanılmıştır.



Yukarıdaki cümlede yer alan "o kişinin" işaret sıfatı ve "o" şahıs zamiri "bir insanla" ifadesine gönderim yapmaktadır. Cümledeki "sen" şahıs zamiri ise metin dışı gönderim

unsuru olarak "2. tekil kişiye" gönderim yapmaktadır. Üç gönderim unsurunun kullanımı da doğrudur.

Yanış Kullanım Örneği



Yukarıdaki cümlede yer alan "bu" işaret sıfatının hem neye gönderim yaptığı belli olmadığı hem de bu sıfat, insanları nitelemekte kullanılamayacağı için hatalıdır.

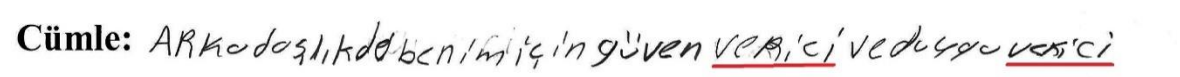
5.5.2. Değiştirim

Cümle düzeyinde deney grubu ve kontrol grubunun ön ve son testinde *isme*, *fiile* ve *cümleye dayalı değiştirim* ögelerinin hiçbiri kullanılmamıştır. Her iki grup *değiştirim ögelerinin* kullanımı bakımından *cümle* düzeyinde aynı seviyededir.

5.5.3. Eksiltili Anlatım

Deney grubu öğrencileri, ön test ve son testte *cümlenin, ortak ögenin* veya *eklerin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımlardan hiçbirini kullanmamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise ön test ve son testte 1'er tane *ortak öge* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımı hatalı kullanmışlardır. *Cümle* düzeyinde *eksiltili anlatım* kullanımı açısından deney grubunun hiç hataya sahip olmadığı için kontrol grubundan daha iyi olduğu düşünülebilse de her iki grubun doğru kullanım açısından aynı düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Yanlış Kullanım Örneği



Yukarıdaki cümle, yapı ve anlam olarak hatalıdır. Ancak bu şekilde doğru olsa dahi "verici" ortak eylem olarak düşünüldüğü için eksiltili anlatım yapılması gerekmektedir. Eksiltili anlatım yapılmadığı için bu kullanım hatalı olarak belirlenmiştir.

5.5.4. Bağlama Ögeleri

Tablo 23'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *cümle* düzeyinde *bağlama ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları

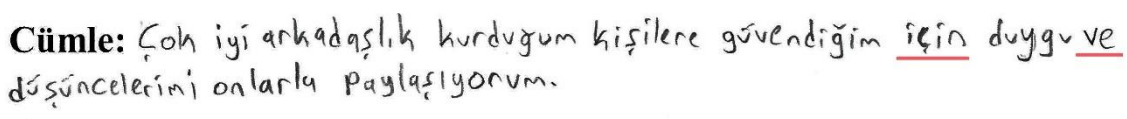
Bağlama Ögeleri	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Ekleyici	Deney	Ön Test	35	6	14
		Son Test	35	8	8
	Kontrol	Ön Test	35	4	7
		Son Test	35	6	7
Ayırt Edici	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Zıtlık Bildiren	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	1	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Zaman Sıralama Bildiren	Deney	Ön Test	35	2	3
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	5	1
		Son Test	35	1	0
Koşul Bildiren	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	6	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	5	0
Açıklama Bildiren	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
Örnekleme Bildiren	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Sebep Bildiren	Deney	Ön Test	35	4	0
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	1	1
Sonuç Bildiren	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	1
		Son Test	35	0	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	14	17
		Son Test	35	21	8
	Kontrol	Ön Test	35	11	9
		Son Test	35	13	8

Deney grubunun *bağlama ögeleri* içinde en çok *ekleyici* bağlama ögelerini kullandığı görülmektedir. Ön testte 6 doğru 14 yanlış, son testte ise 8 doğru 8 yanlış *ekleyici* bağlama ögesi vardır. *Cümle* düzeyinde *ayırt edici* bağlama ögesi hiç kullanılmazken *zıtlık bildiren* bağlama ögesi sayısı ön ve son testte 1'er tanedir. Deney grubunda *zaman-sıralama bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ön testte 2 doğru 3 yanlış, son testte 2 doğru 0 yanlış; *koşul bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ise ön testte 1doğru 0 yanlış, son testte 6 doğru 0 yanlıştır. *Açıklama* ve *örnekleme bildiren* bağlama ögesi hiç bulunmamaktadır. *Sebep bildiren* ön testte 4, son testte 2 bağlama ögesi vardır. *Sonuç bildiren* bağlama ögeleri ise ön testte 0, son testte 2 tanedir. Deney grubu *cümle* düzeyi toplam *bağlama ögesi* kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 14 doğru 17 yanlış, son testte 21 doğru 8 yanlış.

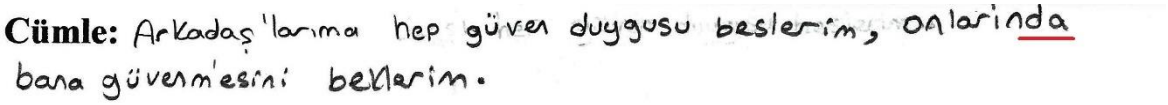
Kontrol grubunun *bağlama ögesi* kullanımlarına bakılırsa deney grubu gibi en çok *ekleyici* bağlama ögesi kullanıldığı görülmektedir. Ön testte 4 doğru, 7 yanlış; son testte 6 doğru, 7 yanlış *ekleyici* bağlama ögesi vardır. *Ayırt edici* ve *zıtlık bildiren* bağlama ögesi hiç bulunmazken *zaman-sıralama bildiren* bağlama ögesi ön testte 5 doğru 1 yanlış, son testte 1 doğru 0 yanlıştır. *Koşul bildiren* bağlama ögesi ön testte hiç yokken son testte 5 tanedir ve *açıklama bildiren* bağlama ögesi de ön testte 1 taneyken son testte hiç kullanılmamıştır. *Cümle* düzeyinde *örnekleme bildiren* bağlama ögesine kontrol grubunda hiç rastlanmamışken *sebep bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 1 doğru 0 yanlış, son testte 1 doğru 1 yanlıştır. *Sonuç bildiren* bağlama ögesi ön testte 1 kez yanlış kullanılmış ve bu bağlama ögesi son testte hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubu *cümle* düzeyi *bağlama ögesi* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 11 doğru 9 yanlış, son testte 13 doğru 8 yanlış.

Deney grubunun *bağlama ögelerinin* ön ve son test doğru kullanım sayıları artarken yanlış kullanımlar azalmaktadır. Kontrol grubunun doğru kullanım sayısındaki artış ve yanlış sayısındaki azalma deney grubuna kıyasla oldukça azdır. Deney grubunun *cümle* düzeyinde *bağlama ögelerinin* kullanımı açısından daha iyi bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Doğru Kullanım Örnekleri

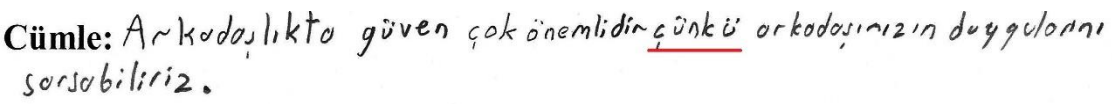


Yukarıdaki cümlede yer alan "için" sebep bildiren, "ve" de ekleyici bağlama ögesidir ve her ikisi de doğru kullanılmıştır.

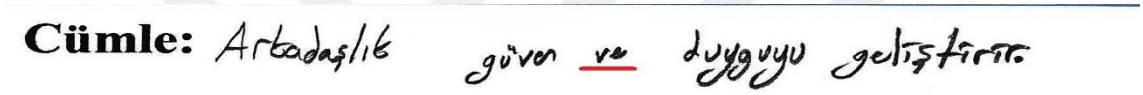


Cümledeki "da" bağlama ögesinin yazımı doğru olmasa da "bile, dahi" anlamında kullanıldığı için doğru kabul edilmiştir.

Yanlış Kullanım Örnekleri



Yukarıdaki cümlede "çünkü" bağlama ögesi kendisinden önceki ifadenin sonucunu anlatan bir ifadeyi bağlamadığı için yanlış kullanılmıştır.



Cümledeki "ve" bağlama ögesi herhangi bir bağlama ögesine ihtiyaç olmayan bir yerde kullanıldığı için yanlıştır. O bölümdeki ifadenin "güven duygusu" olarak yazılması daha doğru olurdu.

5.5.5. Kelime Bağdaşıklığı

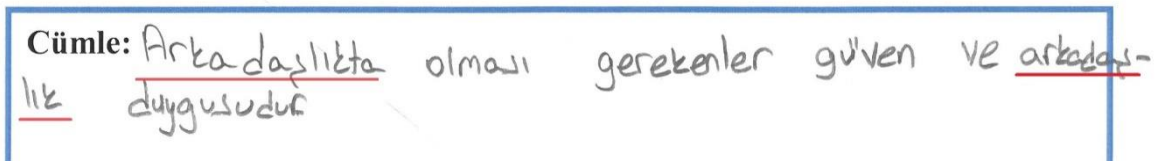
Kelime bağdaşıklığı ile ilgili *kelimenin aynen tekrarında* uygun olmayan yerde kelime tekrarı yoluyla yanlış kullanım *cümle* düzeyinde deney grubunda ön testte 3, son testte 1 taneyken doğru kullanım son testte 1 tanedir.

Kontrol grubunda *kelimenin aynen tekrarıyla* ilgili kullanım yoktur. *Kelimenin üst anlamlısını kullanma* ve *genel anlamlı kelime kullanmada* sadece kontrol grubu son testte 1'er yanlış kullanım vardır.

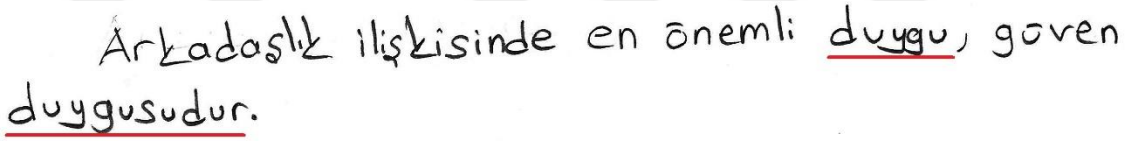
Her iki grupta da ön ve son testte *eş veya yakın anlamlı kelime* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı* yoktur. *Cümle* düzeyinde *kelime bağdaşıklığı* toplam sayıları şu şekildedir: deney grubu ön test 0 doğru 3 yanlış, son test 1 doğru 1 yanlış; kontrol grubu ön test 0 doğru 2 yanlış, son test 0 doğru 3 yanlış.

Cümle düzeyinde *kelime bağdaşıklığını* sağlama konusunda her iki grubun benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Grupların kendi içinde ön ve son test arasında belirgin bir artış yoktur.

Yanlış Kullanım Örnekleri



Cümlede "arkadaşlık" kelimesi aynen tekrar etmektedir ancak bu cümlenin anlamını bozduğu için yanlış bir kullanım olarak değerlendirilmiştir.



Yukarıdaki cümlede yer alan "duygu" kelimeleri gereksiz yere aynen tekrar etmektedir ve cümlenin anlamını bozmuştur. Bu nedenle kelime bağdaşıklığında yanlış kullanım olarak belirlenmiştir.

5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Açıklama Paragrafı* Düzeyinde Bağdaşıklık Ögelerini Kullanım Sıklıkları Nedir?

Tablo 24'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde *bağdaşıklık ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubunun Açıklama Paragrafı Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Gönderim	Deney	Ön Test	35	71	20
		Son Test	35	73	3
	Kontrol	Ön Test	35	18	1
		Son Test	35	40	17
Değiştirim	Deney	Ön Test	35	5	0
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Eksiltili Anlatım	Deney	Ön Test	35	3	7
		Son Test	35	7	4
	Kontrol	Ön Test	35	2	8
		Son Test	35	8	5
Bağlama Ögeleri	Deney	Ön Test	35	109	34
		Son Test	35	150	12
	Kontrol	Ön Test	35	58	29
		Son Test	35	96	23
Kelime Bağdaşıklığı	Deney	Ön Test	35	1	15
		Son Test	35	1	14
	Kontrol	Ön Test	35	2	37
		Son Test	35	3	17
Toplam	Deney	Ön Test	35	189	76
		Son Test	35	233	33
	Kontrol	Ön Test	35	78	75
		Son Test	35	147	62

Açıklama paragrafı düzeyinde *bağdaşıklık araçları* toplam sayılarına bakıldığında deney grubunun ön testte 71 doğru 20 yanlış, son testte 73 doğru 3 yanlış *gönderim unsuru* vardır. Ön testte 3 doğru 7 yanlış, son testte 7 doğru 4 yanlış *eksiltili anlatım* vardır. *Değiştirim* ön testte 5, son testte 2 tanedir. *Bağlama ögeleri* ön testte 109 doğru 34 yanlış, son testte 150 doğru 12 yanlıştır ve en çok kullanılan bağdaşıklık aracı *bağlama ögeleridir*. *Kelime bağdaşıklığı* ön testte 1 doğru 15 yanlış, son testte 1 doğru 14 yanlıştır. Deney grubu *açıklama paragrafı* düzeyi *bağdaşıklık araçları* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 189 doğru 76 yanlış, son testte 233 doğru 33 yanlış.

Kontrol grubu ön testte 18 doğru 1 yanlış, son testte 40 doğru 17 yanlış *gönderim unsuru* vardır. *Eksiltili anlatım* sayıları ön testte 2 doğru 8 yanlış, son testte 8 doğru 5 yanlışken *değiştirim* hiç kullanılmamıştır. *Bağlama ögeleri* ön testte 58 doğru 29 yanlış, son testte 96 doğru 23 yanlıştır. *Kelime bağdaşıklığında* ise ön testte 2 doğru 37 yanlış, son testte 3 doğru

17 yanlış kullanım vardır. Kontrol grubu *açıklama paragrafı* düzeyi *bağdaşıklık araçları* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 78 doğru 75 yanlış, son testte 147 doğru 62 yanlış.

Ön test ve son test sonuçlarına göre *bağdaşıklık araçlarının* doğru kullanım sayıları kontrol grubunda daha çok artmış olsa da yanlış sayılarındaki azalma deney grubunda daha belirgindir. Elde edilen verilere göre *açıklama paragrafı* düzeyinde deney grubuna verilen *bağdaşıklık ögelerinin* kullanımına yönelik eğitimin, öğrencilerin yanlış kullanımları fark ederek düzeltmelerine katkı sağladığı görülmektedir.

5.6.1. Gönderim

Tablo 25'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde *gönderim ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubunun Açıklama Paragrafı Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları

Gönderim Unsurları	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Şahıs Zamiri	Deney	Ön Test	35	30	13
		Son Test	35	30	1
	Kontrol	Ön Test	35	3	1
		Son Test	35	14	8
Dönüşlülük Zamiri	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	4	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	3	0
İşaret Zamiri	Deney	Ön Test	35	11	1
		Son Test	35	11	1
	Kontrol	Ön Test	35	2	0
		Son Test	35	3	2
İşaret Sıfatı	Deney	Ön Test	35	13	1
		Son Test	35	16	1
	Kontrol	Ön Test	35	5	0
		Son Test	35	10	5
Karşılaştırma	Deney	Ön Test	35	16	5
		Son Test	35	12	0
	Kontrol	Ön Test	35	7	0
		Son Test	35	10	2
Toplam	Deney	Ön Test	35	71	20
		Son Test	35	73	3
	Kontrol	Ön Test	35	18	1
		Son Test	35	40	17

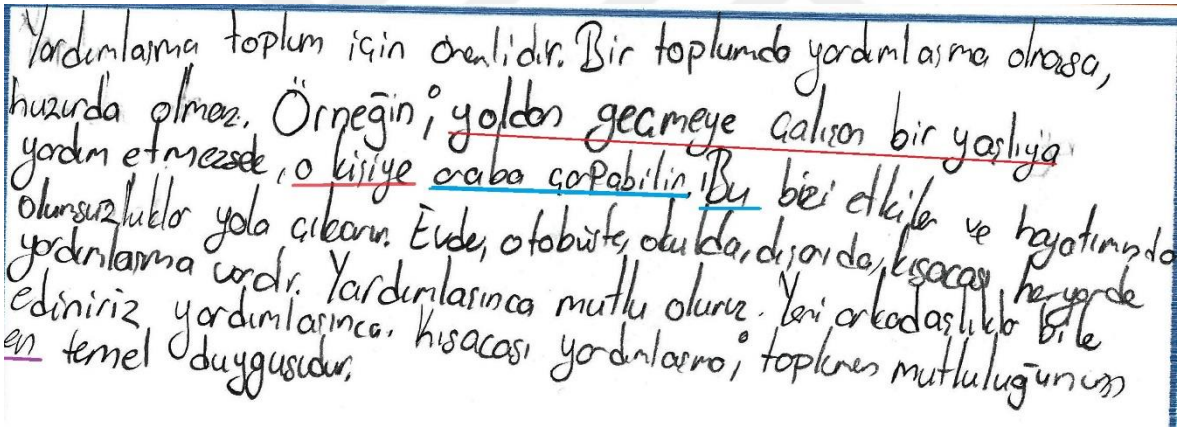
Tablo 25'e göre deney grubu öğrencileri *açıklama paragrafı* düzeyinde en çok *şahıs zamiri* kullanmaktadır. Ön testte doğru kullanılan *şahıs zamiri* sayısı (30 doğru, 13 yanlış) son testle (30 doğru, 1 yanlış) eşittir ancak yanlış kullanım sayıları son testte azalmıştır. Deney grubu öğrencileri ön testte 1, son testte 4 *dönüşlülük zamiri* kullanırken, *işaret zamirini* ön testte ve son testte 11 doğru 1 yanlış olmak üzere eşit sayıda kullanmıştır. Öğrenciler, ön testte 13 doğru 1 yanlış, son testte 16 doğru 1 yanlış *işaret sıfatı* kullanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin *karşılaştırma* ifadelerini kullanım sayıları ön testte 16 doğru 5 yanlış, son testte de 12 doğru 0 yanlıştır. Deney grubunun *açıklama paragrafı* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım miktarı ön testte 71 doğru 20 yanlış, son testte ise 73 doğru 3 yanlıştır.

Kontrol grubu da *açıklama paragrafı* düzeyinde en fazla *şahıs zamiri* kullanmıştır. Ön testte 3 doğru 1 yanlış, son testte 14 doğru 8 yanlış *şahıs zamiri* bulunmaktadır. *Dönüşlülük zamiri* ön testte 1, son testte 3 taneyken *işaret zamiri* ön teste 2, son testte 3 defa yer almıştır. Son

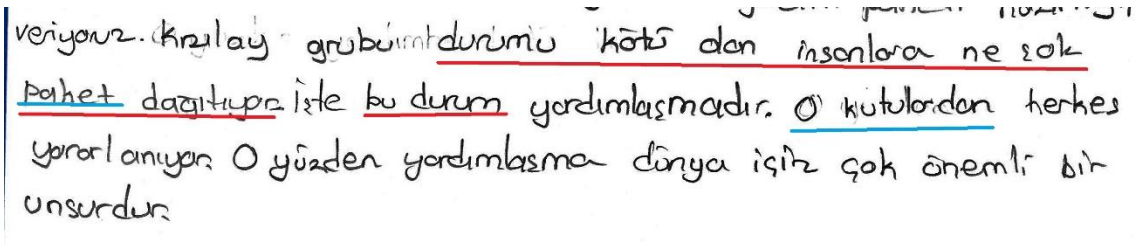
testte yanlış kullanılan *işaret zamirine* 2 kez rastlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ön testte 5 doğru 0 yanlış *işaret sıfatı* kullanırken son testte 10 doğru 5 yanlış kullanım vardır. *Karşılaştırma* ifadelerinin sayısı ön testte 7 doğru 0 yanlış, son testte 10 doğru 2 yanlıştır. Açıklama *paragrafı* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım sayıları ön testte 18 doğru 1 yanlış, son testte ise 40 doğru 17 yanlış şeklindedir.

Her iki grupta da ön ve son testte *ilgi zamiri* hiç yer almadığı için tabloda bu başlığa yer verilmemiştir. Açıklama *paragrafı* düzeyinde *gönderim unsurları* kullanımı açısından kontrol grubunun doğru kullanım sayıları deney grubundan daha fazla artsa da yanlış sayıları da artış göstermiştir. Deney grubunda ise verilen eğitim sonucunda toplam kullanım sayısı çok artmasa da yanlış sayısında belirgin bir düşüş göze çarpmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda deney grubunun *açıklama paragrafı* düzeyinde *gönderim unsurlarının* kullanımı açısından daha iyi gelişme gösterdiği söylenebilir.

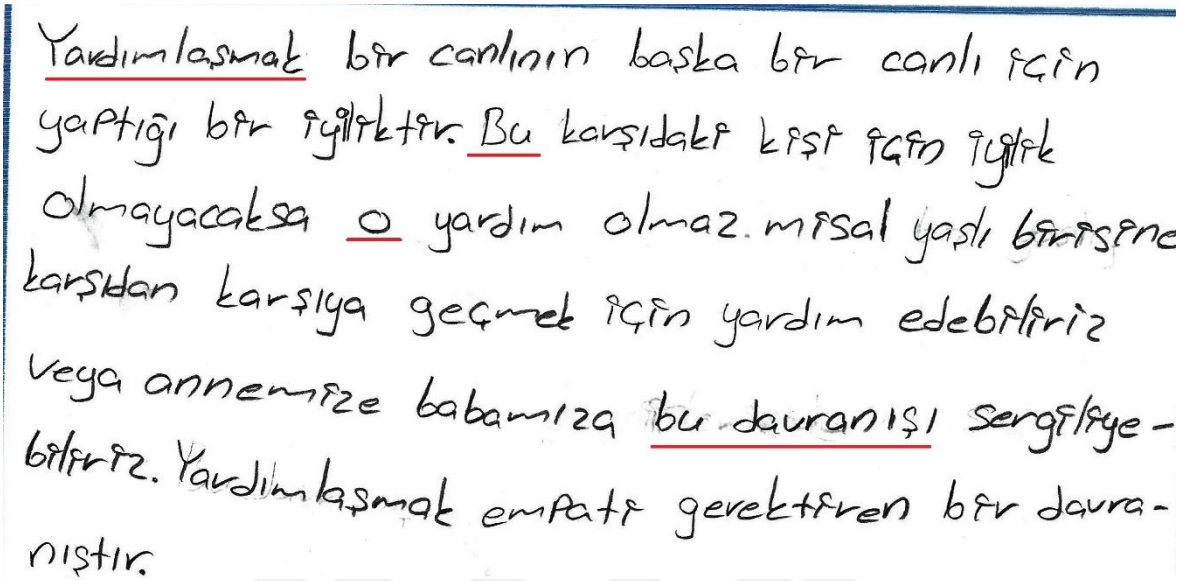
Doğru Kullanım Örnekleri


Yardımlaşma toplum için önemlidir. Bir toplumda yardımlaşma olmasa, huzurda olmaz. Örneğin; yoldan geçmeye çalışan bir yaşlıya yardım etmezsek, o kişiye araba çarpabilir. Bu bizi etkiler ve hayatımızda olumsuzluklar yola çıkarır. Evde, otobüste, okulda, dışarıda, kısacası her yerde yardımlaşma vardır. Yardımlaşınca mutlu oluruz. Yeni arkadaşlıklar bile ediniriz yardımlaşınca. Kısacası yardımlaşma, toplumun mutluluğunun en temel duygusudur.

Yukarıdaki paragrafta yer alan “o kişi” işaret sıfatı, “yoldan geçmeye çalışan bir yaşlıya” ifadesine; “bu” işaret zamiri, “araba çarpması” olayına gönderimde bulunmaktadır. Son cümlede yer alan “en” karşılaştırma ifadesi ise insanın yaşadığı tüm duygular ile yardımlaşınca hissettiği duyguyu karşılaştırmaktadır. Paragraftaki gönderim unsurlarının tamamı doğru kullanılmıştır.

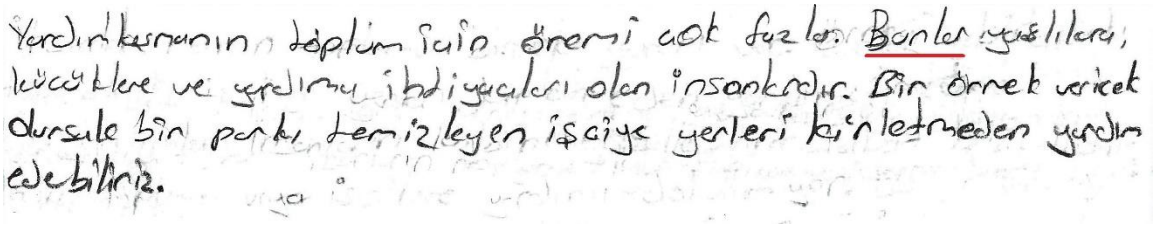

veriyoruz. Kızılay grubu durumu kötü olan insanlara ne çok paket dağıtıyor. İşte bu durum yardımlaşmadır. O kutulardan herkes yararlanıyor. O yüzden yardımlaşma dünya için çok önemli bir unsurdur.

Yukarıdaki paragrafta “bu durum” işaret sıfatıyla “durumu kötü olan insanlara paket dağıtmak” ifadesine gönderme yapılmaktadır. Sonraki cümlede geçen “o kutular” işaret sıfatıyla da “paketler” kelimesine gönderim yapılmaktadır.

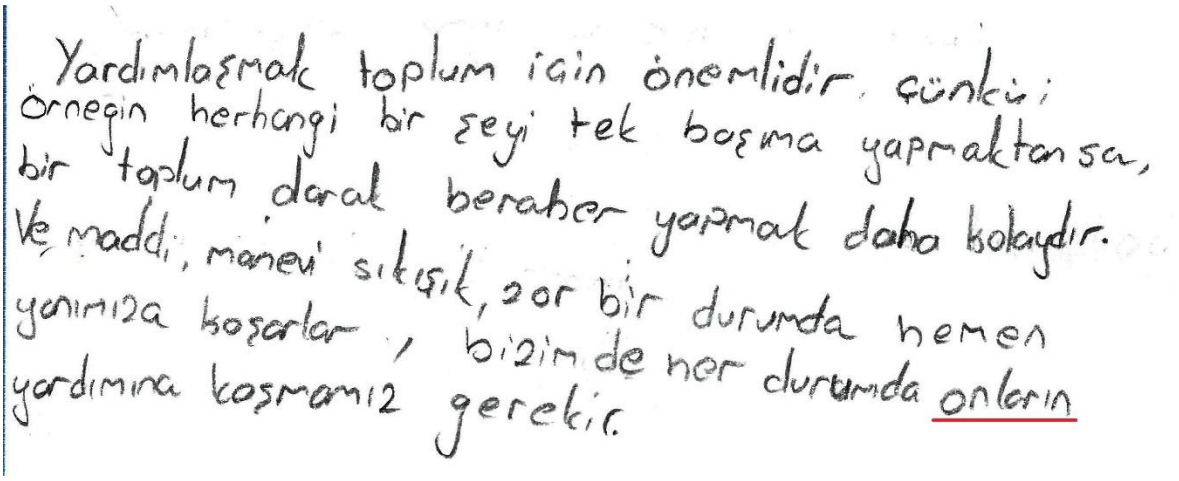

Yardımlaşmak bir canlının başka bir canlı için yaptığı bir iyilikttir. Bu karşıdaki kişi için iyilik olmayacaksa o yardım olmaz. misal yaşlı birisine karşıdan karşıya geçmek için yardım edebiliriz veya annemize babamıza bu davranışı sergileyebiliriz. Yardımlaşmak empati gerektiren bir davranıştır.

Yukarıdaki paragrafta yer alan “bu, o, bu davranış” kelimelerinin hepsi paragrafta anlatılan “yardımlaşma” kavramına gönderim yapmaktadır.

Yanlış Kullanım Örnekleri


Yardımlaşmanın toplum için önemi çok fazla. Bunlar yaşlılara, küçüklere ve yardıma ihtiyacları olan insanlardır. Bir örnek verecek olursak bir parkı temizleyen işçiye yerleri kirletmeden yardım edebiliriz.

Paragrafta yer alan “bunlar” kelimesiyle kast edilen ifadenin ne olduğu tam anlaşılamamakta ve yanlış bir gönderim unsuru kullanıldığı görülmektedir.

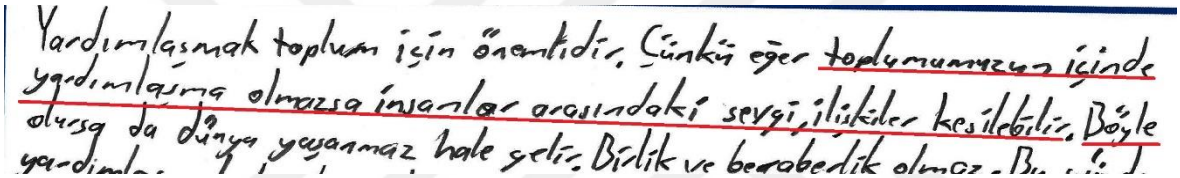

Yardımlaşmak toplum için önemlidir. çünkü; örneğin herhangi bir şeyi tek başına yapmaktansa, bir toplum daralt beraber yapmak daha kolaydır. Ve maddi, manevi sıkışık, zor bir durumda hemen yanımıza koşarlar, bizim de her durumda onların yardımına koşmamız gerekir.

Paragrafta geçen "onlar" kelimesinin metin içi veya dışında neye gönderim yaptığı anlaşılamadığı için bu gönderim unsurunun yanlış kullanıldığı düşünülmektedir.

5.6.2. Değiştirim

Deney grubundaki öğrenciler *açıklama paragrafı* düzeyinde ön testte 5, son testte 2 *cümleye dayalı* değiştirim ögesini doğru kullanırken *isme* ve *fiile dayalı* değiştirim ögesi kullanmamıştır. Kontrol grubu ön ve son testinde ise her üç türde de *değiştirim ögesine* rastlanmamıştır. Deney grubunun *açıklama paragrafı* düzeyinde *değiştirim ögesi* doğru kullanım sıklığı son testte ön teste göre geriye gitse de kontrol grubundan daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Doğru Kullanım Örneği


Yardımlaşmak toplum için önemlidir. Çünkü eğer toplumumuzun içinde yardımlaşma olmazsa insanlar arasındaki sevgi, ilişkiler kesilebilir. Böyle olursa da dünya yaşanmaz hale gelir. Birlik ve beraberlik olmaz. Bu [illegible]

Paragrafta yer alan "böyle" değiştirim unsuru, "Toplumumuzun içinde yardımlaşma olmazsa insanlar arasındaki sevgi, ilişkiler kesilebilir." cümlesinin yerini tutmaktadır. Bu paragraftaki cümleye dayalı değiştirim unsurunun kullanımı doğrudur.

5.6.3. Eksiltili Anlatım

Tablo 26'da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde *eksiltili anlatımı* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubunun Açıklama Paragrafı Düzeyinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları

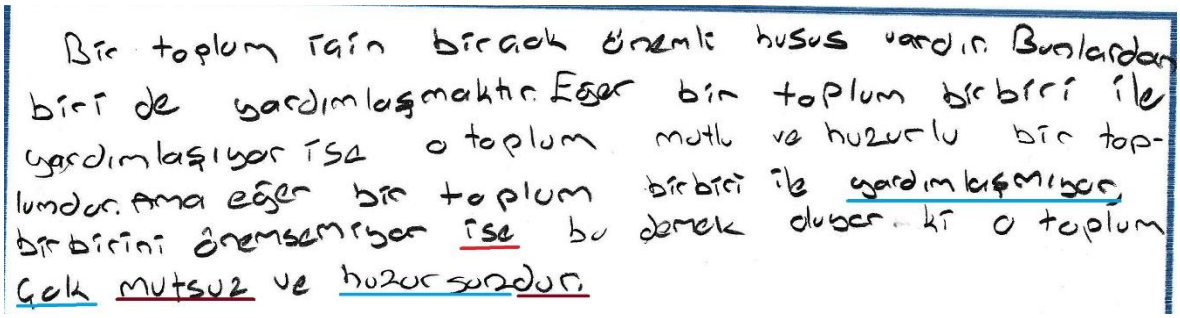
Eksilti Türü	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Cümlenin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	2	6
		Son Test	35	5	4
	Kontrol	Ön Test	35	2	8
		Son Test	35	5	5
Eklerin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	1	1
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	3	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	3	7
		Son Test	35	7	4
	Kontrol	Ön Test	35	2	8
		Son Test	35	8	5

Deney grubu öğrencilerinin, *açıklama paragrafı* düzeyinde ön testte 2 doğru 6 yanlış, son testte 5 doğru 4 yanlış *ortak ögenin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatım kullanımı bulunmaktadır. Yine deney grubunda *eklerin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatım sayıları ön testte 1 doğru 1 yanlış, son testte 2 doğru 0 yanlıştır.

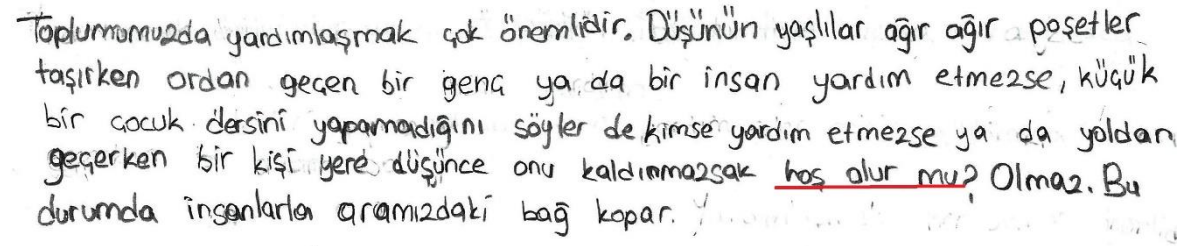
Kontrol grubunda *ortak ögenin* düşürülmesi yoluyla yapılan eksiltili anlatımda ön testte 2 doğru 8 yanlış, son testte 5 doğru 5 yanlış bulunmaktadır. *Eklerin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımda ise sadece son testte 3 doğru kullanım vardır.

Her iki grubun *açıklama paragrafı* düzeyi ön ve son testinde *cümlenin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımın doğru ve yanlış kullanım örnekleri olmadığı için tabloya dâhil edilmemiştir. *Eksiltili anlatımdaki* artış oranına bakıldığında iki grubun benzer düzeyde geliştiği söylenebilir.

Doğru Kullanım Örnekleri

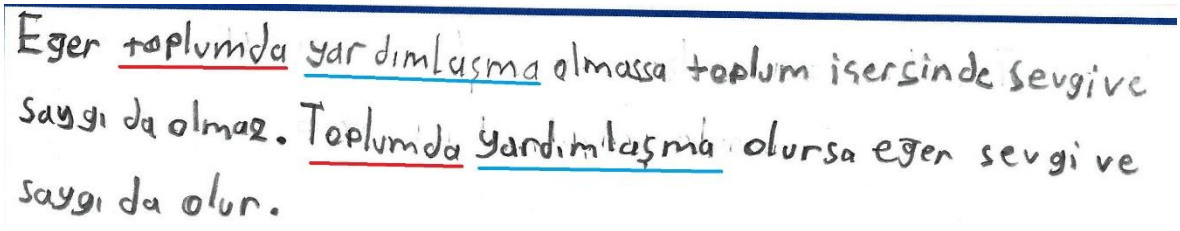

Bir toplum için birçok önemli husus vardır. Bunlardan biri de yardımlaşmaktır. Eğer bir toplum birbiri ile yardımlaşıyor ise o toplum mutlu ve huzurlu bir toplumdur. Ama eğer bir toplum birbiri ile yardımlaşmıyor, birbirini önemsemiyor ise bu demek oluyor ki o toplum çok mutsuz ve huzursuzdur.

Paragraftaki "ise" bağlama ögesi, "yardımlaşma" kelimesinin sonuna da yazılmayarak, "çok" zarfı "huzursuz" kelimesinin önünde tekrar etmeyerek "-dur" eki "mutsuz" kelimesinde düşürülerek eksiltili anlatımlar doğru şekilde yapılmıştır. Bu paragrafta ortak öge ve ortak ekin düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatım örnekleri bulunmaktadır.

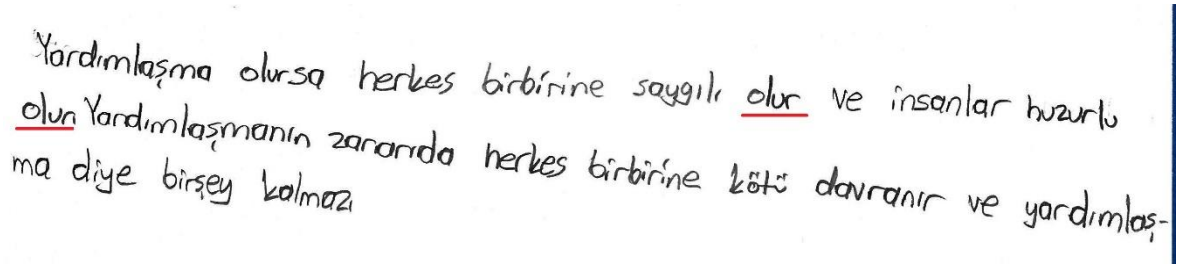

Toplumumuzda yardımlaşmak çok önemlidir. Düşünün yaşlılar ağır ağır poşetler taşırken oradan geçen bir genç ya da bir insan yardım etmezse, küçük bir çocuk dersini yapamadığını söyler de kimse yardım etmezse ya da yoldan geçerken bir kişi yere düşünce onu kaldırmazsak hoş olur mu? Olmaz. Bu durumda insanlarla aramızdaki bağ kopar.

Yukarıdaki paragrafta "hoş olur mu?" yüklemi, "Düşünün yaşlılar ağır ağır poşetler taşırken oradan geçen bir genç ya da insan yardım etmezse" "küçük bir çocuk dersini yapamadığını söyler de kimse yardım etmezse" cümlelerinin de yüklemidir. Bu cümleler birbirine bağlanmış ve tek bir yüklem kullanılmıştır. Bu şekilde ilk iki cümledeki ortak öge düşürülerek doğru bir eksiltili kullanım yapılmıştır.

Yanlış Kullanım Örnekleri


Eğer toplumda yardımlaşma olmassa toplum içerisinde sevgi ve saygı da olmaz. Toplumda yardımlaşma olursa eğer sevgi ve saygı da olur.

Yukarıdaki cümlelerde "toplumda ve yardımlaşma" kelimeleri her iki cümlede de aynı görevde kullanılmaktadır. Bundan dolayı bu kelimelerden birinin eksiltilmesi gerekir. Eksiltili anlatım yapılması gereken bir yerde yapılmadığı için yanlış kullanım olarak değerlendirilmiştir.


Yardımlaşma olursa herkes birbirine saygılı olur ve insanlar huzurlu olur Yardımlaşmanın zararında herkes birbirine kötü davranır ve yardımlaşma diye birşey kalmaz

Paragraftaki "olur" ortak yüklemlerinden ilki eksiltilmeliydi, bu yapılmadığı için anlatım olumsuz etkilenmiştir.

5.6.4. Bağlama Ögeleri

Tablo 27'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde *bağlama ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubunun Açıklama Paragrafı Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Bağlama Ögeleri	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Ekleyici	Deney	Ön Test	35	41	15
		Son Test	35	56	6
	Kontrol	Ön Test	35	22	10
		Son Test	35	38	11
Ayırt Edici	Deney	Ön Test	35	3	1
		Son Test	35	7	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	3
		Son Test	35	1	0
Zıtlık Bildiren	Deney	Ön Test	35	6	1
		Son Test	35	9	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	1
		Son Test	35	3	0
Zaman Sıralama Bildiren	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	3	1
	Kontrol	Ön Test	35	2	0
		Son Test	35	5	0
Koşul Bildiren	Deney	Ön Test	35	31	9
		Son Test	35	32	1
	Kontrol	Ön Test	35	16	5
		Son Test	35	23	1
Açıklama Bildiren	Deney	Ön Test	35	5	2
		Son Test	35	12	1
	Kontrol	Ön Test	35	2	2
		Son Test	35	5	0
Örnekleme Bildiren	Deney	Ön Test	35	11	3
		Son Test	35	16	1
	Kontrol	Ön Test	35	5	3
		Son Test	35	13	10
Sebep Bildiren	Deney	Ön Test	35	8	3
		Son Test	35	11	0
	Kontrol	Ön Test	35	4	0
		Son Test	35	2	0
Sonuç Bildiren	Deney	Ön Test	35	3	0
		Son Test	35	4	2
	Kontrol	Ön Test	35	5	5
		Son Test	35	6	1
Toplam	Deney	Ön Test	35	109	34
		Son Test	35	150	12
	Kontrol	Ön Test	35	58	29
		Son Test	35	96	23

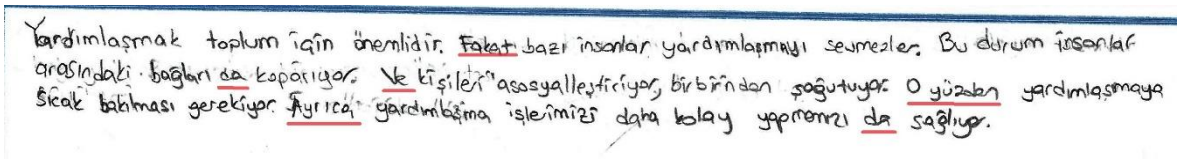
Deney grubunun *bağlama ögeleri* içinde en çok *ekleyici* bağlama ögelerini kullandığı görülmektedir. Ön testte 41 doğru 15 yanlış, son testte ise 56 doğru 6 yanlış *ekleyici* bağlama

ögesi vardır. *Açıklama paragrafı* düzeyinde *ayırt edici* bağlama ögesi ön testte 3 doğru 1 yanlış, son testte 7 doğru 0 yanlış; *zıtlık bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 6 doğru 1 yanlış, son testte 9 doğru 0 yanlıştır. Deney grubunda *zaman-sıralama bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ön testte 1 doğru 0 yanlış, son testte 3 doğru 1 yanlış; *koşul bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ise ön testte 31 doğru 9 yanlış, son testte 32 doğru 1 yanlıştır. *Açıklama bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 5 doğru 2 yanlış, son testte 12 doğru 1 yanlış ve *örnekleme bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 11 doğru 3 yanlış, son testte 16 doğru 1 yanlıştır. *Sebep bildiren* ön testte 8 doğru 3 yanlış, son testte 11 doğru 0 yanlış bağlama ögesi vardır. *Sonuç bildiren* bağlama ögeleri ise ön testte 3 doğru 0 yanlış, son testte 4 doğru 2 yanlıştır. Deney grubu *açıklama paragrafı* düzeyi toplam *bağlama ögesi* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 109 doğru 34 yanlış, son testte 150 doğru 12 yanlış.

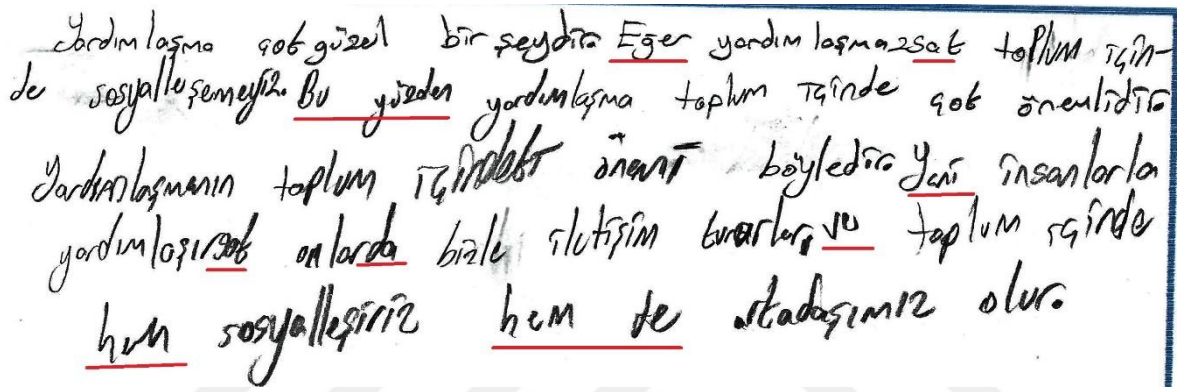
Kontrol grubunun *bağlama ögesi* kullanımlarına bakıldığında deney grubu gibi en çok *ekleyici* bağlama ögesi kullanıldığı görülmektedir. Ön testte 22 doğru 10 yanlış, son testte 38 doğru 11 yanlış *ekleyici* bağlama ögesi vardır. *Ayırt edici* bağlama ögesi ön testte 1 doğru 3 yanlış, son testte 1 doğru 0 yanlış; *zıtlık bildiren* bağlama ögesi ise ön testte 1 doğru 1 yanlış, son testte 3 doğru 0 yanlış bağlama ögesi vardır. *Zaman-sıralama bildiren* bağlama ögesi ön testte 2, son testte 5 doğrudur. *Koşul bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 16 doğru 5 yanlışken son testte 23 doğru 1 yanlıştır. *Açıklama bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 2 doğru 2 yanlış, son testte 5 doğru 0 yanlıştır. *Açıklama paragrafı* düzeyinde *örnekleme bildiren* bağlama ögesi kontrol grubunda ön testte 5 doğru 3 yanlış, son testte 13 doğru 10 yanlıştır ve *sebep bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 4 doğru 0 yanlış, son testte 2 doğru 0 yanlıştır. *Sonuç bildiren* bağlama ögesi ön testte 5 doğru 5 yanlıştır ve son testte bu bağlama ögesi 6 doğru 1 yanlıştır. Kontrol grubu *açıklama paragrafı* düzeyi *bağlama ögesi* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 58 doğru 29 yanlış, son testte 96 doğru 23 yanlış.

Deney ve kontrol grubunun toplam *bağlama ögeleri* kullanım sayıları son testte ön teste göre benzer oranda artış gösterse de deney grubunun toplam yanlış sayılarında belirgin düzeyde azalma görülmektedir. Kontrol grubunun yanlış sayılarındaki azalma sınırlı düzeydedir. Dolayısıyla deney grubunun *açıklama paragrafı* düzeyinde *bağlama ögelerini* kullanma konusunda daha iyi gelişme gösterdiği söylenebilir.

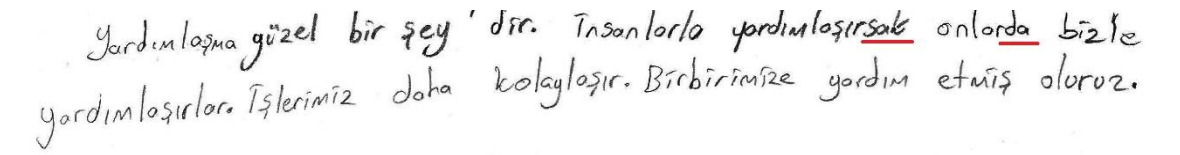
Doğru Kullanım Örnekleri


Yardımlaşmak toplum için önemlidir. Fakat bazı insanlar yardımlaşmayı sevmezler. Bu durum insanlar arasındaki bağları da koparıyor. Ve kişileri asosyalleştiriyor, birbirinden soğutuyor. O yüzden yardımlaşmaya sıcak bakılması gerekiyor. Ayrıca yardımlaşma işlerimizi daha kolay yapmamızı da sağlıyor.

Yukarıdaki paragrafta kullanılan "fakat, da, ve, ayrıca, o yüzden" bağlama ögeleri anlamlarına uygun şekilde ve doğru ifadeler arasında kullanılmıştır. Paragraftaki bağlama ögelerinden "ve" bağlama ögesiyle cümleye başlanması dışında bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili bir yanlış bulunmamaktadır.

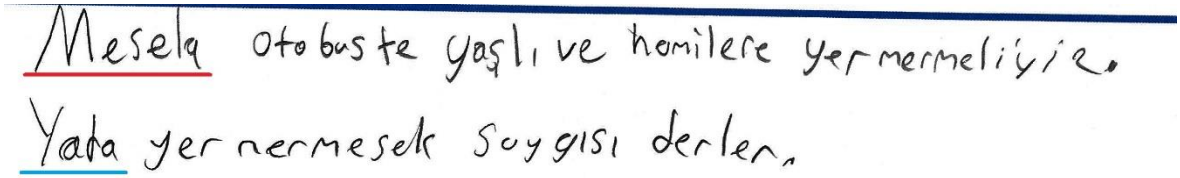

Yardımlaşma çok güzel bir şeydir. Eğer yardımlaşmazsak toplum için-de sosyalleşemeyiz. Bu yüzden yardımlaşma toplum içinde çok önemlidir. Yardımlaşmanın toplum içindeki önemi böyledir. Yani insanlarla yardımlaşırsak onlarda bizle iletişim kurarlar ve toplum içinde hem sosyalleşiriz hem de arkadaşımız olur.

Paragraftaki "eğer…-sa, bu yüzden, yani, -sa, da, ve, hem…hem de" bağlama ögelerinin tamamı anlamına uygun yerde kullanılmıştır.

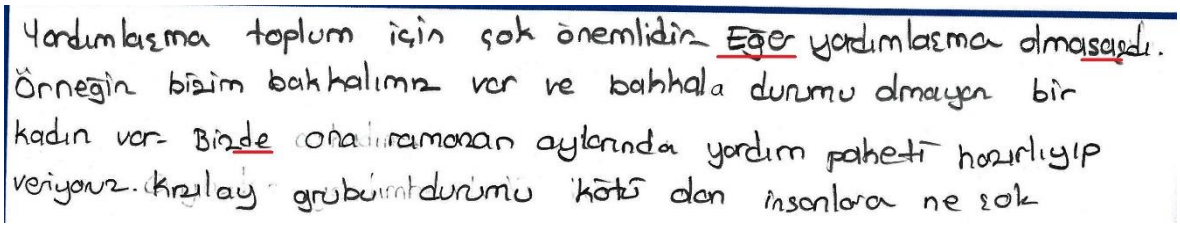

Yardımlaşma güzel bir şey'dir. İnsanlarla yardımlaşırsak onlarda bizle yardımlaşırlar. İşlerimiz daha kolaylaşır. Birbirimize yardım etmiş oluruz.

Yukarıdaki paragrafta yer alan "-sa" ve "de" bağlama ögeleri anlamlarına uygun yerde kullanılmıştır.

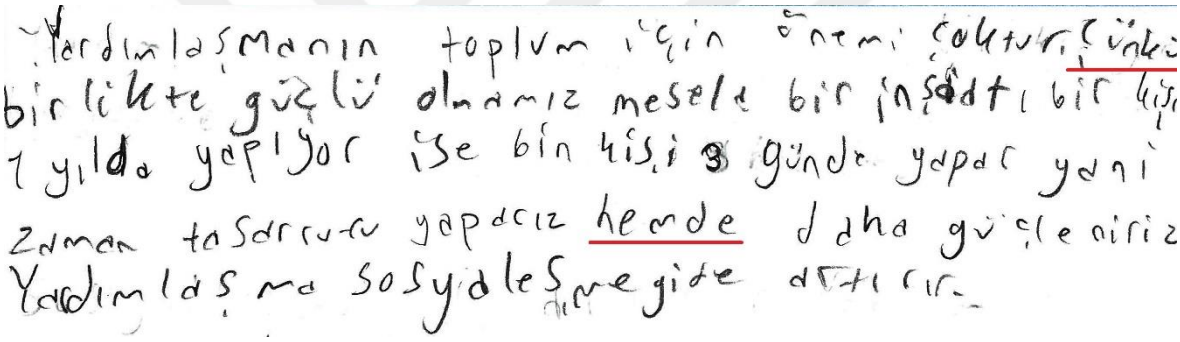
Yanlış Kullanım Örnekleri


Mesela otobüste yaşlı ve hamilere yer vermeliyiz.
Yada yer vermesek saygısı derler.

Yukarıdaki cümlelerde “mesela” bağlama ögesi örnek içermeyen bir cümlenin başında yer aldığı için, “ya da” bağlama ögesi ise ayırt edilebilecek iki durumu bağlamadığı için yanlış kullanılmıştır. Cümlelerdeki “-se, ve” bağlama ögelerinin kullanımı ise doğrudur.


Yardımlaşma toplum için çok önemlidir. Eğer yardımlaşma olmasaydı. Örneğin bizim bakkalımız var ve bakkala durumu olmayan bir kadın var. Bizde ona ramazan aylarında yardım paketi hazırlayıp veriyoruz. Kızılay gibi durumu kötü olan insanlara ne çok

Paragraftaki “eğer…-sa, de” bağlama ögeleri anlamlarına uygun kullanılmamıştır. Bu paragrafta “eğer…-sa” bağlama ögesini kullanmayı gerektirecek şart anlamı taşıyan bir ifade yoktur. Ayrıca “de” bağlama ögesinin verdiği “bile” anlamı da bu cümlenin önceki cümleyle ilişkisine bakıldığında gereksizdir. “Örneğin, ve” bağlama ögeleri ise doğru kullanılmıştır.


Yardımlaşmanın toplum için önemi çoktur. Çünkü birlikte güçlü olmamız mesela bir insandı bir kişi 1 yılda yapıyor ise bin kişi 3 günde yapar yani zaman tasarrufu yapacız hemde daha güçleniriz Yardımlaşma sosyalleşmeyide artırır.

Yukarıdaki paragrafta yer alan “çünkü” sonuç bildiren bağlama ögesi burada sonuç bildiren bir cümlenin başında bulunmadığı için, “hem de” bağlama ögesi ise “hem…hem de” şeklinde yapı olarak tam kullanılmadığı için yanlış kullanım örneği olarak belirlenmiştir.

5.6.5. Kelime Bağdaşıklığı

Tablo 28’de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *açıklama paragrafı* düzeyinde *kelime bağdaşıklığını* sağlamak için hangi yöntemlere ne kadar başvurduklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubunun Açıklama Paragrafı Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Sıklıkları

Kelime Bağdaşıklığı	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Kelimenin Aynen Tekrarı	Deney	Ön Test	35	0	15
		Son Test	35	1	14
	Kontrol	Ön Test	35	0	37
		Son Test	35	3	17
Eş veya Yakın Anlamlı Kelime Kullanımı	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
Genel Anlamlı Kelime Kullanımı	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	1	15
		Son Test	35	1	14
	Kontrol	Ön Test	35	2	37
		Son Test	35	3	17

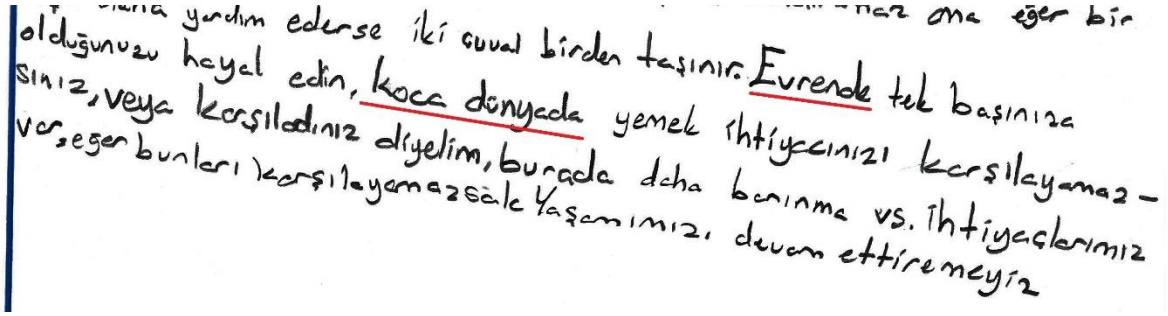
Kelime bağdaşıklığında uygun olmayan yerde *kelimenin aynen tekrarı* yoluyla yanlış kullanım *açıklama paragrafı* düzeyinde deney grubunda ön testte 15, son testte 14 taneyken doğru kullanım ön testte 0, son testte 1 tanedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin açıklama paragraflarında *kelimenin aynen tekrarı* ön testte 0 doğru 37 yanlış, son testte 3 doğru 17 yanlış şeklindedir. *Genel anlamlı kelime kullanımı*, kontrol grubunun ön testinde 1 doğru kullanımla sınırlıdır.

Her iki grupta da ön ve son testte *eş veya yakın anlamlı kelime kullanımında* ön testte 1 doğru, son testte 0 doğru vardır. İki grupta da *kelimenin üst anlamlısını kullanma* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı* olmadığı için tabloda bu başlığa yer verilmemiştir. *Açıklama paragrafı* düzeyinde *kelime bağdaşıklığı* toplam sayıları şu şekildedir: deney grubu ön test 1 doğru 15 yanlış, son test 1 doğru 14 yanlış; kontrol grubu ön test 2 doğru 37 yanlış, son test 3 doğru 17 yanlış.

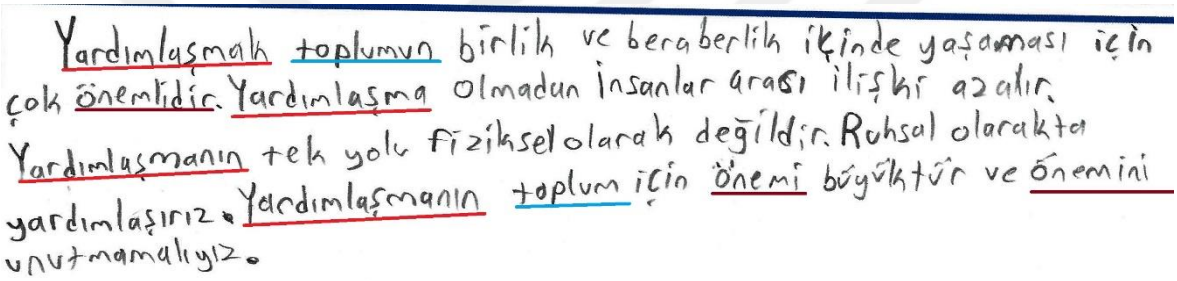
Grupların kendi içinde ön ve son test sayıları arasında belirgin bir artış yoktur. Yalnızca kontrol grubunun yanlış sayısında dikkat çekici düzeyde azalma vardır bu nedenle kontrol grubunun *açıklama paragrafı* düzeyinde *kelime bağdaşıklığı* konusunda daha iyi gelişme gösterdiği söylenebilir.

Doğru Kullanım Örnekleri

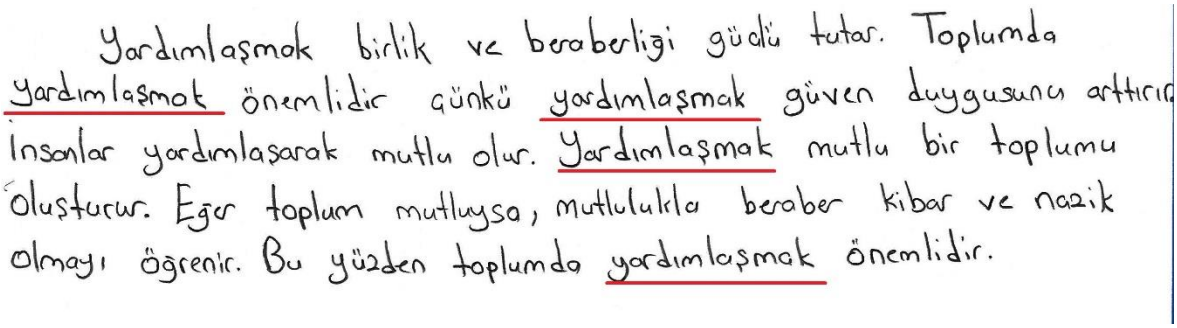

yardım ederse iki cuval birden taşınır. Evrende tek başınıza
olduğunuzu hayal edin, koca dünyada yemek ihtiyacınızı karşılayama-
sınız, veya karşıladınız diyelim, burada daha barınma vs. ihtiyaçlarımız
var, eğer bunları karşılayamazsak yaşamımızı devam ettiremeyiz

Yukarıdaki paragrafta "koca dünya" ifadesi, "evren" kelimesinin yerine kullanılarak kelimenin üst anlamlısının kullanımı yoluyla kelime bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.

Yanlış Kullanım Örneği


Yardımlaşmak toplumun birlik ve beraberlik içinde yaşaması için
çok önemlidir. Yardımlaşma olmadan insanlar arası ilişkiler azalır.
Yardımlaşmanın tek yolu fiziksel olarak değildir. Ruhsal olarakta
yardımlaşırız. Yardımlaşmanın toplum için önemi büyüktür ve önemini
unutmamalıyız.

Yukarıdaki paragrafta "yardımlaşma, toplum, önem" kelimeleri aynen tekrar ettiği için anlatımı olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle yanlış kullanım örneği olarak değerlendirilmiştir.


Yardımlaşmak birlik ve beraberliği güçlü tutar. Toplumda
yardımlaşmak önemlidir çünkü yardımlaşmak güven duygusunu arttırır
İnsanlar yardımlaşarak mutlu olur. Yardımlaşmak mutlu bir toplumu
oluşturur. Eğer toplum mutluysa, mutlulukla beraber kibar ve nazik
olmayı öğrenir. Bu yüzden toplumda yardımlaşmak önemlidir.

Paragraftaki "yardımlaşmak" kelimelerinin aynen tekrar etmesi metnin anlatımını olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle yanlış kullanım örneği olarak değerlendirilmiştir.

5.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Bilgilendirici Metin* Düzeyinde Bağdaşıklık Ögelerini Kullanım Sıklıkları Nedir?

Tablo 29'da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde *bağdaşıklık ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Gönderim	Deney	Ön Test	35	75	16
		Son Test	35	138	6
	Kontrol	Ön Test	35	61	17
		Son Test	35	94	33
Değiştirim	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	6	0
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	1	1
Eksiltili Anlatım	Deney	Ön Test	35	0	4
		Son Test	35	9	4
	Kontrol	Ön Test	35	6	4
		Son Test	35	7	12
Bağlama Ögeleri	Deney	Ön Test	35	157	53
		Son Test	35	312	26
	Kontrol	Ön Test	35	133	80
		Son Test	35	200	39
Kelime Bağdaşıklığı	Deney	Ön Test	35	25	19
		Son Test	35	38	6
	Kontrol	Ön Test	35	27	16
		Son Test	35	25	16
Toplam	Deney	Ön Test	35	257	92
		Son Test	35	503	42
	Kontrol	Ön Test	35	228	117
		Son Test	35	327	101

Bilgilendirici metin düzeyinde *bağdaşıklık araçları* toplam sayılarına bakıldığında deney grubunun metinlerinde ön testte 75 doğru 16 yanlış, son testte 138 doğru 6 yanlış *gönderim unsuru* vardır. Ön testte 0 doğru 4 yanlış, son testte 9 doğru 4 yanlış *eksiltili anlatım* bulunmaktadır. *Değiştirim* ön testte yokken son testte 6 doğru kullanım vardır. *Bağlama ögeleri* ön testte 157 doğru 53 yanlış, son testte 312 doğru 26 yanlış ile en çok kullanılan bağlama aracıdır. *Kelime bağdaşıklığı* ön testte 25 doğru 19 yanlış, son testte 38 doğru 6 yanlıştır. Deney grubu *bilgilendirici metin* düzeyi *bağdaşıklık araçları* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 257 doğru 92 yanlış, son testte 503 doğru 42 yanlış.

Kontrol grubunda ön testte 61 doğru 17 yanlış, son testte 94 doğru 33 yanlış vardır. *Eksiltili anlatım* sayıları ön testte 9 doğru 4 yanlış, son testte 7 doğru 12 yanlışken *değiştirim ögesi* ön testte 1 doğru 0 yanlış, son testte 1 doğru 1 yanlıştır. En çok kullanılan bağdaşıklık aracı olan *bağlama ögeleri* ön testte 133 doğru 80 yanlış, son testte 200 doğru 39 yanlıştır. *Kelime bağdaşıklığında* ise ön testte 27 doğru 16 yanlış, son testte 25 doğru 16 yanlış kullanım vardır. Kontrol grubu *bilgilendirici metin* düzeyi *bağdaşıklık araçları* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 228 doğru 117 yanlış, son testte 327 doğru 101 yanlış.

Ön test ve son test sonuçlarına göre *bağdaşıklık araçlarının* kontrol grubuna göre deney grubunda hem doğru kullanım sayıları daha çok artmış hem de yanlış sayıları belirgin düzeyde azalmıştır. Elde edilen verilere göre *bilgilendirici metin* düzeyinde *bağdaşıklık araçlarının* kullanımı konusunda deney grubunun daha iyi gelişim gösterdiği söylenebilir.

5.7.1. Gönderim

Tablo 30'da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde *gönderim ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları

Gönderim Unsurları	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Şahıs Zamiri	Deney	Ön Test	35	20	13
		Son Test	35	45	1
	Kontrol	Ön Test	35	35	11
		Son Test	35	38	24
Dönüşlülük Zamiri	Deney	Ön Test	35	3	0
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	3	0
		Son Test	35	13	5
İşaret Zamiri	Deney	Ön Test	35	22	1
		Son Test	35	32	0
	Kontrol	Ön Test	35	10	3
		Son Test	35	15	0
İşaret Sıfatı	Deney	Ön Test	35	13	1
		Son Test	35	26	4
	Kontrol	Ön Test	35	6	3
		Son Test	35	8	4
Karşılaştırma	Deney	Ön Test	35	17	1
		Son Test	35	33	1
	Kontrol	Ön Test	35	7	0
		Son Test	35	20	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	75	16
		Son Test	35	138	6
	Kontrol	Ön Test	35	61	17
		Son Test	35	94	33

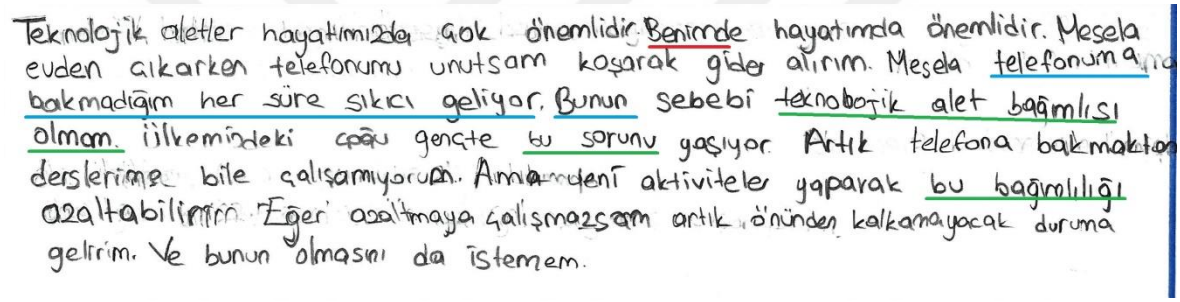
Tablo 30'a göre deney grubu öğrencileri *bilgilendirici metin* düzeyinde en çok *şahıs zamiri* kullanmaktadır. Ön testte 20 doğru 13 yanlış, son testte 45 doğru 1 yanlış *şahıs zamiri* vardır. Deney grubu öğrencileri ön testte 3, son testte 2 *dönüşlülük zamiri* kullanırken, *işaret zamirinde* ön testte 22 doğru 1 yanlış, son testte 32 doğru kullanım vardır. Deney grubu öğrencilerinin *işaret sıfatı* kullanım sayıları ön testte 13 doğru 1 yanlış, son testte 26 doğru 4 yanlıştır. *Karşılaştırma* ifadelerini kullanım sayıları ise ön testte 17 doğru 1 yanlış, son testte de 33 doğru 1 yanlıştır. Deney grubunun *bilgilendirici metin* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım miktarı ön testte 75 doğru 16 yanlış, son testte ise 138 doğru 6 yanlıştır.

Kontrol grubu da *bilgilendirici metin* düzeyinde en fazla *şahıs zamiri* kullanmıştır. Ön testte 35 doğru 11yanlış, son testte 38 doğru 24 yanlış *şahıs zamiri* bulunmaktadır. *Dönüşlülük zamiri* sayıları ön testte 3 doğru 0 yanlış, son testte 13 doğru 5 yanlışken *işaret zamiri* sayıları ön testte 10 doğru 3 yanlış, son testte 15 doğru 0 yanlıştır. Kontrol grubu öğrencileri ön testte

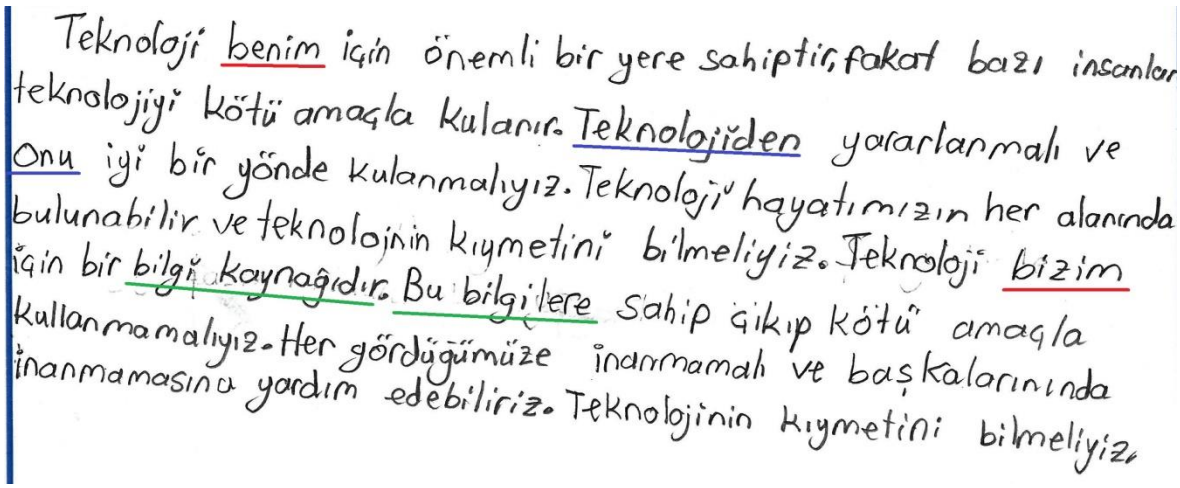
6 doğru 3 yanlış *işaret sıfatı* kullanırken son testte 8 doğru 4 yanlış kullanım vardır. *Karşılaştırma* ifadelerinin sayısı ön testte 7, son testte 20'dir ve hiç yanlış kullanım bulunmamaktadır. *Bilgilendirici metin* düzeyinde toplam *gönderim unsuru* kullanım sayıları ön testte 61 doğru 17 yanlış, son testte ise 94 doğru 33 yanlış şeklindedir.

Her iki grupta da ön ve son testte *ilgi zamiri* hiç yer almadığı için tabloda bu başlığa yer verilmemiştir. *Bilgilendirici metin* düzeyinde *gönderim unsurları* kullanımı açısından her iki grupta da doğru kullanım sayısında artış görülse de deney grubunda daha yüksek oranda yükseliş vardır. Yanlış sayıları ise deney grubunda azalırken kontrol grubunda artmıştır. Sonuç olarak *bilgilendirici metin* düzeyinde *gönderim unsurlarının* kullanımı açısından deney grubunun daha iyi bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Doğru Kullanım Örnekleri

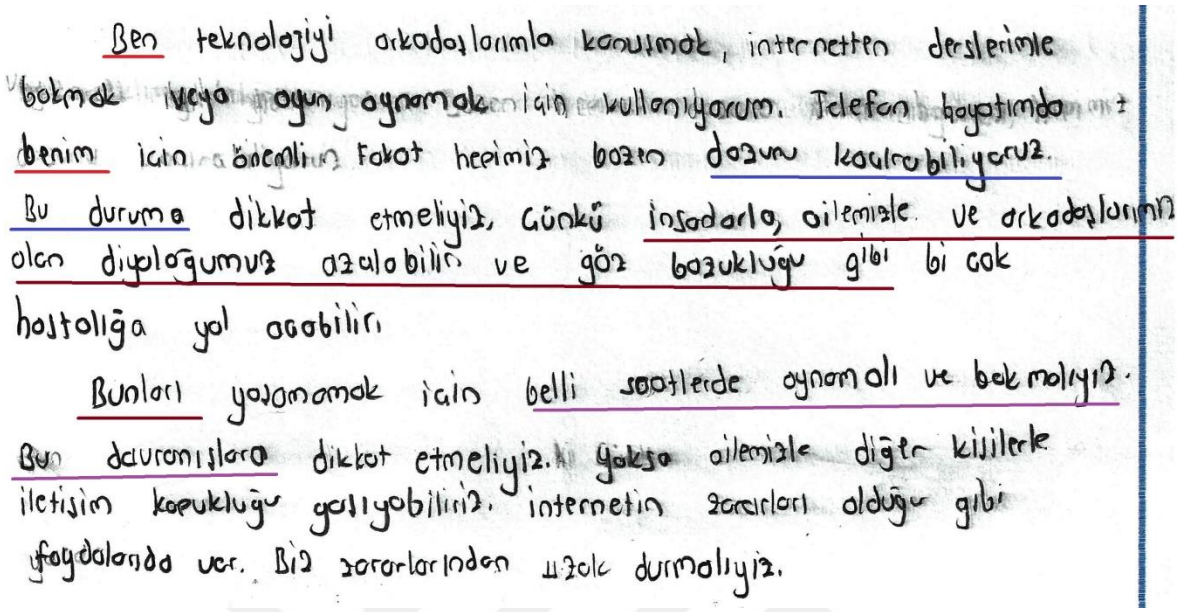

Teknolojik aletler hayatımızda çok önemlidir. Benimde hayatımda önemlidir. Mesela evden çıkarken telefonumu unutsam koşarak gider alırım. Mesela telefonuma bakmadığım her süre sıkıcı geliyor. Bunun sebebi teknolojik alet bağımlısı olmam. Ülkemizdeki çoğu gençte bu sorunu yaşıyor. Artık telefona bakmaktan derslerime bile çalışamıyorum. Ama alternatif aktiviteler yaparak bu bağımlılığı azaltabilirim. Eğer azaltmaya çalışmazsam artık önünden kalkamayacak duruma gelirim. Ve bunun olmasını da istemem.

Yukarıdaki metinde "ben" şahıs zamiri ile anlatıcıya, "bu" işaret zamiri ile "telefona bakılmadan geçen sürenin sıkıcı gelmesi", "bu sorun, bu bağımlılık" işaret sıfatları ile "teknolojik alet bağımlısı olma" durumlarına gönderimler yapılarak metnin bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.


Teknoloji benim için önemli bir yere sahiptir, fakat bazı insanlar teknolojiyi kötü amaçla kullanır. Teknolojiden yararlanmalı ve onu iyi bir yönde kullanmalıyız. Teknoloji hayatımızın her alanında bulunabilir ve teknolojinin kıymetini bilmeliyiz. Teknoloji bizim için bir bilgi kaynağıdır. Bu bilgilere sahip çıkıp kötü amaçla kullanmamalıyız. Her gördüğümüze inanmamalı ve başkalarının da inanmamasına yardım edebiliriz. Teknolojinin kıymetini bilmeliyiz.

Metinde "ben" şahıs zamiriyle anlatıcıya, "biz" şahıs zamiriyle kendisinin içinde bulunduğu bir gruba, "o" işaret zamiri ile "teknoloji" kelimesine, "bu bilgiler" işaret sıfatıyla da "bilgi

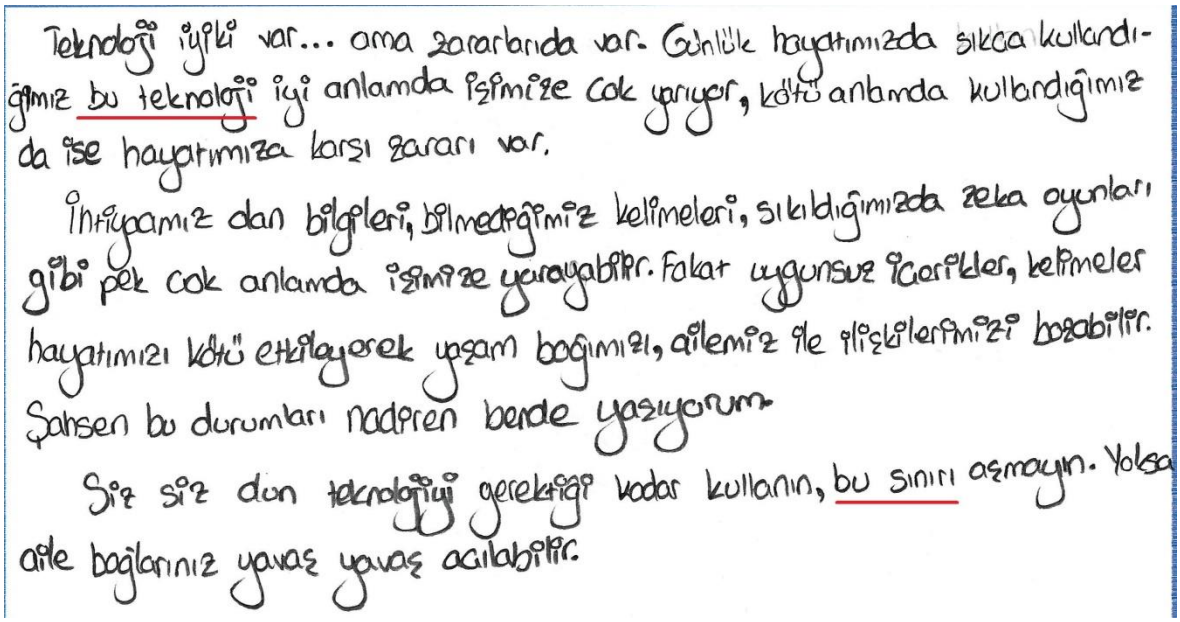
kaynağı"ndaki bilgilere gönderim yapılmıştır. Bu kullanımlarla metnin cümleleri arasında dil bilgisel bağlar kurulmuştur.


Ben teknolojiyi arkadaşlarımla konuşmak, internetten derslerimle bakmak veya oyun oynamak için kullanıyorum. Telefon hayatımda benim için önemlidir fakat hepimiz bazen dozunu kaçırabiliyoruz. Bu durum dikkat etmeliyiz, Çünkü insanlarla, ailemizle ve arkadaşlarımızla olan diyaloğumuz azalabilir ve göz bozukluğu gibi bi çok hastalığa yol açabilir.

Bunları yaşamamak için belli saatlerde oynamalı ve bakmalıyız. Bu davranışlara dikkat etmeliyiz. Yoksa ailemizle diğer kişilerle iletişim kopukluğu yaşıyabiliriz. internetin zararları olduğu gibi faydalarıda var. Biz zararlarından uzak durmalıyız.

Metindeki "ben" şahıs zamirleriyle öğrenci kendisine vurgu yapmaktadır. "Bu durum" işaret sıfatıyla "dozunu kaçırma" ifadesine, "bunlar" işaret zamiriyle "insanlarla, ailemizle ve arkadaşlarımızla olan diyaloğumuzun azalması, gözlerimizin bozulması" durumlarına, "bu davranışlar" işaret sıfatıyla "belli saatlerde oynama ve bakma" davranışlarına gönderimde bulunulmuştur.

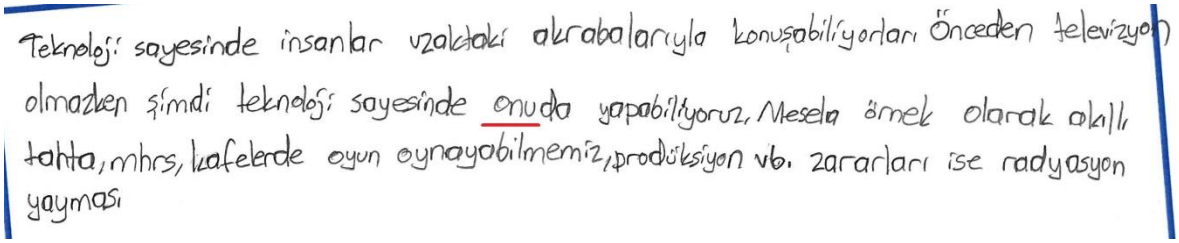
Yanlış Kullanım Örnekleri


Teknoloji iyiki var... ama zararlarıda var. Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız bu teknoloji iyi anlamda işimize çok yarıyor, kötü anlamda kullandığımız da ise hayatımıza karşı zararı var.

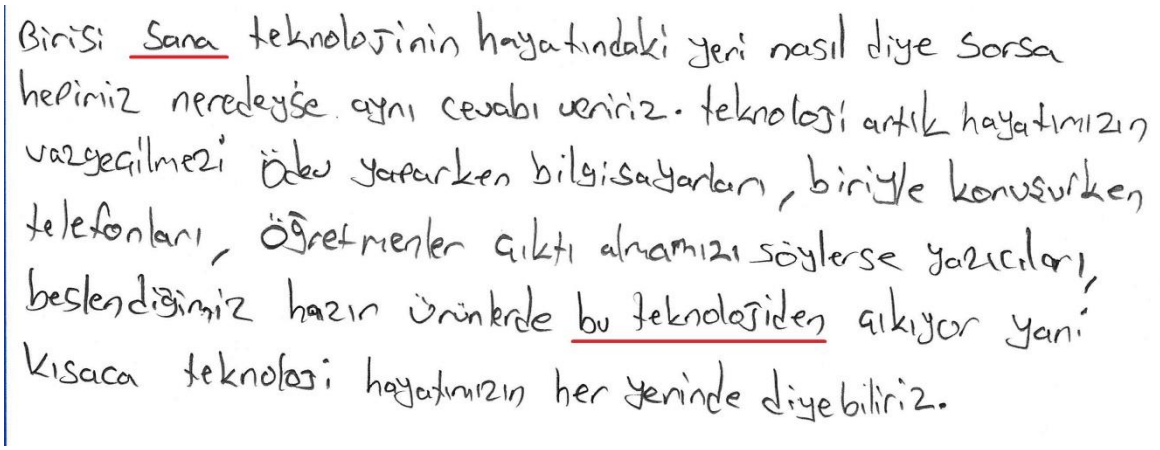
İnternetten bilgileri, bilmediğimiz kelimeleri, sıkıldığımızda zeka oyunları gibi pek çok anlamda işimize yarayabilir. Fakat uygunsuz içerikler, kelimeler hayatımızı kötü etkileyerek yaşam bağımızı, ailemiz ile ilişkilerimizi bozabilir. Şahsen bu durumları nadiren bende yaşıyorum.

Siz siz dün teknolojiyi gerektiği kadar kullanın, bu sınırı aşmayın. Yoksa aile bağlarınız yavaş yavaş acılabilir.

Yukarıdaki metinde yer alan “bu teknoloji, bu sınır” işaret sıfatları, öncesinde bu kavramlara ilişkin bir içerik bulunmadığından herhangi bir ifadeye gönderim yapmamaktadır. Bu nedenle hatalı gönderim örneği olarak belirlenmiştir.


Teknoloji sayesinde insanlar uzaktaki akrabalarıyla konuşabiliyorlar. Önceden televizyon olmazken şimdi teknoloji sayesinde onuda yapabiliyoruz. Mesela örnek olarak akıllı tahta, mhrs, kafelerde oyun oynayabilmeniz, prodüksiyon vb. zararları ise radyasyon yayması

Yukarıdaki metinde kullanılan “o” işaret zamirinin neye gönderim yaptığı anlaşılamamaktadır. Yanlış kullanım yapılması anlam karışıklığına sebep olmuştur.

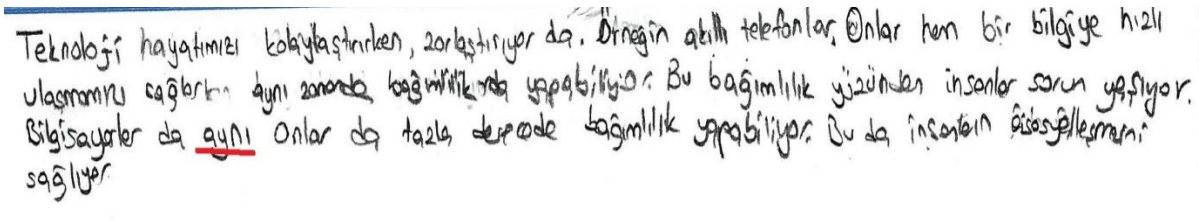

Birisi Sana teknolojinin hayatındaki yeri nasıl diye sorsa hepimiz neredeyse aynı cevabı veririz. teknoloji artık hayatımızın vazgeçilmezi ödev yaparken bilgisayarları, biriyle konuşurken telefonları, öğretmenler çıktı almamızı söylerse yazıcıları, beslendiğimiz hazır ürünlerde bu teknolojiden çıkıyor yani kısaca teknoloji hayatımızın her yerinde diyebiliriz.

Metinde yer alan “sen” şahıs zamiri yerine “biz” tercih edilmeliydi. Cümleye uygun olmayan bir zamir tercih edilerek gönderim ögesi yanlış kullanılmıştır. “Bu teknoloji” ifadesindeki işaret sıfatının ise neye gönderimde bulunduğu anlaşılmadığı için yanlış kullanım olarak değerlendirilmiştir.

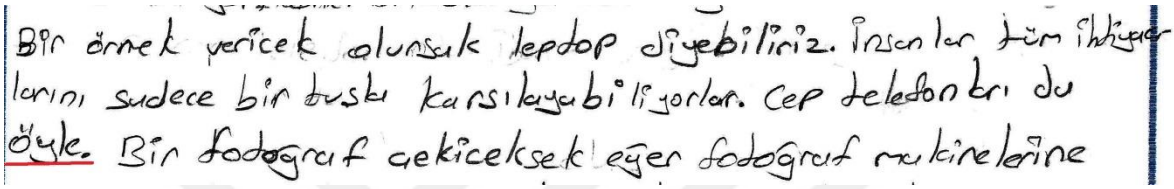
5.7.2. Değiştirim

Deney grubundaki öğrenciler *bilgilendirici metin* düzeyinde ön testte 0, son testte 5 *cümleye dayalı* değiştirim ögesi kullanırken *isme* ve *fiile dayalı* değiştirim ögesi kullanmamıştır. Kontrol grubunda ön testte 1 doğru *isme dayalı*, son testte 1 doğru 1 yanlış *cümleye dayalı* değiştirim ögesi vardır. Deney grubunun *cümleye dayalı* değiştirim ögelerinin kullanımında daha iyi bir gelişme gösterdiği görülmektedir.

Doğru Kullanım Örnekleri

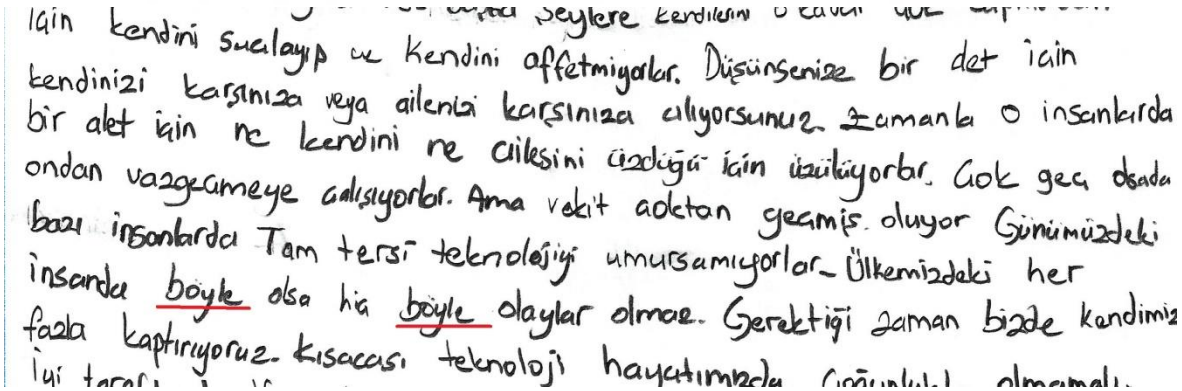

Teknoloji hayatımızı kolaylaştırıken, zorlaştırıyor da. Örneğin akıllı telefonlar. Onlar hem bir bilgiye hızlı ulaşmamızı sağlarken aynı zamanda bağımlılık da yapabiliyor. Bu bağımlılık yüzünden insanlar sorun yaşıyor. Bilgisayarlar da aynı. Onlar da fazla derecede bağımlılık yapabiliyor. Bu da insanların asosyalleşmesini sağlıyor.

Yukarıdaki metinde "aynı" değiştirim ögesi, "akıllı telefonların bilgiye hızla ulaşmayı sağlaması" ifadesinin yerini tutmasıyla cümleye dayalı değiştirim yapılmıştır. Böylece aynı cümlenin tekrarı önlenmiştir.


Bir örnek verecek olursak laptop diyebiliriz. İnsanlar tüm ihtiyaçlarını sadece bir tuşla karşılayabiliyorlar. Cep telefonları da öyle. Bir fotoğraf çekeceksek eğer fotoğraf makinelerine

Yukarıdaki cümlelerde "öyle" değiştirim ögesiyle yapılan cümleye dayalı değiştirim sayesinde "Cep telefonları da insanların tüm ihtiyacını sadece bir tuşla karşılamasını sağlıyor." cümlesini tekrar etmeye gerek kalmamıştır.

Yanlış Kullanım Örneği


için kendini suçlayıp ve kendini affetmiyorlar. Düşünsenize bir dert için kendinizi karşınıza veya ailenizi karşınıza alıyorsunuz. Zamanla o insanlarda bir alet için ne kendini ne ailesini üzdüğü için üzülüyorlar. Çok geç olsada ondan vazgeçmeye çalışıyorlar. Ama vakit adetan geçmiş oluyor. Günümüzdeki bazı insanlarda Tam tersi teknolojiyi umursamıyorlar. Ülkemizdeki her insanda böyle olsa hiç böyle olaylar olmaz. Gerektiği zaman bizde kendimiz fazla kaptırıyoruz. Kısacası teknoloji hayatımızda

Metinde işaretlenmiş olan ilk "böyle" değiştirim ögesinin neyin yerine kullanıldığı net değildir. Bu şekilde anlam karışıklığına sebep olan değiştirim ögesi kullanımı yanlıştır. Ayrıca aynı cümlede aynı değiştirim ögesini art arda kullanmak da anlatımı bozmaktadır.

5.7.3. Eksiltili Anlatım

Tablo 31'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde *eksiltili anlatımı* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları

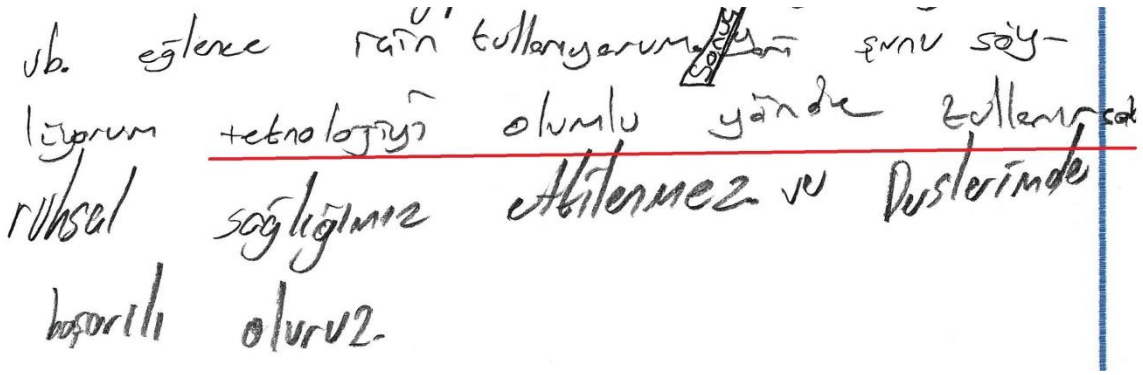
Eksilti Türü	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Cümlenin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	0	4
		Son Test	35	9	4
	Kontrol	Ön Test	35	6	4
		Son Test	35	4	12
Eklerin Düşürülmesi	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	3	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	0	4
		Son Test	35	9	4
	Kontrol	Ön Test	35	6	4
		Son Test	35	7	12

Deney grubu öğrencilerinin *bilgilendirici metin* düzeyinde ön testte 0 doğru 4 yanlış, son testte 9 doğru 4 yanlış *ortak ögenin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatım kullanımı bulunmaktadır. Bunun dışında *eksiltili anlatım* kullanımı bulunmamaktadır.

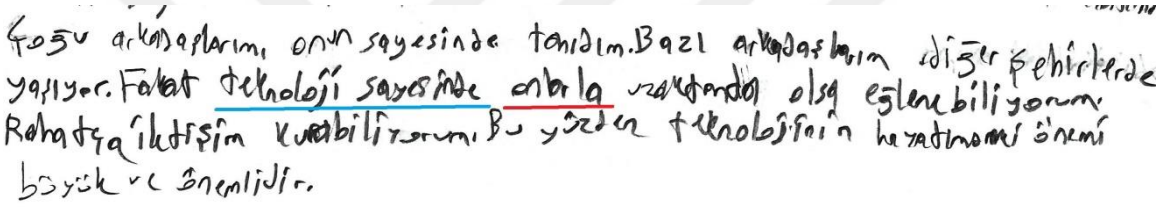
Kontrol grubunda *ortak ögenin* düşürülmesi yoluyla yapılan eksiltili anlatımda ön testte 6 doğru 4 yanlış, son testte 4 doğru 12 yanlış bulunmaktadır. *Eklerin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatıma ise ön testte rastlanmazken son testte bu eksiltili anlatım türünde 3 doğru kullanım vardır.

Her iki grubun *bilgilendirici metin* düzeyi ön ve son testinde *cümlenin* düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımın doğru ve yanlış kullanım örnekleri olmadığı için tabloya dâhil edilmemiştir. *Eksiltili anlatımdaki* artış oranına bakıldığında deney grubu lehine bir gelişme olduğu görülmektedir.

Doğru Kullanım Örnekleri

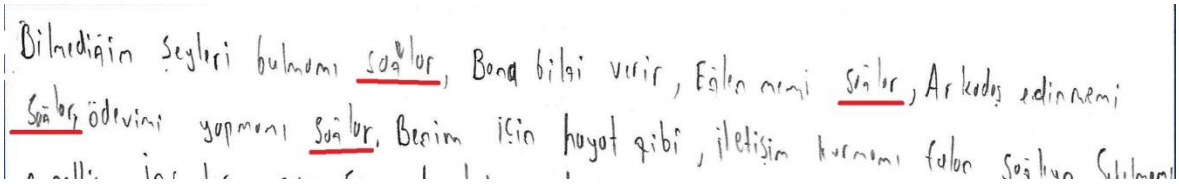


Yukarıdaki cümlede yer alan "teknolojiyi olumlu yönde kullanırsak" ifadesi, "Ruhsal sağlığımız etkilenmez." ve "Derslerimizde başarılı oluruz." cümlelerinin ortak ögesidir. Her bir cümle için ayrı ayrı tekrar edilmeyerek eksiltilmiştir.

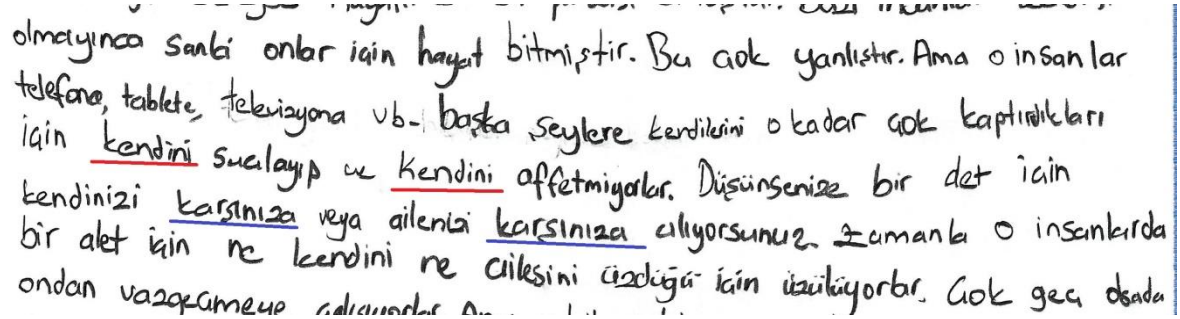


Yukarıdaki metinde işaretlenmiş olan "teknoloji sayesinde, onlarla" ifadeleri bir sonraki cümlede tekrar edilmeyerek eksiltilmiştir. Bu ifadeler eksiltilmese o cümle "Teknoloji sayesinde onlarla rahatça iletişim kurabiliyorum." şeklinde yazılacaktı.

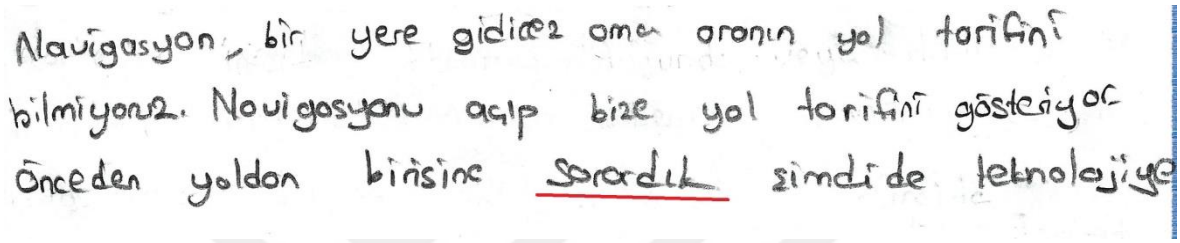
Yanlış Kullanım Örnekleri



Yukarıdaki cümlelerde yer alan "sağlar" eylemi cümlelerde ortak kullanılarak eksiltilmeliydi. Bu şekilde kullanımı anlatımı bozmaktadır. Kullanılması gereken yerde eksiltili anlatım kullanılmadığı için bu, yanlış kullanım olarak değerlendirilmiştir.


olmayınca sanki onlar için hayat bitmiştir. Bu çok yanlıştır. Ama o insanlar telefona, tablete, televizyona vb. başka şeylere kendilerini o kadar çok kaptırdıkları için kendini suçlayıp ve kendini affetmiyorlar. Düşünsenize bir dert için kendinizi karşınıza veya ailenizi karşınıza alıyorsunuz. Zamanla o insanlarda bir alet için ne kendini ne ailesini sevdiği için üzülüyorlar. Çok geç olsada ondan vazgeçmeye çalışıyorlar

Metinde işaretli ifadelerin aynı cümlede art arda tekrar etmemesi, ifadelerden birinin eksiltilmesi gerekmektedir. Bu şekilde kullanımı anlatımı bozmuştur.


Navigasyon, bir yere gidince ama orenın yol tarifini bilmiyoruz. Navigasyonu açıp bize yol tarifini gösteriyor. Önceden yoldan birisine sorardık şimdi de teknolojiye

Yukarıdaki cümlelerde "şimdi de teknolojiye" ifadesinin sonunda da "sorardık" eylemi kullanılması gerektiği düşünülerek bu eylem eksiltilmiştir. Fakat bu eylem anlam ve yapı olarak birebir "Şimdi de teknolojiye sorardık." şeklinde kullanılamayacağı için eksiltili kullanımın hatalı olduğu düşünülmüştür.

5.7.4. Bağlama Ögeleri

Tablo 32'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde *bağlama ögelerini* ne kadar kullandıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Düzeyinde Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Bağlama Ögeleri	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Ekleyici	Deney	Ön Test	35	69	19
		Son Test	35	106	10
	Kontrol	Ön Test	35	47	39
		Son Test	35	80	19
Ayırt Edici	Deney	Ön Test	35	6	0
		Son Test	35	9	2
	Kontrol	Ön Test	35	6	3
		Son Test	35	9	0
Zıtlık Bildiren	Deney	Ön Test	35	11	9
		Son Test	35	25	4
	Kontrol	Ön Test	35	16	10
		Son Test	35	21	5
Zaman Sıralama Bildiren	Deney	Ön Test	35	3	1
		Son Test	35	28	1
	Kontrol	Ön Test	35	8	0
		Son Test	35	10	3
Koşul Bildiren	Deney	Ön Test	35	27	5
		Son Test	35	40	0
	Kontrol	Ön Test	35	12	5
		Son Test	35	20	3
Açıklama Bildiren	Deney	Ön Test	35	12	8
		Son Test	35	19	1
	Kontrol	Ön Test	35	6	5
		Son Test	35	7	2
Örnekleme Bildiren	Deney	Ön Test	35	24	9
		Son Test	35	51	6
	Kontrol	Ön Test	35	20	11
		Son Test	35	36	5
Sebep Bildiren	Deney	Ön Test	35	23	1
		Son Test	35	30	1
	Kontrol	Ön Test	35	15	5
		Son Test	35	16	1
Sonuç Bildiren	Deney	Ön Test	35	4	1
		Son Test	35	11	1
	Kontrol	Ön Test	35	3	2
		Son Test	35	8	1
Toplam	Deney	Ön Test	35	157	53
		Son Test	35	312	26
	Kontrol	Ön Test	35	133	80
		Son Test	35	200	39

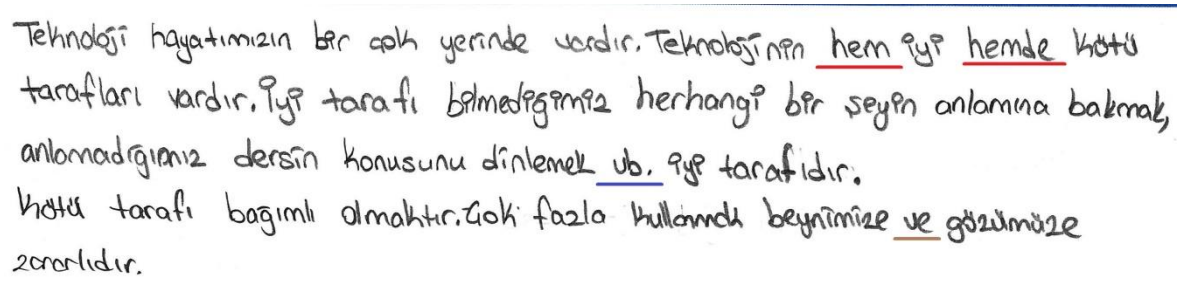
Deney grubunun *bağlama ögeleri* içinde en çok *ekleyici* bağlama ögelerini kullandığı görülmektedir. Ön testte 69 doğru 19 yanlış, son testte ise 106 doğru 10 yanlış *ekleyici*

bağlama ögesi vardır. *Bilgilendirici metin* düzeyinde *ayırt edici* bağlama ögesi ön testte 6 doğru 0 yanlış, son testte 9 doğru 2 yanlış; *zıtlık bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 11 doğru 9 yanlış, son testte 25 doğru 4 yanlıştır. Deney grubunda *zaman-sıralama bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ön testte 3 doğru 1 yanlış, son testte 28 doğru 1 yanlış; *koşul bildiren* bağlama ögelerinin sayıları ise ön testte 27 doğru 5 yanlış, son testte 40 doğru 0 yanlıştır. *Açıklama bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 18 doğru 8 yanlış, son testte 19 doğru 1 yanlış ve *örnekleme bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 24 doğru 9 yanlış, son testte 51 doğru 6 yanlıştır. *Sebep bildiren* ön testte 23 doğru 1 yanlış, son testte 30 doğru 1 yanlış bağlama ögesi vardır. *Sonuç bildiren* bağlama ögeleri ise ön testte 4 doğru 1 yanlış, son testte 11 doğru 1 yanlıştır. Deney grubu *bilgilendirici metin* düzeyi toplam *bağlama ögesi* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 157 doğru 53 yanlış, son testte 312 doğru 26 yanlış.

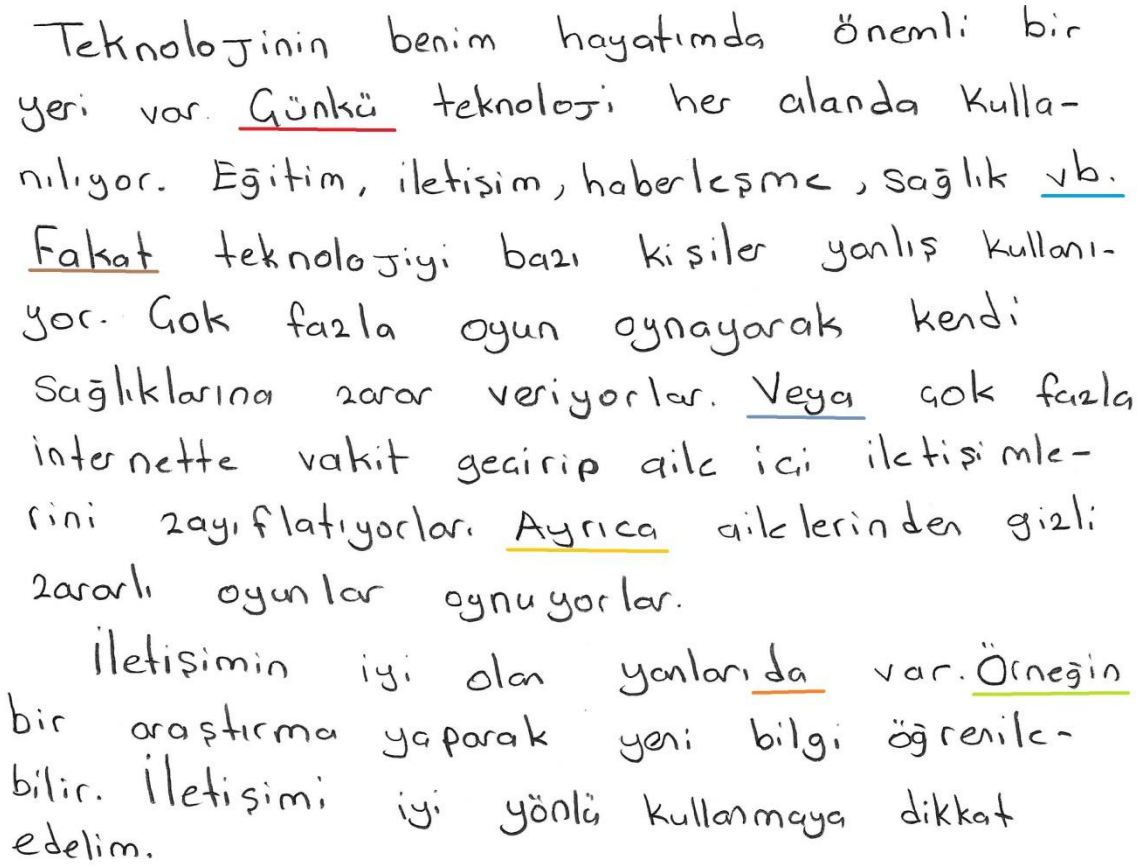
Kontrol grubunun *bağlama ögesi* kullanımlarına bakılırsa deney grubu gibi en çok *ekleyici* bağlama ögesi kullanıldığı görülmektedir. Ön testte 47 doğru 39 yanlış, son testte 80 doğru 19 yanlış *ekleyici* bağlama ögesi vardır. *Ayırt edici* bağlama ögesinin sıklığı ön testte 6 doğru 3 yanlış, son testte 9 doğru 0 yanlış; *zıtlık bildiren* bağlama ögesinin sıklığı ise ön testte 16 doğru 10 yanlış, son testte 21 doğru 5 yanlış olarak belirlenmiştir. *Zaman-sıralama bildiren* bağlama ögesi ön testte 8 doğru 0 yanlış, son testte 10 doğru 3 yanlıştır. *Koşul bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 12 doğru 5 yanlışken son testte 20 doğru 3 yanlıştır. *Açıklama bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 6 doğru 5 yanlış, son testte 7 doğru 2 yanlıştır. *Bilgilendirici metin* düzeyinde *örnekleme bildiren* bağlama ögesi kontrol grubunda ön testte 20 doğru 11 yanlış, son testte 36 doğru 5 yanlıştır ve *sebep bildiren* bağlama ögesi sayısı ön testte 15 doğru 5 yanlış, son testte 16 doğru 1 yanlıştır. *Sonuç bildiren* bağlama ögesi ön testte 3 doğru 2 yanlıştır ve son testte bu bağlama ögesi 8 doğru 1 yanlıştır. Kontrol grubu *bilgilendirici metin* düzeyi *bağlama ögesi* toplam kullanım sayıları şu şekildedir: ön testte 133 doğru 80 yanlış, son testte 200 doğru 39 yanlış.

Deney ve kontrol grubunun toplam *bağlama ögeleri* kullanım sayıları son testte ön teste göre artış gösterse de deney grubunun toplam doğru kullanım sayısındaki artış kontrol grubundaki artıştan oldukça fazladır. Aynı şekilde her iki grubun yanlış kullanım sayıları azalsa da deney grubundaki azalma oranı kontrol grubundan belirgin düzeyde fazladır. Dolayısıyla deney grubunun, *bilgilendirici metin* düzeyinde *bağlama ögelerinin* kullanımı konusunda kontrol grubuna göre daha iyi gelişme gösterdiği söylenebilir.

Doğru Kullanım Örnekleri

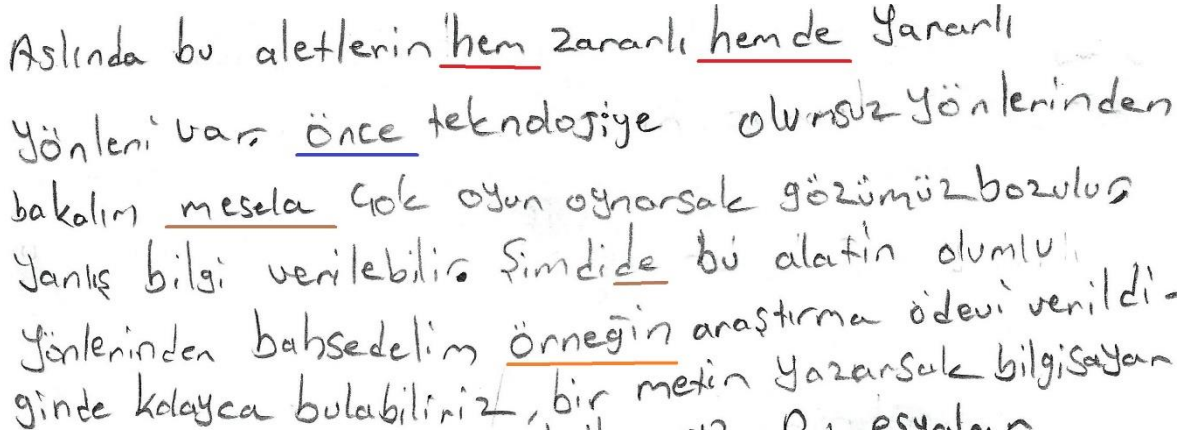

Teknoloji hayatımızın bir çok yerinde vardır. Teknolojinin hem iyi hemde kötü tarafları vardır. İyi tarafı bilmediğimiz herhangi bir şeyin anlamına bakmak, anlamadığınız dersin konusunu dinlemek vb. iyi taraftır.
Kötü tarafı bağımlı olmaktır. Çok fazla kullanırsa beynimize ve gözümüze zararlıdır.

Yukarıdaki metinde yer alan "hem…hem de, ve" bağlama ögeleri ekleyici görevine, "vb." bağlama ögesi örneklendirme işlevine uygun yerde kullanılmıştır.


Teknolojinin benim hayatımda önemli bir yeri var. Çünkü teknoloji her alanda kullanılıyor. Eğitim, iletişim, haberleşme, sağlık vb. Fakat teknolojiyi bazı kişiler yanlış kullanıyor. Çok fazla oyun oynayarak kendi sağlıklarına zarar veriyorlar. Veya çok fazla internette vakit geçirip aile içi iletişimlerini zayıflatıyorlar. Ayrıca ailelerinden gizli zararlı oyunlar oynuyorlar.

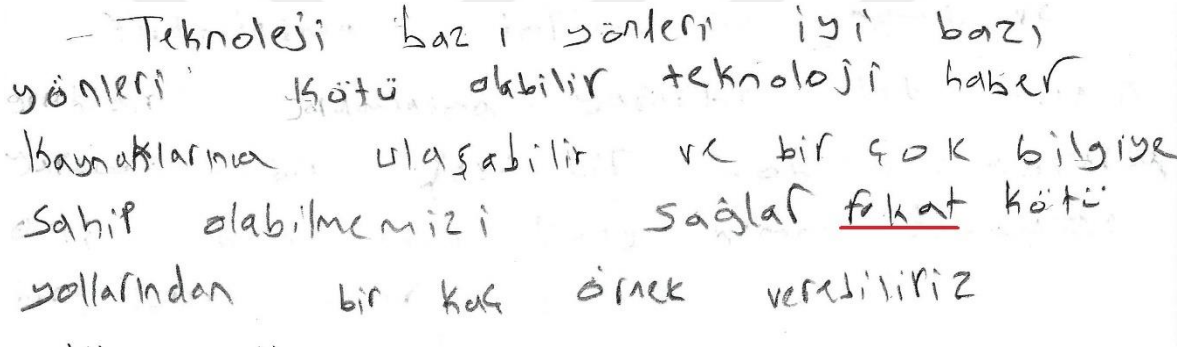
İletişimin iyi olan yanları da var. Örneğin bir araştırma yaparak yeni bilgi öğrenilebilir. İletişimi iyi yönlü kullanmaya dikkat edelim.

Metinde yer alan "çünkü, vb., fakat, veya, ayrıca, da, örneğin" bağlama ögelerinin tamamı işlevine uygun kullanıldığı için metnin bağdaşıklığına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

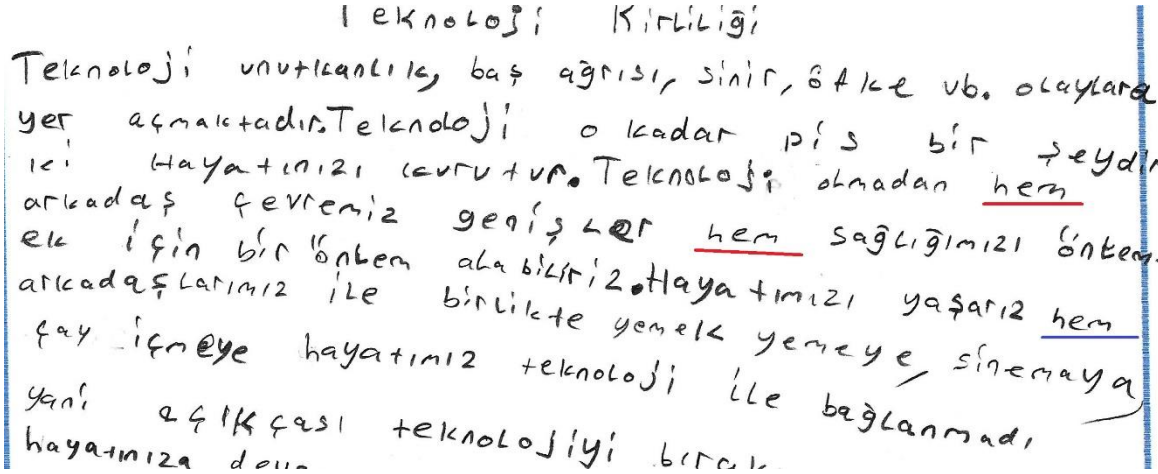

Aslında bu aletlerin hem zararlı hem de yararlı yönleri var. önce teknolojiye olumsuz yönlerinden bakalım mesela çok oyun oynarsak gözümüz bozulur. Yanlış bilgi verilebilir. şimdide bu alatin olumlu yönlerinden bahsedelim örneğin araştırma ödevi verildiginde kolayca bulabiliriz, bir metin yazarsak bilgisayar

Yukarıdaki cümlelerde geçen "hem…hem de, önce, mesela, de, örneğin" bağlama ögeleri işlevlerine uygun kullanılarak metnin dil bilgisel bağlarını kuvvetlendirmiştir.

Yanlış Kullanım Örnekleri

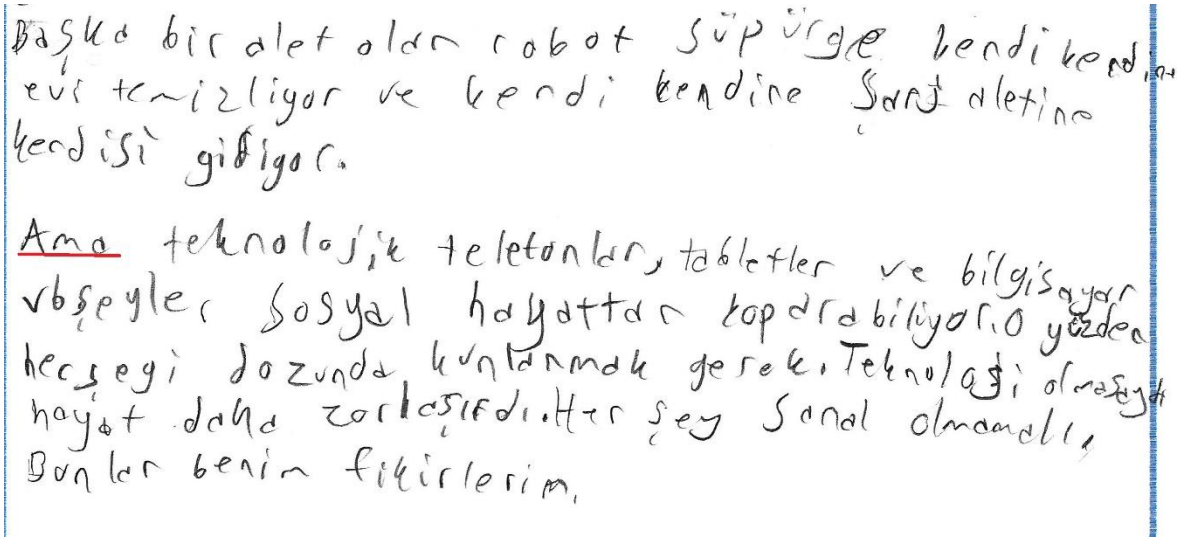

- Teknoloji bazı yönleri iyi bazı yönleri kötü olabilir teknoloji haber kaynaklarına ulaşabilir ve bir çok bilgiye sahip olabilmemizi sağlar fakat kötü yollarından bir kaç örnek verebiliriz

Yukarıdaki altı çizili bağlama ögesi "fakat", bağladığı cümleler arasında zıt bir anlam olmadığı için uygun yerde kullanılmamıştır.


Teknoloji Kirliliği

Teknoloji unutkanlık, baş ağrısı, sinir, öfke vb. olaylara yer açmaktadır. Teknoloji o kadar pis bir şeydir ki hayatımızı kurutur. Teknoloji olmadan hem arkadaş çevremiz genişler hem sağlığımızı önlem ala biliriz. Hayatımızı yaşarız hem arkadaşlarımız ile birlikte yemek yemeye sinemaya çay içmeye hayatımız teknoloji ile bağlanmadı yani açlık çası teknolojiyi bırak hayatımıza dön

Yukarıdaki cümlelerde yer alan "hem…hem de" bağlama ögelerinin her ikisi de yapı olarak eksik kullanıldığı için hatalıdır.


Başka bir alet olan robot süpürge kendi kendi
evi temizliyor ve kendi kendine şarj aletine
kendisi gidiyor.

Ama teknolojik telefonlar, tabletler ve bilgisayar
vb şeyler sosyal hayattan koparabiliyor. O yüzden
hepsini dozunda kullanmak gerek. Teknolojisi olmasaydı
hayat daha zorlaşırdı. Her şey sanal olmamalı.
Bunlar benim fikirlerim.

Yukarıda işaretli olan "ama" bağlama ögesi hem önceki cümleyle yer aldığı cümle arasında zıtlık ilişkisi kurmadığı için hem de paragrafın başında kullanıldığı için yanlış kullanım örneği olarak değerlendirilmiştir.

5.7.5. Kelime Bağdaşıklığı

Tablo 33'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte *bilgilendirici metin* düzeyinde *kelime bağdaşıklığını* sağlamak için hangi yöntemlere ne kadar başvurduklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici metin Düzeyinde Kelime Bağdaşıklığı Kullanım Sıklıkları

Kelime Bağdaşıklığı	Grup		n	Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Kelimenin Aynen Tekrarı	Deney	Ön Test	35	2	19
		Son Test	35	0	5
	Kontrol	Ön Test	35	0	16
		Son Test	35	1	15
Eş veya Yakın Anlamlı Kelime Kullanımı	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	1
Kelimenin Üst Anlamlısının Kullanımı	Deney	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	2	0
	Kontrol	Ön Test	35	0	0
		Son Test	35	0	0
Genel Anlamlı Kelime Kullanımı	Deney	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	7	1
	Kontrol	Ön Test	35	1	0
		Son Test	35	0	0
Aynı Kavram Alanına Giren Kelime Kullanımı	Deney	Ön Test	35	22	0
		Son Test	35	29	0
	Kontrol	Ön Test	35	26	0
		Son Test	35	24	0
Toplam	Deney	Ön Test	35	25	19
		Son Test	35	38	6
	Kontrol	Ön Test	35	27	16
		Son Test	35	25	16

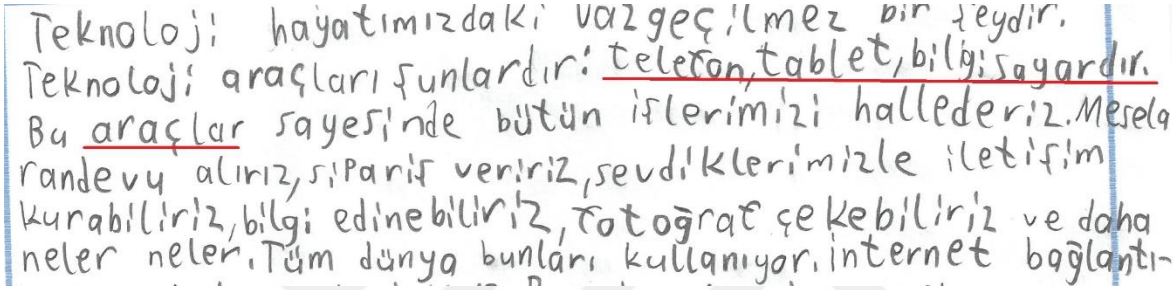
Kelime bağdaşıklığı ile ilgili *kelimenin aynen tekrarında* uygun olmayan yerde kelime tekrarı yoluyla yanlış kullanım *bilgilendirici metin* düzeyinde deney grubunda ön testte 19, son testte 5 taneyken doğru kullanım ön testte 2, son testte 0 tanedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön ve son testinde *eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* görülmezken *kelimenin üst anlamlısının kullanımında* ön testte 0, son testte 2 doğru vardır. *Genel anlamlı kelime kullanımında* ön testte 1 doğru 0 yanlış, son testte 7 doğru 1 yanlış vardır. *Aynı kavram alanına giren kelimede* ise ön testte 22, son testte 29 doğru kullanım vardır. Deney grubu toplam *kelime bağdaşıklığı* sayıları şu şekildedir: ön test 25 doğru 19 yanlış, son test 38 doğru 6 yanlış.

Bilgilendirici metin düzeyinde kontrol grubu *kelimenin aynen tekrarında* ön testte 0 doğru 16 yanlış, son testte 1 doğru 15 yanlış vardır. *Eş veya yakın anlamlı kelimede* yalnızca son testte 1 yanlış kullanım bulunurken *kelimenin üst anlamlısı* hiç kullanılmamıştır. *Genel*

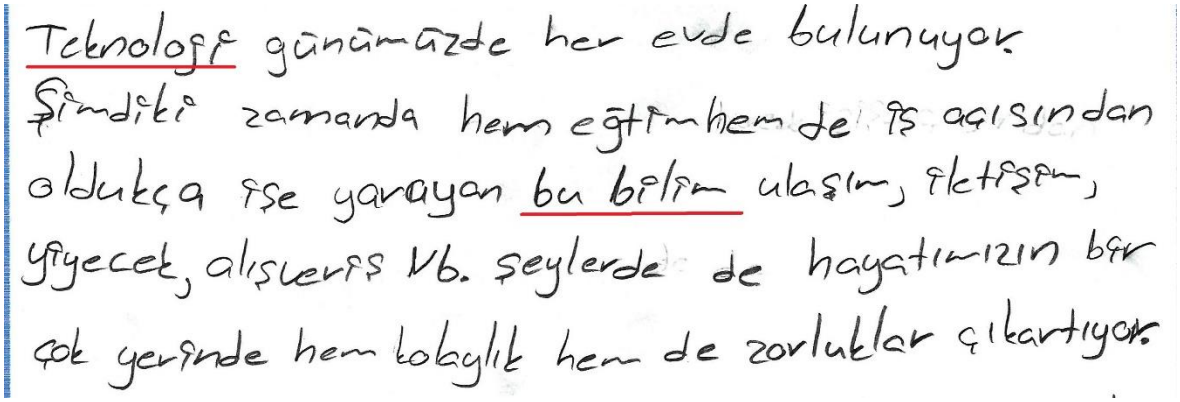
anlamlı kelimede de sadece ön testte 1 doğru kullanım bulunmaktadır. *Aynı kavram alanına giren kelimelerde* ön testte 26, son testte 24 doğru kullanım vardır. *Bilgilendirici metin* düzeyinde *kelime bağdaşıklığı* kontrol grubu toplam sayıları şu şekildedir: ön test 27 doğru 16 yanlış, son test 25 doğru 16 yanlış.

Bilgilendirici metin düzeyinde *kelime bağdaşıklığını* sağlama konusunda hem doğru sayısındaki artış hem de yanlış sayısındaki azalma ile deney grubunun belirgin bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

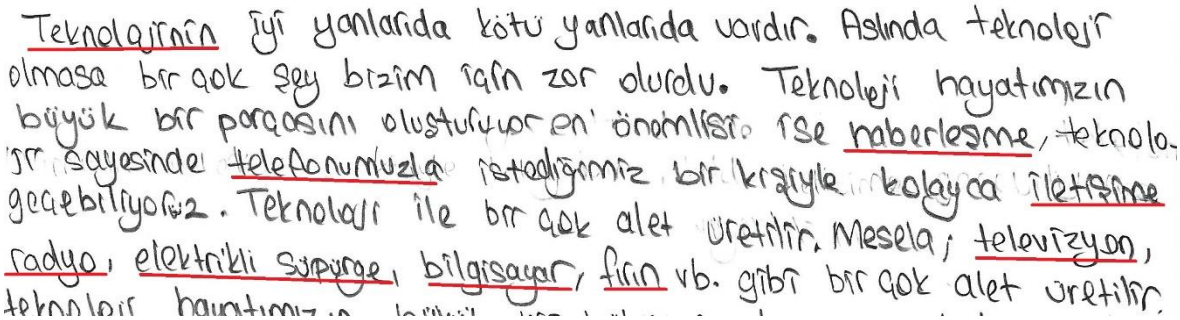
Doğru Kullanım Örnekleri


Teknoloji hayatımızdaki vazgeçilmez bir şeydir. Teknoloji araçları şunlardır: telefon, tablet, bilgisayardır. Bu araçlar sayesinde bütün işlerimizi hallederiz. Mesela randevu alırız, sipariş veririz, sevdiklerimizle iletişim kurabiliriz, bilgi edinebiliriz, fotoğraf çekebiliriz ve daha neler neler. Tüm dünya bunları kullanıyor. İnternet bağlantı-

Metinde geçen "araçlar" kelimesi, bir önceki cümledeki "telefon, tablet, bilgisayar" yerine kullanılan genel anlamlı bir kelimedir. Bu kullanımla aynı kelimeler tekrar edilmemiş ve metnin kelime bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.

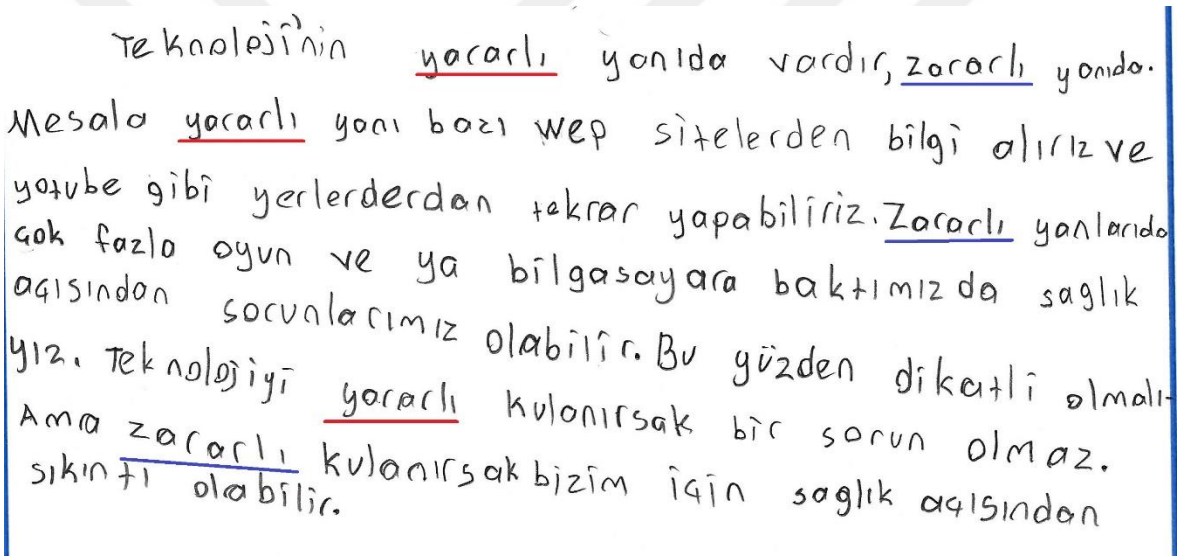

Teknoloji günümüzde her evde bulunuyor. Şimdiki zamanda hem eğitim hem de iş açısından oldukça işe yarayan bu bilim ulaşım, iletişim, yiyecek, alışveriş vb. şeylerde de hayatımızın bir çok yerinde hem kolaylık hem de zorluklar çıkartıyor.

Yukarıdaki metinde "teknoloji" kelimesi yerine ikinci cümlede "bu bilim" denilerek kelime tekrarının önüne geçilmiştir. Bir kelimenin yerine üst anlamlısı kullanılarak kelime bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.

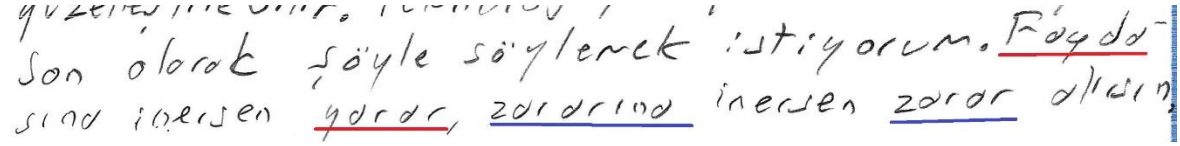

Teknolojinin iyi yanlarida kötü yanlarida vardır. Aslında teknoloji olmasa bir çok şey bizim için zor olurdu. Teknoloji hayatımızın büyük bir parçasını oluşturuyor en' önemlisi ise haberleşme, teknoloji sayesinde telefonumuzla istediğimiz bir kişiyle kolayca iletişime geçebiliyoruz. Teknoloji ile bir çok alet üretilir. Mesela; televizyon, radyo, elektrikli süpürge, bilgisayar, fırın vb. gibi bir çok alet üretilir.

Metindeki altı çizili kelimeler, "teknoloji" konusunda aynı kavram alanına giren kelimelerdir. Bu kelimelerin metinde bir arada kullanılması kelime bağdaşıklığının sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

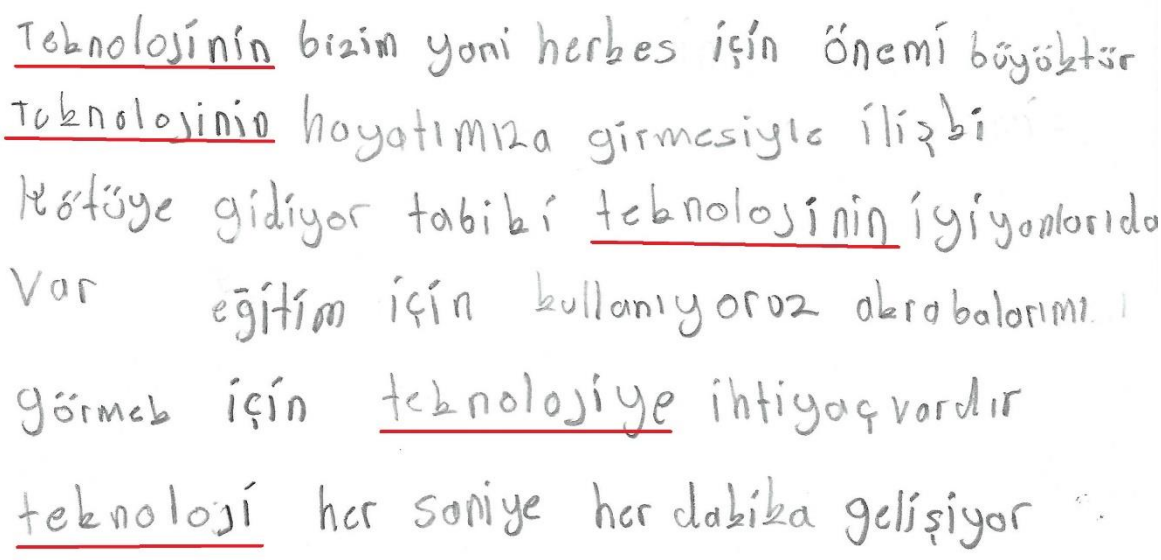
Yanlış Kullanım Örnekleri


Teknolojinin yararlı yonıda vardır, zararlı yonıda. Mesala yararlı yonı bazı wep sitelerden bilgi alırız ve yotube gibi yerlerderdan tekrar yapabiliriz. Zararlı yanlarıda çok fazla oyun ve ya bilgasayara baktımızda saglık açısından sorunlarımız olabilir. Bu yüzden dikatli olmalıyız. Teknolojiyi yararlı kulanırsak bir sorun olmaz. Ama zararlı kulanırsak bizim için saglık açısından sıkıntı olabilir.

Metinde "yararlı, zararlı" kelimelerinin bu kadar sık aynen tekrar edilmesi, anlatımda akıcılığı olumsuz etkilediği için bu metin, kelime bağdaşıklığının yanlış kullanımına örnek olarak değerlendirilmiştir.


Son olarak şöyle söylemek istiyorum. Fayda- sına inersen yarar, zararına inersen zarar alırsın

Yukarıdaki cümlede "fayda" kelimesinin eş anlamlısı "yarar" olarak kullanılmış ancak bu kullanım anlatıma herhangi bir katkı sağlamamıştır. Ayrıca "zarar" kelimesinin aynen tekrarı da burada anlatımı olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yukarıdaki cümlede kelime bağdaşıklığının sağlanamadığı düşünülmektedir.



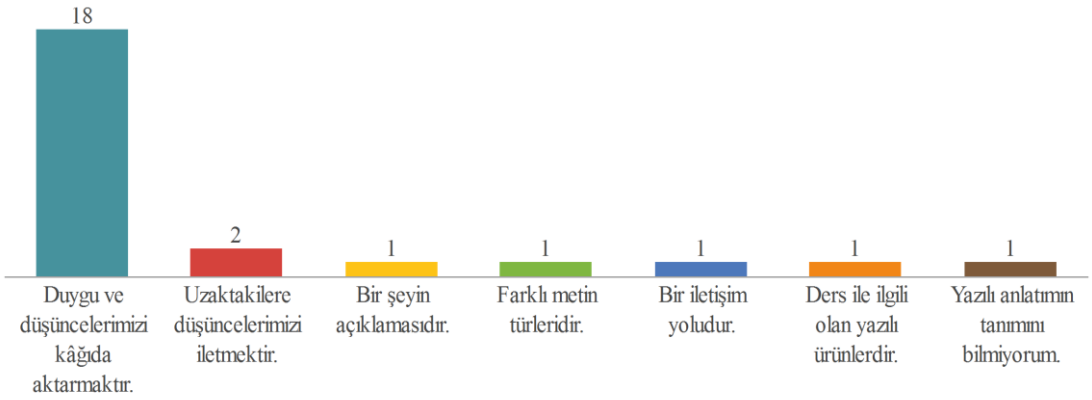
Metindeki her cümlede "teknoloji" kelimesinin aynen tekrar edilmesi, metnin akıcılığını olumsuz etkilemiştir. Bu kullanım, kelime bağdaşıklığı açısından yanlıştır.

5.8. Öğrencilerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmanın yapıldığı deney grubundan Türkçe dersi başarı sıralamasına göre, derse giren Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri alınarak alt, orta ve üst gruptan belirlenen 25 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin farklı başarı düzeylerinden olmasıyla yapılan çalışmanın her bir düzeyde ne anlam ifade ettiğinin anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Aşamalandırılmış yazma uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmeler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.8.1. Yazılı Anlatımın Tanımına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında yazılı anlatım tanımlarının değişip değişmediğine yönelik görüşleri sorulmuş ve yazılı anlatım kavramını tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:



Şekil 2. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi ve sonrasında yazılı anlatım tanımına ilişkin görüşleri

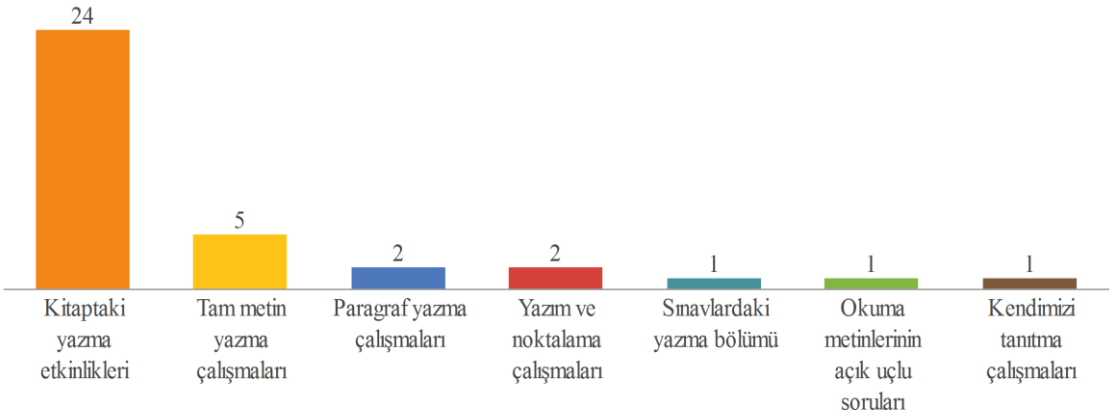
Öğrencilerin tamamı yazılı anlatımın ne olduğuna ilişkin görüşlerinin aşamalandırılmış yazma eğitiminden önce ve sonra değişmediğini belirtmiştir. Öğrencilerden 18'i yazılı anlatımı "Duygu ve düşüncelerimizi kâğıda aktarmaktır." olarak tanımlarken 2 öğrenci "Uzaktakilere düşüncelerimizi iletmek.", 1 öğrenci "Farklı metin türleridir.", 1 öğrenci "Bir iletişim yoludur." şeklinde tanımlamıştır. Bir kişi "Dersle ilişkili yazılı ürünlerdir." şeklinde tanım yaparken bir diğer öğrenci de görüşünü "Bir şeyin açıklamasıdır." olarak ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden sadece 1 tanesi yazılı anlatımın tanımını bilmediğini söylemiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım tanımlarından örnekler aşağıdadır:

Ö1 "Yazılı anlatım düşüncelerimizi bir kâğıda geçirmektir."
Ö3 "Kâğıda düşüncelerimizi yazmaktır."
Ö7 "Yazılı anlatım bir iletişim çeşididir."
Ö11 "Durum, olay veya herhangi bir şeyi kâğıda yazmaktır."
Ö23 "Uzaktaki birine duyguları anlatmak gibi…"

Elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin birçoğunun yazılı anlatımı doğru şekilde tanımladıkları görülse de öğrencilerin bu kavramla ilgili kendi özgün tanımlarını yapamadıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım sürecine ve uygulamada öne çıkarılan yönlere ilişkin ayrıntılara tanımlarında yer vermedikleri tespit edilmiştir. Uygulamada ele alınan tanım cümlesi çalışmasındaki gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin tanım yapma becerisindeki eksikliklerinin yazılı anlatımı tanımlama konusunda da kısmen kendini gösterdiği düşünülmektedir. Bu görüşmelerin sözlü olarak yapılmasının da tanım yapma konusunda öğrencileri zorladığı düşünülmektedir ve öğrencilerin yazılı olarak tanım yapmak konusunda verilen eğitimden sonra daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir

5.8.2. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisini desteklemek amacıyla eğitim öncesinde öğrencilerin sınıflarında aldıkları yazma eğitiminin nasıl olduğu sorulmuştur. Uygulama öncesi sınıfta yapılan yazma eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:



Şekil 3. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin görüşleri

Öğrenciler uygulama öncesinde sınıfta daha çok kitaptaki yazma etkinliklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bunların yanında da tam metin çalışmaları (5), paragraf yazma çalışmaları (2) yaptıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğrenci yazım ve noktalama kurallarının öğretimi esnasında yapılan etkinlikleri yazma çalışması olarak değerlendirirken 1 öğrenci Türkçe dersi sınavlarındaki kompozisyon sorularını yazma çalışması olarak belirtmiştir. 1 kişi okuma metinlerinin açık uçlu sorularını, bir diğer öğrenci de sınıfta yapılan kendini tanıtma çalışmalarını yazılı anlatımı geliştirmeye ilişkin yapılan uygulamalar arasında göstermiştir. Öğrencilerden bazıları uygulama öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım uygulamalarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

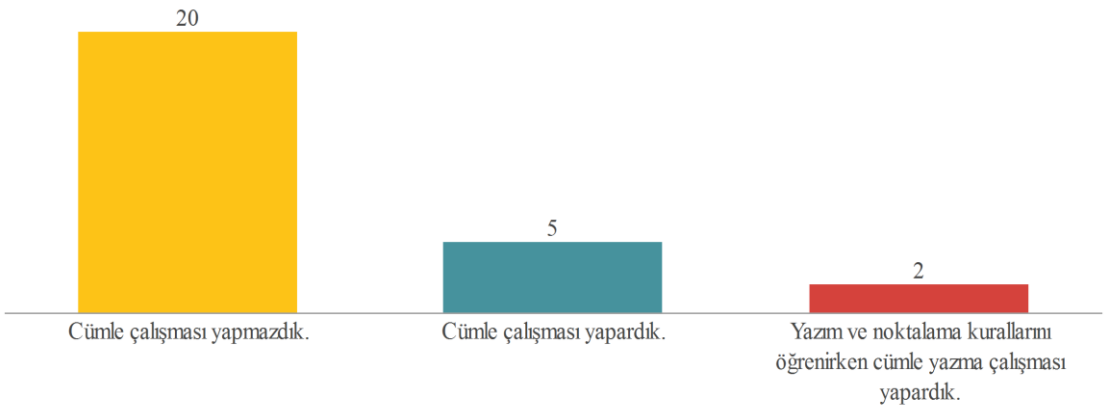
Ö8 "Kitaptaki etkinlikler ve arada bir tam metin yazımı çalışmaları yapılırdı."
Ö12 "Kitaptaki etkinlikleri yapıyorduk. Bazen de kompozisyon yapıyorduk."
Ö14 "Yazım ve noktalama ile ilgili yazardık. Ders kitabındakileri yaparız."
Ö22 "Bazen metin yazardık ve kitaptaki etkinlikleri yapardık."
Ö25 "Kitaptaki etkinlikleri yazardık ve sınavlarda metin yazardık."

Öğrencilerin sınıf içi yazma uygulamalarında genellikle kitaptaki etkinlikleri uyguladıkları görülmüştür. Bunun dışında belirtilen birçok uygulama belirsiz veya yazılı anlatımla ilgili

değildir. Yazılı anlatımın ne olduğunu tam olarak açıklayamadıkları için hangi uygulamaların bu beceriyi geliştirmeye yönelik olduğu konusunda da öğrencilerin tam bir sınır çizemedikleri görülmektedir.

5.8.3. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Cümle Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Uygulama öncesinde öğrencilerin sınıflarında cümle yazma becerisinin gelişimine yönelik eğitim alıp almadıkları, aldılarsa eğitim içeriğine ilişkin bilgilere ulaşılmak istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin cümle yazma becerisine ilişkin ön bilgi ve becerilerine ilişkin bilgi sahibi olmak ve verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin cümle yazma becerisine etkisini ortaya koyan nicel sonuçları desteklemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi cümle yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri aşağıdadır:



Şekil 4. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan cümle yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri

Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğu (20) yapılan uygulama öncesinde cümle yazmaya ilişkin herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Beş öğrenci cümle yazma çalışması yaptıklarını ifade etse de bunlardan biri cümlenin nasıl kurulacağının anlatıldığını belirtmiş, diğerleri nasıl bir çalışma yapıldığını açıklayamamıştır. İki öğrenci de yazım ve noktalama kurallarının öğretimi esnasında yapılan dikte çalışmalarını cümle yazma etkinliği olarak tanımlamıştır. Bu konudaki örnek öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö3 “Yazım, noktalama kuralları işlenirken cümle yazıyorduk.”
Ö12 “Yazım ve noktalama işaretlerini öğrenirken yaptıklarımız dışında yapmadık.”
Ö18 “Evet, verilmişti. Cümlenin nasıl yazılacağı anlatılmıştı.”

Buradan yola çıkarak öğrencilerin kitaptaki yazma etkinlikleri dışında pek fazla çalışma yapmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında da cümle yazmaya ilişkin ayrı etkinlikler olmadığı düşünüldüğünde cümle yazma becerisinin gelişimini sağlamak için ortaokul düzeyindeki öğrencilere neredeyse hiç eğitim verilmediği söylenebilir.

5.8.4. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Paragraf Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Öğrencilere aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi paragraf yazma eğitimi alıp almadıkları aldılarsa nasıl bir içeriğe sahip olduğu sorulmuştur. Böylece öğrencilerin verilen eğitim öncesi sahip oldukları ön bilgi ve becerilere ilişkin fikir edinilerek verilen eğitimin nicel verilerde ortaya çıkan etkisi desteklenmeye çalışılmıştır.

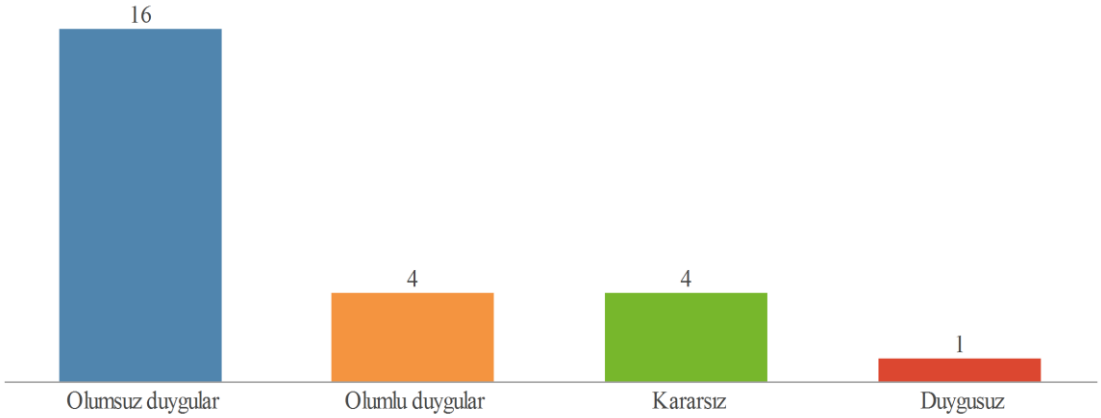
Öğrencilerin 17'si aşamalandırılmış yazma eğitiminden önce paragraf yazma çalışması yapılmadığını belirtmiştir. Sekiz öğrenci ise daha önce paragraf yazma çalışması yapıldığını söylemiştir. Bu öğrencilerden 2'si metnin bölümleri olarak paragrafın ele alındığını söylerken 4'ü paragrafla ilgili genel olarak bilgilendirme yapıldığını, 2'si ise paragrafın planı ile ilgili bilgi verildiğini ifade etmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö18 "Evet, verilmişti. Paragrafın nasıl yazılacağı anlatılmıştı."
Ö19 "Evet. Metnin bölümleri olarak paragraftan bahsedilmişti."
Ö24 "Evet, planı anlatıldı."

Sonuçta cümle ile benzer şekilde öğrencilerin kitaptaki yazma etkinlikleri dışında pek fazla çalışma yapmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında da paragraf yazmaya ilişkin ayrı etkinlikler olmadığı düşünüldüğünde bu becerinin gelişimine yönelik ortaokul düzeyindeki öğrencilere sınırlı sayıda ve içerikte uygulamalar yaptırıldığı söylenebilir.

5.8.5. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Öncesi Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerini Uygularken Neler Hissedildiğine İlişkin Görüşler

Yapılan uygulama öncesinde yazılı anlatım etkinlikleri sırasında ne tr duygular yaşadıkları öğrencilere sorularak uygulamanın onların tutumlarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım etkinliklerine yönelik duyguları şu şekildedir:



Şekil 5. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerini uygularken neler hissettiğine ilişkin görüşleri

Görüşme yapılan öğrencilerin 16'sı uygulama öncesinde sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin olumsuz duygular beslediklerini belirtmiştir. Bu duygular sıkılma (10), kaygılanma (2), mutsuzluk (1), gerginlik (1), çekinme (1), zorlanma (1) şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerden 4'ü çalışma öncesi sınıfta yapılan yazılı anlatım uygulamalarına ilişkin olumlu duygular beslediklerini dile getirmişlerdir. Bu duygular sevmek (2), zevk almak (2) olarak açıklanmıştır. Sınıf içi yazılı anlatım etkinliklerine karşı 4 öğrenci ne hissettiği konusunda kararsızken 1 öğrenci de hiçbir şey hissetmediğini söylemiştir. Hisleriyle ilgili tam olarak karar veremeyen öğrenciler bazen sevip bazen sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebinin yapılan yazılı anlatım etkinliklerinin türü, içeriği, uzunluğuyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin duygularına ilişkin ifadeleri aşağıdadır:

Ö4 "Çok sıkılırdım. Yazmayı hiç sevmezdim."
Ö5 "Güzel olurdu, severdim."
Ö6 "Sıkılırdım. Dikkatimi çok veremezdim."
Ö12 "Bazen sıkılıyordum, bazen eğleniyordum."

5.8.6. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Uygulamayı Yaparken Neler Hissedildiğine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sırasında yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin görüşleri de alınarak verilen eğitimin öğrenci tutumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin 19'u uygulama yapılırken olumlu duygular hissettiklerini belirtmiştir. Bu duygular eğlenmek (8), zevk almak (4), iyi hissetmek (3), mutlu olmak (2),

sevmek (2), heyecanlanmak (1) şeklinde tanımlanmıştır. Uygulamada yapılan etkinliklere karşı 6 öğrenci ne hissettiği konusunda kararsız olup bu öğrenciler genel olarak sevseler de uzun metinlerde veya benzer etkinliklerin olduğu kısımlarda bazen sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö10 "Mutlu oluyordum. Hem bir şeyler öğreniyor hem de eğleniyorduk."
Ö12 "Genel olarak eğlendim. Birkaç derste sıkıldım."
Ö13 "Genelde sevdim ama bazen sıkıldım. Genellikle karışık kelimelerden cümle kurmalarda zorlandığım için sıkıldım."
Ö14 "Eğlenceliydi. Farklıydı kitaptakilerden. Akıllı tahtadan görmek de daha eğlenceli hâle getiriyor."
Ö18 "Bazen sıkılıyordum. Anlayamıyordum. Etkinlikler farklı olduğunda zorlanıyordum."
İnceleme sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazılı anlatıma ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

5.8.7. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Cümle Yazma Çalışmalarının Faydalı Bulunup Bulunmamasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin yapılan eğitimdeki cümle yazma çalışmalarını faydalı bulup bulmadıkları sorularak eğitimin onların yazma becerisine etkisine yönelik farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Aşamalandırılmış yazma eğitimindeki cümle yazma çalışmalarını, görüşme yapılan öğrencilerin 24'ü faydalı bulurken yalnızca 1 öğrenci çalışmanın faydasız olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu öğrencilerin çalışma sürecinde yazılı anlatıma ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını ve becerilerinin geliştiğini düşündüklerini göstermektedir.

5.8.8. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Cümle Yazma Çalışmalarında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler

Aşamalandırılmış cümle yazma uygulamasını daha iyi hâle getirmek için öğrencilerin değişiklik önerileri alınmıştır. Bu şekilde onların uygulama sürecine eleştirel bakış açısıyla yaklaşmaları istenmiştir.

Öğrenciler çalışmadaki cümle yazma çalışmalarında birbirlerinden farklı yönlerden değişiklikler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Değişiklik önerisi olarak öğrencilerden 1'i etkinliklerde yer alan cümlelerin daha kısa olmasını, 1 öğrenci de uygulamada daha zor cümle örneklerine yer verilmesini istemiştir. Genel duruma bakıldığında görüşlerin yoğunlaştığı bir veya birkaç değişiklik konusu olmadığı görülmektedir. Buradan öğrencilerin hepsini etkileyen bir olumsuzluk olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Cümle çalışmalarına öğrencilerin aşina oldukları örneklerle başlanmasının öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak cümlenin yapısında özellikle özne-yüklem uyumunda sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin soyut ifadeleri tanımlama, cümleye yeni ifadeler ekleme çalışmalarında zorlandıkları, cümlelerin anahtar kelimelerini bulma çalışmalarında ise başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Uygulamanın daha etkin hâle gelebilmesi için öğrenci görüşlerine göre düzenlenmeler yapılabilir. Uygulamadaki değişiklik isteklerine yönelik görüşler aşağıdadır:

Ö21 "Cümleler daha kısa olsa daha iyi olur."
Ö19 "Daha zor çalışmalar eklenebilir."

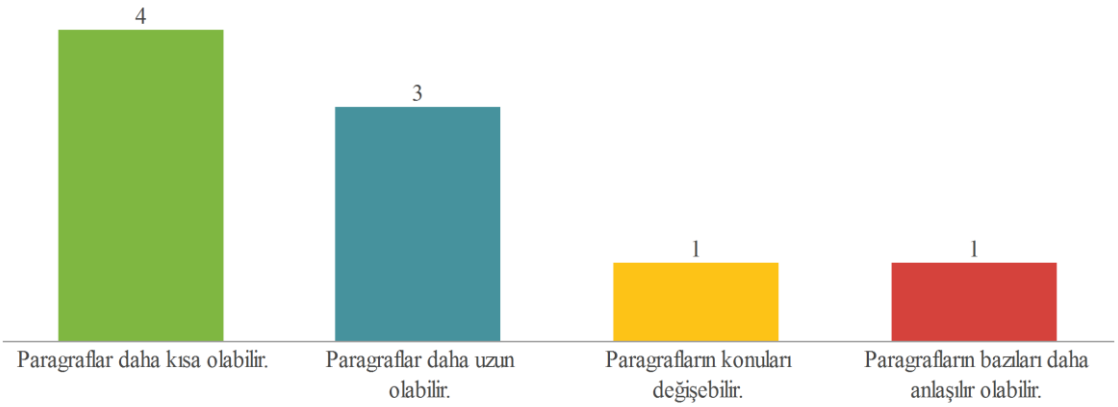
5.8.9. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Paragraf Yazma Çalışmalarının Faydalı Bulunup Bulunmamasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin uygulamadaki paragraf yazma çalışmalarının onların yazma becerisine etkisini farkında olup olmadıkları tespit edilmek istenmiştir. Aynı zamanda verilen eğitimin güçlü ve zayıf yönleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

Aşamalandırılmış yazma eğitimindeki paragraf yazma çalışmalarını görüşme yapılan öğrencilerin hepsi (25) faydalı bulmuştur. Bu bulgu öğrencilerin çalışma sürecinde paragraf yazmaya ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını ve becerilerinin geliştiğini düşündüklerini göstermektedir.

5.8.10. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Paragraf Yazma Çalışmalarında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin paragraf yazma çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları uygulamanın daha iyi hâle gelebilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin paragraf uygulamasına yönelik değişiklik önerileri şu şekildedir:



Şekil 6. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası paragraf yazma çalışmalarında değişiklik yapılmasını istedikleri yönlere ilişkin görüşleri

Öğrenciler uygulamadaki paragraf çalışmalarında birbirlerinden farklı yönlerde değişiklikler yapılabileceğini belirtmişlerdir. 4 öğrenci paragrafların daha kısa olmasını isterken 3 öğrenci bunun tersine daha uzun paragraflar olmasının daha iyi olabileceğini belirtmiştir. 1 öğrenci paragrafların konularının değişebileceğini, 1 öğrenci de paragrafların daha sade bir dille yazılmasını istediğini ifade etmiştir. Genel duruma bakıldığında görüşlerin paragrafın uzunluğu veya kısalığı konularında yoğunlaştığı görülse de buradan anlaşılan paragraf uzunluklarının bireysel özelliklere göre farklılık oluşturabileceğidir. Bu tablodan öğrencilerin hepsini etkileyen bir olumsuzluk olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin paragraftaki anahtar kelimeleri bulma konusunda cümle çalışmalarındaki uygulamaların da etkisiyle başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin genellikle ana fikri ifade etme konusunda sorunlar yaşadıkları, çalışmalardan sonra bunların değiştiği gözlemlenmiştir. Uygulamanın daha etkin hâle gelebilmesi için materyaller üzerinde öğrenci görüşlerine göre düzenlemeler yapılabilir. Öğrencilerin paragraflar ile ilgili değişiklik önerilerinin yer aldığı görüşlerden örnekler aşağıdadır:

Ö10 “Bazı paragraflar çok uzundu.”

Ö12 “Bazı paragrafların anlaşılması zordu.”

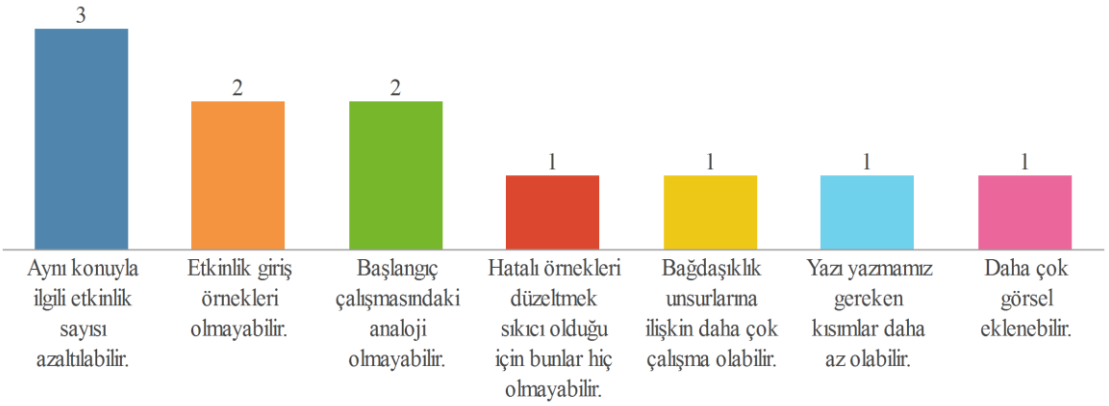
Ö13 “Konuları çok ilgimi çekmedi.”

Ö19 “Daha uzun paragraflar olabilir.”

Ö2 “Bizim seviyemize göreydi ve yazabileceğimiz şekildeydi.”

5.8.11. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Çalışmaların Tamamında Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Görüşler

Aşamalandırılmış yazma eğitiminin bütününde yapılması istenen değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:



Şekil 7. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası çalışmanın tamamında değişiklik yapılmasını istedikleri yönlere ilişkin görüşleri

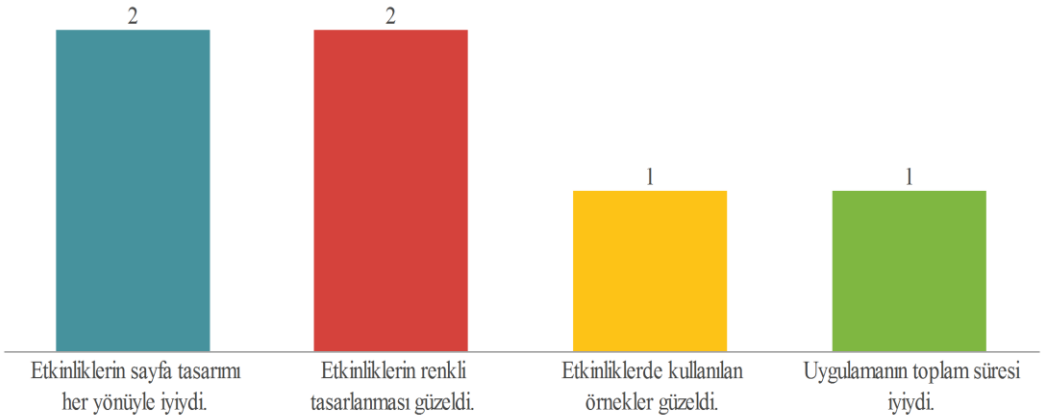
Öğrenciler aşamalandırılmış yazma eğitiminin yanında uygulamanın geneliyle ilgili de değişiklik önerilerinde bulunmuşlardır. 3 öğrenci bir konuya ilişkin verilen tekrar etkinliklerinin azaltılması gerektiğini, 2 kişi etkinliklerin başlarında yer alan örneklerin olmayabileceğini, 2 öğrenci ise uygulamanın başlangıcında yapılan hazırlık çalışmasındaki analojinin olmayabileceğini söylemiştir. Öğrencilerden 1'i sıkıcı bulduğu için hatalı örnekleri düzeltme çalışmalarının hiç olmamasını, 1 öğrenci bağdaşıklık unsurlarına ilişkin daha çok etkinlik konmasını isterken 1 kişi yazı yazılması gereken etkinliklerin azaltılmasını, 1 diğeri de uygulamaya daha çok görsel eklenmesini istediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin genel olarak tek bir değişiklik üzerinde yoğunlaşmadıkları görülse de çalışmanın daha nitelikli olabilmesi için bu görüşlerin değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ancak gözlem verilerine göre öğrencilerinin genelinin uygulamanın başında yer alan pasta yapma ve yazma analojisini beğendikleri, bu çalışmanın onların oldukça ilgisini çektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle analojide bir değişikliğe gidilmesine gerek olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin istedikleri değişikliklere yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1 "Örnekler vermeden biz yapsaydık daha iyi olabilirdi. İlk başlarda örnek verdiniz. Kendi aklımıza gelenleri yapmamız daha iyi olurdu. Kendimizi tanıtmak amacıyla…"
Ö4 "Baştaki pasta örneğini anlayamamıştım. Onun değiştirilmesi güzel olurdu."

Ö7 “Değiştirim, kelime bağdaşıklığı gibi etkinliklerde çok tekrar vardı. Hatalı örnekleri düzeltmek de sıkıcı geldi çünkü yazarlar zaten bunu düşünür.”
Ö10 “Cümle yazdıklarımda sıkıldım. Kelime yazarak yapılan etkinlikler daha güzeldi.”
Ö25 “Gönderim unsurlarının olduğu hafta biraz sıkıldım çok tekrar etti.”

5.8.12. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Çalışmada Beğenilen Yönlere İlişkin Görüşler

Uygulama sonrasında aşamalandırılmış yazma eğitiminde beğenilen, yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülen yönleri öğrenciler şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 8. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası çalışmanın beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin bir kısmı, uygulamanın geneli ile ilgili beğendikleri yönleri belirtmişlerdir. Görüşülen öğrencilerden 2’si etkinliklerdeki sayfa tasarımını her yönüyle beğendiklerini, 2’si hazırlanan uygulamaların renkli olmasını, 1’i örnekleri, bir diğeri de uygulamanın toplam süresini iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama içeriğinin özellikle sayfa tasarımı yönünün öğrencilerin ilgisini çektiği ve buna yönelik beğenilerini uygulama esnasında da sık sık dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Beğeni ifade eden görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö2 “Örnekler güzeldi, güzel bir anlatım vardı.”
Ö22 “Sayfa tasarımları çok güzeldi. Renkli şeyleri çok severim.”

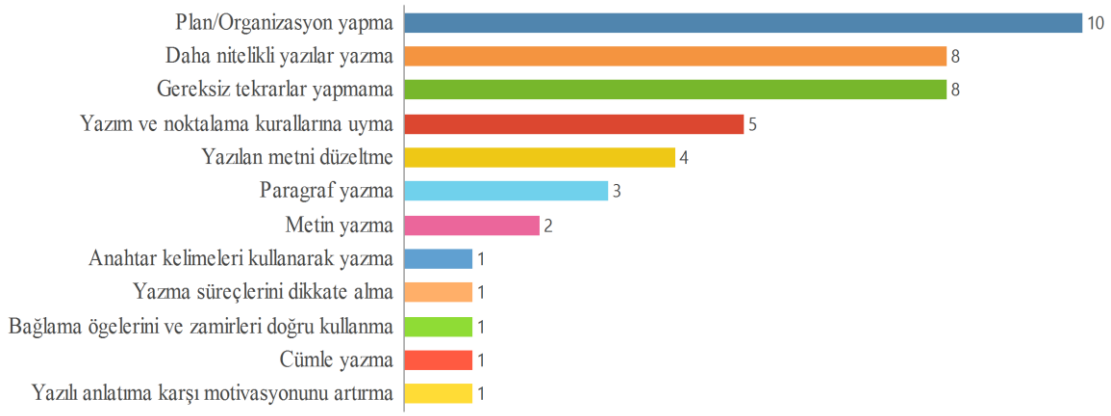
5.8.13. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler

Öğrencilere katıldıkları eğitimin onların yazma becerisini geliştirip geliştirmediği sorularak onlardan öz değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 23'ü uygulamanın yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini belirtirken 2'si hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

5.8.14. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimine Hangi Yönden Katkı Sağladığına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma uygulamasının onların yazma becerilerini hangi yönden geliştirdiği sorulmuştur. Böylece verilen eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığına yönelik destekleyici veri elde etmek amaçlanmıştır. Öğrenciler yazma becerilerinin hangi yönden geliştiğine yönelik görüşleri şu şekildedir:



Şekil 9. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hangi yönden katkı sağladığına ilişkin görüşleri

Öğrenciler yapılan uygulamanın yazılı anlatım becerilerine hangi yönlerden katkı sağladığını birçok tema altında ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geliştiklerini söyledikleri alanlardan en çok fikir birliğine varılan 10 öğrencinin değindiği plan/organizasyon yapma becerisidir. Bunun yanında 8 öğrenci daha nitelikli yazılar yazabildiklerini, 8 kişi uygulama sonrasında yazılarında gereksiz tekrarlar yapmadıklarını, 5 kişi yazım ve noktalama kurallarına daha iyi uyduklarını, 4 kişi de metin yazdıktan sonra düzeltme yapmaya başladıklarını belirtmiştir. Görüşülen öğrencilerden 3'ü paragraf yazmayı öğrendiğini, 2'si tam metin yazımında gelişme gösterdiğini, 1'i de anahtar kelimeleri kullanarak yazma

çalışmaları yapma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bunların dışında 1'er öğrenci yazma süreçlerini dikkate alma, bağlama ögelerini ve zamirleri doğru kullanma, cümle yazma ve yazılı anlatıma karşı motivasyonunu artırma konularında geliştiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini birçok farklı açıdan değerlendirmeleri, verilen eğitimin içeriği ve süreçlerine atıflarda bulunarak bunları ifade edebilmelerinin eğitimin etkililiğini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim sonrası yazma becerilerindeki gelişmeye yönelik görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Ö3 "Daha az hatalar yapıyorum, daha kolay yazabiliyorum. Yazma süreçlerinin daha farkındayım. Eskiden aynı kelimeleri çok tekrar ediyordum. Şimdi daha çok dikkat ediyorum buna."

Ö4 "Hiç metin yazmazdım. Yazmayla hiç ilişkim yoktu. Şimdi öncekine göre çok daha iyi. Orta seviyede metinler yazıyorum."

Ö7 "Paragraf veya metin yazarken öğrendiklerimize göre yazıyorum. Aynı kelimeyi çok tekrar etmemeye çalışıyorum. Plan yapmayı sevmiyorum. Böyle daha doğal olduğunu düşünüyorum. Ancak yazdıktan sonra okuyup düzenleme yapmaya başladım. Gereksiz tekrar yaptıysam onları düzeltiyorum."

Ö8 "Eskiden plan yapmazdım şimdi plan yapıyorum. Artık aynı ifadeleri tekrar etmek yerine 'öyle, böyle' gibi ifadeleri kullanıyorum. Daha kısa ve anlamlı yazmaya başladım."

Ö11 "Daha seri ve pratik oldum. Sınavdaki notum bile yükseldi bu eğitim sayesinde. Önceden yazım hataları yapıyordum. Onları düzelttim. 'Ya da, veya', büyük harf yazımı gibi…"

Ö12 "Eskiden bu kadar rahat anlayamıyordum. Şimdi yaptığım hataları ve yazdığım yazılarda nereleri düzeltmem gerektiğini daha iyi görebiliyorum. Daha iyi yazacağıma dair inancım arttı."

Ö17 "Önceden daha uzun düşünüyordum şimdi planlı yazmayı bildiğim için daha hızlı düşünüyorum. Daha uzun süre harcıyordum. Daha iyi organize ediyorum. Anlatımım güçlendi."

Ö21 "Yazmaya başlamadan önce plan yapamazdım ve anlamsız olabiliyordu. Şimdi daha anlaşılır yazılar yazıyorum."

Ö25 "Edat, bağlaç gibi bağlama ögelerini, zamirleri daha bilinçli kullanabiliyorum. Anahtar kelimelere göre yazmayı öğrendim."

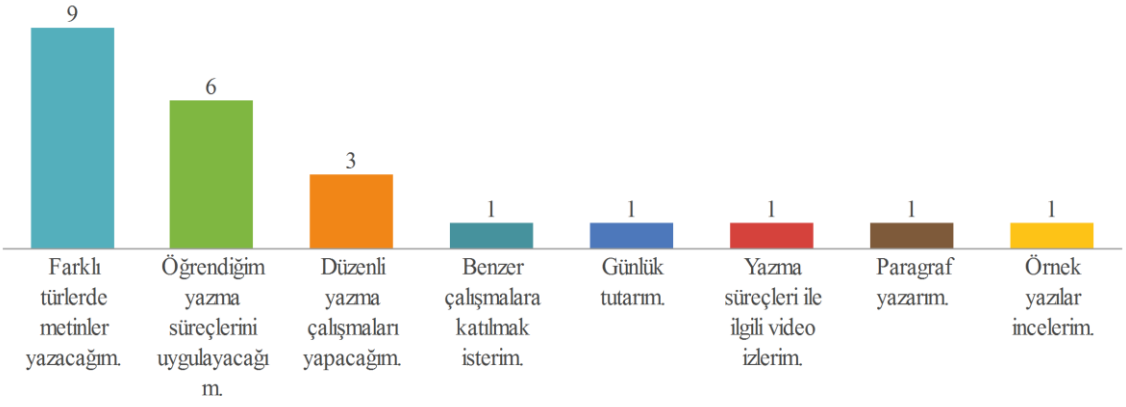
5.8.15. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmek İçin Çalışma Yapmasına İlişkin Görüşler

Öğrencilere aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrasında yazma çalışmaları yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Böylece verilen eğitimin yazma motivasyonuna etkisine yönelik veri elde edilmek istenmiştir.

Görüşülen öğrencilerden 19'u ek çalışmalar yapacağını söylerken 6 öğrenci hiçbir çalışma yapmayacağını ifade etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak uygulamanın, grubun genelinde yazılı anlatıma karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı söylenebilir.

5.8.16. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Sonrası Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmek İçin Nasıl Çalışmalar Yapacaklarına İlişkin Görüşler

Uygulama sonrası yazma çalışması yapmayı düşünen öğrencilerin ne gibi çalışmalar yapmayı planladıkları sorularak eğitimin gelecek planlarına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yapmayı planladıkları yazma çalışmaları şunlardır:



Şekil 10. Öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrası yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapmayı planladıkları etkinliklere ilişkin görüşleri

Görüşme yapılan öğrencilerden "Bu uygulama sonrası ek çalışmalar yaparım." diyenlerden ne tür uygulamalar yapacaklarını açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden 9'u farklı türde metinler yazacağını, 6'sı öğrendiği yazma süreçlerini uygulayarak yazma çalışmaları gerçekleştireceğini, 3'ü düzenli yazma uygulamaları yapacağını, 1'i bu uygulama ile benzer çalışmalara katılabileceğini, 1'i günlük tutmaya başlayacağını, 1'i yazma süreçleri ile ilgili video izleyeceğini, 1'i paragraf yazma çalışmaları yapacağını, 1'i de örnek yazıları

inceleyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili yapacakları çalışmalara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

Ö7 "Bilgisayarda hikâye yazma çalışmaları yaparım."
Ö12 "Evde kendim konu belirleyip yazma çalışmaları yapıyorum. Pasta benzetmesinden de yararlanarak yazıyorum ve devam edeceğim."
Ö14 "Metin veya paragraf yazar, hatalarımı inceler ve düzeltirim."
Ö25 "Evet. Benzer bir çalışmaya katılmak isterim. Evde kendim bir şey yapmak istemem."
Öğrencilerin birçoğunun edindikleri tecrübeleri farklı türlerde metinlere uygulayarak pekiştirmek istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma süreçleri konusunda ulaştıkları farkındalık düzeyinin, yazma süreçlerine yönelik çalışmalar planladıkları için, olumlu şekilde geliştiği görülmektedir.

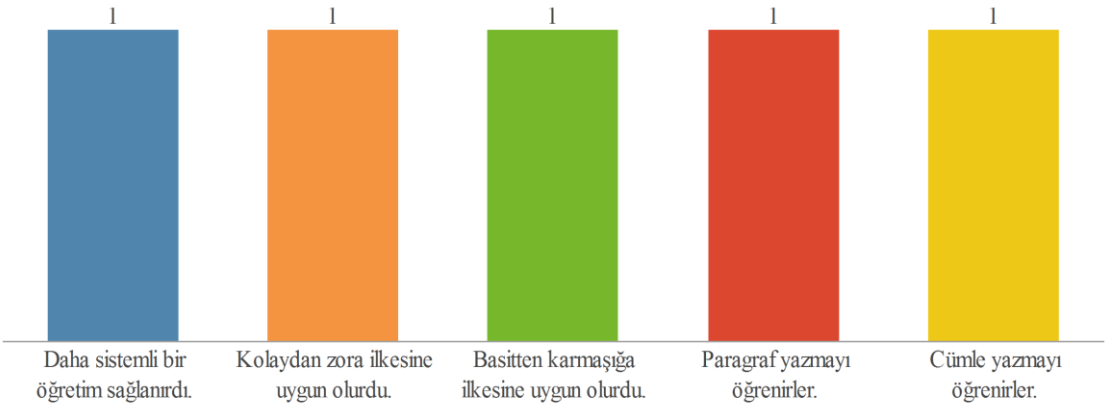
5.9. Uygulama Yapan Öğretmenlerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmanın yapıldığı deney grubunu oluşturan iki sınıfın derslerine giren Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiş olup analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.9.1. Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe Ders Kitaplarında Cümle, Paragraf ve Metin Sıralamasına Dikkat Edilip Edilmemesine İlişkin Görüşler

Öğretmenlere aşamalandırılmış yazma eğitimindekine benzer bir aşamalandırmanın öğretim programında ve ders kitaplarında bulunup bulunmamasının yazma becerisine etkisiyle ilgili görüşleri sorulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerden her ikisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve Türkçe ders kitaplarında cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere bu yanıtlarından sonra "Bu sıralamaya dikkat edilmesinin yazılı anlatıma ne gibi katkıları olurdu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları aşağıda yer almaktadır:



Şekil 11. Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilmesinin bu becerinin gelişimine nasıl katkılar sağlayacağına ilişkin görüşleri

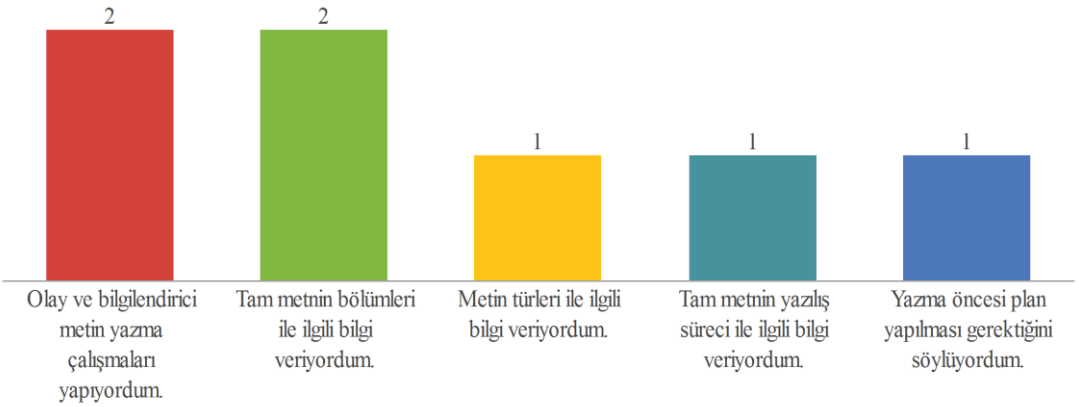
Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve Türkçe ders kitaplarında cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilseydi verilen yazılı anlatım eğitiminin daha sistemli olacağını (1), kolaydan zora (1) ve basitten karmaşığa (1) ilkelerine uygun olacağını, öğrencilerin cümle ve paragraf yazmayı öğrenebileceğini (1) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtları şu şekildedir:

Öğretmen 1 "Kitaplarda yazma becerisi ile ilgili eksikler var. Cümle, paragraf ve metin sıralamasını izlemek eğitimin basitten zora ilkesine de uygun olurdu. Kitaplarda tam metin yazmaları isteniyor. Örnek verilemediği için öğrenci ne yazacağını bilmiyor. Kolaydan zora ilkesi gözetilmelidir. Bu nedenle kitaplar yetersiz kalıyor. Eğer bu sıralama izlenseydi daha sistemli bir öğretim olurdu."

Öğretmen 2 "Bilinmeyen kelimelerde cümle yazma çalışması olsa da onu bile yapamıyorlar. Yazmaya yönelik çalışma yapılacaksa özellikle paragraf üzerinde durulmalı. Daha paragrafın ne olduğunu bilmiyor öğrenciler. Yazma altında paragraftan başlamak gerektiğini düşünüyorum."

5.9.2. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Önce Sınıfta Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlere aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesinde sınıflarında ne gibi yazma çalışmaları yaptıkları sorulara hem öğrenci yanıtlarıyla öğretmen yanıtlarının tutarlılığına bakılmak istenmiş hem de öğrencilerin eğitim içeriğine yönelik ön bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin uygulama öncesi yaptıkları yazma çalışmaları şu şekildedir:



Şekil 12. Öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitiminden önce sınıfta yapılan yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin görüşleri

Öğretmenler aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesinde sınıflarında genellikle tam metin yazma süreçleri ile ilgili uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamaların alt başlıklarını olay ve bilgilendirici metinler yazdırma (2), tam metnin bölümleri ile ilgili bilgi verme (2), metin türlerini anlatma (1), tam metin yazma süreçlerine ilişkin bilgi verme (1) ve yazma öncesi plan yapılması gerektiğini söyleme (1) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden yalnızca tam metin yazımına ilişkin eğitim verildiği ancak bu sürece ilişkin sistemli bir yol izlenmediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler yazma süreçleri hakkında bilgilendirilse de bunların uygulanışına yönelik çalışma yapılmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler cümle ve paragraf yazmaya yönelik ayrı bir uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birinin yanıtı şu şekildedir:

Öğretmen 1 "Yazılı anlatımın nasıl yapılacağına ilişkin ders kitabında yeterli yönerge olmadığı için önce metin türleri ile ilgili bilgi veriyordum. Alt sınıflarda daha çok olay yazıları, üst sınıflarda bilgilendirici metinler yazdırıyorum. Tam metin nedir ve nasıl yazılır, plan nasıl olmalıdır. Metnin bölümleri ile ilgili açıklamalar yapıyorum. Ancak çok fazla yazma uygulaması yaptırıp bireysel dönüt veremiyorum."

5.9.3. Öğrencilerin Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Önce ve Sonra Yapılan Yazılı Anlatım Etkinliklerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerden uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Bu şekilde eğitimin tutuma etkisini tespit etmenin yanında aynı konudaki öğrenci ve öğretmen yanıtları karşılaştırılmak istenmiştir.

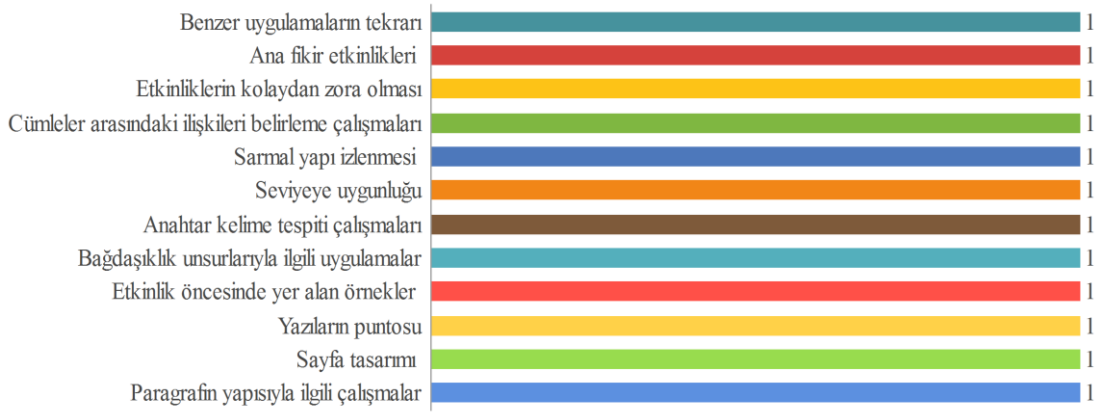
Görüşülen öğretmenler aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını severek yapmadıklarını ancak uygulama sonrasında yazılı anlatım

çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmen 1 "Genellikle çok sevilmiyor. Ayrı bir çaba göstermek gerekiyor. Onlarla birlikte örnek uygulamalar yaparak yazma çalışmalarını yürütmek motivasyonu artırıyor. Bu uygulamada da isteklilerdi. İstemiyorum diyen öğrenci hiç olmadı."
Öğretmen 2 "Genellikle sevmiyorlar. Not verileceği söylense bile yazmayı istemiyorlar. Ancak bu eğitimle birçok şey öğrenmişlerdir, bu da tutumlarını olumlu etkiledi. Öğrenciler bu uygulamadan sonra kendileri de yazma çalışması yapmak isteyebilirler."

5.9.4. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Sonra Yapılan Uygulamaya İlişkin Görüşler

Öğretmenlere yapılan aşamalandırılmış yazma uygulamasına yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:



Şekil 13. Öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitiminden sonra yapılan uygulamaya ilişkin görüşleri

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde öğretmenler uygulamayı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Uygulamanın faydalı ve etkili olan yönlerini şu başlıklar altında sıralamışlardır: benzer uygulamaların tekrar etmesi, ana fikir etkinlikleri, etkinliklerin kolaydan zora sıralanması, cümleler arası ilişkileri belirleme çalışması, sarmal yapı izlenmesi, seviyeye uygunluğu, anahtar kelime tespiti çalışmaları, bağdaşıklık unsurlarına ilişkin çalışmalar, etkinlik öncesinde yer alan örnekler, yazıların puntosu, paragrafın yapısına yönelik çalışmalar, sayfa tasarımı.

Uygulamanın olumsuz yönü olarak öğretmenlerden biri paragrafların bazılarının seviyeye göre uzun olduğunu söylemiştir. Bunun dışında herhangi bir olumsuzluk belirtilmemiştir.

Öğretmenlerin uygulama sürecinde daha önce yaptıklarından farklı olduğu için özellikle ilk çalışmalarda biraz zorlandıkları ancak uygulayıcı kılavuzunun bu konuda onlara yardımcı olduğu görülmüştür. Daha önce sınıfta yapılan uygulamalara benzer olan veya ele alınan konularla ilişkili olan çalışmalarda öğrenciler gibi öğretmenler de daha rahat davranmışlardır. Görüşme ve gözlem verilerinden öğretmenlerin uygulamayı birçok farklı yönden beğendikleri ve faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Öğretmen 1 "Paragraf çalışmaları güzeldi. Bu açıdan hiç ele almamıştım. Anahtar kelime tespiti, cümleleri ve aralarındaki ilişkileri inceleme yapmadığımız çalışmalardı. Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını düşünüyorum. Ana fikri biraz geçiştiriyoruz. Bu çalışmadaki ana fikir uygulamaları daha düzenliydi. İlk başta örnek olması sonra bu örnek üzerinde çalışılması çok güzeldi ve keyif aldılar. Bağdaşıklık unsurları da güzeldi. Değiştirim, gönderim, kelime bağdaşıklığı gibi başlıklar benim de yeni fark ettiğim unsurlardı. Bağlama ögeleriyle ilgili çalışma da çok keyifli ve etkiliydi. Öğrencilerin genel olarak bağlama ögelerinin işlevlerini bilmediklerini fark ettim. Bu kadar farklı bağlama ögesi genel olarak kullanmıyoruz ve öğretmiyoruz. Bu tip uygulamalar ders kitaplarında da olmalı."
Öğretmen 2 "Kullanılan cümleler seviyeye uygundu. İlk çalışmalar aşina oldukları için bildikleri şeyler olduğunu düşündüler ancak diğer kısımlar için bu durum geçerli değildi. Yeterli uzunlukta ve gerekli tekrarlar vardı. Aynı kavram alanına giren kelimelerde bireysel kelime hazineleri etki etti. Paragraf ile ilgili bilgiler güzeldi. Uzunluğu ve seviyesi çok iyiydi. Paragrafın yapısı ile ilgili bilgi edinilmesini sağladı. Uygulamadaki bazı paragraflar uzundu. Aralara görsel eklenebilir. Ben daha önce tek bir paragraf yazdırmıyordum ve paragrafın kendi içindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bilmiyordum. Ben de öğrenmiş oldum. Uygulamanın genelinde sayfa tasarımı ve puntolar oldukça ilgi çekiciydi."

5.9.5. Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminden Sonra Sınıfta Uygulanacak Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yapılacak Değişikliklere İlişkin Görüşler

Öğretmenlere uygulama sonrasında kendi yazma eğitimlerinde değişiklik yapıp yapmayacakları yapacaklarsa ne gibi değişiklikler yapmak istedikleri sorulmuştur. Bu şekilde öğretmelerin eğitimde beğendikleri ve faydalı buldukları yönlere ilişkin görüşleri de desteklenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenler bu uygulamadan sonra sınıflarında yapacakları yazılı anlatım çalışmalarında değişiklikler yapacaklarını belirtmişlerdir. Bu değişiklere iki öğretmen de yapılan

uygulamaya benzer çalışmalar yapacağını söylerken öğretmenlerden biri özel olarak aynı kavram alanına giren kelime çalışmaları ile bağdaşıklık unsurlarına yönelik uygulamaları yapacağını ifade etmiştir. Bu görüşler uygulamayı birçok yönden beğenmeleriyle de örtüşmektedir. Öğretmenlerin sonraki yazma çalışmalarına yönelik düşünceleri şu şekildedir:

Öğretmen 1 "Bu çalışmayı diğer sınıflarda da aynı şekilde uygulamak istiyoruz çünkü uygulama yapılan öğrencilerin faydalandığını gözlemliyorum."

Öğretmen 2 "En çok bağdaşıklık çalışmalarını sevdim bunları uygularım. Aynı kavram alanına giren kelimelerin olduğu çalışmalar güzeldi. Bundan sonra bu çalışmadaki gibi uygulamaları ön yazma etkinlikleri olarak yapar sonra metin yazımına geçerim."

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda onların aşamalandırılmış yazma eğitimini genel itibarıyla beğendikleri, faydalı buldukları, uygulamayı kendi sınıflarında yapmak için istekli oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulamanın öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini hem de yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler uygulamanın nicel analizleri ile de uyumludur.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırmada yarı deneysel desene göre yürütülen uygulama sonrası elde edilen nicel verilerden, bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına ilişkin ortaya çıkan nicel verilerden, araştırma sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırma sürecindeki gözlemler sonucunda elde edilen nitel verilerden ulaşılan sonuçlara, sonuçlar üzerinde gerçekleştirilen tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

6.1.1. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Cümle* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Aşamalandırılmış yazma eğitimine katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) göre yazma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerine göre ön test puanları kontrol edildiğinde *cümle yazma becerisi*ne yönelik ölçekten aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($F\ (1,67)=14,29$, $p<.05$, $\eta^2=0,18$). Aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin cümle yazma becerisini geliştirdiği, bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin cümle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışma oldukça az olduğu görülmektedir. Cümle ile ilgili

çalışmalar genellikle öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki cümleleri farklı yönlerden inceleyen araştırmalardır. Bu çalışmaların bir kısmında; anlam, yapı, imla, noktalama, anlatım bozuklukları açılarından cümlelerin doğru ve hatalı kullanımları (Arıcı ve Ungan, 2008; Bedirhanoğlu, 2010; Büyükikiz, 2007; Güngör, 2020; Çölgeçen Kaya ve Kahtalı, 2021; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Üstün, 2011), bir kısmında öğrencilerin cümle yazma becerisindeki gelişim düzeyleri (Arı, 2008; Sis, 2018; Kılıç, 2012; Oktay, 2019; Temizkan, 2003; Yılmaz, 2009), bir kısmında da cümle uzunlukları, türleri (Can, 2009; Çelik, 2018; İşçi, 2020; Koçak, 2005) incelenmektedir. Araştırmaların bazılarında (Bedirhanoğlu, 2010; Büyükikiz, 2007; Güngör, 2020; İşçi, 2020; Kaya ve Kahtalı, 2021; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Üstün, 2011; Yılmaz, 2009) yalnızca metinlerdeki cümleler incelenirken bazılarında (Arı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Can, 2009; Kılıç, 2012; Koçak, 2005; Oktay, 2019; Sis, 2018; Temizkan, 2003) cümle, metnin ortaya çıkışında rol oynayan konu, ana fikir, yardımcı fikirler, paragraf, yazım ve noktalama gibi farklı bileşenlerle birlikte incelemeye dâhil edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilere cümle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik aşamalandırılmış bir eğitim verildiği ve bu eğitimin öncesi ve sonrasındaki fark karşılaştırıldığı için yukarıda bahsi geçen araştırmalarla bu çalışmanın sonuçlarını karşılaştırmanın uygun olmadığı düşünülmektedir.

Yukarıda incelenen çalışmaların tamamında, öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici veya öyküleyici metinlerdeki cümleler farklı yönlerden analiz edilmektedir. Öğrencilerden bir konuyla ilgili yalnızca bir cümle yazmalarının istendiği ve bunların incelendiği tek çalışma ise Güngör'ün (2020) çalışmasıdır. Güngör (2020) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinden görsellere bakarak cümle yazmaları istenmiş ve bu cümlelerin derin, yüzey yapı ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırma da diğerleri gibi var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ancak söz konusu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı, bir metnin içindeki cümleleri değil, bir bağlama yönelik yazılan tek bir cümleyi incelemesidir. Belirtilen yönüyle, aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmayla benzerdir. Bu araştırmanın cümle boyutunda da hem eğitim sürecinde hem de ön ve son testte öğrencilerin verilen yönergeye göre yazdıkları bir cümle incelenmiştir.

Cümle düzeyinde verilen eğitimin yazma becerisindeki gelişime etkisini inceleyen Işık'ın (2012) çalışması deneysel bir araştırmadır. Bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine verilen öbek-anlam ilişkisi eğitimi sonucunda öğrencilerin cümlenin ögelerini bulmada eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada

cümle, dil bilgisi konularıyla ve okuma becerisi ile ilişkili olarak incelenmiştir. Öğrencilerin cümle yazma becerilerine yönelik bir uygulama yapılmamıştır.

Cümle yazma becerisinin gelişimine yönelik uygulamalar da içeren deneysel bir çalışmada (Karatop, 2019), Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi alan 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Araştırmada dersin kazanımlarına ulaşma düzeyine bakılmış ve bu dersi alan öğrencilerin "Cümlelerinde duygu ve düşüncelerini ifade eden uygun kelimeleri seçer." kazanımına ulaşmada kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümleler oluşturma becerilerinin daha iyi geliştiği belirlenmiştir.

Doyumğaç'ın (2022) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere verilen üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı eğitimin öğrencilerin cümle yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin cümle yazma becerilerinin geliştiği nicel ve nitel verilerle ortaya konmuştur. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yönelik yapılmış olsa da cümle çalışmaları sonucunda cümle yazma becerisinin gelişmesi yönünden bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Günay Kızılkaya (2022) tarafından yapılan deneysel çalışmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerine cümle birleştirme tekniği kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelese de eğitim sürecinde cümle çalışmalarının yapılması ve bu uygulamaların yazılı anlatımı geliştirdiğinin ortaya çıkarılması yönüyle bu araştırmayla benzerdir. Nitekim bu çalışmada da verilen eğitimin öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Benzer çalışmalardaki ve bu araştırmadaki sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere verilen eğitimlerin onların cümle kurma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

6.1.2. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Açıklama Paragrafı* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol edildiğinde iki grubun açıklama paragrafı yazma becerisine yönelik ölçekten aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F(1,67)=23,40$, $p<.05$, $\eta^2=0,26$). Deney grubu öğrencilerine

verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin *açıklama paragrafı yazma becerisi*ni geliştirdiği, bu etkinin üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı anlatımla ilgili bazı çalışmalarda (Arı, 2008; Kılıç, 2012; Temizkan, 2003) paragraf, alt boyut olarak incelemeye dâhil edilmiştir. Bu araştırmalar var olan durumu tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu nedenle aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve bu eğitimin paragraf yazmaya etkisi incelenen bu araştırmayla bahsi geçen çalışmaların sonuçları arasında karşılaştırma yapılamamıştır.

Alanyazında paragraf yazma süreçlerinin öğretilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Altuntaş, 2017; Cantürk, 2014; Ozan, 2014). Altuntaş'ın (2017) çalışmasında "Etkinlik ve Yapı Temelli Paragraf Yazma Yöntemi" kullanılarak verilen eğitim sonucu öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirilmiştir. Eğitim içeriğinde paragrafın yapısı, ana ve yardımcı fikirlerine ilişkin etkinlikler bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma sonucunda paragrafın tutarlılığını belirlemeye yönelik bir ölçek kullanılmıştır. Altuntaş (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda bu çalışma ile benzer şekilde paragraf yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin paragraf yazma becerileri kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Cantürk'ün (2014) çalışmasında benzerlik/zıtlık paragraflarının öğretimine yönelik, Ozan'ın (2014) çalışmasında da delillendirme/ikna paragraflarının öğretimine yönelik içerikler hazırlanmıştır. Bu iki çalışmada paragraf yazma süreçleri, paragrafın yapısı, ele alınana paragraf türünün özelliklerine yönelik uygulamalar yapılmış ve öğrencilere öğretimi yapılan paragraf türüne göre öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Her iki çalışmada da söz konusu uygulamalar sonucunda, paragraf yazma becerileri açısından deney grubundaki öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma ile paragrafa yönelik verilen genel bilgiler ve deneysel uygulamayla ulaşılan sonuç, Cantürk (2014) ve Ozan'ın (2014) araştırmalarındaki sonuçlarla aynıdır. Farklı olan nokta ise bu araştırmada paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik uygulamaların da yer almasıdır. Zira diğer iki çalışmada bağdaşıklık araçlarına yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Özetle, Cantürk (2014) ve Ozan'ın (2014) çalışmalarında metnin üst ve büyük yapısına yönelik öğretim yapılırken küçük yapıya yönelik çalışmalara yer verilmemiş, bu araştırmada ise metnin hem üst hem büyük hem de küçük yapısına yönelik uygulamalar yer almıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilere paragraf yazmaya yönelik eğitim verilen bir araştırmada (Selvikavak, 2006) konu seçimi, konuyu daraltma, ana düşünce belirleme, paragrafta bütünlük, tutarlılık ve planlama boyutlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci metinleri, hazırlanan dereceli puanlama anahtarıyla içerik-düzenleme, dil bilgisi ve boyut ölçütlerinde puanlanmış ve özellikle içerik-düzenleme ölçütünde deney grubunun anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada da öğrencilere verilen paragraf yazmaya yönelik eğitimin deney grubunun açıklama paragrafı yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Eğitim içerikleri aynı olmasa da iki araştırmanın sonucu bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Karatop (2019) tarafından yapılan çalışmada, deney grubuna Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) göre eğitim verilmiştir. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ni alan deney grubunun, duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan paragraflar oluşturma becerilerine ve yazılarında geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren, kendi içinde bütünlük oluşturan paragraflar oluşturabilir kazanımına ulaşma oranlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branson'un (1988) deneysel çalışmasında da deney grubuna geleneksel yöntemle paragraf öğretimi yapılmış, diğer gruba ise hiçbir öğretim yapılmamıştır. Sonuçta her iki grubun benzer düzeyde geliştiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Aşamalandırılmış yazma öğretiminin yapıldığı bu çalışmada da öğretim programı dışında farklı bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun paragraf yazma becerisinde belirgin bir gelişme olmadığı görülmektedir. Bu açıdan Branson'un (1988) çalışmasının sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Paragraf yazma becerisiyle ilgili çalışmalar ve bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilere geleneksel yöntem dışında bir yöntem kullanılarak verilen eğitimlerin onların paragraf yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

6.1.3. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Bilgilendirici Metin* Yazma Becerisine İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bilgilendirici metin yazma becerisi açısından deney ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir ($F(1,67)=21,30$, $p<.05$, $\eta^2=0,24$). Verilen eğitimin, öğrencilerin *bilgilendirici metin yazma becerileri*ni geliştirdiği, bu etkinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yazma becerisine yönelik çalışmalar genellikle bilgilendirici veya hikâye edici tam metinler yazdırılarak yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde tam metinlerin incelendiği ve var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar ve herhangi bir yaklaşım, yöntem veya tekniğin uygulanmasının öğrencilerin metin yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Var olan durumu ortaya koymaya çalışan araştırmalarda metinler; ana fikir, yardımcı fikirler, yapı, kurgu, tutarlılık, yazım ve noktalama gibi ölçütler yönünden veya kelime, cümle, paragraf sayıları, söz varlığı unsurlarının kullanım miktarları açısında incelenmekte ve/veya yazılı anlatımların sonuçları farklı değişkenlere (cinsiyet, ekonomik durum, sınıf düzeyi vb.) göre anlamlı farklılık oluşması açısından değerlendirilmektedir (Akbayır, 2006; Aktay, 2019; Ayaz, 2007; Bostanoğlu, 2015; Bozkurt, 2009; Büyükikiz, 2007; Can, 2009; Canıtezer, 2014; Coşkun, 2006; Çelik, 2010; Çiçek, 2012; Deniz, 2000; Ekinci Çelikpazu, 2006; Erbilen, 2014; Eroğlu, 2019; Gökçe, 2016; Gülli, 2020; Karaca, 2019; Kaynaş, 2014; Kılıç, 2012; Kırbaş, 2006; Koçak, 2005; Oktay, 2019; Öztürk, 2016; Soruklu, 2011; Şişmanoğlu, 2009; Tarakcı, 2022; Temel, 2018; Tosun, 2019; Ünlü, 2013; Üstün, 2011; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008; Yılmaz, 2009; Yusufoğlu, 2017). Söz konusu çalışmalarda incelenen yazılı anlatım ürünlerine yönelik bu araştırmada da üzerinde durulan bazı boyutlara ilişkin (yapı, plan, konu, ana ve yardımcı fikirler gibi) tespitler yapılsa da herhangi bir eğitim verilmediği ve eğitim öncesi-sonrasına ilişkin karşılaştırmalar içermediği için araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmamıştır.

Alanyazında farklı metin türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde bir yaklaşım, yöntem veya tekniğe bağlı olarak verilen eğitimlerin yazma becerisinin gelişimine etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle bilgilendirici veya öyküleyici tam metin yazma uygulamalarına yönelik yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda (Akbaba, 2020; Akbayır, 2006; Altuner, 2017; Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı, 2013; Baki, 2015; Belet, 2005; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Cavkaytar, 2009; Çalışkan, 2020; Çayır, 2011; Çevik, 2016;

Demirel, 2021; Doğan, 2012; Dölek, 2016; Duran, 2010; Duru, 2014; Elçi, 2018; Erbasan, 2022; Ercan, 2019; Erdoğan, 2012; Erzincan, 2017; Geçici, 2019; Göçer ve Kurt, 2022; Görgüç, 2016; İzdeş, 2011; Kaldırım, 2014; Karabay, 2012; Karateke, 2006; Karatop, 2019; Karatosun, 2014; Kardaş, 2013; Konuk, 2017; Korkmaz, 2015; Kurt, 2019; Müldür, 2017; Özdemir, 2014; Özdemir, 2017; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Rona, 2017; Sever, 1993; Sever, 2019; Şahin, 2004; Şener, 2018; Şengül, 2011; Şentürk, 2009; Tağa, 2013; Tavşanlı, 2019; Tekşan, 2001; Tonyalı, 2010; Topuzkanamış, 2014; Tunagür, 2020; Türkel, 2011; Ülper, 2008; Üstün, 2007; Yaylacık, 2015; Yekeler, 2015) aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanan bu araştırmaya benzer olarak ele alınan yaklaşım, yöntem veya tekniğe göre verilen eğitimlerin deney grubunun yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmektedir.

Metin düzeyde verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceleyen araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilere herhangi bir yaklaşım, yöntem veya teknik kullanılarak verilen eğitimlerin onların metin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

6.1.4. Öğrencilerin Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun *Yazma Becerisine* İlişkin Ön Test Puanlarına Göre Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Deney grubu öğrencilerine uygulanan aşamalandırılmış yazma eğitiminin ön test puanları kontrol edildiğinde yazma becerileri toplam puanlarında deney grubu öğrencilerini kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,67)=46,88$, $p<.05$, $\eta^2=0,41$). Toplam puanlar dikkate alındığında verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği, bu etkinin üst düzeyde olduğu görülmektedir.

6.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Cümle* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Toplam sayılara bakıldığında deney ve kontrol grubunda ön test ve son testte kullanılan bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları çoktan aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: *bağlama ögeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım, değiştirim*. Değiştirim, her iki grupta ve her iki testte hiç kullanılmamıştır. Araştırma sürecinde değiştirim ifadelerinin

oldukça kolay anlaşıldığı ve öğrenciler tarafından zevkle yapıldığı gözlemlenmiştir. Ancak bu bağdaşıklık aracının kullanımı oldukça zor olduğu için öğrencilerin kendi metinlerinde bu tip yapıları kullanmaları için daha fazla yazma deneyimine ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Cümle düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin kullandıkları bağdaşıklık araçlarının doğru kullanım sıklıkları açısından en çok kullanılandan aza doğru *bağlama ögeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı* şeklinde sıralandığı, *eksiltili anlatım* olduğu ve *değiştirim*in hiç kullanılmadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinde ise sıralama; *gönderim, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı* şeklindedir ve *eksiltili anlatım, değiştirim* bu grupta da hiç kullanılmamıştır.

Yanlış kullanım sayılarına bakıldığında ön test ve son testte deney grubunun *gönderim unsurları*na yönelik yanlış kullanımının olmadığı, kontrol grubunda ön testte var olan hataların son testte yarıya indiği, *eksiltili anlatım*da deney grubunun hiç yanlışı olmadığı, kontrol grubunun ön ve son testte yanlış miktarının değişmediği görülmektedir. *Değiştirim* aracında iki grubun da hiçbir yanlışı yoktur, *bağlama ögeleri*nde deney grubunun ön testteki yanlışları son testte yarıya inmiş, kontrol grubunun yanlış sayısı ise neredeyse aynı kalmıştır. *Kelime bağdaşıklığı*nda da deney grubunun yanlışları azalmış, kontrol grubununki artmıştır fakat bu azalma ve artış belirgin oranda değildir.

Deney ve kontrol grubunda bağdaşıklık araçlarının doğru kullanım sayısı oldukça yakın olsa da bu araçların yanlış kullanımlarında deney grubunda belirgin bir azalış yaşanmıştır. Bu sonuçlardan, deney grubuna verilen eğitimin özellikle yanlışları fark etme ve düzeltme açısından bağdaşıklık araçlarının cümle düzeyinde kullanımına yönelik fayda sağladığı söylenebilir.

2. Cümle düzeyinde gönderim unsurları, toplam kullanım sıklığına göre en çoktan en aza; *şahıs zamiri, karşılaştırma, işaret sıfatı, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri* şeklinde sıralanmıştır. İlgi zamiri her iki grupta ve her iki testte hiç kullanılmamıştır.

Gönderim unsurlarının doğru kullanım sayıları incelendiğinde her iki grupta da ön testte ve son testte en çok *şahıs zamiri*, ikinci olarak da *karşılaştırma* ifadesi kullanıldığı görülmektedir. *Dönüşlülük zamiri, işaret zamiri* ve *işaret sıfatı* ise oldukça az sayıda kullanılmıştır. *Şahıs zamiri* ve *karşılaştırma* ifadelerinde her iki grupta benzer sayıda artış vardır.

Yanlış kullanımlara bakıldığında deney grubunun her iki testte de hiçbir yanlış kullanımının olmadığı, kontrol grubunun ise yanlış sayılarında *şahıs zamiri*nde ve *karşılaştırma* ifadelerinde az miktarda azalış, *işaret sıfatı*nda az miktarda artış olduğu göze çarpmaktadır.

Gönderim unsurları toplam kullanım sayılarında, deney ve kontrol gruplarının doğru kullanım sayıları aynı oranda artmıştır. Deney grubunda ön ve son testte hiç yanlış kullanım bulunmazken kontrol grubundaki yanlış sayısı yarıya inmiştir. Dolayısıyla her iki grubun cümle düzeyinde gönderim unsurları kullanım sıklıkları açısından benzer düzeyde geliştiği söylenebilir.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri cümle düzeyinde ön ve son testte hiç *değiştirim* ögesi kullanmamışlardır. *Değiştirim* ögesi kullanımı açısından iki grup aynı düzeydedir.

4. Cümle düzeyinde, deney grubu öğrencileri ön ve son testte hiç *eksiltili anlatım* kullanmazken deney grubu öğrencileri toplamda 2 yanlış kullanım yapmışlardır. Cümle düzeyinde deney grubunun hiç hatalı kullanım yapmadığı için bu grubun kontrol grubundan daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

5. Gruplardaki toplam bağlama ögeleri kullanım sıklıkları en çok kullanılandan en aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: *ekleyici, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, sebep-sonuç bildiren, sonuç-sebep bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici* ve *örnekleme bildiren.*

Bağlama ögelerinde her iki grubun ön test ve son test doğru kullanım sayılarına bakıldığında en çok *ekleyici* bağlama ögelerinin kullanıldığı görülmektedir. *Ayırt edici* ve *örnekleme bildiren* bağlama ögesi cümle düzeyinde hiç kullanılmazken *ekleyici, koşul bildiren* bağlama ögelerinde aynı oranda artış olduğu görülmektedir. *Zıtlık bildiren* bağlama ögeleri her iki grupta da ön ve son testte aynı kalmış, *zaman-sıralama bildiren*ler ise deney grubunda aynı kalırken kontrol grubunda son testte ön teste göre azalmıştır. *Açıklama bildiren* bağlama ögeleri yalnızca kontrol grubu ön testinde bir kez kullanılmıştır. *Sebep-sonuç bildiren* bağlama ögeleri deney grubunda son testte ön teste göre azalmış, kontrol grubunda aynı kalmıştır. *Sonuç-sebep bildiren* bağlama ögeleri ise deney grubunda son testte artmış, kontrol grubunda bu bağlama ögesi hiç kullanılmamıştır.

Yanlış kullanım sayılarına bakıldığında *ekleyici* bağlama ögelerinde deney grubunun yanlış kullanımları %50 oranında azalmış, kontrol grubununkiler aynı kalmıştır. *Ayırt edici, zıtlık bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren* ve *örnekleme bildiren* bağlama ögelerinde her iki grupta ve her iki testte de hiç yanlış kullanım yoktur. *Zaman-sıralama bildiren* bağlama

ögelerinde deney grubunun yanlış sayısındaki azalma kontrol grubundan fazladır. *Sonuç-sebep bildiren* bağlama ögelerinde ise deney grubunda hiç yanlış yokken kontrol grubu ön testteki bir yanlış son testte görülmemiştir. *Sebep-sonuç bildiren* bağlama ögelerinde ise deney grubunda hiç yanlış yokken kontrol grubunda son testte 1 yanlış kullanım vardır.

Her iki grupta da ön ve son testte bağlama ögeleri doğru kullanım sayıları artmış, yanlış kullanım sayıları azalmıştır ancak deney grubundaki artış ve azalma kontrol grubundan belirgin düzeyde fazladır. Bu nedenle verilen eğitimin deney grubunda cümle düzeyinde bağlama ögelerinin kullanımını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

6. Kelime bağdaşıklığındaki toplam kullanım sayılarına göre çoktan aza sıralama; *kelimenin aynen tekrarı, kelimenin üst anlamlısının kullanımı, kelimenin genel anlamlısının kullanımı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı* şeklindedir. *Kelimenin üst ve genel anlamlısının kullanım* miktarı eşittir. Her iki grupta da ön ve son testte *eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı* yoktur. *Kelimenin aynen tekrarı*na yönelik yanlış kullanım sayısı deney grubunda son testte öne teste göre azalmıştır. *Kelimenin üst ve genel anlamlısını kullanma*da da kontrol grubunda son testte birer yanlış kullanım vardır. Dolayısıyla kelime bağdaşıklığı konusunda iki grubun, iki testte de oldukça az kullanım yaptıkları ve benzer düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Alanyazında cümle düzeyinde bağdaşıklık araçlarını inceleyen çalışmaya rastlanmadığı için bu bölümdeki sonuçlarla ilgili bir karşılaştırma yapılmamıştır.

6.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Açıklama Paragrafı* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Açıklama paragrafında kullanılan bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayılarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun en çok *bağlama ögeleri*ni, ikinci olarak *gönderim unsurları*nı, devamında da *kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım* ve *değiştirim*i kullandığı görülmüştür. Bu sıralama bu çalışmadaki cümle düzeyinde kullanılan bağdaşıklık araçları sıklık sıralaması ile aynıdır.

Bağdaşıklık araçlarını doğru kullanım sayılarına bakıldığında *gönderim unsurları*nda kontrol grubu doğru kullanım sayılarında belirgin bir artış varken deney grubunda kullanım sayısı oldukça az artmıştır. *Eksiltili anlatım*daki doğru kullanım sayılarındaki artış oranı

birbirine oldukça yakındır. *Değiştirim* unsurlarında deney grubunda bir azalma varken kontrol grubunda hiç *değiştirim* unsuru kullanılmamıştır. *Bağlama ögeleri*nin doğru kullanım sayılarında her iki grupta da benzer oranda artış görülmektedir. İki grubun ön test *eksiltili anlatım* ve *kelime bağdaşıklığı* sayıları birbirine oldukça yakınken deney grubu ön testte 5 değiştirim ifadesine yer vermiş, kontrol grubu ise hiçbir *değiştirim* ifadesi kullanmamıştır.

Açıklama paragrafı düzeyinde bağdaşıklık ögelerinin yanlış kullanım sayıları incelendiğinde; *gönderim unsurları*nın deney grubunda belirgin oranda azaldığı, kontrol grubunda ise belirgin oranda arttığı görülmektedir. *Eksiltili anlatım*da her iki grubun yanlış sayıları benzer oranda azalırken *değiştirim* unsurlarında yanlış kullanım bulunmamaktadır. *Bağlama ögeleri*nde deney grubunun yanlış kullanım sayıları kontrol grubuna göre oldukça belirgin oranda azalmıştır. *Kelime bağdaşıklığı*nda ise kontrol grubundaki azalış deney grubundaki azalıştan daha belirgin düzeydedir.

Açıklama paragrafı bağdaşıklık araçları toplam doğru kullanım sayıları, son testte ön teste göre kontrol grubunda daha fazla artış göstermektedir. Ancak yanlış kullanım sayılarındaki azalma deney grubunda belirgin düzeyde fazladır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubuna verilen eğitimin özellikle yanlışları fark edip düzeltme konusunda faydalı olduğu söylenebilir.

Can'ın (2012, s. 249) 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin açıklayıcı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarına da baktığı araştırmasında öğrencilerin paragraf içi bağdaşıklık araçları kullanım sıralaması bu çalışmadan farklı olarak çoktan aza doğru kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim, değiştirim şeklinde sıralanmaktadır. Bu farklılığın, araştırmada öğrencilerin yazdıkları düşünceye dayalı metinlerdeki paragraf içi unsurların incelenmesi ve farklı sınıf seviyelerinde çalışma yapılması olabileceği düşünülmektedir.

2. Açıklama paragrafında gönderim unsurları toplam kullanım sıklığına göre çoktan aza doğru; *şahıs zamiri, karşılaştırma, işaret sıfatı, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri* şeklinde sıralanmıştır. İlgi zamiri her iki grupta ve her iki testte hiç kullanılmamıştır.

Gönderim unsurlarının ön test ve son testteki doğru kullanım sayıları incelendiğinde; *şahıs zamiri* sayılarında deney grubunda artış görülmezken kontrol grubunda ciddi oranda artış olduğu belirlenmiştir. *Dönüşlülük zamiri*nde her iki grupta benzer oranda artış vardır. *İşaret zamiri*nde deney grubunda hiç artış yokken kontrol grubunda az sayıda artış görülmektedir.

İşaret sıfatı ve *karşılaştırma*da ise deney grubunda az bir miktarda azalma, kontrol grubunda ise belirgin miktarda artış vardır.

Gönderim unsurlarının yanlış kullanım sayılarında *şahıs zamiri* kullanımında deney grubunda belirgin azalış, kontrol grubunda artış vardır. *Dönüşlülük zamiri*nde her iki grupta da hiç hatalı kullanım yokken *işaret zamiri* ve *işaret sıfatı*nda deney grubunun yanlış sayısı aynı kalmış, kontrol grubununki artmıştır. *Karşılaştırma* ifadelerinde de deney grubunun yanlışları ön teste göre son testte tamamen ortadan kalkmış, kontrol grubunun yanlış sayısı artmıştır.

Gönderim unsurları toplam sayılarında kontrol grubunda doğru kullanım sayısı daha fazla artarken yanlış sayıları da aynı şekilde artmıştır. Deney grubunda doğru kullanım sayısı az artmış olsa da yanlış kullanım sayısı belirgin oranda azalmıştır. Verilen eğitimin deney grubu öğrencilerine yanlış kullanımlarını fark etmeleri ve düzeltmeleri konusunda fayda sağladığı söylenebilir.

Can'ın çalışmasında (2012, s. 251) gönderim unsurları kullanım sıralaması çoktan aza doğru; şahıs zamiri, işaret sıfatı, karşılaştırma, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri ve ilgi zamiri şeklindedir. Can'ın çalışmasındaki gönderim unsurları kullanım sıklıkları sıralaması, aşamalandırılmış yazma eğitiminin verildiği bu çalışmayla genel olarak benzer olmakla birlikte işaret sıfatı ve karşılaştırma ifadelerinin sıralamaları iki çalışmada yer değiştirmiştir.

3. Değiştirim ögeleri kullanım sıralamasında ilk sırada *cümleye dayalı* değiştirim, ikinci sırada *isme* ve *fiile dayalı* değiştirim yer almıştır. Her iki grupta da *isme* ve *fiile* dayalı değiştirim ögesi kullanılmamıştır.

Deney grubunun doğru değiştirim ögesi miktarı son testte ön teste göre azalsa da toplam değiştirim ögesi kullanım sayısı kontrol grubuna göre yüksek olduğu için değiştirim ögesi kullanma konusunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha iyi geliştiği söylenebilir.

Can'ın (2012, s. 252) çalışmasında tüm değiştirim türlerine rastlanmıştır. Sıralama; cümleye dayalı, fiile dayalı ve isme dayalı şeklindedir. Bu iki çalışma arasında en çok kullanılan değiştirim türü cümleye dayalı değiştirim olması yönüyle benzerlik bulunmaktadır. Can'ın araştırmasındaki hedef kitlenin ortaöğretim öğrencileri olmasının ve öğrencilerin daha uzun metinler yazmalarının değiştirim kullanım türlerinin çeşitli olmasını etkilediği düşünülmektedir.

4. Açıklama paragrafı düzeyinde deney ve kontrol grubu toplam eksiltili anlatım kullanım sıklıkları en çok kullanılandan en aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: *ortak ögenin düşürülmesi, eklerin düşürülmesi, cümlenin düşürülmesi.*

Gruplar arası karşılaştırmaya göre *ortak öge düşürülmesi*nin doğru kullanımı her iki grupta da benzer oranda artmış ve yanlış kullanımı benzer oranda düşmüştür. *Eklerin düşürülmesi*nde de artış oranı birbirine yakındır, deney grubunun ön testteki bir yanlış kullanımı son testte ortadan kalkmıştır. *Cümlenin düşürülmesi* ise doğru veya yanlış hiç kullanılmamıştır. Toplam eksiltili anlatım sayıları incelendiğinde her iki grubun benzer düzeyde geliştiği dolayısıyla verilen eğitimin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Yapılan başka bir çalışmada (Can, 2012, s. 253) paragraflarda eksiltili anlatım kullanım sıklıklarının bu çalışma ile aynı şekilde sıralandığı görülmektedir. Eksiltili anlatım özellikle yazma becerisinde kullanımı zor olan bir bağdaşıklık aracı olduğu için öğrencilerin her iki çalışmada da bu ögeye çok fazla yer verilmedikleri belirlenmiştir.

5. Bağlama ögeleri toplam kullanım sıklıklarına göre çoktan aza; *ekleyici, koşul bildiren, örnekleme bildiren, sebep-sonuç bildiren, açıklama bildiren, sonuç-sebep bildiren, zıtlık bildiren, ayırt edici ve zaman-sıralama bildiren* şeklinde sıralanmıştır.

Doğru kullanım sayılarına bakıldığında *ekleyici* bağlama ögesinin doğru kullanımındaki artış her iki grupta da eşittir. *Ayırt edici* bağlama ögesinde deney grubunda belirgin bir artış varken kontrol grubunda her iki testte sonuçlar aynıdır. Zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, sebep-sonuç bildiren ve *sonuç-sebep bildiren* bağlama ögelerindeki artış her iki grupta da oldukça yakınken *koşul bildiren* ve *örnekleme bildiren* bağlama ögelerinde kontrol grubunda daha belirgin bir artış vardır. *Açıklama bildiren* bağlama ögesinde deney grubundaki artış daha fazladır.

Bağlama ögeleri yanlış kullanımlarında *ekleyici* bağlama ögesinde deney grubunun yanlış sayısı belirgin oranda azalmış, kontrol grubununki ise az miktarda artmıştır. *Ayırt edici* ve *örnekleme bildiren* bağlama ögelerinde yanlış sayısındaki azalma kontrol grubunda daha belirginken *zıtlık bildiren* bağlama ögesinde azalma eşit miktardadır. *Zaman-sıralama bildiren* bağlama ögelerinde deney grubu yanlış kullanımı son testte bir artarken kontrol grubunda hiç yanlış kullanım yoktur. *Koşul bildiren* bağlama ögesinde deney grubunda belirgin bir azalma vardır. *Açıklama bildiren* bağlama ögelerinin yanlış sayısı benzer oranda düşerken *sebep-sonuç bildiren* bağlama ögelerinde deney grubunun ön testteki yanlış sayısı

son testte 0'a düşmüş, kontrol grubunda ise her iki testte de hiç yanlış kullanıma rastlanmamıştır. *Sonuç-sebep bildiren* bağlama ögelerinde ise deney grubundaki yanlış sayısı artmış, kontrol grubundaki azalmıştır.

Toplam bağlama ögeleri kullanım sayılarına bakıldığında her iki grupta da doğru kullanım sayıları benzer oranda artarken deney grubunun yanlış kullanım sayısı kontrol grubuna oranla belirgin bir şekilde azalmıştır. Deney grubuna verilen eğitimin bağlama ögelerinin yanlış kullanımlarını fark etme ve düzeltme konusunda etkili sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

Can'ın çalışmasında (2012, s. 253) bağlama ögeleri kullanım sıklıklarına göre çoktan aza doğru ekleyici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici, koşul bildiren, sonuç-sebep bildiren, örneklendiren, sebep-sonuç bildiren şeklinde bu çalışmadan farklı şekilde sıralanmıştır. Bağlama ögelerinin türlerinin kullanım sıklıklarındaki farklılaşmaya; araştırmalara katılan öğrencilerin farklı sınıf seviyelerinde olmaları, öğrencilere paragraf yazmaları için verilen konuların farklı olması ve bu çalışmada öğrencilere verilen eğitimin etkisinin sebep olabileceği düşünülmektedir.

6. Kelime bağdaşıklığı alt başlıkları kullanım sıklıklarına göre *kelimenin aynen tekrarı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı, genel anlamlı kelime kullanımı, kelimenin üst anlamlısının kullanımı* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı* şeklinde sıralanmıştır.

Kelime bağdaşıklığında *kelimenin aynen tekrarı*nın doğru kullanımı her iki grupta da ön teste göre son testte artmış, *eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* aynı miktarda azalmış, *genel anlamlı kelime kullanımı*na sadece kontrol grubu ön testinde rastlanmış, *kelimenin üst anlamlısı* ve *aynı kavram alanına giren kelimeler* iki grupta da hiç kullanılmamıştır.

Yanlış kullanım sayıları açısından kelime bağdaşıklığına bakıldığında *kelimenin aynen tekrarı* kontrol grubunda belirgin şekilde azalmış; *eş veya yakın anlamlı, üst anlamlı, genel anlamlı kelime kullanımı* ve *aynı kavram alanına giren kelimeler*le ilgili hiçbir yanlış kullanıma rastlanmamıştır.

Kelime bağdaşıklığı açısından toplam kullanımlara bakıldığında deney grubunda doğru kullanımlar aynı kalmış, kontrol grubunda az sayıda artmıştır. Yanlış kullanımlarda kontrol grubunda deney grubuna göre belirgin bir azalma vardır. Açıklama paragrafı düzeyinde kelime bağdaşıklığı kullanımının, kontrol grubunda deney grubuna kıyasla daha belirgin bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmadan farklı olarak Can'ın çalışmasında (2012, s. 254) çok kullanılandan aza doğru sıralama aynı kavram alanına giren kelime kullanımı, kelimenin aynen tekrarı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı, kelimenin üst anlamlısının kullanımı, kelimenin genel anlamlısının kullanımı şeklindedir. Aynı kavram alanına giren kelime kullanımının iki çalışma arasında bu kadar farklı oranda kullanılmasının çalışma yapılan grupların farklı sınıf seviyelerinde olması, yazma konusu ve metin uzunluklarının farklı olması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının öğretimine ilişkin deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Can'ın (2012) çalışmasıyla yalnızca bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları sıralaması karşılaştırılmış, gruplar arası doğru sayısındaki artış veya yanlış sayısındaki azalma herhangi bir çalışma ile karşılaştırılamamıştır.

6.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testte *Bilgilendirici Metin* Düzeyinde Bağdaşıklık Araçları Kullanım Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Bilgilendirici metin düzeyinde bağdaşıklık araçları toplam kullanım oranlarına bakıldığında her iki grupta da en çok *bağlama ögeleri*, ardından sırasıyla *gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım* ve *değiştirim*in yer aldığı görülmektedir. Bu sıralama, bu araştırmadaki cümle ve paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları sıralamasıyla birebir aynıdır.

Deney grubunda *gönderim unsurları* ve *bağlama ögeleri*nde doğru kullanım sayısının son testteki artış oranı kontrol grubunun neredeyse iki katıdır. *Eksiltili anlatım*da da deney grubundaki artış kontrol grubuna kıyasla daha iyi orandadır. *Değiştirim ögeleri*nde kontrol grubunda artış olmamış, deney grubunda belirgin artış yaşanmıştır. *Kelime bağdaşıklığı*nda ise deney grubunda artış varken kontrol grubunda son testte düşüş yaşanmıştır.

Bağdaşıklık araçları toplam yanlış kullanım sayılarına bakıldığında *gönderim unsurları*nın deney grubunda belirgin oranda azaldığı ancak kontrol grubundaki yanlış sayısında artış yaşandığı görülmektedir. *Eksiltili anlatım*da deney grubu yanlış sayıları aynı kalırken kontrol grubunda yine artış görülmektedir. *Değiştirim*de deney grubunda her iki testte de yanlış kullanım yokken kontrol grubunda yanlış sayısı bir artmıştır. *Bağlama ögeleri*nde her iki gruptaki yanlış sayılarında azalma olsa da deney grubundaki azalma daha fazladır. *Kelime*

*bağdaşıklığı*nda deney grubu yanlış sayıları azalmış ancak kontrol grubununkiler aynı kalmıştır.

Ön test ve son test sonuçlarına göre bağdaşıklık araçlarının kontrol grubuna göre deney grubunda hem doğru kullanım sayıları daha çok artmış hem de yanlış sayıları belirgin düzeyde azalmıştır. Elde edilen verilere göre bilgilendirici metin düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanımı konusunda deney grubunun daha iyi gelişim gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle verilen aşamalandırılmış yazma eğitimi deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin düzeyinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine katkı sağlamıştır.

Alanyazında bilgilendirici veya öyküleyici metin türünde bağdaşıklık araçlarının kullanım durumlarının tespitine yönelik çalışmalar incelendiğinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarına göre farklı sıralamalarda kullanıldığı görülmüştür. Bae'nin (2001, s. 51-88) Amerikalı öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarını incelediği çalışmasında bağdaşıklık araçları kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım ve değiştirim şeklinde sıralanmıştır. Bae'nin (2001) çalışmasıyla bu çalışma arasındaki farklılığın kullanılan dilin özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Coşkun'un çalışmasında (2005) 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları incelenmiştir. Söz konusu çalışmada bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları en çok kullanılandan en aza doğru sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim.

Yılmaz'ın (2012, s. 82) çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçları kullanım sıralaması; bağlama ögeleri, gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim şeklindedir. Bu çalışmada öğrenci metinlerinde, kelime bağdaşıklığı incelenmemiştir.

Çoban (2012) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık araçları sıklıklarını incelemiş ve bağdaşıklık araçlarını en çok kullanılandan aza doğru; eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim şeklinde sıralamıştır. Çoban'ın (2012) çalışmasındaki sıralama Coşkun'un (2005) çalışmasıyla aynıdır. Bu durum her iki çalışmanın aynı öğretim kademesindeki öğrencilerle yürütülmüş olması ve aynı türde metin yazdırılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Seçkin vd.nin çalışmasında (2014) lise ve üniversitedeki öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri incelenmiştir. Tüm düzeyler ve sınıf seviyelerinde toplamda kullanılan bağdaşıklık araçlarının en çoktan aza doğru sıralaması; gönderim, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım ve değiştirim şeklindedir. Araştırmada kelime bağdaşıklığı incelenmemiştir.

Zülfükaroğlu'nun (2016) öğretmen adaylarının öyküleyici metinlerinde yaptığı inceleme sonucunda bağdaşıklık araçlarının kullanımı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda toplam kullanım sayıları en çoktan en aza doğru; bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım, gönderim, değiştirim şeklinde sıralanmıştır.

Kalı (2016, s. 45) araştırmasında 1 ve 4. Sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerini incelemiştir ve toplamda kullanılan bağdaşıklık araçları kullanım sıklıklarının bağlama ögeleri, gönderim, eksiltili anlatım, kelime bağdaşıklığı ve değiştirim şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışmasında yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçları kullanım miktarları tespit edilmiştir. Bu araştırmada çoktan aza doğru bağdaşıklık araçları sıralaması şu şekildedir: gönderim, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, değiştirim. Kelime bağdaşıklığı araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Irmak (2019) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları deneme türündeki metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarının kişiye, konuya, zamana göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının 1 ve 3. sınıfta yazdıkları metinlerde kullandıkları toplam bağdaşıklık araçları sıralaması şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim.

Bayburtlu (2019) araştırmasında ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin açıklayıcı ve öyküleyici türde yaptıkları hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık araçları kullanım miktarlarını incelemiştir. Öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda kullanılan toplam bağdaşıklık araçları sıralaması çok kullanılandan aza doğru; kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, değiştirim şeklindedir.

Aykanat Uysal'ın (2021) ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının sıklıklarını tespit ettiği çalışmasında yazılı ve sözlü anlatımlarda bağdaşıklık araçları kullanım miktarları çoktan aza şu şekilde sıralanmıştır: bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim, kelime bağdaşıklığı, değiştirim.

Kayadibi'nin (2022) çalışmasında Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yazılı anlatımları incelenmiş ve bağdaşıklık araçlarını toplamda şu sıralama ile kullandıkları belirlenmiştir: bağlama, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım ve değiştirim.

İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunda (Bae, 2001; Bayburtlu, 2019; Coşkun, 2005; Irmak, 2019; Kalı, 2016; Kara ve Kutlu, 2016; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) bağdaşıklık araçları kullanım sıklığına göre bu araştırmadan farklı sıralanmıştır. Yalnızca bir araştırmadaki (Kayadibi, 2022) bağdaşıklık araçları kullanım sıralaması bu çalışmayla birebir aynıdır. Tüm çalışmalarda sıralama farklı olsa da en az kullanılan bağdaşıklık aracının değiştirim olması yönüyle sonuçlar benzerdir. İncelenen çalışmalarda araştırmaya dâhil olan grupların özellikleri (yaş/öğrenim düzeyi, sayı, Türkçenin ana dil olup olmaması), incelenen beceriler ve metin türleri birbirinden farklıdır. Bu unsurların bağdaşıklık araçları kullanımında etkili olduğu, sıralamaların birbirinden bu nedenle farklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yukarıdaki araştırmalarla bu çalışma, bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları açısından karşılaştırılsa da yukarıdaki araştırmaların tamamı bağdaşıklık araçlarının kullanım durumunu tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalardır. Dolayısıyla verilen eğitimin deney grubunda bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına etkisi konusunda bir karşılaştırma yapılamamıştır. Ayrıca incelenen çalışmaların birindeki (Irmak, 2019) gönderim unsurları dışında bağdaşıklık araçlarının yanlış kullanımlarına ilişkin örnekler verilse de yanlış kullanım sayısı hesaplanmamıştır. Bu durum da toplam kullanım sayılarından yola çıkılarak öğrenci metinlerinin niteliği hakkında yorum yapmayı engellemektedir. Zira bağdaşıklık araçlarının çok olması değil doğru ve yerinde kullanılması metinlerin nitelikli olmasını sağlamaktadır (Alan, 2019, s. 163; Seçkin vd., 2014, s. 352). Ayrıca bilgilendirici veya hikâye edici metin düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarını tespit eden araştırmaların birçoğunda (Bayburtlu, 2019; Çoban, 20212; Göçer, 2010; Irmak, 2019; Kalı, 2016; Kara ve Kutlu, 2016; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012) öğrencilerin bağdaşıklık araçları doğru kullanım miktarlarını artırmak için bu araçların kullanımına yönelik öğrencilere eğitim verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Bağdaşıklık araçlarının verilen eğitim sonucunda değişiminin incelendiği iki çalışmaya (Karadeniz, 2015; Alan, 2019) rastlanmıştır. Bunlardan birinde (Karadeniz, 2015) metin çözümleme yöntemine yönelik eğitimin, diğerinde (Alan, 2019) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin bağdaşıklık araçlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmalardan biri

(Karadeniz, 2015) iki grupluyken diğerinde (Alan, 2019) tek gruplu desen kullanılmıştır. Karadeniz'in (2015) araştırması Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılmış, Alan'ın (2019) çalışması ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle yürütülmüştür. Kısacası söz edilen iki çalışma (Karadeniz, 2015; Alan, 2019) bu araştırmayla benzerlik gösterse de verilen eğitim içeriği ve uygulamanın yapıldığı grubun özellikleri oldukça farklılık göstermektedir. Karadeniz'in (2015) araştırmasında metin dil bilimsel yöntemle yapılan metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları çoktan aza göre kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri, gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca deney grubunun ön test ve son testte bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitiminde olduğu gibi Karadeniz'in (2015) çalışmasında da deney grubuna verilen eğitim bağdaşıklık araçları kullanım sayısına olumlu anlamda etki etmiştir. Alan'ın (2019) çalışması daha önce değinildiği gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin bağdaşıklık araçlarının kullanımına etkisini incelemektedir. Bu çalışmada ön testte bağlaçlar, sözcüksel bağlar, eksiltme, gönderge ve değiştirim olan sıralama, son testte bağlaçlar, gönderge, sözcüksel bağlar, eksiltme ve değiştirim şeklinde değişmiştir. Alan'ın (2019) çalışmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında Alan'ın 82019) araştırmasından farklı olarak bu çalışmada ön testte ve son testte bağdaşıklık araçları kullanım sıralaması değişmemiştir. Alan'ın (2019) yaptığı çalışmanın son test verileri ile yapılan uygulamadaki sıralama birebir aynıdır. Ayrıca Alan'ın (2019) çalışmasında da bu araştırmadaki gibi bağdaşıklık araçları kullanımında deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla artış görülmüştür. İncelenen çalışmalar ve bu araştırma göz önünde alındığında yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitimlerin bağdaşıklık araçlarının kullanımına olumlu etki ettiği söylenebilir.

2. Bilgilendirici metin düzeyinde gönderim unsurlarının kullanım sırası çoktan aza doğru şu şekildedir: *şahıs zamiri, karşılaştırma, işaret zamiri, işaret sıfatı, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri*. Her iki grupta ve her iki testte *ilgi zamiri*ne rastlanmamıştır. Bu çalışmadaki cümle ve paragraf düzeyindeki sıralamalarla bu sıralama işaret zamiri ve işaret sıfatının yerleri dışında aynıdır. Ayrıca cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin düzeylerinin hiçbirinde ilgi zamirine rastlanmamıştır. İlgi zamiri diğer gönderim türlerine kıyasla günlük hayatta da az kullanılan gönderim aracıdır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi zamiri kullanımına yönelik tecrübeleri araştırmada yapılan uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Bu uygulamaların da

öğrencilerin yazdıkları metinlerde ilgi zamirini kullanabilecekleri düzeyde tecrübe edinmelerini sağlamadığı düşünülebilir.

Doğru kullanım sayılarına bakıldığında *şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı*nda deney grubunda belirgin bir artış olduğu, *dönüşlülük zamiri*nde kontrol grubundaki artışın daha fazla olduğu, *karşılaştırma* ifadelerinde de her iki grubun benzer miktarda artış gösterdiği görülmektedir.

Gönderim unsurları yanlış kullanım sayıları incelendiğinde *şahıs zamiri*nde deney grubunda belirgin azalma, kontrol grubunda artış görülmüştür. *Dönüşlülük zamiri*nde deney grubunda hiç yanlış kullanım yoktur, kontrol grubunun yanlış sayısı artmıştır. *İşaret zamiri*nin yanlış kullanımında kontrol grubunda daha çok azalış varken *işaret sıfatı*nda deney grubunda azalma kontrol grubunda artış görülmektedir. *Karşılaştırma* ifadelerinde ise her iki grubun da yanlış sayıları ön ve son testte değişmemiştir.

Gönderim unsurları toplam sayılarına bakıldığında deney grubunda doğru kullanım sayısında artışın ve yanlış kullanım sayısındaki azalmanın belirgin olduğu kontrol grubunda doğru kullanım sayısıyla birlikte yanlış kullanım sayısının da arttığı görülmektedir. Aşamalandırılmış yazma eğitiminin, bilgilendirici metin düzeyinde gönderim unsurlarının kullanımına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Gönderim unsurlarının benzer şekilde sınıflandırıldığı çalışmalarla bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında Coşkun'un (2005) araştırmasında gönderim unsurları toplam kullanım sıklıklarına göre çoktan aza doğru şahıs zamiri, işaret sıfatı, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri, karşılaştırma, ilgi zamiri şeklinde sıralanmıştır.

Yapılan başka bir çalışmada (Yılmaz, 2012, s. 64) gönderim unsurları kullanım sıklıklarına göre şu şekilde sırlanmaktadır: şahıs zamiri, işaret sıfatı, işaret zamiri, karşılaştırma, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri.

Çoban'ın (2012, s. 71) araştırmasında gönderim unsurlarının kullanım sıklıkları şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı, dönüşlülük zamiri, karşılaştırma, ilgi zamiri şeklindedir.

Seçkin vd.nin (2014) çalışmasında gönderim ögelerinin tüm gruplardaki toplam puana göre sıralanışı şu şekildedir: şahıs zamiri, işaret sıfatı, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri. Bu çalışmada karşılaştırma ifadeleri incelemeye dâhil edilmemiştir.

Zülfükaroğlu'nun (2016, s. 58) çalışmasında gönderim unsurları tüm sınıf düzeylerinde toplam kullanım sıklığına göre karşılaştırma, şahıs zamiri, işaret sıfatı, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri ve ilgi zamiri şeklinde sıralanmıştır.

Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışmasında gönderim unsurlarının en çoktan en aza doğru sıralaması; şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı, ilgi zamiri şeklindedir. Karşılaştırma ifadelerinin kullanımına hiç rastlanmamıştır. Bu sıralama diğer tüm çalışmalardan farklı olup dönüşlülük zamirlerinin bu kadar çok kullanılmasının sebebinin uygulamanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılması olabileceği düşünülmektedir.

Irmak'ın (2019) çalışmasında gönderim unsurlarının kullanım sıklıklarının yanında ne kadar sorunlu kullanım olduğuna da bakılmıştır. Gönderim unsurları kullanım sırası işaret sıfatı, işaret zamiri, şahıs zamiri, dönüşlülük zamiri şeklindedir. Sorunlu kullanımlarda ise sıralama; işaret zamiri, şahıs zamiri, işaret sıfatı, dönüşlülük zamiri şeklindedir. Aşamalandırılmış yazma uygulaması yapılan çalışmayla Irmak'ın çalışmasındaki gönderim unsurları toplam kullanım miktarının sıralaması farklılık göstermektedir. Bu araştırmada yanlış kullanım sayısı sıralaması şahıs zamiri, işaret sıfatı, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri, karşılaştırma şeklinde olduğu için doğru kullanım sıralamasında olduğu gibi yanlış kullanım sıralaması da Irmak'ın (2019) çalışmasındakinden farklıdır. Bu farklılığının nedeninin; Irmak'ın (2019) çalışmasının bu araştırmadan farklı olarak Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanması olabileceği düşünülmektedir.

Bayburtlu'nun (2019, s. 60) çalışmasında öğrencilerin öyküleyici anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında toplamda kullandıkları gönderim unsurları sıralaması şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı, karşılaştırma, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri şeklindedir. Açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda ise bu sıra; şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı, dönüşlülük zamiri, karşılaştırma, ilgi zamiri olarak değişmiştir. Açıklayıcı anlatımdaki sıralama Çoban'ın (2017) çalışmasıyla birebir aynıdır.

Aykanat Uysal'ın (2021) araştırmasında gönderim unsurları kullanım sıralaması şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı, karşılaştırma, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri şeklindedir ve bu sıralama Bayburtlu'nun (2019) araştırmasındaki öyküleyici anlatım kullanılan hazırlıksız konuşmalardaki gönderim unsurları kullanım sırlaması ile aynıdır.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Kayadibi, 2022) gönderim unsurları kullanım sıklığına göre işaret sıfatları, şahıs zamiri, karşılaştırma, işaret zamiri, dönüşlülük zamiri ve ilgi zamiri şeklinde sıralanmaktadır.

İncelenen çalışmaların tamamında (Bayburtlu, 2019; Çoban, 2012; Çoşkun, 2005; Irmak, 2019; Kara ve Kutlu, 2016; Kayadibi, 2022; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) gönderim unsurlarının kullanım sıklıklarında bu araştırmadan farklı bir sıralama olduğu görülmektedir. Bu durumun genel bağdaşıklık ögeleri sıralamasında da belirtildiği gibi uygulama yapılan grupların farklı özellikte olmasından, incelenen becerilerin ve metin türlerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmayla aynı sıralamada olan başka çalışmaya rastlanmasa da kendi içinde aynı sıralamada olan araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca tüm çalışmalarda en az kullanılan gönderim unsuru ilgi zamiri olmuştur. En az kullanılan gönderim türünün ilgi zamiri olmasının sebebinin günlük kullanımlarda ilgi zamirine çok fazla yer verilmemesi olduğu düşünülmektedir.

Deneysel çalışmayla gönderim unsurlarının kullanım miktarlarındaki değişimi inceleyen iki çalışmadan (Karadeniz, 2015; Alan, 2019) biri olan Karadeniz'in (2015) araştırmasında gönderim unsurlarının kullanım sırası işaret sıfatı, karşılaştırma, işaret zamiri, şahıs zamiri, dönüşlülük zamiri, ilgi zamiri şeklindedir. Ön test ve son test arasında şahıs zamirinde anlamlı bir fark oluştuğu; dönüşlülük zamiri, işaret sıfatı ve karşılaştırmanın anlamlı olmasa da artış gösterdiği, ilgi zamirinin aynı kaldığı, işaret zamirinin ise azaldığı görülmüştür. Aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanan bu çalışmada da deney grubunda gönderim unsurlarının toplam kullanımlarında şahıs zamiri, işaret zamiri, işaret sıfatı ve karşılaştırmanın ön teste göre arttığı, dönüşlülük zamirinin azaldığı, ilgi zamirinin hiç kullanılmadığı görülmüştür. İki çalışmada da deneysel uygulama sonucunda şahıs zamiri, işaret sıfatı, karşılaştırma ifadelerinin kullanımında artış yaşanmıştır. Yapılan diğer deneysel çalışmada (Alan, 2019) farklı bir sınıflandırma kullanıldığı için gönderim unsurlarının tek tek sıklık sıralamaları ele alınamasa da ön test ve son testte toplam gönderim unsuru kullanımındaki değişim karşılaştırılmıştır. Alan'ın (2019) çalışmasında deney ve kontrol grubu gönderim ögeleri açısından benzer gelişim göstermiştir. Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmada gönderim unsurlarının doğru kullanımlarındaki artış ve yanlış kullanımlarındaki azalma, deney grubunun daha iyi gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bunun sebebi Alan'ın çalışmasında (2019) bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik ayrı etkinlikler yer almaması yalnızca 4+1 Planlı Yazma ve

Değerlendirme Modeli'ne göre yazma eğitimi verilmesi olabilir. Zira aşamalandırılmış yazma eğitiminin içinde her bir bağdaşıklık aracına yönelik ayrı uygulamalar bulunmaktadır.

Karatop'un (2019) çalışmasında da bağdaşıklık ögeleri ayrı ayrı incelenmese de deney grubuna Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) yönelik verilen eğitim sonucunda "Metin içinde ilişki kuran zamirleri işlevlerine uygun biçimde kullanır." ve "Metin içinde ilişki kuran işaret sıfatlarını uygun biçimde kullanır." kazanımlarına ulaşmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada deney grubu doğru kullanımları arttığı ve yanlış kullanımları azaldığı için kontrol grubundan daha iyi gelişme göstermiştir ve iki çalışmanın sonuçları bu yönüyle benzemektedir.

3. Değiştirim ögelerinin bilgilendirici metin düzeyinde toplam kullanım sıklığına göre çok kullanılandan aza doğru sıralaması şu şekildedir: *cümleye, isme ve fiile dayalı*.

Değiştirim ögesinde deney grubunda *cümleye dayalı* değiştirimin doğru kullanımı belirgin oranda artarken kontrol grubunda oldukça az değiştirim ögesi kullanılmış ve belirgin bir artışa rastlanmamıştır. Deney grubunda *isme dayalı* değiştirim bulunmazken kontrol grubunda bir tanedir. İki grupta da *fiile dayalı* değiştirim bulunmamaktadır. Yanlış kullanımlarda deney grubunda hiç yanlış kullanım yokken kontrol grubunda son testte bir tane *cümleye dayalı* değiştirim vardır. Bu sonuçlardan hareketle deney grubunun *cümleye dayalı* değiştirim ögelerini kullanma açısından daha iyi geliştiği söylenebilir. *İsme* ve *fiile dayalı* değiştirim yapmak yerine gönderim unsurları da kullanılabilmektedir. Genellikle öğrenciler kelime düzeyindeki bağdaşıklık aracı kullanımında gönderim unsurlarını tercih etmektedir. Çünkü onları kullanmaya daha aşinadırlar. Cümleye dayalı değiştirim yerine ise eksiltili anlatım dışında alternatif olmadığı için. Bu değiştirim türü diğerlerine kıyasla daha çok kullanılmıştır.

İncelenen çalışmaların bir kısmında (Irmak, 2019; Kayadibi, 2022; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) değiştirim ögeleri bu çalışmadan farklı şekilde sıralanmıştır. Yılmaz'ın (2012, s. 66) ve Irmak'ın (2019, s. 68) çalışmalarında değiştirim ögeleri kullanım sıklıkları isme, cümleye ve fiile dayalı olarak sıralanmıştır. Seçkin vd.nin çalışmasında (2014) çok kullanılandan aza doğru değiştirim ögeleri fiile, isme ve cümleye dayalı değiştirim olarak sıralanmıştır. Zülfükaroğlu'nun (2016, s. 64) çalışmasında tüm sınıf düzeylerinde değiştirim ögeleri kullanım sıklıkları fiile, cümleye, isme dayalı olarak sıralanmıştır. Aykanat Uysal'ın çalışmasında (2021) öyküleyici yazılı ve

sözlü anlatımlarda değiştirim ögeleri çoktan aza; cümleye, fiile ve isme dayalı olarak sıralanmıştır. Kayadibi'nin araştırmasında (2022) değiştirim ögeleri kullanım sıklığına göre isme dayalı, fiil ve cümleye dayalı olarak sıralanmıştır. Fiil ve cümleye dayalı değiştirim miktarı aynıdır. Bazı araştırmalarda (Bayburtlu, 2019; Çoban, 2012; Ercan Güven, 2019; Coşkun, 2005) değiştirim ögeleri kullanım sıklıklarına göre cümleye, isme ve fiile dayalı olarak aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmayla aynı şekilde sıralanmıştır.

Deneysel nitelikte bir çalışma olan ve değiştirim ögelerinin kullanım miktarındaki değişikliğin incelendiği Karadeniz'in (2015) çalışmasında değiştirim türlerinin kullanım sıklıkları sırasıyla çoktan aza isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim şeklindedir. Ön test ve son teste bakıldığında cümleye dayalı değiştirim aynı kalırken isme ve fiile dayalı değiştirim artmış, fiile dayalı değiştirimde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu araştırmada ise cümleye dayalı değiştirimde artış varken diğer iki değiştirim türü deney grubunda görülmemiştir. Bu nedenle iki çalışma arasında değiştirim ögelerine ilişkin sonuçlar arasında benzerlik bulunmamaktadır. Diğer deneysel çalışma olan Alan'ın (2019) çalışmasında değiştirim ögelerinde farklı bir sınıflandırma kullanıldığı için bu bağdaşıklık ögesinin alt başlıkları bu çalışmayla karşılaştırılamamıştır. Alan'ın (2019) çalışmasında deney ve kontrol gruplarının değiştirim ögesi kullanım miktarlarına bakıldığında her iki grubun da son testte ön teste göre değiştirim ögesi kullanımlarının arttığı ancak deney grubundaki artışın belirgin olduğu görülmüştür. Aşamalandırılmış yazma eğitiminin verildiği bu çalışmada da buna benzer olarak deney grubunun cümleye dayalı değiştirim ögelerinin kullanımı konusunda kontrol grubuna göre daha iyi gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Eksiltili anlatımda her iki grupta ve her iki testte de *ortak ögenin düşürülmesi*nin *eklerin düşürülmesi*nden çok kullanıldığı, *cümlenin düşürülmesi*nin ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu sıralama, çalışmada açıklama paragrafı düzeyindeki kullanımla aynıdır.

Doğru kullanım sayılarında deney grubunda *ortak öge eksiltilmesi* belirgin artış gösterirken *ortak ek düşürülmesi* kontrol grubunda artmıştır. Yanlış kullanımlarda ise *ortak öge düşürülmesi*nde deney grubu aynı kalmış, kontrol grubunun yanlış sayısı artmıştır. *Eklerin düşürülmesi*nde her iki grupta da yanlış kullanım yoktur. Toplam eksiltili anlatım kullanımlarında doğru sayısında deney grubunda, yanlış sayısında kontrol grubunda belirgin bir artış olması, verilen eğitimin deney grubunun eksiltili anlatım kullanım sıklıklarını olumlu şekilde etkilediğinin göstergesi sayılabilir.

Kara ve Kutlu'nun (2016, s. 58) ve Bayburtlu'nun (2019, s. 72) araştırmalarında eksiltili anlatım ortak ögenin, cümlenin, eklerin düşürülmesi şeklinde sıralanmıştır ve bu sıralama, diğer araştırmalardan farklıdır. İncelenen birçok çalışmada (Çoban, 2012; Coşkun, 2005; Ercan Güven, 2019; Irmak, 2019; Karadeniz, 2015; Kayadibi, 2022; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) eksiltili anlatımlar ortak ögelerin, eklerin ve cümlenin düşürülmesi şeklinde sıralanmıştır ve çalışmalarda ortaya çıkan sıralama, bu çalışmayla aynıdır. İncelenen araştırmaların birçoğunda ortak öge düşürülmesiyle yapılan eksiltili anlatımların en çok kullanılmasının sebebinin, bu eksiltili anlatım türünün günlük yaşamda da çok kullanılması ve öğrencilerin anlatım bozuklukları, cümlenin ögeleri gibi konularda ortak öge düşürülmesine ilişkin alt bilgi edinmeleri olabileceği düşünülmektedir. Eklerin düşürülmesi de öğrencilerin okudukları metinlerde fark etmeseler de sıklıkla karşılaştıkları ve farkında olmadan içselleştirdikleri bir kullanım olabilir. Ancak cümlenin eksiltilmesine ilişkin kullanımlara hem az rastlanmakta hem de edebi metinlerde bu anlatım daha ok kullanılmaktadır.

Karadeniz'in (2015) çalışmasında ön test ve son test arasında tüm eksiltili anlatım türlerinde artış yaşanmış, istatistiksel olarak ortak ögenin ve eklerin düşürülmesinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada ise eksiltili anlatım doğru kullanımlarında deney grubunda cümle ve eklerin düşürülmesi hiç kullanılmazken ortak ögenin düşürülmesinde artış görülmektedir. İki araştırma yalnızca eklerin düşürülmesi başlığında benzer verilere sahiptir. Alan'ın çalışmasında (2019) eksiltili anlatım farklı bir sınıflandırmada ele alındığı için bu bağdaşıklık ögesinin alt başlıkları diğer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. Söz konusu çalışmada deney ve kontrol gruplarının eksiltme kullanımlarına bakıldığında her iki grubun da son testte ön teste göre eksiltme kullanımlarının azaldığı görülmektedir. Aşamalandırılmış yazma çalışmasında ise deney grubunun eksiltili anlatım kullanımlarında belirgin bir artış görülmektedir. Bu farklılığın sebebi gönderim unsurlarında ifade edildiği gibi Alan'ın (2019) araştırmasında bağdaşıklık araçlarının kullanımına yönelik ayrı bir çalışma yapılmaması olabilir.

5. Bağlama ögelerinin kullanım sıklıkları en çok kullanılandan en aza sırasıyla *ekleyici, örnekleme bildiren, koşul bildiren, sebep-sonuç bildiren, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, ayırt edici ve sonuç-sebep bildiren* bağlama ögeleridir.

Doğru kullanım sayılarına bakıldığında *ekleyici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, sebep-sonuç bildiren* ve *sonuç-sebep bildiren* bağlama ögelerinde deney grubunda kontrol grubuna kıyasla belirgin bir artış

olduğu görülmektedir. *Ayırt edici* bağlama ögesinde ise her iki grupta aynı oranda artış ortaya çıkmıştır.

Yanlış sayılarında *ekleyici* bağlama ögelerinde kontrol grubunda daha belirgin; *zıtlık bildiren* bağlama ögelerinde her iki grupta eşit; *koşul bildiren, açıklama bildiren* bağlama ögelerinde de deney grubunda daha belirgin artış görülmektedir. *Ayırt edici* bağlama ögesinde deney grubunun yanlış sayısı artarken kontrol grubunun yanlış sayısı azalmıştır. *Örnekleme bildiren* bağlama ögelerinde her iki grubun yanlış sayıları benzer oranda düşmüştür. *Sebep-sonuç bildiren, sonuç-sebep bildiren, zaman-sıralama bildiren* bağlama ögelerinde deney grubunun yanlış sayıları değişmezken kontrol grubunun yanlış sayıları *sebep-sonuç bildiren ve sonuç-sebep bildiren*de azalmış, *zaman-sıralama bildiren*de artmıştır.

Toplam bağlama ögesi kullanım sayılarına bakıldığında deney grubunun doğru kullanım sayıları kontrol grubuna göre belirgin düzeyde artmıştır. Yanlış kullanım sayılarındaki azalma oranı her iki grupta eşit düzeyde olsa da deney grubunun verilen eğitim sonucunda bilgilendirici metin düzeyinde bağlama ögelerini kullanma konusunda daha iyi bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada (Coşkun, 2005) bağlama ögeleri kullanım sıklığı çoktan aza şu şekilde sıralanmıştır: ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, sebep-sonuç ilişkisi kuran, sonuç-sebep ilişkisi kuran, ayırt edici, koşul bildiren, örneklendirici.

Lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında iç yapı özelliklerini inceleyen araştırmada (Ayaz, 2007) kullanım sıklıkları bakımından bağlama ögeleri çoktan aza doğru ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, sebep-sonuç bildiren, örnekleme bildiren, ayırt edici, koşul bildiren, sonuç-sebep bildiren şeklinde sıralanmıştır. Bu çalışmada hatalı kullanımlar da belirlenmiştir. Hatalı kullanım bakımından bağlama ögelerinin çoktan aza sıralaması ise şu şekildedir: ekleyici, zıtlık bildiren, sebep-sonuç bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, ayırt edici, sonuç-sebep bildiren.

Yılmaz'ın (2012, s. 63) çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağlama ögeleri kulanım sıklıkları şu şekilde sıralanmıştır: ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, ayırt edici, sebep-sonuç bildiren, sonuç-sebep bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örneklendirici.

Bağlama ögelerinin sıralaması başka bir çalışmada (Çoban, 2012, s. 79) çok kullanılandan aza doğru ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, sebep-sonuç bildiren, sonuç-sebep bildiren, koşul bildiren, ayırt edici, örnekleyici şeklindedir.

Seçkin vd.nin (2014) araştırmasında bağlama ögeleri toplam kullanımları çoktan aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: ekleyici, zıtlık bildiren, sıralama bildiren, sebep-sonuç bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici, örnekleme bildiren, koşul bildiren.

Kara ve Kutlu'nun çalışmasında (2016) bağlama ögelerinin kullanım sayıları çoktan aza doğru ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, sebep-sonuç bildiren, ayırt edici, örnekleme bildiren ve koşul bildiren şeklinde sıralanmıştır.

Zülfükaroğlu'nun (2016, s. 68) farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öyküleyici anlatımlarda toplamda kullanılan bağlama ögeleri sıklıklarına göre zaman-sıralama bildiren, ekleyici, sebep-sonuç bildiren, zıtlık bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici, koşul bildiren, sonuç-sebep bildiren, örnekleme bildiren şeklinde sıralanmıştır.

Irmak'ın (2019) çalışmasında bağlama ögelerinin kullanım sıklıkları ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, sebep-sonuç bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici, örneklendirici, koşul bildiren, sonuç-sebep bildiren şeklinde sıralanmıştır.

Bayburtlu'nun çalışmasında (2019, s. 78) öğrencilerin öyküleyici anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında kullandıkları bağlama ögeleri çoktan aza; ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, sebep-sonuç bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, ayırt edici şeklinde sıralanmıştır. Aynı çalışmada açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda da bağlama ögeleri ekleyici, sebep-sonuç bildiren, zaman-sıralama bildiren, açıklama bildiren, zıtlık bildiren, koşul bildiren, örnekleme bildiren, ayırt edici olarak sıralanmıştır.

Yapılan başka bir çalışmada (Aykanat Uysal, 2021) öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında bağlama ögeleri ekleyici, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, sebep-sonuç bildiren, açıklama bildiren, ayırt edici ve koşul bildiren, örneklendirici sırasıyla kullandıklarını belirlemiştir.

Bağdaşıklık araçlarının metinlerdeki durumunu tespit etmeyi amaçlayan ve burada incelenen çalışmaların tamamında (Ayaz, 2007; Bayburtlu, 2019; Coşkun, 2005; Çoban, 2012; Irmak, 2019; Kara ve Kutlu, 2015; Seçkin vd., 2014; Aykanat Uysal, 2021; Yılmaz, 2012; Zülfükaroğlu, 2016) bağlama ögeleri sıklık sıralaması farklıdır. Ancak tüm sıralamalarda ekleyici bağlama ögeleri en çok kullanılan bağlama ögesi olmuştur. Bu durumun Türkçenin

yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar arasındaki farklılığın, diğer bağdaşıklık araçlarında belirtildiği gibi uygulama yapılan grupların özellikleri, incelenen becerilerin ve metin türlerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Karadeniz (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada bağlama ögelerinin kullanım sırası çok olandan aza doğru şu şekildedir: ekleyici, açıklama bildiren, zaman-sıralama bildiren, zıtlık bildiren, ayırt edici, koşul bildiren, sebep-sonuç bildiren, örneklendirici. Söz konusu çalışmada deney ve kontrol grubu arasında açıklama bildiren bağlama ögeleri dışında diğer ögelerin hepsinde artış oluşsa da istatistiksel olarak sadece ayırt edici bağlama ögelerinde anlamlı farklılık oluşmuştur. Aşamalandırılmış yazma eğitiminin verildiği bu çalışmada ise deney grubu toplam kullanımlarında ele alınan bağlama ögelerinden açıklama bildiren bağlama ögeleri aynı kalırken diğer ögeler son testte ön teste göre artış göstermiştir. İki çalışmanın sonuçları aynıdır. Alan'ın (2019) araştırmasında bağlaçlar farklı bir sınıflandırma ile ele alındığı için bağlaçların kullanım sıklıkları karşılaştırılamamıştır. Ancak deney ve kontrol grubunun verilen eğitim sonrası gelişimleri yapılan çalışmayla karşılaştırılmıştır. Alan'ın çalışmasıyla (2019) aşamalandırılmış yazma eğitiminin her ikisinde de deney grubu bağlaç kullanımı açısından kontrol grubuna göre daha iyi bir gelişme göstermektedir. İki çalışmada da verilen eğitimin bağlaç kullanımı konusunda deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Karatop'un (2019) çalışmasında da bağdaşıklık ögeleri ayrı ayrı incelenmese de deney grubuna Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) yönelik verilen eğitim sonucunda "Metin içinde ilişki kuran bağlama ögelerini işlevlerine uygun biçimde kullanır." kazanımına ulaşmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu araştırma ile benzer olarak söz konusu çalışmada da verilen eğitim, öğrencileri bağlama ögelerini doğru kullanmaları konusunda geliştirmiştir.

6. Kelime bağdaşıklığı alt başlıkları toplam kullanım sayılarına göre en çok olandan aza doğru *aynı kavram alanına giren kelime kullanımı, kelimenin aynen tekrarı, genel anlamlı kelime kullanımı, üst anlamlı kelime kullanımı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* şeklinde sıralanmaktadır.

Kelime bağdaşıklığında deney ve kontrol grubunun doğru kullanım sayılarına bakıldığında *kelimenin aynen tekrarı*nda deney grubunun ön testte var olan doğru kullanımı son testte düşerken kontrol grubunun ön teste hiç olmayan kullanım sayısı son testte bire yükselmiştir. *Eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı* iki grubun her iki testinde de yoktur. *Kelimenin üst*

anlamlısını kullanma, kontrol grubunda yokken deney grubunda son testte iki kullanıma çıkmıştır. *Genel anlamlı kelime kullanımı* son testte kontrol grubunda azalmış, deney grubunda belirgin oranda artmıştır. *Aynı kavram alanına giren kelimeler* deney grubunda artarken kontrol grubunda azalmıştır.

Yanlış kullanımlara bakıldığında *kelimenin aynen tekrarı* en çok hata yapılan bölümdür, deney grubunun yanlış kullanım sayısı kontrol grubuna kıyasla belirgin oranda azalmıştır. *Eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı*nda tek bir kullanım kontrol grubu son testinde görülürken *kelimenin üst anlamlısını* ve *aynı kavram alanına giren kelime kullanma*da her iki grupta da hiç yanlış kullanım yoktur. *Genel anlamlı kelime kullanımı*nda ise yalnızca deney grubunun son testinde bir hatalı kullanım bulunmaktadır.

Toplam sayılara bakıldığında deney grubunun doğru kullanım sayısındaki belirgin artış ve yanlış sayısındaki belirgin azalmayla kontrol grubundan daha iyi bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle deney grubuna verilen eğitim, düşünme metni düzeyinde kelime bağdaşıklığını olumlu yönde etkilemiştir.

Bağdaşıklık araçlarının incelendiği çalışmaların bir kısmında kelime bağdaşıklığının çalışmalara dâhil edilmediği, bir kısmında da farklı sınıflandırıldığı için sonuçlar karşılaştırılamamıştır. Odacı'nın (2019) çalışmasında sözcüksel bağdaşıklık unsurlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazılı anlatımlarındaki durumu incelenmiştir. Çalışmada ele alınan sınıflama tekrar ve eş dizimlilik olarak iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu araştırma ile yalnızca tekrar alt başlığı sonuçları benzer olduğu için bu ikisindeki sıralama karşılaştırılmıştır. Odacı'nın çalışmasında (2019) kullanım sıklığına göre çoktan aza; aynı sözcük tekrarı, eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı, genel anlamlı sözcük kullanımı, üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı şeklinde sıralanmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışma ile Odacı'nın (2019) çalışmasındaki sıralama farklılık göstermektedir.

Bağdaşıklık araçlarına yönelik yapılan deneysel çalışmada (Karadeniz, 2015) kelime bağdaşıklığında kullanım sıklıklarına göre sıralama çoktan aza doğru şu şekildedir: kelimenin aynen tekrarı, aynı kavram alanına giren kelime kullanımı, genel anlamlı kelime kullanımı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı, üst anlamlı kelime kullanımı. Aşamalandırılmış yazma çalışmasıyla Karadeniz'in (2015) çalışmasındaki sıralama farklıdır. Karadeniz'in çalışmasında kelimenin aynen tekrarı ve genel anlamlı kelime kullanımı son testte ön teste göre düşerken aynı kavram alanına giren kelime kullanımı, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı ve üst anlamlı kelime kullanımı artış göstermektedir. Bu araştırmada da deney grubu doğru kullanımlarında son testte ön teste göre kelimenin

aynen tekrarı düşmüş, kelimenin üst anlamlısının kullanımı, genel anlamlı kelime kullanımı ve aynı kavram alanına giren kelime kullanımı artmış, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımına rastlanmamıştır. İki çalışmada kelimenin aynen tekrarındaki düşüş, aynı kavram alanına giren ve üst anlamlı kelime kullanımındaki artış benzerdir. Alan (2019) tarafından yapılan deneysel çalışmada sözcüksel bağ olarak ele alınan kelime bağdaşıklığının sınıflaması farklıdır ve bu nedenle kelime bağdaşıklığı alt başlıkları karşılaştırılamamıştır. Ancak çalışmada deney ve kontrol gruplarının sözcüksel bağ kullanım miktarlarına bakıldığında deney grubunda artış yaşanırken kontrol grubunda azalma ortaya çıkmıştır. Deney grubu sözcüksel bağ kullanımı konusunda daha iyi gelişmiştir. Aşamalandırılmış yazma çalışmasında da kelime bağdaşıklığı açısından deney grubu belirgin bir farkla kontrol grubundan daha iyi bir gelişim göstermiştir. Deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin kelime bağdaşıklığını sağlama oranlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde verilen eğitim cümle düzeyinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin cümle düzeyindeki aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Cümle düzeyindeki bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayılarına bakıldığında da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru sayıları benzer miktarda artsa da deney grubundaki öğrencilerin yanlış kullanım sayılarının kontrol grubuna kıyasla belirgin miktarda azaldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimin onların cümle yazma becerilerini geliştirdiği ve cümle düzeyinde bağdaşıklık araçlarını doğru kullanım miktarlarını artırdığı söylenebilir.

Açıklama paragrafı boyutundaki ANCOVA sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin açıklama paragrafı yazma becerileri kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde farklıdır. Açıklama paragrafında bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayıları incelendiğinde kontrol grubundaki doğru ve yanlış sayıları benzer miktarda artarken deney grubunda doğru sayıları daha az artmış ancak yanlış sayıları ciddi miktarda azalmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin açıklama paragrafı yazma becerilerini geliştirdiği ve bağdaşıklık araçları doğru kullanım miktarlarını artırdığı anlaşılmaktadır.

Bilgilendirici metin düzeyinde ise analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bağdaşıklık araçları toplam kullanım sayılarında deney grubu öğrencilerinin hem doğru kullanım sayıları artmış hem de yanlış kullanım sayıları azalmıştır, bu artış ve azalış kontrol grubundan belirgin düzeyde farklıdır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak

deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirdiği ve bağdaşıklık araçları doğru kullanım sayılarını artırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Nicel sonuçların tamamı göz önünde bulundurulduğunda analiz sonuçları her bir metin boyutuna anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Ancak bağdaşıklık araçları kullanım sayılarında farklılaşmalar görülmektedir. Kullanımları zor olduğu ve günlük hayatta da sık rastlanmadığı için her boyutta en az değiştirim, eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığı kullanılmıştır. Fakat metnin hacmi küçüldükçe bağdaşıklık aracı kullanım imkânı azaldığı için özellikle cümle düzeyinde değiştirim, eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığı açıklama paragrafı ve bilgilendirici metne kıyasla oldukça sınırlı sayıda kullanılmıştır. Metnin hacmi büyüdükçe bu bağdaşıklık araçlarının kullanım miktarlarında artış görülmektedir. Özellikle bilgilendirici metin anlamsal ilişkiler kurmak için daha fazla olanak verdiği için bağdaşıklık araçları konusunda öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin bu boyutta tam anlamıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öğrencilere verilen eğitim sonunda onların cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştiği; bağdaşıklık araçlarının bilinçli kullanımına yönelik bilgi ve beceriler edindiklerine araştırma sürecindeki gözlemlerden ve nicel verilerden ulaşılabilmektedir.

6.1.8. Öğrencilerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

1. Öğrencilere yazılı anlatım kavramına ilişkin tanımlarının ne olduğu ve bunların uygulama sonrasında öncesine göre bir farklılaşma gösterip göstermediği sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı uygulamadan önce ve sonraki tanımlarının aynı olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğu yazılı anlatımı "Duygu ve düşünceleri kâğıda aktarmaktır." şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin birçoğu yazılı anlatımı doğru tanımlasa da öğrencilerin kendilerine özgü yazılı anlatım tanımlarını oluşturamadıkları düşünülmektedir. Ayrıca yapılan uygulamada ele alınan yazma süreçlerine vurgu yapan ayrıntılı tanımlara da yer verilmemesi dikkat çekmiştir. Uygulamada tanım cümlelerine ilişkin etkinlikler yapılırken de öğrenciler zorlanmışlardır. Dolayısıyla hem tanım yapmanın genel olarak zor gelmesi hem de görüşme esnasında sözlü olarak tanım yapmaları gerekmesi öğrencilerin yazılı anlatım kavramını tanımlamalarında istenen performansı göstermesini engellemiştir.

2. Öğrenciler uygulama öncesinde, sınıfta kitapta yer alan yazılı anlatım etkinliklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin yazılı anlatım çalışması olarak nitelendirdikleri birçok şey (yazım-noktalama, metin altı soruları) doğrudan yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar değildir. Öğrencilerin yazılı anlatımı tam olarak tanımlayamamalarının yazılı anlatım çalışmalarını sınıflama konusunda da sorunlar yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin geneli, çalışma öncesinde cümle yazma ile ilgili ayrı etkinlikler yapmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfta cümle yazma çalışması yaptıklarını ifade eden öğrencilerin birçoğu da nasıl bir uygulama yaptıklarını açıklayamamıştır. Dolayısıyla görüşme yapılan öğrencilere ortaokulda cümle yazma ile ilgili neredeyse hiç eğitim verilmediği söylenebilir.

4. Öğrencilerin çoğu uygulama öncesinde sınıfta paragraf yazmaya yönelik etkinlik yapılmadığını belirtmiştir. Paragraf uygulaması yapıldı diyen öğrenciler paragrafla ilgili genel bilgilendirme, metnin bölümlerini belirleme ve paragrafın yapısını bulma çalışmaları yapıldığını belirtmişlerdir. Paragraf yazma becerisinin gelişimine yönelik bu araştırmada incelenen ders kitaplarında da sınırlı etkinlik olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde öğrencilerin paragraf yazmaya yönelik sınırlı sayıda etkinlik yaptıkları söylenebilir.

5. Aşamalandırılmış yazma uygulaması öncesi öğrencilere sınıfta yazma çalışmaları yapılırken neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin birçoğu olumsuz duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duyguları, "kaygı, mutsuzluk, gerginlik, çekinme, zorlanma" şeklinde tanımlamışlardır. Olumlu duygular hisseden sınırlı sayıda öğrenci vardır. Bazı öğrenciler de ne hissettikleri konusunda kararsız kalmışlardır.

6. Aşamalandırılmış yazma uygulaması sonrasında öğrencilere uygulama yapılırken neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duyguları "zevk almak, mutlu olmak, iyi hissetmek, heyecanlanmak, sevmek" şeklinde tanımlamışlardır. Sınırlı sayıdaki öğrenci bu uygulamaya yönelik ne hissettiği konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Olumsuz duygular hissettiğini söyleyen hiçbir öğrenci olmamıştır. Yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama sonrasında yazılı anlatıma yönelik tutumlarının olumlu anlamda değiştiği söylenebilir.

7. Görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı, aşamalandırılmış yazma eğitimindeki cümle çalışmalarını faydalı bulduğunu söylemiştir. Öğrencilerin çalışma süresinde cümle

yazmaya ilişkin bilgilerinin arttığını ve cümle yazma becerilerinin geliştiğini düşündükleri söylenebilir.

Cümle yazma çalışmalarında ne gibi değişiklikler yapılacağına ilişkin öğrenciler cümlelerin kısalması, daha zor cümle örnekleri koyulması gibi birbirinden farklı noktalarda görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin tek bir noktada birleşmediği görülmektedir. Cümle çalışmalarına öğrencilerin aşina oldukları örneklerle başlanmasının öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı, öğrencilerin genel olarak cümle yapısında sorunlar yaşadıkları, soyut ifadeleri tanımlama, cümleye yeni ifadeler ekleme çalışmalarında zorlandıkları, cümlelerin anahtar kelimelerini bulma çalışmalarında ise başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

8. Araştırma kapsamında yapılan paragraf yazma uygulamalarını öğrencilerin tamamı faydalı bulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin çalışma sürecinde paragraf yazmaya ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını ve becerilerinin geliştiğini düşündükleri söylenebilir.

Paragraf uygulamalarında ne gibi değişiklikler yapılabileceğine ilişkin öğrenciler cümle yazma uygulamalarında olduğu gibi belirli görüşlerde birleşememişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı paragraflar daha kısa olmalı derken bir kısmı daha uzun paragraflara yer verilmesini istemektedir. Öğrencilerin genelini etkileyen bir olumsuzluk olmadığı bu görüşlerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin paragraftaki anahtar kelimeleri bulma konusunda cümle çalışmalarındaki uygulamaların da etkisiyle başarılı oldukları, genellikle ana fikri ifade etme konusunda sorunlar yaşadıkları ancak çalışmalardan sonra bunların olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir.

Yapılan bir çalışmada (Konuk, 2017, s. 300) eğitim içeriğinde paragraf yazma ve inceleme çalışmalarına yer verilmiş ve çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı bu etkinlikleri önemli bulmuştur. Paragraflardaki hataları görme ve bu hataların nasıl düzelteceğini öğrenme, onların yeni öğrendikleri bilgileri uygulamasına fırsat tanıdığı için yapılan çalışma önemli bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da benzer uygulamalar yapılmasının, öğrencilerin paragraf etkinliklerini sevmesini ve paragraf yazma becerilerinin gelişmesini sağladığı düşünülmektedir.

9. Uygulama sonrasında çalışmanın tamamında değiştirilmesine ihtiyaç duyulan yer olup olmadığı, varsa bu yerlerin nereler olduğu öğrencilere sorulmuştur. Bu konuda da öğrenci görüşleri birbirinden farklıdır. Öğrencilerin bir kısmı tekrar eden benzer etkinlik sayısının azaltılmasını, bir kısmı örneklerin olmamasını, bir kısmı uygulamanın başındaki analojinin

olmamasını istemiştir. Bunun yanında görsel ve bağdaşıklık çalışmalarının artabileceğini, öğrencilerin yazdıkları bölümlerin ve hatalı örnekleri düzeltme çalışmalarının da azalabileceğini belirten öğrenciler olmuştur. Ancak sınıf içi gözlemlerde de bunlardan farklı düşüncelerin çoğunlukta olduğuna ilişkin veriler elde edildiği için öğrencilerin genelinin bu düşüncelere katılmadığı, yapılan uygulamalardan memnun olduğu söylenebilir.

10. Çalışmada beğenilen yönler öğrenciler tarafından şu şekilde belirtilmiştir: sayfa tasarımları, örnekler, uygulama süresi. Özellikle sayfa tasarımlarının hem renklendirme hem de genel yazı stili ve görsel ögeler açısından ilgi çektiği ve beğenildiği sınıf içi gözlemlerde de ortaya çıkan sonuçlardandır.

11. Öğrencilere katıldıkları uygulamanın onların yazma becerisine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamı yazılı anlatım becerisinin geliştiğini söylerken bazı öğrenciler yazılı ve sözlü anlatımlarının geliştiğini belirtmiştir. Öğrenciler hangi yönden gelişim gösterdikleri sorusuna ise "plan/organizasyon yapma, daha nitelikli yazılar yazma, yazılarında gereksiz tekrarlar yapmama, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etme, yazdıkları metni düzenleme" başlıklarına yoğunlaşan görüşler ortaya koymuşlardır.

12. Öğrencilere bu uygulama sonrasında yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapıp yapmayacakları sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu çalışma yapacağını belirtmiştir. Bu öğrenciler yazılı anlatımlarını geliştirmek için "farklı türlerde metin yazma, yazma süreçlerini tekrar uygulama, düzenli olarak yazma" gibi çalışmalar yapacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yanıtlarından yola çıkarak bu çalışmayla yazılı anlatıma yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı söylenebilir. Öğrencilerin birçoğunun edindikleri tecrübeleri farklı uygulamalar yaparak pekiştirmek istedikleri ve yazma süreçlerine yönelik çalışmalar planlamalarından yazma süreçleri konusunda farkındalık düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır.

6.1.9. Uygulama Yapan Öğretmenlerin Çalışma Sonrasında Aşamalandırılmış Yazma Eğitimine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

1. Görüşme yapılan öğretmenlerden her 2'si de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve Türkçe ders kitaplarında yazma becerisiyle ilgili çalışmalarda cümle, paragraf ve metin sıralamasına dikkat edilmediğini belirtmişlerdir. Bu sıralamaya dikkat edilmesinin yazılı anlatım becerisinin gelişimine "sistemli bir öğretim

sağlanacağı, kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkelerine uygun olacağı, öğrencilerin cümle ve paragraf yazmayı öğrenebileceği" şeklinde katkıları olacağını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenler tarafından aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesinde sınıflarında genellikle tam metin yazma sürecine yönelik etkinlikler yapıldığı dile getirilmiştir. Bu çalışmaların "olay metni veya bilgilendirici metin yazma, metnin bölümlerine ilişkin bilgi verme, metin türlerini tanıtma" gibi uygulamalar içerdiği söylenmiştir. Bu görüşlerden, öğretmenlerin yalnızca tam metin yazımına ilişkin uygulamalar yaptıkları, yazma süreçleri hakkında bilgi verseler de bunların uygulanışına yönelik çalışma yaptırmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri ile öğretmenlerin açıklamaları birbirini destekler niteliktedir.

3. Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin aşamalandırılmış yazma eğitimi öncesinde yazılı anlatım çalışmalarına yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini ancak uygulama sonrasında bu tutumun olumlu yönde değiştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri paralellik göstermektedir.

Yazılı anlatım başarısını inceleyen bazı araştırmalarda (Baki, 2015; Belet, 2005, Demirel, 2021; Erdoğan, 2012; Görgüç, 2016; İnal, 2006, Kardaş, 2013; Karateke, 2006; Korkmaz, 2015; Özdemir, 2014; Tunagür, 2020; Türkel, 2011) tutum ölçekleri kullanılarak elde edilen verilerde, deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonrasındaki tutum puanlarının çalışma öncesine göre arttığı görülmüştür. Yalnızca bir çalışmada (Elçi, 2018) deney grubunun tutumu anlamlı düzeyde artmamıştır. Bu çalışmada bir ölçek kullanılmasa da öğrenci görüşlerine göre tutumun deneysel uygulama sonrası olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonucu benzerdir.

Tutum ölçeği kullanılmayan, bu çalışmada olduğu gibi görüş alınan araştırmalarda da (Cavkaytar, 2009; Erbasan, 2022; Kardaş, 2013; Konuk, 2017; Müldür, 2017; Öztürk, 2007; Sever, 2019; Topuzkanamış, 2014) öğrenciler uygulamalara yönelik olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve/veya öğrenci görüşü alınan bazı çalışmalarda (Akbaba, 2020; Erdoğan, 2012; Konuk, 2017; Ozan, 2014; Cantürk, 2014) bu araştırmayla benzer olarak öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Görüşme yapılan öğretmenler aşamalandırılmış yazma eğitimini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Uygulamayı "benzer konularda tekrar eden etkinlikler olması, etkinliklerin

kolaydan zora sıralanması, etkinlikler arasında sarmal yapı izlenmesi, etkinliklerin seviyeye uygunluğu, cümleler arası ilişkileri belirleme, anahtar kelime tespiti, paragrafın yapısıyla ilişkili ve bağdaşıklık araçlarına yönelik çalışmalar, örnekler, yazı puntosu, sayfa tasarımı" yönlerinden beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden biri, paragrafların bazılarının seviyeye göre uzun olmasını olumsuz bir durum olarak belirtmiştir. Bunun dışında uygulamayla ilgili olarak herhangi bir olumsuz görüş dile getirilmemiştir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde, daha önce yaptıkları çalışmalardan farklı olduğu için özellikle ilk etkinliklerde biraz zorlandıkları ancak araştırmacı tarafından hazırlanan Uygulayıcı Kılavuzu sayesinde bu konuda sorun yaşamadıkları görülmüştür. Görüşme ve gözlem verileri sonucunda öğretmenlerin uygulamayı birçok farklı yönden beğendikleri ve faydalı buldukları anlaşılmaktadır.

5. Öğretmenler aşamalandırılmış yazma eğitimi sonrasında sınıflarında yapacakları yazılı anlatım çalışmalarında değişikliğe gideceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılan uygulamaya benzer çalışmaları planlayıp derslerinde kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler öğretmenlerin, uygulamayı birçok yönden beğendiklerine yönelik ifadeleriyle de örtüşmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeden, onların aşamalandırılmış yazma eğitimini faydalı buldukları, uygulamayı kendi sınıflarında yapmak için istekli oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, uygulamanın öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini hem de yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini dile getirmişlerdir. Bu görüşler uygulamanın nicel analizlerinde ulaşılan, uygulamanın deney grubu öğrencilerinin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği ve bağdaşıklık araçlarını kullanma konusunda cümle, paragraf ve metin düzeyinde genel itibarıyla deney grubundaki öğrencilerin daha iyi gelişme gösterdikleri, özellikle yanlış kullanımlarını fark edip düzelttikleri sonuçlarıyla da uyumludur. Hem öğretmenlerin görüşleri hem de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişme, bu araştırma kapsamında hazırlanan ve uygulanan eğitim materyaline benzer örneklerin kullanılması durumunda, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişeceğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim programcılarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Genel olarak beceri eğitiminde özel olarak da yazma çalışmalarında her bir becerinin adım adım öğretilmesi ve öğrencilere beceri gelişimindeki sürecin gösterilmesi oldukça önemlidir. Paragrafın ne olduğunu söylemek, örnek paragraflar göstermek bir paragraf yazmak için yeterli değildir. İlkokuldan beri paragrafla karşılaşan öğrencilerin bu uygulamada da görüldüğü üzere hâlâ beklenilen düzeyde paragraf yazamıyor olmalarının bir sebebinin de belirtilen husus olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada da görülmüştür ki adım adım uygulamalar yapmak çalışmanın öğrenciler açısından daha eğlenceli ve kolay olmasını, öğrencilerin beceriyi edinme oranlarının artmasını ve öğretmenlerin sürece daha hâkim olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda ele alınacak becerilerin alt adımları belirlenmeli ve uygulamalar bu adımlara göre düzenlenmelidir.

2. Cümle yazma becerisine ilişkin çalışmaların genellikle ilkokulda tamamlandığı düşünülmektedir. Bu nedenle ortaokula gelindiğinde öğrencilerden paragraf hatta bilgilendirici veya hikâye edici metinler yazmaları istenmektedir. Bu uygulama sırasında öğrencilerin ortaokul düzeyinde bile cümleyle ilgili beklenen becerilerin tamamına sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle yazma çalışmalarına öncelikle cümle yazma uygulamalarıyla başlanmalıdır. Ardından paragraf ve daha geniş ölçekli metinlere geçilmelidir. Yazma becerisinde istenilen düzeye ancak bu şekilde ulaşılabileceği düşünülmektedir.

3. Öğretmenler Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaları takip edip bilgilerini güncelleyebilirler. Bu şekilde sınıf içi uygulamalarında da güncel ve farklı öğretim ortamlarını hazırlamaları mümkün olabilecektir. Bu uygulamada yapılan görüşme ve gözlemler soncunda öğretmenlerin bağdaşıklık unsurları ve paragrafta yapı ile ilgili bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür. Bu konularda da öğretmenler kendi bilgilerini güncelleyebilir ve uygulama örneklerini inceleyerek sınıf içi çalışmalarına aktarabilirler.

4. Uygulama sürecindeki yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin, özellikle yazma becerisi yeterince gelişmemiş olanların, uzun metinler oluşturmaktan hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin olumsuz tutumunu değiştirmek adına öncelikle onların

yazacakları yazıların hacim açısından daha az olduğu uygulamalara yer verilebilir. Öğrencilerden bir ders saatinde uzun bir metin yazmalarını istemek yerine süreçteki çalışmaları parçalara bölerek üzerinde birkaç ders çalışıldıktan sonra onlardan metin oluşturmaları istenebilir.

5. Sınıf içinde yapılacak uygulamalar için amaca uygun şekilde hazır bir metin, özellikle müstakil paragraf bulmak zor olabilir. Örneğin bağdaşıklık araçlarından gönderim unsurlarının öğretiminde hem doğru hem yanlış kullanımlara yönelik farklı metinlere ihtiyaç olacaktır. Bu nedenle öğretmenler sınıfta verecekleri yazılı anlatım eğitimlerinde kullanmak için okulda veya günlük yaşamlarında yaşadıkları olay ve durumlarla ilgili paragraflar oluşturabilirler. Önceki yıllarda veya farklı sınıflarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazdıkları olumlu ve olumsuz örnekleri bir dosyada toplayıp kullanabilirler. Hem kendilerinin hem de öğrencilerin yazdıkları cümle, paragraf, bilgilendirici veya hikâye edici metinler, günlük hayatla ilişkili ve gerçek durumları anlatacağı için bu tür materyallerin, verilen eğitimin etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Uygulama sırasındaki gözlemlerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler, günlük yaşamlarına ve ilgi alanlarına hitap eden metinleri daha dikkatli okumakta ve incelemektedirler. Ders içinde kullanılan örnek metinlerin onların yaş ve sınıf düzeyinin yanında ilgi alanlarına da hitap etmesine dikkat edilmesi derse aktif katılımı ve yeni bilgi ve becerileri öğrenmedeki başarıyı artırabilir. Seçilecek metinler veya yazma konularının bu ölçütler dikkate alınarak belirlenmesi uygun olacaktır.

7. Yazılı anlatım çalışmalarına başlamadan önce çalışmada öğrencilerden ne beklendiği ayrıntılı olarak tanımlanmalı ve çalışmanın planlanmasında metinlerin, oluşturulacak puanlama anahtarlarının, uygulama adımlarının belirlenmesinde bu amaç, her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmanın amacı çalışma başında ve açık bir şekilde öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu şekilde öğretmenler ve öğrenciler yapılacak uygulamalarda neye odaklanmaları ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilebileceklerdir.

8. Çalışmada uygulanan tüm etkinlikler ayrıntılı yönergelerle açıklanmış ve etkinliklere örnek verilmiştir. Öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları etkinliklerde, kullanılan örneğin yanında hatalı uygulamalar veya açıklamalar da yer almıştır. Bu şekilde etkinliklerin anlaşılırlığının arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerde de örneklerin öğretmen tarafından veya öğretmen ve öğrencilerle birlikte yapılmasının, öğrencilerin anladığından emin olunduktan sonra onların bireysel olarak etkinlikleri yapmaya başlamasının daha etkili bir öğretim yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

9. Bu uygulamada bilgi verme işlevine istinaden açıklayıcı anlatım ve bu anlatım biçiminde kullanılacak cümle örneklerine ilişkin eğitimlere yer verilmiştir. Bu cümle türlerinden biri tanım cümleleridir. Öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda tanım yapma konusunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ancak görüşme yapılırken öğrencilerden sözel olarak tanım yapmaları istenince zorlandıkları görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrencilere farklı becerilerle ilişkilendirilerek tanım yapma çalışmalarının yaptırılabileceği ve daha fazla pratikle bu becerinin geliştirilmesi sürecine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

10. Uygulamada kullanımına değinilen diğer cümle türü de soru cümleleridir. Bu alıştırmalarla öğrencilerin soru cümlelerinin anlatıma katkılarını fark etmelerini ve farklı soru cümlesi örnekleri görmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda tanım ve soru cümleleriyle ilgili veya ele alınacak farklı işlevlere uygun başka cümle türlerine ilişkin örneklerin öğrencilerle paylaşılmasının yazılı anlatımlara olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Cümle türlerinin öğretiminde yalnızca tanım yapılmamalı, cümleler yazma becerisiyle ilişkilendirilerek ve yazılı anlatım içindeki işlevlere odaklanılarak öğretilmelidir. Böylece öğrenciler okumada sahip oldukları bilgi ve becerileri yazmaya aktarabileceklerdir.

11. Cümle yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde cümle genişletme, cümleye ifade ekleme çalışmaları yaptırılabilir. Araştırmada bu şekilde etkinliklere yer verilmiş ve uygulamanın başında öğrencilerin cümleye ifade ekleme konusunda eksiklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu tip etkinliklerle öğrencilerin uzun ve anlamlı cümleler kurma becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

12. Araştırma kapsamında, cümleden başlayıp devamında paragraf düzeyinde anahtar kelime tespiti ve belirlenen anahtar kelimeye göre yazma uygulamalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin anahtar kelime çalışmalarında uygulama yaptıkça geliştikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda cümle, paragraf ve metin düzeyinde anahtar kelime tespit etme ve anahtar kelimeye göre yazma çalışmaları yaptırılabilir. Ayrıca okuma metinlerinde anlamı bilinmeyen kelimeler öğretilirken de o kelimelerden ilişkili olanlar anahtar kelime olarak belirlenerek bu şekilde cümle yazma çalışmaları uygulanabilir. Bu çalışmaların kelime öğretimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

13. Uygulama sürecinde anahtar kelime çalışmaları cümle ve paragrafların konusunu ve ana fikirlerini belirlemede farkındalık oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilere metinlerin anahtar kelimelerinin onların ele aldığı konu ve ana fikirle ilişkili olduğu gösterilmiş ve okuma yaparken de metni anlama noktasında bu bilgileri kullanabilecekleri

fark ettirilmiştir. Türkçe derslerinde konu ve ana fikir uygulamalarında anahtar kelime tespit çalışmalarına yer verilmesi okuma becerisinin gelişimine, anahtar kelimeyle konu ve ana fikir belirleyerek yazma çalışmalarının da yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

14. Araştırma kapsamında yazım ve noktalama konusunda eğitim verilmese de öğrenciler, yapılan etkinliklerde yazım ve noktalama kurallarını uygulama konusunda geliştiklerini ifade etmişlerdir. Yazım ve noktalama ön test ve son test ortalama puanlarındaki fark da bunu desteklemektedir. Bu veri, yazım ve noktalama eğitimi sürecine, yazma becerileriyle yazım ve noktalamanın ilişkisine yönelik önemli bir bilgidir. Zira sınıf içi yazma uygulamalarında yazım ve noktalama kullanımına odaklanılmasının, sürekli sorun yaşanılan ve kural öğretimiyle sınırlı tutulan yazım ve noktalama öğretimi sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

15. Yapılan çalışmalarda sınıf içi uygulamalarda genellikle öğrencilere bireysel dönüt verilmeye çalışılmıştır. Dönütün öğrencilerin beceri gelişiminde özelde de yazma becerisinin gelişiminde oldukça önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki beceri gelişiminde de bu durumun etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf içi tüm uygulamalarda öğrenci ürünlerine mümkünse bireysel, sınıf mevcudu ve zaman buna engel oluyorsa da grup olarak dönüt verilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendi hatalarını görüp düzeltmeleri de sağlanacak ve yazma becerisi gelişecektir.

16. Yazma uygulamalarından önce ele alınacak cümle, paragraf veya metin türünün doğru ve yanlış örneklerinin öğrencilerle paylaşılmasının, bu örneklerin metni oluşturan kişinin gözüyle incelenmesinin yazma becerisine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi çalışmalara bu şekilde başlamaları, mümkünse kendilerinin metin oluşturmaları, daha sonra öğrencilerden yazmalarını istemelerinin beceri gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

17. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin yapılan uygulamaları eleştirel bir yaklaşımla ele alamadıkları gözlemlenmiştir. Ders kitaplarında eleştirel okuma, yazma gibi uygulamalara yönelik etkinlikler yer alsa da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yeterince kazanamadıkları söylenebilir. Bu beceriyi geliştirmek adına öğrencilerin, sınıf içi uygulamalara eleştirel yaklaşabilmelerine yönelik ortam oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler uygun sorular sorduğunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (DeWaelsche, 2015; Vilardi ve Chang,

2010). Sınıfta düşüncelerin rahatça ifade edilebileceği demokratik ortamlar oluşturulabilir. Eleştirel bakış açısı sadece etkinliklerle sınırlı olmamalı, derslerin genel yapısına dâhil edilmelidir. Doğru bir bakış açısı ve üslupla yapılan eleştirinin olumsuz bir yönünün olmadığı sınıf içinde verilen doğru tepkilerle kavratılmalıdır. Böylece eleştirel düşünen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin olumlu yönde ilerleyeceği söylenebilir.

18. Araştırma kapsamında, metin yazmaya başlamadan önce yazılış amacının belirlenmesi, bu amacın dilin hangi işlevine yönelik metin yazılacağı ile ilgili olduğu, işlevin de metinde kullanılacak dil yapılarını ortaya çıkaracağı, öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Tüm yazma çalışmalarında işlevin temele alınmasının yazmada amaç belirleme konusunda belirleyici olacağı ve yazma sürecini bilinçli bir şekilde sürdürmeye yarayacağı, bundan dolayı öğretmenlerin yazma çalışmalarında bu hususu göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

19. Paragraf yazma çalışmalarında en önemli noktalardan birinin, konunun ele alınan ana fikirle ilişkili yönüne değinen düşüncelerin bir arada bulunması gerektiğinin öğretilmesidir. Araştırma kapsamında öğrencilere, hem bir konuyla ilgili yazılmış fikirlerden ilişkili olanları hem de kendi fikirlerini yazdıktan sonra bunlardan belirlediği ana fikirle ilişkili olanları seçme çalışmaları yaptırılmıştır. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin konuya ilişkin tüm fikirlerini sıralamaları ve sonra bunlardan ana fikirle ilişkili olanları seçip ilgisiz olanları silmelerine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

20. Ana fikir belirleme çalışmaları Türkçe ders kitaplarında okuma etkinliklerinde üzerinde oldukça fazla durulan bir konu olsa da öğrencilerin ana fikri cümle şeklinde ifade etme konusunda sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda da ana fikre vurgu yapılmalı ve metinler oluşturulmadan ana fikir cümlesi yazdırılarak öğrencilere bu cümlelerin ana fikir özelliği taşıyıp taşımadığına ilişkin dönüt verilmelidir.

21. Paragrafın yapısının yalnızca biçimle ilgili olmadığı bu yapının düşünceleri planlama ve birleştirmede yazara yol gösterdiği sınıf içi uygulamalarda da vurgulanmalıdır. Öğrenciler plan yapmadan yazma sürecine başlamamaları konusunda uyarılmalıdır. Örnekler üzerinden yazıların planları incelenmeli ve planın yazıya etkisine odaklanılmalıdır.

22. Bağdaşıklık araçlarının öğretiminde yapılan uygulamanın etkili olduğu, sonuçlardan anlaşılsa da özellikle eksiltili anlatım ve değiştirim gibi araçların kullanım sıklığını artırmak amacıyla öğrencilerin daha fazla cümle ve paragraf yazma uygulamaları yapmaya ihtiyaçları

olduğu düşünülmektedir. Deneysel çalışmanın belirli bir süre sınırı olduğu için uygulamada bu ögelere daha fazla yer ayrılamamıştır. Ancak sınıf içi uygulamalarda bağdaşıklık araçlarının öğretiminde değiştirim ve eksiltili anlatımın daha ayrıntılı ele alınması, bu ögelerin kullanım sıklıklarını artırabilir.

23. Sınıf içi uygulamalarda bağdaşıklık araçlarının kavranması ve işlevlerinin fark edilmesi için dil bilgisi konuları becerilerle ilişkilendirilerek anlatılmalıdır. Bağlaç ve edatlar, bağlama ögeleri olarak anlamsal ilişkilerine vurgu yapılarak; zamirler, karşılaştırma ifadeleri, işaret sıfatları gönderim yapma işlevlerine vurgu yapılarak; öyle, böyle, aynı kelimeleri değiştirim işlevlerine vurgu yapılarak; eksiltili cümle, eksiltili anlatımın metindeki işlevlerine değinilerek; eş-yakın anlamlı, genel-özel anlamlı ve aynı kavram alanına giren kelimeler metinlerde kurdukları anlamsal bağlar ve birbirilerinin yerine kullanılabilme durumlarına vurgu yapılarak anlatılmalıdır.

24. Öğretmenler farklı işlev ve türlerde, cümle, paragraf düzeylerinden başlayarak beceri eğitimine yönelik uygulamalar yapmak için genellikle ders saatlerinin yetersiz olması sorunuyla karşılaşabilirler. Çünkü bu çalışmada yalnızca bir işlev ve türe bağlı cümle ve paragraf yazma uygulaması için on iki hafta boyunca iki ders saati ayrılmıştır. Ancak her hafta iki ders saati yazma uygulaması yapmak için ayrılamayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin seçmeli dersler seçilirken öğrencileri "yazarlık ve yazma becerileri" dersiyle ilgili bilgilendirerek o derste yazma çalışmalarına ayrıntılı olarak yer verebilirler.

25. Paragraf yazma sürecinin daha büyük ölçekli bir metin oluşturma süreciyle aynı adımlardan oluştuğu bilinmektedir. Dolayısıyla paragraf yazma eğitimlerinde bu sürece ve sürecin uygulanışına dair öğrenilen her şey diğer metinler oluşturulurken de aktarılacak ve bu durum metin oluşturmada kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenlerin bunun farkında olarak paragraf yazma süreçlerine yönelik uygulamalar yapmalarının bu çalışmada verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlaması gibi öğrencilerin yazma becerilerinin tamamını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır, farklı sınıf düzeylerinde veya öğretim kademelerinde de benzer çalışmalar uygulanabilir.

2. Uygulama, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bir gruba uygulanmıştır, farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin olduğu çevrelerde de benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Uygulama bir devlet okulunda yapılmıştır. Farklı okul türlerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmada bilgi verme işlevi ele alınmıştır, farklı işlevler seçilerek benzer içerikte uygulamalar hazırlanabilir.

5. Bu çalışma ön test ve son test arasında bir hazırlık çalışması ve sonrasında on iki hafta süreyle uygulanmıştır. Benzer çalışmaların daha uzun süreli olanları planlanıp uygulanabilir.

6. Uygulamada ele alınan bağdaşıklık araçlarının öğretimi cümle ve paragraf üzerinden yapılmıştır. Farklı cümle ve paragraf türleri veya bilgilendirici/öyküleyici geniş ölçekli metinlerle benzer çalışmalar hayata geçirilebilir.

7. Araştırmada aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanmıştır. Bu uygulamanın yazmaya yönelik tutum ve motivasyona etkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

8. Bağdaşıklık araçlarının kullanımında öğrencilerin yaptıkları yanlış türleri ve bunların ön test ve son testteki kullanım miktarındaki değişimler örnekleriyle daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

9. Paragrafta konu cümlesi oluşturma, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma, ana fikir belirleme, cümleleri bağdaşıklık araçlarıyla anlamlı şekilde birleştirme gibi adımların her birine yönelik doğru ve yanlış uygulamaların tespiti için veya bu adımların her birinin öğretiminin tek tek ele alındığı ve farklı tekniklerin uygulandığı çalışmalar yapılabilir.

6.2.3. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler

1. Eğitim programlarında yazma becerisine yönelik kazanımlar cümle, paragraf ve metin sırasına dikkat edilerek aşamalandırılabilir. İlkokuldan başlayarak yükseköğretimdeki programlara kadar bu aşamalandırma genişletilerek uygulanabilir. Böylece eğitimin alt kademelerinde cümle ve paragraf yazma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin bunu telafi etmesine de olanak tanınmış olacaktır.

2. Eğitim programlarında bağdaşıklık araçlarına yönelik kazanımlara, uygulamaya yönelik açıklamalara yer verilebilir.

3. Öğretmenlerin yazma öğretiminde takip edecekleri sıra, cümle ve paragraf yazma öğretimine yönelik ayrıntılar ve bağdaşıklık araçlarının öğretimine yönelik açıklamalar yazılı ve dijital ortamlarda öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Söz konusu açıklamalara öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilebilir.

4. Ders kitaplarında cümle ve paragraf yazma uygulamalarına ilişkin etkinliklere daha fazla ve planlı bir şekilde yer verilebilir.

5. Bağdaşıklık araçlarının kullanımına ilişkin uygulamalara ders kitaplarında yer verilebilir.

6. Bu çalışmada kullanılan ve etkililiği doğrulanan etkinliklere ders kitaplarında yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Abeywickrama, P. S. (2007). *Measuring the knowledge of textual cohesion and coherence in learners of English as a second language (ESL)*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Airasian, P. W. & Russel, M. R. (2008). *Classroom asessment. Concepta and applicitioans*. NW: McGraw-Hill Higher Education.

Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Akoğlu, A. (2008). Kutup Yıldızı. *Bilim ve Teknik,* 489, 14-17.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin.

Aksoy, Ö. A. (1982). Dersimiz Türkçe: Temel bilgi: Doğru ve iyi yazmak. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 44* (363), 180.

Aksoy Lafçı, Ö. (2015). *Ortaokul Türkçe derslerinde anlatım türlerinin yeri, önemi ve işlevleri.* Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktay, T. (2019). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Alan, Y. (2019). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Altuntaş, B. ve Can, R. (2017). Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(12), 281-296.

Anderson, J. G. (1981). *An investigation into the concept of paragraph awareness and its implication fort he teaching of composition.* Master's thesis, University of Memorial, Newfounland.

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, *57*(5), 13-18.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. Ve 7. Sınıf Örneği).* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 209-220.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317-328.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Asiltürk, B. (2011). *Yazılı anlatım metin inceleme ve oluşturma*. İstanbul: İkaros.

Aşkın Balcı, H. (2009). *Metin dil bilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara: Biz Bize.

Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si.* İstanbul: Say.

Ayaz, F. (2007). *Ankara ilinde lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (2007). *Dil bilim el kitabı*. İstanbul: 3F.

Aydın, B. (2018). Yazılı yoklamalar. Hakan Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 131-145). Ankara: Anı.

Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 12–26.

Aykanat Uysal, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Aykanat Uysal, A. ve Çelebi, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü ve Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık ve Tutarlılık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *8*, 989-1025.

Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri.* Ankara: Nobel.

Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written english: ımmersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, *12*(1), 51-88.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* 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*, *7*(4), 907-919.

Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim, 48*(224), 181-211.

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review Of Educational Research*, *74*(1), 29-58.

Barns, M. R. (1956). Try paragraph writing. *The English Journal*, *45*(7), 412-414.

Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(2), 965-982.

Batur, Z. ve Asar, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım durumları (Zonguldak örneği). *Millî Eğitim*, *48*(1), 129-147.

Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bedirhanoğlu, H. (2010). *İlköğretim 8. öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen kurucu yanlışlıklarının sezdirilmesi ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması.* Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bostanoğlu, O. (2015). *9. sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önyargıların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Bozkurt, S. (2009). *Karşılaştırmalı metin türünde yazma edimi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bozkuş, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında zamirlerin işlenişi ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında zamirleri kullanma becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 27-43.

Braddock, R. (1974). The Frequency and Placement of Topic Sentences in Expository Prose. *Research in the Teaching of English*, 8, 287-302.

Branson, M. K. (1988). *What's it going to be, eh?: Tracing the English paragraph into its second century.* (Ph.D thesis). The University of North Carolina, Greensboro.

Buzan, T. (2014). *Aklını en iyi şekilde kullan* (E. G. Coşkun, Çev.). İstanbul: Olimpos.

Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Calp, M. (2015). Yazılı anlatım performansı ile anlatımda kullanılan cümleler arasındaki ilişki: 8. ve 11. sınıflar örneği. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1147-1166.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, T. (2017). Okumak gibisi yok. *Bilim Çocuk,* 231, 54-55.

Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Canıtezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cantürk, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde benzerlik/ zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden yaralanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(10), 133-139.

Ceylan, M. (2021). Öğrenci metinleriyle yürütülen çalışmaların metinsellik açısından incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *25*, 56-70.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Cohan, C. (1976). Writing effective paragraph. *College Composition and Communication. 27*(4), 363-365.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 881-899.

Coşkun, E. (2014). Yazma Eğitimi. Kırkkılıç A. ve Akyol, H. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-90). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitavive and mixed methods approaches (third edition).* London: SAGE Publications.

Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4): 379-389.

Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çapraz Baran Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı.* Ankara: Anıttepe.

Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çelik, V. (2018). *Bingöl il merkezindeki 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları cümle kalıpları.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 259-277.

Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 159-174). Ankara: Anı.

Çevik, A. (2016). *Zihinsel Tasarım Modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatısal metin yazma becerilerinde eşdizimsel örüntüleme görünümleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye'de ve Batı'da paragraf yazma öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının metinlerinde tutarlılık. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, *1*(1), 131- 141.

Çölgeçen Kaya, R. ve Doğan Kahtalı, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1218-1246.

Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1986). *Introduction to text lingusitic.* London: Longman Group Company.

Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.

Demir, C. (2007). Türkçede tanım cümleleri. *Belleten*, *2*, 21-34.

Demiray, K. (1967). *Sözlü ve yazılı anlatım kompozisyon.* İstanbul: İnkılâp ve Aka.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, A. (2021). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Teacher opinions on the applicability of process based writing approach. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *8*(2), 457-486.

Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Deniz, K. ve Demir, E. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 23-46.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy, 55*, 171- 183.

DeWaelsche, S. A. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education, 32,* 131-147.

Doğan, F. (2012). *2005 programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *TÜBAR, 13*, 181-201.

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 326- 342.

Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 49-65.

Doyumğaç, İ. (2022). *Üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Durukoğlu, S. (2012). İki kanıt, bir kanı ve bir tanı: Türkiye'de yazılı anlatımın iflası. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *2*(724), 291-301.

Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 136-148.

Ekinci Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Ercan Güven, A. N. (2019). *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı.* Ankara: Özgün.

Erkul, R. (2007) *Cümle metin bilgisi*. Ankara: Anı.

Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Isparta/Gönen örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Erzincan, A. (2017). *İlkokul 4. sınıf hikâye türünün yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Eziler Kıran, A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.

Gammill, D. M. (2006). Learning the write way. *The Reading Teacher, 59* (8), 754-762.

Gariboğlu, K. (1979). *Örnekli kompozisyon bilgileri (Lise 1-2-3).* İstanbul: Ser Ofset.

Geçici, F. (2019). *Sentez metin yazmaya yönelik düzenlenen eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update.* Boston: Pearson.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3 (12), 178-195.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10 (24), 1-14.

Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. ve Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(2), 335-360.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül.

Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gökşen, E. N. (1964). Yazılı anlatımda plân, başlangıç ve sonuç. *Türk Dili*, 13(150), 352-354.

Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist,* 53, 258-279.

Graham, S. (2019). Changing how writing ıs taught. *American Educational Research Association,* 43, 277-303.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high-schools- a report to Carnagie Corporation of New York.* Washington, DC: Allianca for Excellent Education.

Gülli, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Günay, V. Doğan (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.

Günay Kızılkaya, D. (2022). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güngör, E. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin derin yapı ve yüzey yapı bağlamında kurdukları cümle yapıları üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Güvenç Heper, S. (2017). Millî parklarımız. *Bilim Çocuk,* 233, 18-22.

Halliday M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. NewYork: Longman.

Hamstra-Bletz, L. & Blote, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disability 26*(10), 689-699.

Hamzadayı, E. (2019). Yazılı anlatım biçimleri. Nihat Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s.249-274). Ankara: Anı.

Hörmann, H. (2016). *Meinen und verstehen-grundzüge einer psychologischem Semantik*. Frankfurt: Suhrkamp.

Huang, J.T.L. (2007). Critical features for teaching the five-paragraph essay to middle school Chinese speaking English learners. Unpublished doctoral dissertation, Unıversity of Southern California, Los Angeles.

International Business Machines (2022). *Cramer's V*. https://www.ibm.com/docs/en/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v sayfasından erişilmiştir.

Imhoof, M. & Hudson, H. (1975). *From paragraph to essay developing composition writing.* Londra: Longman.

Irmak, E. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Işık, H. (2012). *Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi (ilköğretim II. kademe öğrencileri örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

İnal, S. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde "Clustiring" yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşcan, A. ve Baskın, S. (2015). *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım*. Ankara: Nobel.

İşçi, Ö. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin kurdukları cümlelerde söz dizimsel yapı görünümleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kalı, G. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 550-562.

Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kaplan, M. (1972). Kompozisyon. *Hisar, 101*, 9.

Kara, M. ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenene yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *5*(15), 47-61.

Karaalioğlu, S. K. (1976). *Sözlü- yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı.* İstanbul: İnkılâp ve Aka.

Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). Edinim sürecinde bağdaşıklık. *IX. Dilbilim Kurultayı,* 221-235.

Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/ Ağrı örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M. ve Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 96-126.

Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *TÜBAR, 13*, 79-92.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 263-299). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1-32.

Karadeniz, A. (2015). Metindilbilim temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1-17.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, T. (2012). *Türk dili.* Ankara: Öncü.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 373-385.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, *6*(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karatop, H. (2019). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Karatosun, S. (2014). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* 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.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kayadibi, N. (2022). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(10): 1437-1450.

Kayadibi, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin metinlerinde tutarlılık görünümleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, *57*(3), 1824-1835.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kavaz, İ. (2005). *Geçmişten günümüze Türk dili ve kompozisyon bilgileri.* Ankara: Nobel.

Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunları. *Dilbilim Araştırmaları, 3*(1), 71- 75.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya.

Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kılıç, Y. (2017). *Yazılı anlatım I-II*. Ankara: Pegem Akademi.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

King, F.J., Goodson, L. & Rohani, F. (2009). *Higher order thinking skills. center for advancement of learning and assessment*. Retrieved from http://www.cala.fsu.edu.

Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kokkokoğlu, H. ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1316-1337.

Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, A. (1987). *Tamamlayıcı uygulama metinleriyle Türkçe kompozisyon*. Ankara: Ecdâd.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi).* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Kurt, S. (2019). *Dört Kare Yazma Yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *7*(13), 192-207.

Larson, R. L. (1967). Sentences in Action: A Technique for Analyzing Paragraphs. *College Composition and Communication, 18*(1), 16-22.

Lavalle, M.E. (1980). *Topic sentences and cohesive ties in expository paragraphs written by grade 12 students*. Unpublished master's thesis. University of Victoria.

Levend, A. S. (1954). Ana dilini doğru yazma geleneği nasıl kurulur?. *Türk Dili Aylık Fikir ve Edebiyat Dergisi, 3*(30), 307-308.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi, 132,* 56-66.

Marzano R. J. (1991). Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring. *Reading, 34*(7), 518-525.

McElroy, J. G. R. (1885). *The structure of English prose: A manual of composition and rhetoric*. Netv-Yorlt: A. C. Armstrong and Sons.

Melanlıoğlu, D. (2017). LEH Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 65*(1), 151-161.

Mısırlı, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık bağıntısı görünümleri: bir durum çalışması örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5,6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Akademik başarıların izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi*. http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: pilot çalışma sonuçları.* http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Odacı, S. (2019). *Sözcüksel bağdaşıklığın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Okurer, C. (1967). *Kompozisyon öğretimi bakımından İngiltere Maarifi hakkında bir inceleme (neticeler ve bazı teklifler).* İstanbul: Millî Eğitim.

Oktay, E. (2019). *Öğretim kademelerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere. (Ed.). *Günümüz dil bilim çalışmaları* içinde (s. 121-133). Ankara. Multilingual.

Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı.

Öner, S. (2008). *Kompozisyon sanatı örneklerle düzenli yazma ve konuşma*. İstanbul: Yuva.

Özbay, M. (2015). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E. (1993). *Örnekli ve uygulamalı yazılı anlatım dersleri "kompozisyon".* İstanbul: Remzi.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı.* İstanbul: Papirüs.

Özdemir, E. (1999). *Sözlü yazılı anlatım sanatı kompozisyon.* İstanbul: Remzi.

Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, M. (2009). *İnsan, iletişim ve dil.* İstanbul: Akademik Kitaplar.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özonat, Z. ve Sis, N. (2016). Yazarlık ve yazma becerileri dersi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, *11*(3), 1879-1902.

Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, J. ve Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 9*(1), 293-315.

Par, A. H. (1970). *Planlı yazma sanatı kompozisyon*. İstanbul: Minnetoğlu.

Portillo, N. (2021). *Opinion writing of native Spanish and native English speakers in college developmental education courses*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.

Rado, Ş. (2022). *Eşref saat.* İstanbul: Bilge.

Rona, G. (2017). *Tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Saddler, B. (2013). Best practice in sentence contruction skills. In S. Graham, C. A. MacArthur, J.Fitgerald (Ed.). *Best practice in writing ınstruction (second edition)* (s. 238-256). New York: The Guilford.

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşım düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıboyacı, M. O. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı.* Ankara: Ata.

Sarıkaya, E. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen çatı yanlışlıkları ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Schader, B. (2016). *Ana dilde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi*. (Güleser Odabaş, N. Çev.). https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/turkish/hsk_1_turk.pdf sayfasından erişilmiştir.

Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(1), 340- 353.

Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 31*(1), 51-66.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seyidoğlu, H.(2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Kurtiş.

Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi, 31*, 1-18.

Sis, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği).* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Soruklu, A. T. (2011). *Ankara Kızılcahamam ilçesi ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, A. (2014). Yazma becerisinin kazandırılması konusunda eksiklikler, hatalar ve yeni yöntemler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 103-114.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 18,* 412-432.

Subaşı Uzun, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metin dil bilimsel yapısı*. İstanbul: Simurg.

Subaşı Uzun, L. (1995). Türkçede bazı metindilbilimsel görünümler üzerine. *IV. Dilbilim Sempozyumu bildirileri,* 71-80.

Sullıvan, K. E. (1967). *Paragraf practice*. New York: The Macmillan Company.

Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şenocak, C. (1963). *Ankara radyosunda köy öğretmeni konuşuyor-2*. Ankara: Gürsoy.

Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen- öğrenci algılarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(2), 147-169.

Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usûlleri kompozisyon, tashih ve mürâcaat el kitabı.* İstanbul: Ötüken.

Tarakcı, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Temizkan, M. ve Erdevir, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(43), s. 18-45.

Tiryaki, E. N. ve Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(33), 18-27.

Tok, M. (2014). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 889-912.

Toklu, M. O. (2018). *Dil bilime giriş*. Ankara: Akçağ.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi.* 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.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tosun, Ş. (2019). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tseng, M. H. & Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy, 47*(10), 919-926.

Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf).* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*, 543-559.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23* (2), 461-472.

Urquhart, V. & McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Virginia: ASCD.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline göre hazırlanan yazma öğretimi çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6*(4), 849- 863.

Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Üstün, M. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılarında görülen anlatım bozukluklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Viera, A. J. & Garrett, J. M. (2005). Understanding ınterobserver agreement: the kappa statistic. *Research Series, 37*(5), 360-363.

Vilardi, T. & Chang, M. (Eds.). (2009). *Writing Based Teaching: Essential Practices and Enduring Questions*. New York, NY: State University of New York.

Warriner, J. E. (1986). *English grammer and composition*. Harcourt Brace Jovanovich.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri.* Ankara: Akçağ.

Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirirlmesi. (Muş ili merkez ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yetkin, S. K. (2007). *Edebiyat üzerine denemeler.* Ankara: Palme.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*, 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.

Yılmaz, A. (1998). Gökyüzünün soylu gemileri bulutlar. *Bilim Çocuk,* 7, 12-13.

Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 167-178.

Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yörük, Y. (1976). *Kompozisyon ilkeleri edebiyat türleri.* Ankara: Eğitim.

Yusufoğlu, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin beirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma Eğitimi. Yılmaz M. (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 109-145). Ankara: Pegem Akademi.

Zülfükaroğlu, E. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinde tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri: Mersin Üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

EKLER

EK 1. Tez İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2020-E.9965

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4340196 27.02.2020
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 19.02.2020 tarihli ve 6046 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Emine BOSTANCI'nın **"7. Sınıf Öğrencilerine Verilen İşlevsel Temelli Cümle ve Paragraf Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi"** konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya ve Keçiören İlçelerine bağlı, ekli listedeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Keçiören İlçe MEM

Bu belge ...tır.

EK 2. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2021-E.240511

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-240511 23.12.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Sayın Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Emine Berrin BOSTANCI'nın**, **Prof.Dr.Yusuf DOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"7.Sınıf Öğrencilerine Verilen İşlevsel Temelli Cümle ve Paragraf Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.12.2021** tarih ve **19** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 1147

Prof. Dr. Ismail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-3
19.12.2017

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi**, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu**'ndan 23.12.2021 tarih / E-77082166-302.08.01-240511 sayı ile izin alınan* ve Emine Berrin Bostancı tarafından yürütülen "Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve verilmeyen 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırmada karma yöntem kullanılacaktır. Öğrencilere cümle ve paragraf yazma ile ilgili eğitim verilecek ve sonrasında da onların görüşlerini almak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılacaktır. Uygulama boyunca da araştırmacı sınıf ortamında gözlem yapacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	150
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Keçiören/Ankara
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra velisi bulunduğum öğrenci araştırmaya katılımcı olarak davet edildi. Bu çalışmaya katılmasını kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğinin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Velisi bulunduğum öğrenciye ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerinin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilir. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bize herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya velisi bulunduğum öğrenci hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel isteği ve benim onayım ile katılıyor. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Adı ve Soyadı	Emine Berrin Bostancı	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Yusuf Doğan	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK 4. Ön Test-Son Test Formu

CÜMLE YAZMA

Cümle yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle:

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir bilgilendirici metin yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

EK 5. Dereceli Puanlama Anahtarları

AŞAMALANDIRILMIŞ YAZMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARI

Cümle Yazma Becerisine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

○	Birden fazla cümle yazılmıştır. (Birden fazla cümle yazılmışsa bu kısım işaretlenerek cümlelerden istenen yönergeye en uygunu seçilip puanlanacaktır.)			
	0 Puan	**1 Puan**	**2 Puan**	**3 Puan**
Kelimelerin kullanımı	Cümlede, verilen kelimelerin hiçbiri kullanılmamıştır.	Cümlede, verilen kelimelerden biri kullanılmıştır.	Cümlede, verilen kelimelerden ikisi kullanılmıştır.	Cümlede, verilen kelimelerin tamamı kullanılmıştır.
Anlam ve yapı (x2)	Cümle kurulamamıştır.	Hem anlamsal hem de yapısal açıdan anlatım bozuklukları olan bir cümle kurulmuştur.	Anlamsal veya yapısal açıdan anlatım bozuklukları olan bir cümle kurulmuştur.	Anlamsal ve yapısal açıdan eksiksiz bir cümle kurulmuştur.
Yazım ve noktalama	Cümlede, 3'ten fazla yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Cümlede, 2-3 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Cümlede, 1 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Cümlede hiç yazım ve noktalama hatası yapılmamıştır.

Açıklama Paragrafı Yazma Becerisine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

○	Açıklayıcı paragraf yazılmamıştır. (Paragraf açıklama paragrafı değilse bu alanı işaretleyiniz ve değerlendirme yapmayınız.)			
	0 Puan	**1 Puan**	**2 Puan**	**3 Puan**
Paragrafın anlam bütünlüğü (x3)	Paragraf verilen konu dışında bir konuda yazılmıştır.	Paragrafta konu bütünlüğü yoktur.	Paragrafta konu bütünlüğü vardır ancak konuyla ilgili detay verilmemiştir.	Paragrafta konu bütünlüğü vardır ve konuyla ilgili detay verilmiştir.
Ana fikir ve destekleyici fikirler (x2)	Paragrafın ana fikri yoktur.	Paragrafta birden çok ana fikre yer verilmiştir.	Paragrafın ana fikri vardır ancak bu ana fikri destekleyici fikirler yazılmamıştır.	Paragrafın ana fikri vardır ve bu ana fikri destekleyici fikirler yazılmıştır.
Paragrafta yapı (x2)	Paragrafta giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yoktur.	Paragrafın bölümlerinden en az biri yoktur.	Paragrafın bölümleri arasındaki ilişki güçlü değildir.	Paragrafın bölümleri arasında güçlü bir ilişki kurulmuştur.
Yazım ve noktalama	Paragrafta farklı türde, 3 veya 3'ten fazla yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Paragrafta farklı türde, 2 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Paragrafta farklı türde 1 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Paragrafta hiç yazım ve noktalama hatası yapılmamıştır.

Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

○	Bilgilendirici metin yazılmamıştır. (Metin, bilgilendirici metin değilse bu alanı işaretleyiniz ve metni değerlendirmeyiniz.)			
	0 Puan	**1 Puan**	**2 Puan**	**3 Puan**
Metnin anlam bütünlüğü (x3)	Metin verilen konu dışında bir konuda yazılmıştır.	Metinde konu bütünlüğü yoktur.	Metinde konu bütünlüğü vardır ancak konuyla ilgili detay verilmemiştir.	Metinde konu bütünlüğü vardır ve konuyla ilgili detay verilmiştir.
Ana fikir ve yardımcı fikirler (x2)	Metnin ana fikri yoktur.	Metinde birden çok ana fikre yer verilmiştir.	Metnin ana fikri vardır ancak bu ana fikri destekleyici yardımcı fikirler yazılmamıştır.	Metnin ana fikri vardır ve bu ana fikri destekleyici yardımcı fikirler yazılmıştır.
Metinde yapı (x2)	Metnin bölümlerinden en az ikisi yoktur.	Metnin bölümlerinden biri yoktur.	Metnin bölümleri arasındaki ilişki güçlü değildir.	Metnin bölümleri arasında güçlü bir ilişki kurulmuştur.
Yazım ve noktalama	Metinde farklı türde, 5'ten fazla yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metinde farklı türde, 3-5 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metinde farklı türde, 1-2 tane yazım veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metinde hiç yazım ve noktalama hatası yapılmamıştır.

EK 6. Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi

Bağdaşıklık Araçları Kontrol Listesi

	Yok	Var/Doğru	Var/Yanlış	Sıklık
Gönderim Unsurları				
Şahıs zamiri				
Dönüşlülük zamiri				
İşaret zamiri				
İlgi zamiri				
İşaret sıfatı				
Karşılaştırma				
Eksiltili Anlatım				
Cümlenin düşürülmesi				
Ortak ögenin düşürülmesi				
Eklerin düşürülmesi				
Değiştirim				
İsme dayalı değiştirim				
Fiile dayalı değiştirim				
Cümleye dayalı değiştirim				
Bağlama Ögeleri				
Ekleyici				
Ayırt Edici				
Zıtlık Bildiren				
Zaman-Sıralama Bildiren				
Koşul Bildiren				

Açıklama Bildiren				
Örnekleme Bildiren				
Sebep Sonuç İlişkisi Kuran				
Kelime Bağdaşıklığı				
Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma				
Tekrar				
Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi				
Eş veya Yakın Anlamlı Kelime Kullanma				
Kelimenin Üst Anlamlısını Kullanma				
Genel Anlamlı Kelime Kullanma				

EK 7. Görüşme Formları

AŞAMALANDIRILMIŞ YAZMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÇALIŞMA SONRASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Sizlere cümle ve paragraf yazma aşamalarının tek tek ele alındığı bir eğitim verildi. Çalışmamızda önce cümle, sonra da paragrafa yönelik etkinlikler yer almaktaydı. Çalışmamızda; yazılı anlatıma, yazma eğitimi süreçlerine, sınıfta yaptığınız uygulamalara ve aldığınız aşamalandırılmış yazma eğitimine ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Vereceğiniz bilgiler bu araştırmanın dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. İsim ve soy isminizi belirtmenize gerek yoktur. Samimiyetle vereceğiniz cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Görüşmenin tarihi:

Görüşmenin yapıldığı yer:

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: ☐ **Kız** ☐ **Erkek**

Annenizin eğitim durumu:

Annenizin mesleği:

Babanızın eğitim durumu:

Babanızın mesleği:

Bir ayda ortalama kaç sayfa kitap okuyorsunuz?:

En sevdiğiniz kitap türü hangisidir? (roman, hikâye, şiir vb.):

Günde ortalama kaç saat/dakika televizyon izliyorsunuz?:

Günde ortalama kaç dakika/saat internet (telefon, tablet veya bilgisayar) kullanıyorsunuz?:

1) **Size göre yazılı anlatım nedir? Uygulanan cümle ve paragraf yazma eğitimi öncesine göre yazılı anlatım tanımınız değişti mi? Değiştiyse nasıl bir farklılık olduğunu açıklar mısınız?**
2) **Cümle ve paragraf yazma eğitimi uygulamasından önce sınıfınızda yazılı anlatımla ilgili ne tür etkinlikler yapıyordunuz?**
3) **Cümle ve paragraf yazma eğitimi uygulamasından önce yazılı anlatım etkinliklerini uygularken neler hissediyordunuz?**
4) **Cümle ve paragraf yazma eğitimi uygulamasından önce sınıfınızda cümle yazma ile ilgili etkinlik yapıyor muydunuz? Yapıyorsanız ne tür etkinlikler olduğunu anlatır mısınız?**
5) **Cümle ve paragraf yazma eğitimi uygulamasından önce sınıfınızda paragraf yazma ile ilgili etkinlik yapıyor muydunuz? Yapıyorsanız ne tür etkinlikler olduğunu anlatır mısınız?**
6) **Cümle ve paragraf yazma eğitimi uygulamasından önce sınıfınızda yazma etkinlikleri yaparken neler hissederdiniz?**
7) **Cümle ve paragraf yazma uygulaması etkinliklerini uygularken neler hissettiniz?**
8) **Cümle yazma ile ilgili yapılan etkinlikleri faydalı buldunuz mu? Bu eğitimde değişiklik yapılmasını önereceğiniz yer/yerler var mı? Varsa hangi çalışmada ne gibi değişiklikler yapılabilir?**
9) **Paragraf yazma ile ilgili yapılan etkinlikleri faydalı buldunuz mu? Bu eğitimde değişiklik yapılmasını önereceğiniz yer/yerler var mı? Varsa hangi çalışmada ne gibi değişiklikler yapılabilir?**
10) **Cümle ve paragraf yazma becerisine yönelik verilen eğitimin yazılı anlatım becerinizin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Niçin?**
11) **Siz, yazılı anlatım becerinizi geliştirmek adına bundan sonra farklı etkinlikler yapmayı düşünüyor musunuz? Evet ise ne gibi çalışmalar yapabileceğinizi açıklar mısınız?**
12) **Günlük tutuyor musunuz? Günlük tutma/tutmama nedeniniz nedir? Günlük tutuyorsanız günlüğünüze ne sıklıkla yazıyorsunuz?**
13) **Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri dersini aldınız mı? Aldıysanız kaçıncı sınıftaydınız? Nasıl etkinlikler yaptınız? Birkaç örnek verebilir misiniz?**

AŞAMALANDIRILMIŞ YAZMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÇALIŞMA SONRASI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı;

Çalışmamızda, öğrencilere cümle ve paragraf yazma aşamalarının tek tek ele alındığı bir eğitim verildi. Uygulamada önce cümle, sonra da paragrafa yönelik etkinlikler yer alıyordu. Çalışmamızda yazılı anlatıma, yazma eğitimi süreçlerine, sınıfta yaptığınız uygulamalara ve cümle ve paragraf yazma eğitimine ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Vereceğiniz bilgiler bu araştırmanın dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. İsim ve soy isminizi belirtmenize gerek yoktur. Samimiyetle vereceğiniz cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Görüşmenin tarihi:

Görüşmenin yapıldığı yer:

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: ☐ **Kadın** ☐ **Erkek**

Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

Lisansüstü eğitim aldınız mı?: ☐ **Evet (** ☐ **Yüksek lisans** ☐ **Doktora)**

☐ **Hayır**

Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?:

Bulunduğunuz okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?:

1) **Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında cümle, paragraf, metin sıralamasına dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?**

☐ **Evet. Kazanımlardan ve etkinliklerden birkaç örnek verebilir misiniz?**

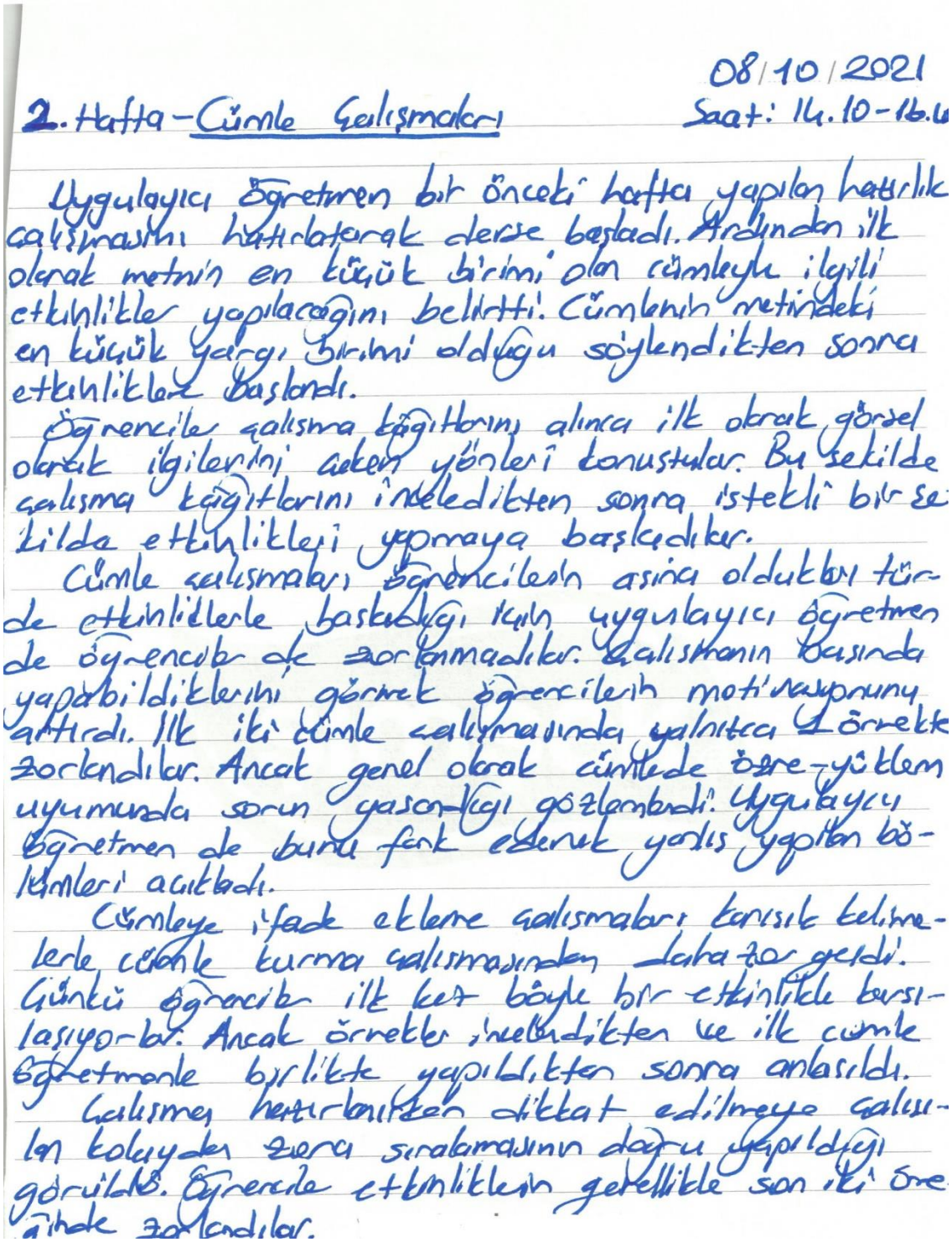
☐ **Hayır. Bu işleniş sıralamasına dikkat edilmesinin yazılı anlatım becerisine ne gibi katkıları olurdu?**

2) **Aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulamasından önce sınıfınızda yazılı anlatım becerisine yönelik ne tür uygulamalar yapıyordunuz? Cümle ve paragraf yazmaya yönelik ayrı uygulamalar/çalışmalar yapıyor muydunuz? Lütfen, yapıyorsanız ne tür uygulamalar yaptığınızı ve bunları nasıl uyguladığınızı açıklayınız.**
3) **Aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulamasından önce öğrencilerinizin, derslerde yapılan yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumları nasıldı? Gözlemlerinizi paylaşır mısınız?**
4) **Uyguladığınız aşamalandırılmış yazma eğitimi, öğrencilerinizin yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarını nasıl etkiledi? Gözlemlerinizi paylaşır mısınız?**
5) **Cümle yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamayı nasıl buldunuz? Bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?**
6) **Paragraf yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamayı nasıl buldunuz? Bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?**
7) **Aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulamasından sonra sınıfınızdaki yazılı anlatıma yönelik sınıfınızdaki uygulamalarda bir değişiklik yapmayı düşündünüz mü?**

☐ **Evet. Ne tür değişiklikler yapmayı düşünüyorsunuz?**

☐ **Hayır. Sınıf içi uygulamalarda değişiklik yapmayı düşünmemenizin sebepleri nelerdir?**

EK 8. Gözlem Defteri Örnekleri



08/10/2021

2. Hafta - Cümle Çalışmaları Saat: 14.10-16.

Uygulayıcı öğretmen bir önceki hafta yapılan hazırlık çalışmasını hatırlatarak derse başladı. Ardından ilk olarak metnin en küçük birimi olan cümleyle ilgili etkinlikler yapılacağını belirtti. Cümlenin metindeki en küçük yargı birimi olduğu söylendikten sonra etkinliklere başlandı.

Öğrenciler çalışma kâğıtlarını alınca ilk olarak görsel olarak ilgilerini çeken yönleri konuştular. Bu şekilde çalışma kâğıtlarını inceledikten sonra istekli bir şekilde etkinlikleri yapmaya başladılar.

Cümle çalışmaları öğrencilerin aşina oldukları türde etkinliklerle başladığı için uygulayıcı öğretmen de öğrencilerde zorlanmadılar. Çalışmanın başında yapabildiklerini görmek öğrencilerin motivasyonunu arttırdı. İlk iki cümle çalışmasında yalnızca 2 örnekte zorlandılar. Ancak genel olarak cümlede özne-yüklem uyumunda sorun yaşandığı gözlemlendi. Uygulayıcı öğretmen de bunu fark ederek yardımcı yapılan bölümleri açıkladı.

Cümleye ifade ekleme çalışmaları benzer türdeki cümle kurma çalışmasından daha zor geldi. Çünkü öğrenciler ilk kez böyle bir etkinlikle karşılaşıyorlar. Ancak örnekler incelendikten ve ilk cümle öğretmenle birlikte yapıldıktan sonra anlaşıldı.

Çalışmayı hazırlarken dikkat edilmeye çalışılan kolaydan zora sıralamanın doğru yapıldığı görüldü. Öğrenciler etkinliklerin gerekliliğini son iki örnekte zorlandılar.

08/10/2021

Uygulayıcı öğretmen de ilk kez karşılaştığı etkinliklerde (cümleye ifade ekleme) bazen tereddüt etse de uygulayıcı kılavuzu yardımıyla dersi rahat yürüttü. Kılavuzdan yola çıkılarak etkinliklerin amaçları ve dikkat edilecek noktalar ayrıntılı açıklandı.

Deney grubu olan diğer sınıfta da uygulama benzer şekilde ilerledi. Öğrencilerin kolay yaptıkları ve zorlandıkları bölümler aynıydı. Uygulayıcı kılavuzuna bağlı kalındığı için öğretmen uygulamaları da benzerdi. Her iki sınıfta da öğrenci yanıtlarına dönüt verilerek gerekli düzeltmeler yapıldı.

Bu hafta sonunda öğrenci uygulama dosyasından etkinlik dağıtılmadı. Cümle çalışmalarının bitiminde bu etkinliğin dağıtılması gerektiği uygulayıcı öğretmenle görüşüldü.

22/10/2021

4. Hafta – Paragraftaki Düşünceler Saat: 14.10-16.60
Arası İlişkiler – Anahtar Kelimeler – Anlatım Bütünlüğü

Çalışmaya başlamadan önce bir önceki hafta yapılan etkinliklere kısaca değinildi. Anahtar kelime bulmaca çalışmalarına bu hafta da yer verildiği söylendi. Örnek paragraf öğretmenin açıklamalarıyla birlikte incelendi. İlk uygulama paragrafının yarısı yapılmıştı. Kalan kısmını öğretmen ve öğrenciler birlikte doldurdular. Örnek ile ilk çalışma yapıldıktan sonra öğrencilerin etkinliğin amacını daha iyi anladıkları düşünüldü. Özellikle anahtar kelimeleri tespit çalışmalarındaki öğrenciler çok başarılıydı. Bir önceki hafta cümle düzeyinde yapılan uygulamanın olumlu etkisi olduğu düşünüldü.

Genel olarak paragrafları anlamakta zorlanmadılar. İlk uygulamadaki sonrasını grup olarak yaptılar. Son paragraf tamamen onlara bırakıldığı için paragraftaki düşünceleri bulmakta biraz zorlandılar. Öğretmen onları yönlendirerek etkinliğin tamamlanmasını sağladı.

Paragraftaki düşünceleri, anahtar kelimeleri bulduktan sonra konu ve ana fikir tespitinin ondan sonra kolay yapılabileceği öğrencilere fark ettirilmeye çalışıldı. Her uygulamada onların da yavaş yavaş bu zihinsel süreçleri geçirecekleri vurgulandı. İlk hafta yapılan hazırlık çalışmasına dikkat çekilerek yatırma aşamalarından hareketle yönelik çalışma yapıldığına dikkat çekildi. Anlatım bütünlüğünde bu sürecin basında belirtildiği ve yatırma amacıyla ilişkili olduğu vurgulandı.

22/10/2024

Her ne kadar öğretmenler uygulayıcı kılavuzunu inceleyip gelseler de paragraf uygulamasını ilk kez bu şekilde yaptıkları için onların da biraz zorlandığı noktalar oldu. Özellikle cümleleri belirlemede ilk uygulamada sıklıkla uygulayıcı kılavuzuna başvurdukları gözlemlendi.

Her iki sınıfta da uygulama benzer şekilde yürütüldü. Uygulamada zorlanılan yerler de aynıydı. Her iki sınıfta da alt başarı grubundan olan bir kaç öğrencinin çok zorlandığı ve grup çalışmalarına katılı sunamadığı gözlemlendi. Öğretmenlerin bu durumu fark edip müdahalesiyle biraz değişse de öğrenciler tam olarak dâhil olamadı süreçe.

Bu hafta sonrasında öğrenci uygulama dosyasında verilen konuyla ilgili yer alan cümleleri sıralama çalışması değiştirildi. Bu çalışmayı yaparken hiçbir filtre uygulamadan tüm cümlelerin sıralanması gerektiği özellikle belirtildi. Ne kadar çok cümle sıralanırsa içinden paragrafta kullanmak için daha kolay seçim yapılabileceği söylendi.

Bir önceki hafta yapılmış olan cümle çalışmaları da toplandı ve üzerinde işaretlemelerle yazılı ve sözlü olarak öğrencilere dönüt verildi. Hatalı cümleleri düzeltmeleri için tekrar geri verildi çalışma kâğıtları.

10/12/2021

10. Hafta - Bağlama Öğeleri

Saat: 14.10-16.40

Bağlama öğeleriyle ilgili genel açıklama yapıldıktan ve anlatıma katkılarına değinildikten sonra etkinliklere başlandı. Öğrenciler bağlaçlar konusunu işlediklerini için çok zorlanmadılar. İlk olarak bağlaçları aynı anlamı veren başka bağlaçlarla değiştirdiler. Bu çalışmada bazı bağlama öğelerine göre cümlelere ekler veya eklemelerin yerlerinin değişmesi gerektiğini fark etmediler. Uygulayıcı öğretmen bunu vurgulayarak cümleleri düzeltti.

Bağlama öğeleriyle ilgili olarak çalışmalarda genelde bağlama öğelerinin cümle veya paragrafta nasıl bir anlam ilişkisi kurduğunu belirlemekte zorlandılar. Öğretmen bağlaç konusunu metinden ve işlevinden ayrı anlatmanın bunu sebep olduğunu fark ettiğini söyledi. Bu uygulamalarla öğrencilerin bağlama öğelerini daha bilinçli kullanmaya başladıklarını düşündüğünü söyledi.

Bağlama öğeleriyle ilgili çalışmada aynı anlam ilişkisini kuran öğeler fark ettirilerek metin yazarken aynı anlam ilişkisi için de farklı bağlama öğelerinin kullanılabileceği anlatıldı. Bu şekilde hem gereksiz tekrarın olmayacağı hem de anlatıma zenginlik katılacağı belirtildi.

Bağlama öğeleriyle ilgili son çalışmada cümleleri uygun anlam ilişkisine göre seçtikleri bağlama öğesiyle birleştirmeleri istendi öğrencilerden. Bu çalışmada birbirinden farklı ve doğru birçok yanıt geldi.

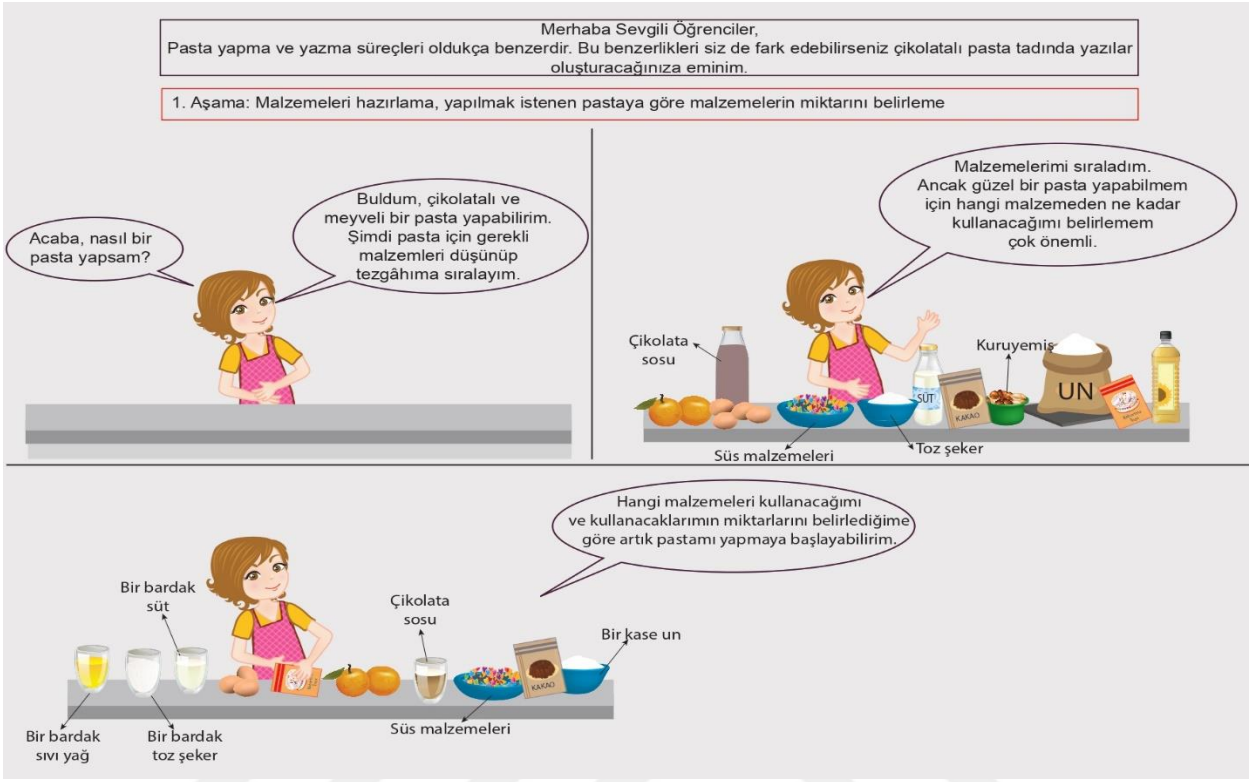
10/12/2021

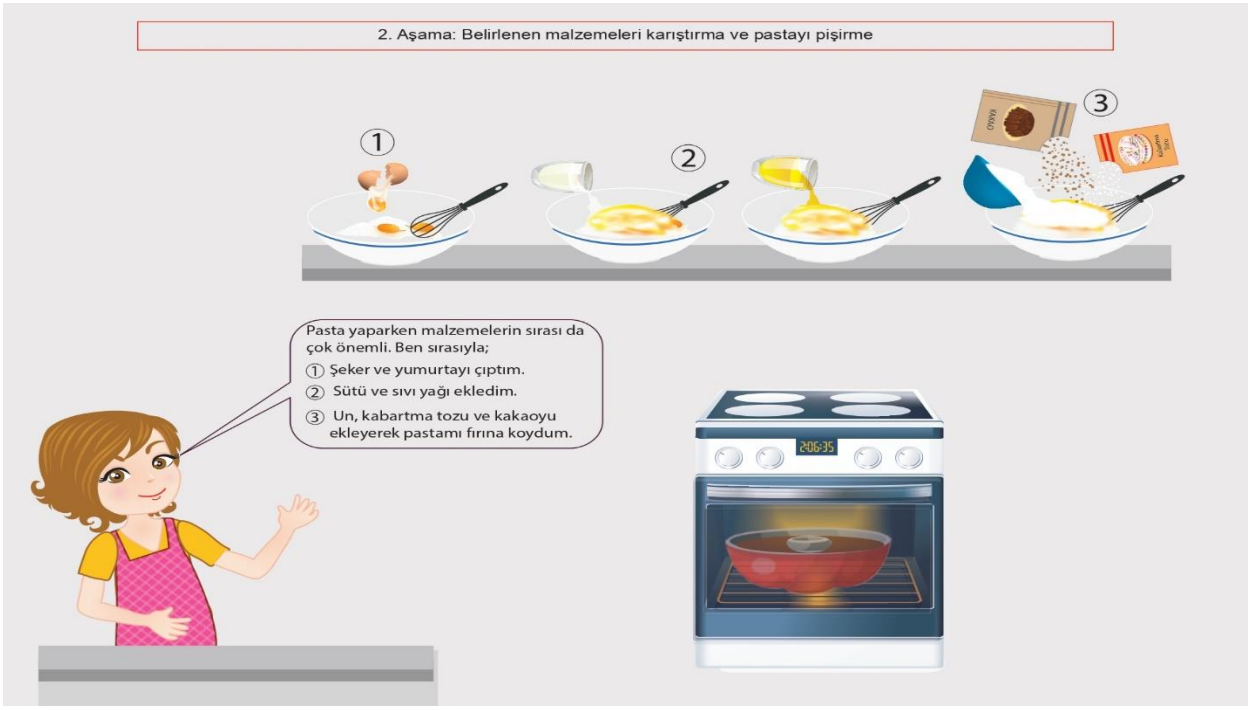
Diğer sınıfta da uygulamalar benzer şekilde devam etti. Genel olarak öğrencilerin derse katılımının bu hafta daha fazla olduğu özellikle son etkinlikte sınıfın tamamının istekli uygulamaya katıldığı gözlendi. Uygulayıcı öğretmenler de aşina oldukları bir konu olduğu için daha hâkimdi bir konuya.

Bu haftaki çalışmalardan sonra önceki haftalarda olduğu gibi öğrenci uygulama dosyasında yazılan paragrafların bağlama öğesi açısından öğeden yoğurtlu olup olmadığı değerlendirildi. Bir önceki hafta yapılan değişiklikler incelenerek dönüt verildi. Yeni değişikliklerin de metin üzerinde gösterilmesi istendi. Bu şekilde öğrendiklerini uygulamaları için öğrencilere fırsat tanınmış oldu. Ayrıca dönütlerle hatalı kullanımlarını da fark etmeleri sağlandı.

EK 9. Aşamalandırılmış Yazma Eğitimi Etkinlikleri

1. Hafta: Hazırlık Çalışması





3. Aşama: Süsleme
Pastamın keki hazır ancak onun daha iştah açıcı hâle gelebilmesi için meyve ve süslerle pastamı güzelleştireceğim.
Süs malzemeleri
İşte pastam hazıııırr!!!!

Okları Takip Et ve Eksikleri Tamamla ☺

İlk olarak bir konu seç.

1

Yazacağın paragrafta kullanmak istediğin anlatım biçimini belirle.

2

3

Yazdığın fikirlerden anlamlı bir bütün oluşturacağını düşündüklerini seç.

4

Seçtiğin fikirlerin içinde en kapsamlı yargıyı taşıyanı bul.

5

6

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre sıraladığın cümleler arası anlamsal ilişkileri kur ve birleştir.

7

8

Paragrafının daha kolay anlaşılması için cümleler arası anlamsal ilişkileri düzenle.

9

2. Hafta: Cümle Çalışmaları

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen karışık kelimeleri örnekteki gibi doğru şekilde sırala. Böylece anlamlı cümleler oluştur. Cümle oluştururken yeni kelime veya ekler getirme ve var olan kelimeleri değiştirme.

Örnek	
	Kelimeler: insanlarla/ için/ şanslı/ güzel/ tanıştığın/ hissetmelisin/ çok/ kendini
	Cümle: Güzel insanlarla tanıştığın için kendini çok şanlı hissetmelisin.

Kelimeler:

ressamlarının/ yapmışlardır/ Türk/ Anadolu/ resimlerini/ bazıları/ kasabalarının

Cümle:

Kelimeler:

hız/ araba/ ve/uyulmalıdır/ emniyet kemeri/ kullanılırken/ sınırına/ takılmalı

Cümle:

Kelimeler:

bir/ arkadaşlarını/ bağlı/ çalıştığı/ gözü/ bulmaya/ denir/ kişinin/ körebe/ oyuna

Cümle:

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen karışık kelimelere uygun ekleri getir. Örnekteki gibi anlamlı cümleler oluştur. Cümlene verilen kelimelerin tamamını kullanmak koşuluyla yeni kelimeler de ekleyebilirsin.

Örnek

Kelimeler:
bilmek/ mutlu/ paylaşmak/ etmek/ insanlar

Cümle:
Bildiklerini paylaşmak insanları mutlu eder.
İnsanları mutlu etmek için bildiklerinizi paylaşmalısınız.

Kelimeler:
seçmek/ yapmak/ sınıf/ oylama/ başkan/ bir/ yöntem/ doğru

Cümle:

Kelimeler:
insan/ su/ için/ hayat/ her/ yemek/ var/ kalmak/ ve/ ihtiyaç/ hava

Cümle:

Kelimeler:
için/ su/ koymak/ sokak/ ve/ yiyecek/ dışarı/ hayvanlar/ aylar/ kış

Cümle:

Kelimeler:

sanatçı/ ile/ birleştirmek/ gördükleri/ kendi/ dünya/ iç/ yansıtmak/ eser

Cümle:

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen cümlelere, altlarındaki ifadeleri ekle. Böylece yeni ve anlamlı cümleler oluştur. Unutma, ifadeleri cümlelere eklerken ek veya bağlaçlar kullanmalısın. Önce verilen örneği incele, sonra diğer örnekleri de sen yap.

Örnek

Cümle:

Toplu yaşam alanlarında yüksek sesle konuşmamalıyız.

Cümleye eklenecek ifade:

insanları rahatsız etmemek

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Toplu yaşam alanlarında *insanları rahatsız etmemek için* yüksek sesle konuşmamalıyız.

İnsanları rahatsız etmemeyi amaçlıyorsak toplu yaşam alanlarında yüksek sesle konuşmamalıyız.

Cümle:

Her yıl trafik kazalarında birçok can kaybı yaşanıyor.

Cümleye eklenecek ifade:

trafik kurallarına uymak

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle:

Büyükanne ve büyükbabalarımız bugünkü telefonları kullanmakta zorlanabilirler.

Cümleye eklenecek ifade:

dokunmatik ekran kullanmaya alışmak

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle:

Ülkemizdeki ormanlar birçok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor.

Cümleye eklenecek ifade:

eşsiz güzellik

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle:

İnsanlar yaşadıkları zorlukları aştıklarında hayatın değerini daha iyi anlarlar.

Cümleye eklenecek ifade:

sabırla mücadele etmek

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen cümlelere, cümlenin anlamına göre uygun olduğunu düşündüğün ve kendi belirlediğin ifadeleri ekle. Böylece yeni ve anlamlı cümleler oluştur. Unutma, ifadeleri cümlelere eklerken ek veya bağlaçlar kullanmalısın. Önce verilen örneği incele, sonra diğer örnekleri de sen yap.

Örnek	**Cümle:** Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile bakıldığında bambaşka bir yere dönüşür.
	Cümlenin ifade eklenmiş hâli: Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile *özenle* bakıldığında bambaşka bir yere dönüşür. Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile bakıldığında *ağaçlarla dolu* bambaşka bir yere dönüşür.

Cümle: Çocuk parkları gerekli güvenlik önlemleri alınarak yapılmalıdır.
Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle: Teknoloji hayatımızı kolaylaştırdığı sürece faydalıdır.
Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle: İnsanlar büyüdüklerinde çocukken oynadıkları oyunları özlerler.
Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Cümle: Ders çalışılan odanın aydınlatmasının doğru ayarlanması önemlidir.
Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

3. Hafta: Cümle Çalışmaları

ÖRNEKLERİ İNCELE

Aşağıda farklı tanım cümleleri var. Bu örnekleri incele!

Tanım Cümlesi Örnekleri	Tanımda Yer Alan Kavram ve Özellikleri
Konuşurken sizi bulunduğunuz ortamdan ve sıkıntılarınızdan uzaklaştıran kişilere denir, hoşsohbet diye.	**Hoşsohbet:** ortamdan ve sıkıntılardan uzaklaştıran
Kalemtıraş, kurşun kalemlerin ucunu açmak için kullanılan türlü biçimlerdeki keski, kalem açacağı.	**Kalemtıraş:** kurşun kalemin ucunu açmak, keski
Su güzeli… Nedir su güzeli demeyin. Şu bildiğimiz sebil (-dir).	**Su güzeli:** sebil, su kaynağı
Mutluluk, hayatın yalnızca yaşadığımız an olduğunu anlamaktır.	**Mutluluk:** yaşadığımız an
Öğrencilerin imtihan kâğıtlarını okuyorum. Çoğunda bir yığın bilgi var, fakat konu ile ilgisi yok ve karmakarışık. Kompozisyon işte bunların zıddı (-dır).	**Kompozisyon:** konu ile ilgili ve düzenli bilgiler

BİL BAKALIM

Aşağıda verilen cümlelerden tanım cümlesi olduğunu düşündüklerini örnekteki gibi işaretle.

Cümleler	
İnsan, çevresiyle etkileşim içinde olan sosyal bir varlıktır.	X
Masalların sonunda iyiler ödüllendirilir; kötüler ise cezalandırılır.	
Eleştirmen, sanat eserini tarafsız bir gözle incelemelidir.	
Zekâ, insanın düşünme, akıl yürütme, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır.	
İnsanoğlu, hep sanata sığınmış ve ondan güç almıştır.	
Okul, öğrencilere olumlu davranışlar ve bilimsel bilgileri öğretmeyi amaçlayan kurumdur.	
İnsan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemine çocukluk denir.	

YAPABİLİRSİN ☺

Şimdi de benim verdiğim kavramları tanımlayan cümleler yazar mısın?

UNUTMA!

Tanım cümlelerinde anlatmak istediğin kavram veya konunun öne çıkarmak istediğin özelliklerine yer vermelisin.

Göz

Otobüs

Sağlık

ÖRNEKLERİ İNCELE

Aşağıda farklı soru cümleleri var. Bu örnekleri incele!

Soru Cümlesi Örnekleri
Adalet, kendi çıkarlarımızın zarar görmesine rağmen doğruyu savunmak mıdır?
Koşmak nedir? Bedenimize güç sarf ettirmek mi, düşüncelerimizden uzaklaşmak mı?
Gülmek ve ağlamak. İkisi her zaman birbirini takip eden eylemler midir? Neden pekiyi?
Aydınlık karanlığın olduğu yerde anlaşılabilir. Ya karanlık?

YAPABİLİRSİN

Aşağıda cümleleri incele ve hangisinin sonuna soru işareti konabileceğine karar ver. Örnekteki gibi doğru yere soru işaretini yerleştir.

	Cümleler
Örnek	Doktorların çalışma koşullarının iyileştirilmesi performanslarını nasıl etkiler?
	Konuşulan konuyla ilgili birçok farklı fikir sunulması daha iyi sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir
	Nasıl bir yol bizi hedeflerimize ulaştırır
	Gözlem yapmak için gerekli şartlar nelerdir
	İletişimin en güzel yolu yüz yüze konuşmaktır
	İnsanların görüşleri farklı olsa da ortak noktada buluşabilirler

SIRA SENDE

Aşağıda cümleleri örnekteki gibi soru cümlesi yapmayı dener misin? Bunu yaparken cümlenin anlamsal bütünlüğünün bozulmamasına dikkat etmelisin.

	Cümleler
Örnek	Büyük kurumları yönetenler herkese eşit mesafede olmalıdır. Sizce, büyük kurumları yönetenler herkese eşit mesafede olmayı başarabiliyor mu?
	Spor yapmak sağlıklı olmak için yeterli değildir.
	Bisiklet kullanımı son yıllarda artış göstermiştir.
	Çevresindekilere iyilik yapan insanlar her zaman iyi anılırlar.

İNCELE ☺

Aşağıda anahtar kelimeleri tespit edilen cümleleri incele!

Cümleler	Anahtar Kelimeler
"Artık vatan toprağı, Rumeli'deki hudutlarından Anadolu'daki hudutlarına kadar yekpare bir ülke olmuştur." (Y. K. Beyatlı)	•Vatan toprağı •Rumeli hududu •Anadolu hududu •Yekpare (tek parça) bir ülke
"Ortada çok kitap var da çocuk edebiyatı açısından bakıldığında durum umut kırıcı." (N. Meriç)	•Ortadaki kitaplar •Çocuk edebiyatı •Durumun umut kırıcı oluşu
Gezmek, her bir köşeyi incelemek, yeni insanlar tanımak ve yeni mekânlar keşfetmek hayatın amacı olabilir.	•Gezmek •Yeni insanlar tanımak •Yeni mekânlar keşfetmek •İncelemek •Hayatın amacı

SIRA SENDE☺

Sen de yukarıdaki örnekler gibi aşağıda verilen cümlelerin anahtar kelimelerini tespit et.

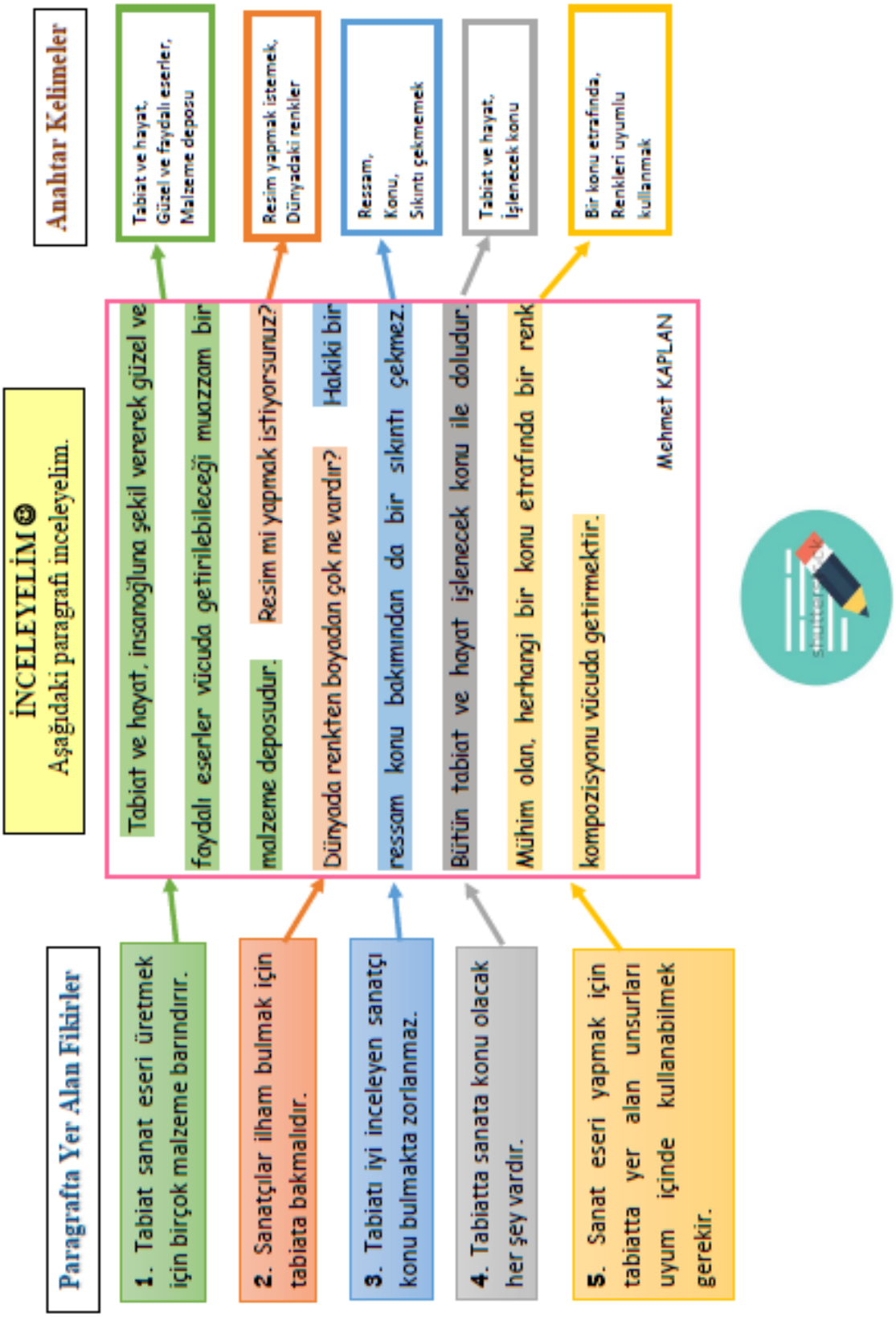
Cümleler	Anahtar Kelimeler
"Korku öyle bir şeydir ki kimi zaman ayaklarımıza kanat takar, kimi zaman da ayaklarımızı yere çiviler." (Montaigne)	
Depremden korunmak için öncelikle eğitimler verilmeli sonra da tatbikatlar yapılmalıdır.	
Beden eğitimi dersi öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarını sağladığı için onlar tarafından en sevilen dersler arasındadır.	
Dostlar bizim hem olumsuzluklar yaşadığımız hem de mutlu hissettiğimiz anlarımızda hiçbir mazeret bulmaya çalışmadan, gönülden isteyerek yanımızdadır.	
"Kültür denilince daha ziyade bir milletin tarihi boyunca yarattığı eserler anlaşılır." (M. Kaplan)	

YAPABİLİRSİN☺

Şimdi de aşağıda verilen anahtar kelimeleri kullanarak anlamlı birer cümle yaz. Cümleni yazmadan doğru ve yanlış örnekleri incele.

Cümleler	Anahtar Kelimeler
Kitaplar, okuyucuları farklı dünyalara götürür. ✓ Kitaplar, okuyucuların farklı dünyalara açılan kapılarıdır. ✓ Kitaplar okuyucuları farklı dünyalara götürerek onların hayatlarında büyük değişiklikler yaparlar. X	•Kitap •Farklı dünyalar •Okuyucu
	•Sevgi •Hayvanlar •Karşılık vermek
	•Yaşlılar •İlgi beklemek •Küçükler •Aile
	•Çalışmak •Emek •Başarı •Hedef •Ulaşmak
	•Bilim •Teknoloji •Çağın ihtiyaçları •İnsan yaşamı
	•Yazar •İncelemek •Düşünmek •Zengin bir hayal gücü •Durum

4. Hafta: Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler, Anahtar Kelimeler ve Anlatım Biçimi



Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.

Mehmet KAPLAN

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

- Paragrafta kırmızı ile belirtilen kelimeler metnin genelinde değinilen ortak konuyu yansıtmaktadır.
- Bu kelimelerin hepsi "*tabiat*" ve "*sanat*"la ilişkilidir.
- Anlaşılıyor ki metnin konusu "*tabiat ve sanat*"tır.
- Paragrafta ele alınan konu ile ilgili *"Tabiat insanlara ilham kaynağı olur."* genel yargısına ulaşılmıştır.

Bu paragrafı yazarın tabiat ve sanat konusu ile ilgili düşüncelerini okuyucuya aktarmak, açıklamak veya bilgi vermek amacıyla yazdığı söylenebilir.

Konu: Tabiat ve sanat

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta bilgi verme veya açıklama amacı olan yazar, açıklayıcı anlatım biçimini seçmiştir.

Fikirler Arası İlişkiler

❖ Yazar, konusunu belirledikten sonra konuya ilişkin bilgilerini ortaya koymuştur. Bunu yazarak veya zihninden yapmış olabilir.

❖ Ortaya koyduğu fikirlerden yararlanarak bir paragraf yazmak isteyen yazar, konunun aynı yönüne değinen ifadeleri seçmiştir. Bir önceki sayfada sıralanan düşünceler yazarın seçtiği ifadelerdir.

❖ İfadeler incelediğinde bunların hepsinin "tabiat ve sanatçı" konusuyla ilişkili ve "Tabiat insanlara ilham kaynağı olur." fikri çevresinde geliştiğini görebilirsin.

Bana yardım eder misiniz? ☺

Bu paragraftaki bazı bilgileri yerleştirdim ancak tamamlamak için yardımınıza ihtiyacım var. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1. Beynimizin kullanılmayan büyük bir potansiyeli vardır.

2.

3. Beyinle ilgili edinilen yeni bilgiler beynimizin %1'inden daha azını kullandığımız düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

4.

Beyniniz uyuyan bir dev gibidir. Son yıllarda psikoloji, eğitim, biyokimya, fizik ve matematik alanlarında yapılan araştırmalar beyninizin açığa çıkmamış gücünün genelde hayal edildiğinden çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Hatta yaygın bir şekilde dile getirilen ve beyinlerimizin sadece %1'ini kullandığımızı öne süren inanış bile pekâlâ yanlış olabilir çünkü yeni bilgilere göre beynimizin bu %1'den bile daha az bir kısmını kullanıyoruz gibi görünmektedir. Yani bu da öğrenme yeteneğimizin büyük bir kısmının hâlâ geliştirilmeye açık bir şekilde beklediği anlamına geliyor.

Tony BUZAN

Anahtar Kelimeler

Beynimiz,
Son yıllarda yapılan araştırmalar,
Açığa çıkmamış güç

Yeni bilgiler,
Beynimiz,
%1'den azını kullanmak

Konu:

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

- *"Beynimizin potansiyeli"* konusu ile ilgili açıklamalar bulunan,
- Ele alınan konu ile ilgili metnin genelini kapsayan bir yargıya ulaşılan

bu paragrafın açıklama yapmak veya bilgi vermek amacıyla yazıldığı söylenebilir.

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta bilgi verme veya açıklama amacı olan yazar, açıklayıcı anlatım biçimini seçmiştir.

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafı grup arkadaşlarınızla okuyup inceleyin. Sonra verilen ipuçlarını kullanarak boşlukları doldurun.

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1.

2.

3.

Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine onu doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Anahtar Kelimeler

Konu:

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

.....

.....

.....

.....

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta

.....anlatım biçimi

kullanılmıştır.

Paragrafta Yer Alan Fikirler

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafı grup arkadaşlarınızla okuyup inceleyin. Sonra da paragrafta yer alan düşünceleri işaretleyerek kutucuğa yazın.

Anahtar Kelimeler

1.

2.

Bir hayli zaman geçti; ormandan, ağaçtan söz açmadık. Ama sanıyorum yeşile hasret kaldığımız şu kış ortasında gözünüzde, gönlünüzde tütüyordur ormanlar. Yaz gelse de şöyle kendimizi, çamların altına atabilsek, ormanın saf havasını, reçine kokusunu içimize doldurabilsek ne hoş olurdu değil mi? Gerçekten orman deyince çağıl çağıl akan dereler, cıvıl cıvıl ötüşen kuşlar, ışıl ışıl kaynayan pınarlar, nihayet saçlarını yele vermiş çam ağaçları, meşeler, gürgenler düşer hayal aynamıza... Burcu burcu derelerde yankılanan bir müzik, derinden derine sarar benliğimizi. Gözlerimiz, yeşilin cennetinde, nakış nakış renklerden demetler yapar. Vücudumuz da ruhumuz da bütün yorgunluğunu bir çam dibinde ya da bir pınar başında bir anda bırakıverir.

Cemalettin ŞENOCAK

1.

2.

Konu:

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

.....

.....

.....

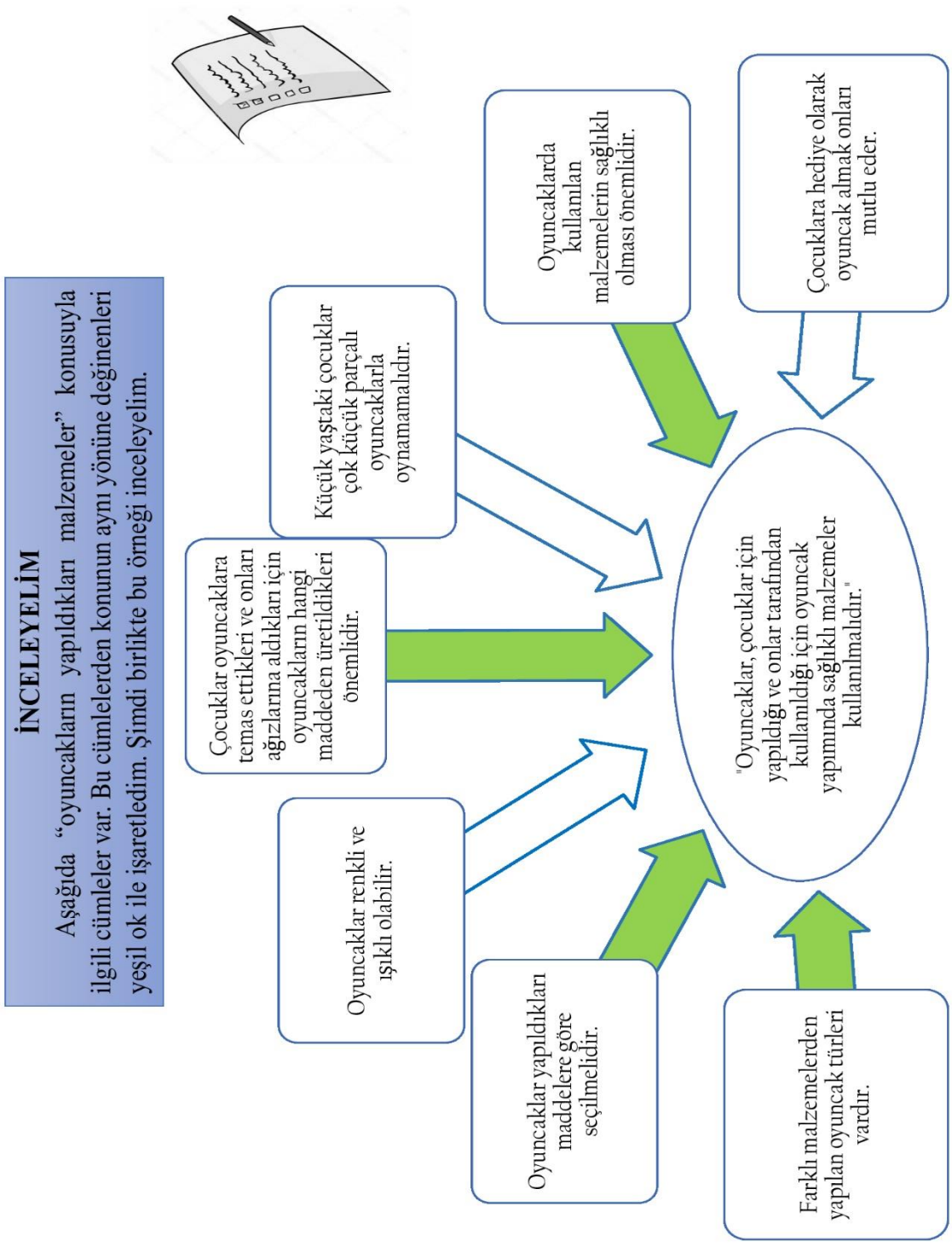
Anlatım biçimi:

Bu paragrafta

.....anlatım biçimi

kullanılmıştır.

5. Hafta: Paragrafın Anlam Bütünlüğünü Bozan Cümle



Bana yardım eder misiniz?

Aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturan iki tanesini yeşil ok ile işaretledim.

Ancak kalan fikirleri seçmek, konuyu belirlemek ve seçtiğimiz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını tespit etmek için yardımınıza ihtiyacım var. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.

Okul çağındaki çocuklar daha çok bilimle ilgili kitaplar okumayı tercih etmektedir.

Herkes farklı türde kitapları okumaktan hoşlanabilir.

Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.

Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.

Kitap seçiminde dikkate alınan özelliklerden bir tanesi kapak resimleridir.

Kitap okumayan kişilerin hayal gücü yeteri kadar gelişmemektedir.

Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturacağını düşündüklerinizi işaretleyin.

Bu cümlelerin konusunu ve seçtiğiniz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını büyük daireye yazın.

Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.

Renkli nesneler bebeklerin dikkatini çeker.

Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.

Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.

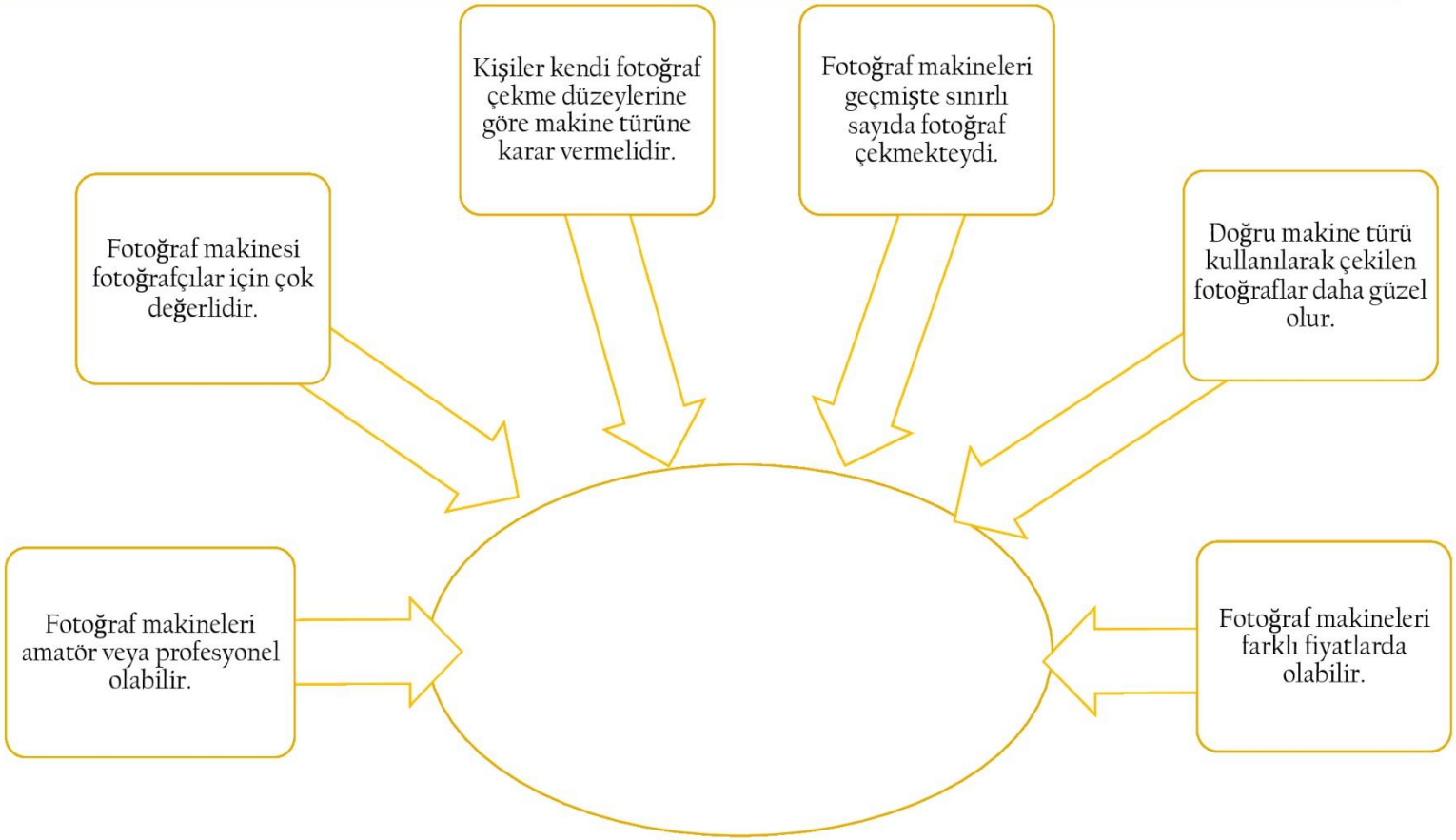
Bebekler doğdukları andan itibaren çevresindekileri inceler.

Bebeklerin bakımında görevli kişi her an dikkatli olmalıdır.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturacağını düşündüklerinizi işaretleyin.

Bu cümlelerin konusunu ve seçtiğiniz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını büyük daireye yazın.



İNCELEYELİM

Yukarıda birbiri ile ilişkili olarak verilen cümlelerin şimdi de anahtar kelimeleri belirlendi. Bu anahtar kelimelerden yola çıkılarak da cümlelerin konusu tespit edildi. Şimdi birlikte aşağıdaki örneği inceleyelim.

Seçilen Cümleler	Anahtar Kelimeler
Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.	• Farklı malzemeler • Oyuncak türleri
Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.	• Oyuncakların malzemeleri • Sağlıklı
Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.	• Çocuklar • Oyuncakların üretildikleri maddeler • Temas etmek • Ağza almak
Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.	• Oyuncakların yapıldıkları maddeler • Oyuncak seçimi

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Oyuncakların yapıldıkları malzemeler**

Bana yardım eder misiniz?

Yukarıda birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin bazılarının anahtar kelimelerini belirledim. Kalan cümleleri de birlikte belirleyeceğiz. Bu anahtar kelimelerden yola çıkarak da cümlelerin konusu tespit edeceğiz. Bu çalışmayı yaparken bana yardım eder misiniz?

Seçtiğimiz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.	• Ülkemiz • Her yıl • Binlerce kitap basımı
Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.	
Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.	• Türkiye • Kitap okuma oranı • Dünya • Son sıralar
Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.	

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu):

SIRA SİZDE ☺

Yukarıda birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğiniz cümlelerin şimdi de anahtar kelimelerini belirleyiniz. Bu anahtar kelimelerden yola çıkarak da cümlelerin konusu tespit etmenizi istiyorum.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.	
Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.	
Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.	

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu):

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.	
Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.	
Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.	

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu):

6. Hafta: Paragraftaki En Kapsamlı Yargı

İNCELEYİN

Aşağıdaki paragrafı daha önce incelemiştik. Şimdi de birlikte bu paragraftaki en kapsamlı yargıyı ve bu yargının paragraftaki yerini inceleyelim.

Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.

Mehmet KAPLAN

FİKİRLER
1. **Tabiat sanat eseri üretmek** için birçok malzeme barındırır.
2. **Sanatçılar** ilham bulmak için **tabiata** bakmalıdır.
3. **Tabiatı** iyi inceleyen **sanatçı** konu bulmakta zorlanmaz.
4. **Tabiatta sanata** konu olacak her şey vardır.
5. **Sanat eseri** yapmak için **tabiatta** yer alanları uyum içinde kullanabilmek gerekir.

Konu: Tabiat ve sanat

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Bu paragraftan çıkarılacak en kapsamlı yargı şudur: **"Tabiat sanatçıların ilham kaynağıdır."**

Paragrafın ilk cümlesinin (*Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur.*) veya paragrafta tespit edilen ilk fikrin (*Tabiat sanat eseri üretmek için birçok malzeme barındırır.*) bu yargıyı içerdiği düşünülebilir.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıdaki paragrafın daha önce fikirlerini ve konusunu tespit etmiştik. Şimdi bu paragraftaki en kapsamlı yargıyı bulmak ve bu yargının paragrafın neresinde bulunduğunu işaretlemek istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

Beyniniz uyuyan bir dev gibidir. Son yıllarda psikoloji, eğitim, biyokimya, fizik ve matematik alanlarında yapılan araştırmalar beyninizin açığa çıkmamış gücünün genelde hayal edildiğinden çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Hatta yaygın bir şekilde dile getirilen ve beyinlerimizin sadece yüzde birini kullandığımızı öne süren inanış bile pekâlâ yanlış olabilir, çünkü yeni bilgilere göre beynimizin bu yüzde birden bile daha az bir kısmını kullanıyoruz gibi görünmektedir. Yani bu da öğrenme yeteneğimizin büyük bir kısmının hâlâ geliştirilmeye açık bir şekilde beklediği anlamına geliyor.

Tony BUZAN

FİKİRLER
1. **Beynimizin** kullanılmayan büyük bir **potansiyeli** vardır.
2. Araştırmalar **beynimizin %1'ini** kullanabildiğimizi söyler.
3. **Beyinle** ilgili edinilen yeni bilgiler beynimizin **%1'inden daha azını** kullandığımız düşüncesini ortaya çıkarmıştır.
4. **Öğrenme yeteneğimiz** geliştirilmeyi bekleyen **büyük bir potansiyele** sahiptir.

Konu: Beynimizin potansiyeli

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Beynimizin sandığımızdan çok daha büyük bir bölümü geliştirilmeye açık bir potansiyele sahiptir.

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir) Paragrafta Nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafların daha önce fikirlerini ve konusunu tespit etmiştiniz. Şimdi de grup arkadaşlarınızla bu paragraflardaki en kapsamlı yargıları bulur musunuz? Sonra da bu yargıların paragrafların neresinde bulunduğunu tespit eder misiniz?

Bir hayli zaman geçti; ormandan, ağaçtan söz açmadık. Ama sanıyorum yeşile hasret kaldığımız şu kış ortasında gözünüzde, gönlünüzde tütüyordur ormanlar. Yaz gelse de şöyle kendimizi, çamların altına atabilsek, ormanın saf havasını, reçine kokusunu içimize doldurabilsek ne hoş olurdu değil mi? Gerçekten orman deyince çağıl çağıl akan dereler, cıvıl cıvıl ötüşen kuşlar, ışıl ışıl kaynayan pınarlar, nihayet saçlarını yele vermiş çam ağaçları, meşeler, gürgenler düşer hayal aynamıza... Burcu burcu derelerde yankılanan bir müzik, derinden derine sarar benliğimizi. Gözlerimiz, yeşilin cennetinde, nakış nakış renklerden demetler yapar. Vücudumuz da ruhumuz da bütün yorgunluğunu bir çam dibinde ya da bir pınar başında bir anda bırakıverir.

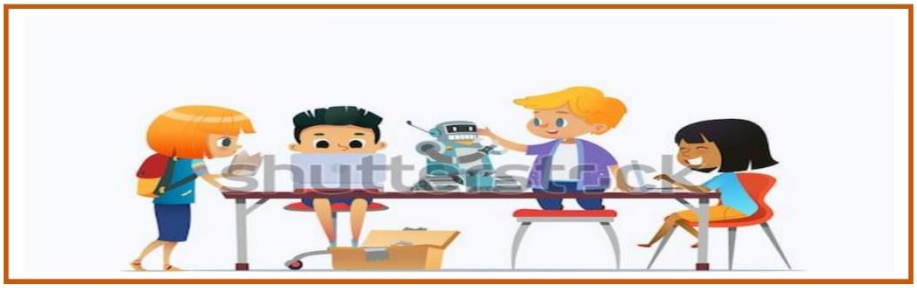
Cemalettin ŞENOCAK

Konu: Doğa sevgisi

Paragraftaki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

En kapsamlı yargı (ana fikir) paragrafta nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış



Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Konu: Teknolojinin insan hayatına etkileri

Paragraftaki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

En kapsamlı yargı (ana fikir) paragrafta nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış

İNCELEYELİM

Daha önce "oyuncakların yapıldıkları malzemeler" konusunda yazılmış cümlelerden birbiri ile ilişkili olanları incelemiştik. Seçilen cümleler, onların anahtar kelimeleri ve onlardaki en kapsamlı yargı aşağıda verilmiştir. Şimdi birlikte bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı inceleyelim.

Seçilen Cümleler	Anahtar Kelimeler
Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.	• Farklı malzemeler • Oyuncak türleri
Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.	• Oyuncakların malzemeleri • Sağlıklı
Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.	• Çocuklar • Oyuncakların üretildikleri maddeler • Temas etmek • Ağza almak
Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.	• Oyuncakların yapıldıkları maddeler • Oyuncak seçimi

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Oyuncakların yapıldıkları malzemeler

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Bu cümlelerden çıkarılacak en kapsamlı yargı "Oyuncaklar çocuklar için yapıldığı ve onlar tarafından kullanıldığı için oyuncak yapımında sağlıklı malzemeler kullanılmalıdır." şeklinde ifade edilebilir. Bu yargının tamamı yukarıda yer alan cümlelerin bir tanesinde toplanmamıştır, birden çok cümlede dağınık olarak bulunmaktadır. Yani bu cümlelerle oluşturulacak paragrafın en kapsamlı yargısı paragrafın geneline yayılmış olarak bulunacaktır.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıda daha önce birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin anahtar kelimeleri ve konusu var. Bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı bulmak istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

Seçtiğimiz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.	• Ülkemiz • Her yıl • Binlerce kitap basımı
Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.	• Ülkemiz • Kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi • Ortalama bir dakika
Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.	• Türkiye • Kitap okuma oranı • Dünya • Son sıralar
Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.	• Basılan kitap sayısı • Okunan kitap sayısı • Doğru orantısız

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Basılan ve Okunan Kitap Sayısı

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

SIRA SİZDE ☺

Aşağıda daha önce birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin anahtar kelimeleri ve konusu var. Şimdi de bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı bulmanızı istiyorum.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.	• Bebeklerin dil gelişimi • Anne karnı
Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.	• Bebekler • Üçüncü ay • Sesleri duymak
Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.	• Bebekler • Sesleri duymak • Konuşmayı taklit etmek

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Bebeklerin dil gelişimi

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.	• Fotoğraf makinesi • Amatör • Profesyonel
Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.	• Fotoğraf çekme düzey • Fotoğraf makinesi türü • Karar vermek
Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.	• Doğru fotoğraf makinesi türü • Güzel • Fotoğraflar

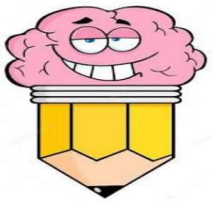
Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Fotoğraf makinesi seçimi

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

7. Hafta: Paragrafta Yapı

PARAGRAF YAPI

Aşağıda bir paragrafın yapısının şablonu bulunmak



---.

Giriş cümlesi = konu cümlesi

Gelişme cümlesi/cümleleri = konuyu destekleyici cümleler

Sonuç cümlesi = anlatılanları bütünleştiren cümle

Dünyada hiçbir dost, insana kitaptan daha yakın değildir. Sıkıntımızı unutmak, donuk hayatımıza biraz renk katmak, biraz ışık vermek, daracık dünyamızda bulamadığımız şeyleri yaşamak için tek çaremiz kitaplara sarılmaktır... Herhangi bir yolculuğa çıkarken hangi okuryazar yanına bir iki roman, bir iki şiir kitabı almayı düşünmez. Yolculukta, çoğu zaman olduğu gibi çevremize bakıp dalmaktan yanımıza aldığımız kitapları okuyamazsak bile onları yine de elimiz altında bulundurmak isteriz. Çünkü onların can yoldaşı olduğunu biliriz. Düşünüyorum da şu dünyadan kitaplar yok oluverse yaşamak ne kadar güçleşir, çekilmez bir ağırlık olur. Romancı veya şair için yazmak nasıl bir ihtiyaçsa okuyucu için de yazılanları okumak öyledir. En kötümser zamanlarımızda yardıma onlar koşar. Nurullah Ataç, ölüm yatağında, kendisini görmeye gelen Sabahattin Teoman'a "Hastalıkta ağrıları dindirici en iyi ilaç şiirmiş, boyuna şiir okuyorum." dememiş miydi?

Suut Kemal YETKİN

Giriş cümlesi= konu cümlesi
(İnsanların en yakın dostları kitaplardır.)

Gelişme cümleleri = konuyu destekleyici cümleler
(Kitaplar hayatımızın her anında bizimledir. Okuyucu için kitapsız bir hayat düşünülemez.)

Sonuç cümlesi= anlatılanları bütünleştiren cümle
(Kitap en zor zamanlarımızda bile bize iyi gelir.)

Bana yardım eder misin? ☺

Aşağıdaki paragrafın giriş cümlesini belirledim. Gelişme ve sonuç cümlelerini ve bu bölümlerde ne anlatıldığını belirlemek için sizden yardım istiyorum. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Gençlikte pek çokmuş gibi görünen vakit yaş ilerledikçe azalacaktır. Yetmiş beş yaşına varan bir âlim "*Ah mümkün olsa da köşe başlarında şapkamı gelene geçene uzatsam da boş geçirdikleri vakitleri içine atmaları için yalvarsam.*" derken kendisine ait zamanın bitmekte olduğunu ne güzel anlatmıştır. Bir insanın içinde yaşadığı topluluğa ve bu arada kendisine biraz faydalı olabilmesi ancak gençliğinin kıymetini bilmesine, o çağlarda zamanını iyi kullanmasına, belleğini özenle doldurmasına bağlıdır: "*Gençlik bilse, ihtiyarlık yapabilse*" derler. İhtiyarlığın kudretli olması gençliğin birçok şeyleri bilmesine dayanır. En güçlü ihtiyarlar gençliklerini boş geçirmemiş olanlardır. Eğer insanlık eğiliyorsa onların önünde eğiliyor.

Şevket RADO

Giriş (Konu) Cümlesi:

Zaman gençken daha çok gibi algılanır.

Gelişme Cümleleri:

Sonuç Cümlesi:

Bana yardım eder misin? ☺

Aşağıdaki paragrafın sonuç cümlesini belirledim. Giriş ve gelişme cümlelerini ve bu bölümlerde ne anlatıldığını belirlemek için sizden yardım istiyorum. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Hayat boyu insanlar nice zorluklarla karşılaşırlar. İnsanların bir yere gelebilmek için önüne çıkan engelleri aşması gerekir; çünkü hayat bir engeller yumağıdır. Akıllı insanlar bu engelleri yorulmak bilmez bir düşünme ve uygulama tekniğiyle aşarlar. Bu tip insanlar, akıllarını kullanarak günlük hayat pratiği içinde engelleri aşabilecek birikime ulaşmıştır. Bununla da yetinmezler, hayatın her alanında ve döneminde karşılarına çıkacak engeller için ön hazırlık yaparlar. Hiçbir başarının kolay elde edilemeyeceğini bilen bir kişi, engellerle mücadele etmeyi hayatın normal akışı içinde olduğu gibi kabul eder.

Bâki ASİLTÜRK

Giriş (Konu) Cümlesi:

Gelişme Cümleleri:

Sonuç Cümlesi: Başarıların kolay elde edilemeyeceğini bilen kişiler engelleri hayatın akışı içinde kabullenirler.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki paragrafın giriş, gelişme ve sonuç cümlelerini işaretleyerek belirlemenizi ve bu bölümlerde ne anlatıldığını yazmanızı istiyorum.

Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Giriş (Konu) Cümlesi:

Gelişme Cümleleri:

Sonuç Cümlesi:

İNCELEYELİM

Aşağıda daha önceki çalışmada seçtiğimiz cümleler yer alıyor. Bu cümleler düzenlenerek birlikte bir paragraf oluşturabilirler. Burada cümleleri birleştirseydik paragrafın hangi bölümlerinde yer alabilecekleri ve cümlelerin paragraf şeklinde yazılmış hâli örnek olarak yapıldı. Haydi, örneği birlikte inceleyelim.

Sıra	Seçilen Cümleler
1	Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.
4	Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.
3	Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.
2	Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.

Giriş	Gelişme	Sonuç
1-2	3	4

Yukarıdaki cümlelerle oluşturulan paragraf:

Oyuncaklar yapılırken farklı türde malzemeler kullanılabilir. Önemli olan nokta, oyuncakların yapıldıkları malzemelerin sağlıklı olmasıdır. Çünkü oyuncakları çocuklar kullanırlar ve onlar oyuncaklara temas ettiklerinde ve bu nesneleri ağızlarına aldıklarında onların sağlığına zarar vermemesi gerekir. Bu nedenle çocuklara oyuncak alırken bunların yapıldıkları malzemelere dikkat edilmelidir.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıda yer alan cümleleri örnekteki gibi paragraf yapısına uygun olarak sıraladım. Şimdi bu cümleleri numaralarını kullanarak paragrafın bölümlerine yerleştirmek istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

Cümleleri sıralarken bu cümlelerle yukarıdaki gibi bir paragraf oluşturduğunuzu düşünün ve cümlelerin paragrafı oluştururken değişikliğe uğrayacağını unutmayın!

Sonrada aşağıdaki soruların cevaplarına göre sıralamayı yapınız:

1. Paragrafa hangi cümle ile başlarım?
2. Paragrafın gelişme bölümünde neler olmalı?
3. Gelişme bölümü cümlelerini hangi sıra ile verirsem daha etkili bir anlatım yapmış olurum?
4. Sonuç cümlesi hangisi olmalı?

Sıra	Seçtiğin Cümleler
1	Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.
3	Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.
2	Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.
4	Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.

Giriş	Gelişme	Sonuç

SIRA SİZDE☺

Aşağıda yer alan cümleleri örnekteki gibi paragraf yapısına uygun olarak sıralamanızı ve cümle numaralarını kullanarak paragrafın bölümlerine yerleştirmenizi istiyorum.

Sıra	Seçtiğin Cümleler
	Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.
	Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.
	Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.

Giriş	Gelişme	Sonuç

Sıra	Seçtiğin Cümleler
	Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.
	Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.
	Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.

Giriş	Gelişme	Sonuç

8. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Gönderim

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan boşlukları sana verilen kelimelerden uygun olanı ile örnekteki gibi doldur.

Kelimeler	bu durum/ kendin/ daha / ~~sokaktakilerden~~
Cümleler	Evde bakılan hayvanlar, **sokaktakilerden** şanslıdır.
	İhtiyacından fazla eşyaya sahip olmak günümüzde çok fazla önemsenmiyor. Hâlbuki ..... insanların sahip olduklarının değerini bilmemesine yol açıyor.
	Kız öğrencilerin iple oynanan oyunlara ilgisi genellikle erkek öğrencilerden ..... fazla oluyor.
	İçindeki hisleri sen ..... açığa vuramazsan başkalarının bu hisleri anlaması çok zordur.

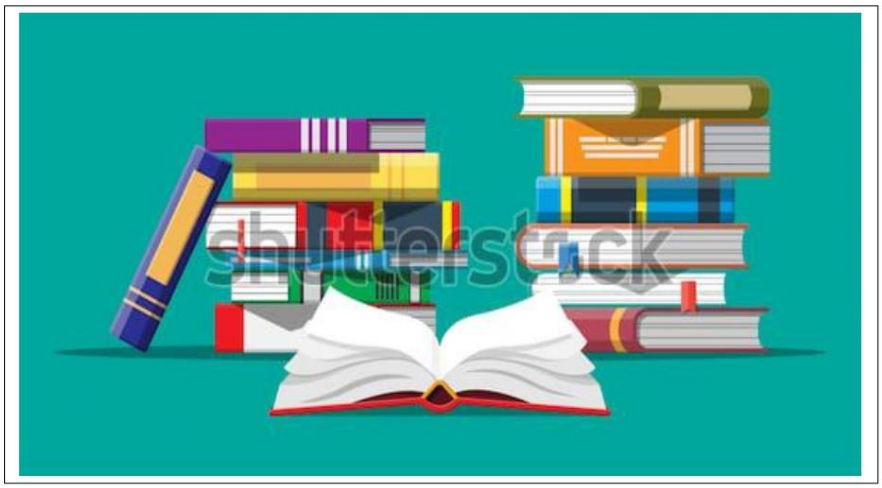
Kelimeler	bize/en/ bu/ daha	
Paragraf	Kültür, sanat, bilim ve tarihle ilgili eski eser ve eşyaların toplanıp korunarak halka tanıtıldığı ve sergilendiği yerlere "müze" denir. Müzelerde sergilenen tarihi belgeler, anıtlar ve eski kalıntılar ..... geçmiş yıllarda yaşamış insanların düşünce, inanç ve yaşam tarzı hakkında bilgi verir. Böylece örf, adet, gelenek ve sanat değerlerimiz ..... iyi anlaşılır.	Bir ülkenin kültürel zenginliği müzelere verdiği değerle ölçülebilir. Çünkü müzeler **o** ülkenin bilim, sanat, tarih ve kültürel açıdan ne kadar zengin olduğunu gösterir. Bu yüzden müzeler geçmişten bugüne, bugünden yarına bırakılacak ..... değerli mirastır. Müzeler haftası da ..... çok değerli mirasları görüp tanımak ve önemini anlamak için büyük fırsattır.

SIRA SENDE

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan boşlukları örnekteki gibi metnin anlamına uygun olan kelimelerle doldur.

Cümleler	Bir işi yapmaya karar verdiysen eninde sonunda **onu** yaparsın. Önemli olan bu yolda **senin** ne kadar fedakârlık yaptığındır.
	Bütün bireyler …….. kararlarından sorumludur.
	…… elimden geleni yaptığıma eminsem …… ne dediği ile ilgilenmem.
	Çocuklar …….. ilgilenen ve …… değer veren kişileri bilirler.

Paragraf	Elektronik kitap okuyucular bir ekran yardımıyla binlerce kitaba aynı anda ulaşmamızı sağlıyor ve bunlar gün geçtikçe yaygınlaşıyor. …… teknolojiyi kullanan insanlar yanlarında kitap taşımak zorunda olmadıkları için oldukça memnunlar. Ayrıca göz yormayan ekranların geliştirilmesi de onların …… sağlıklı bir şekilde kitap okumasına fırsat sağlıyor. Bazı kişiler …… denemeye bile yanaşmasa da bence yeniliklere açık olmak ve teknoloji ile barışmak gerekiyor.



YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde bazı kelimelerin altı çizildi. Senden istediğim bu kelimelerin metin içinde veya dışında neyin yerine kullanıldığını örnekteki gibi tespit etmen.

Cümleler	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Biz asla başkalarının tarafından yönetilmeyi kabul etmeyiz. Çünkü Türk milleti her zaman düşmanlarına karşı direnmiş ve özgürlüğüne sahip çıkmıştır.	**Biz:** Türk milleti **başkaları:** Düşmanlar
Dinlenmeden yeni bir güne başlayamayacağımız için gündüz kadar geceye de ihtiyacımız var.	**kadar:** Gece ve gündüz insanı dinlendirmesi açısından karşılaştırmıştır.
Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de nesli tükenen hayvanlara karşı ciddi bir bilinç oluştu.	**gibi:**
Servis şoförü her zaman dikkatli olmalıdır. Çünkü o, kendisine emanet edilen canları taşıyor.	**o:**
Yeni üretilen telefonların hafızaları neredeyse bilgisayarlarınki ile aynıdır.	**bilgisayarlarınki:**
Dünyaya ve var olan her canlıya karşı kalbinde sevgi duyuyorsan bu sevgi yaşam enerjisini de yanında getirecektir.	**bu sevgi:**
Kitaplar yazarları yansıtır. Onlar bir yazarın ömründen geriye kalanlardır.	**onlar:**

İyi bir sınıf ortamında sessizlik kadar sese de ihtiyaç vardır.	**kadar:**
Sevgi, adalet ve barış. Bunlar elimizde kalan son umutlar. Zira bunları da kaybedersek hepimiz yok olacağız.	**Bunlar:**
Hayvanlar kendilerinden korkan insanları fark ederlermiş.	**kendilerinden:**
Kadınların sevdiği ve çok kullandığı renkler erkeklerindekinden farklı olabilir.	**erkeklerinkinden:**
İnsan küçükken dinlediği masallardan sadece birini hatırlıyorsa o masalda kendini bulmuş demektir.	**o masalda:**
Birilerini gerçekten mutlu etmek amacıyla iyilik yapan insanlar aynı iyiliğin kendilerine yapılmasını beklemezler.	**kendilerine:**
Okunanlar arasından akılda kalan bir kitap varsa o, hayatınızda iz bırakmış demektir.	**o:**

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda bazı kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de diğer kelimelerin o metinde neyin yerine kullanıldığını tespit et.

Paragraf	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Televizyonda yayınlanan reklamlar, bir ürün veya hizmeti insanlara tanıtmak amacıyla kullanılır. Reklamlarla tanıtılmak istenen ürünler ses, renk, sembol gibi unsurlar yardımıyla izleyiciye daha etkili mesajlar iletebilir. Bu tip unsurlar kullanılarak hazırlanan reklamlar günümüzdeki hızlı yaşam için daha uygundur çünkü bunlar daha kalıcıdır. Dolayısıyla ekran karşısına geçtiğinizde rengârenk ve cıvıl cıvıl bir dünya karşılar sizi. Yani her şey sizin oraya bakmanızı sağlamak ve tanıtılan ürünü aklınıza kazımak içindir.	**Bu tip unsurlar:** ses, renk, sembol gibi... **bunlar:**

Paragraf	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Yaşı ilerleyen insanlar beyin kapasitelerini eskisi kadar kullanamamaktan şikâyet ederler genellikle. Bilgi ve olayları hatırlamakta zorlandıklarını, okuduklarını anlamakta güçlükler yaşadıklarını, dikkatlerini uzun süre bir konuya odaklayamadıklarını ifade ederler. Yaşın elbette bunlar üzerinde bir etkisi olabilir. Ancak yapılan araştırmalar yaşanan bu sorunlara yaştan daha çok kabullenişin sebep olduğunu ortaya koyuyor. Yani onlar beyinlerinin eskisi gibi çalışmadığını düşünmek yerine onu daha çok kullanmaya gayret ederlerse beyinlerinin onlara ihanet etmediğini anlayacaklardır.	**bu sorunlar:** **onlar:** **onu:**

SIRA SENDE

Aşağıdaki cümlelerde tekrar eden kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de altı çizili kelimelerden bazılarını uygun ifadelerle değiştir.

Örnek

Küçük Prens bir çocuğun gözünden dünyayı anlatan bir kitaptır. Bu yüzden ~~Küçük Prens'i~~ okumak yetişkinleri de çocukluklarına döndürüyor.
Onu/ bu kitabı

Cümleler
Bilim insanlarının üzerinde çalıştığı en önemli araçlardan biri üç boyutlu yazıcılar. Gelişmeler böyle devam ederse üç boyutlu yazıcılarla ev inşa etmek bile mümkün olacakmış.
Uzaktan kumanda icat edilmeden televizyonda kanal değiştirmek çok zordu. Kanal değiştirme görevi genellikle evin en küçüğüne kalırdı.
Tembel hayvan çok yavaş hareket ettiği için bu adı almıştır. Yavaş hareket etmesine rağmen tembel hayvanın yırtıcılardan korunmasını sağlayan şey gizlenme yeteneğidir.
Çikolata mutluluk hormonu salgılamamızı sağladığı için çok sevilir. Özellikle mutsuz anlarımızda çikolataya ihtiyaç duymamız bundandır.
Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce daha çok sözel yetenekle yapılabilen derslerdir. Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizcenin okuyarak öğrenebilen bireylere daha kolay gelmesinin sebebi budur.
Fotoğraflar bir anı durdurmanın en güzel yoludur. Unutmak istemeyeceğimiz her anıyı fotoğraflar sayesinde geleceğe taşırız.

SIRA SENDE

Şimdi de aşağıdaki paragraflarda tekrar eden kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de altı çizili kelimelerin bazılarını uygun ifadelerle değiştir.

Sanat, yeteneği olan kişilerin yeteneklerini kullanarak oluşturdukları eserlerin

onları

toplamıdır. Zanaat ise ihtiyaçlara yönelik yapılan ve el becerisi gerektiren nesnelerdir. Sanat ve zanaat arasındaki en temel fark sanatta maddi bir kaygı yokken zanaatın maddi kazanç elde etmek amacıyla yapılmasıdır. Ayrıca sanatçının ürettiği eser tek ve biricikken zanaatkârın ürettiği eserlerin benzerleri üretilebilir.

Çay, Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Çay, sohbeti, dostluğu ve birlikte zaman geçirmeyi anlatır. Bir ortama girdiğinizde ilk olarak çay içip içmeyeceğiniz sorulur. Evlerde günün her saati çay hazır bulundurulur. Sabah kahvaltıları çaysız olmaz. Akşam yemeğin üstüne çay içmeden yeme içme bırakılmaz. Günlük rutinlere dâhil olan çayın bu kadar çok anlam ifade etmesine şaşırmamak gerekir.

BİRLEŞTİR ☺

Aşağıda verilen örneği incele. Sonraki ifadeleri de sen cümle yap. Bunu yaparken bazı kelime ve kelime gruplarını **çıkarabilir, değiştirebilir** veya var olanlara **yenilerini ekleyebilirsin**.

ÖRNEK	**İfadeler**	benim zihnimde oluşan düşünceler senin zihninde oluşan düşünceler çok farklı
	Cümle	Benim zihnimde oluşan düşünceler seninkinden çok farklı.

İfadeler	arkadaşımın notları benimkiler iyi destek almak
Cümle	

İfadeler	sevdiklerinin iyiliği için çalışmak herkes sevdiklerini korumak istemek
Cümle	

İfadeler	Fotoğraflar geçmişi hatırlamamızı sağlar. Fotoğraflara bakarız. Fotoğraflar bizi o ana geri götürür.
Cümle	

İfadeler	insanlar yaz ayları kış aylarında daha çok susamak
Cümle	

İfadeler	çiğdemlerin açışı sevinmek çünkü baharın gelişi müjdelemek
Cümle	

Sizce yukarıdaki karikatürde kedi "Yüzme de…" ifadesiyle köpeğe ne anlatmak istiyor?

YAPABİLİRSİN

Şimdi aşağıdaki cümlelerde altı çizili ifadeleri incelemeni istiyorum. Bu ifadeler önceki sayfadaki kedinin kullanımı ile benzer şekilde yazılmış. Peki, sence bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi yazmak gerekirdi? Senden örneklerdeki gibi bunu tespit etmeni istiyorum.

Cümleler	Altı Çizili İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Gelişim bugün bulunduğun konumdan bir milim de olsa ileri gitmektir. Her gün bir sonraki günü de hesaba katmaktır. Geleceğe odaklanmak ve ileriye bakmaktır. Bu nedenle beraberinde başarıyı getirir.	Gelişim her gün bir sonraki günü de hesaba katmaktır. Gelişim geleceğe odaklanmak ve ileriye bakmaktır. Gelişim bu nedenle beraberinde başarıyı getirir.
Yalnızlığın ilacı nedir? Kitaplar.	
Doğa, insanlara ilham kaynağı olur. Ressamların resimlerinde, şairlerin şiirlerinde, yazarların romanlarında yeniden hayat bulur. İçinde yüz yıllarca kullanılabilecek malzeme barındırır.	
Sanırım bazı insanlar her sabah güneşin doğuşuna hayran oluyor. Ben de...	Ben de her sabah güneşin doğuşuna hayran oluyorum.
Bazı hayvanlar, toplu olarak yaşar, avlanır ve göç edermiş.	
Eski âlimler, her gün okur, araştırır, tartışır ve yeni şeyler öğrenirdi.	...okurdu, araştırırdı, tartışırdı ve...
İnsan ne ile daha çok vakit geçirirse hayatı anlamaya başlar? Doğayla...	
İyi kalpli insanlar, hayvanlara yardım eder. Su verir. Yiyecek verir.	
Bazı insanlar önce bir şeyi çok ister, sonra ondan hemen sıkılırmış.	

YAPABİLİRSİN

Sıra paragraflarda! Aşağıdaki paragraflarda altı çizili ifadeler kısaltılarak kullanılmış. Bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi yazmak gerekirdi? Senden örnekteki gibi bunu tespit etmeni istiyorum.

Paragraflar	Altı Çizili Ifadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Voleybol salonda oynanan bir takım sporudur. Futsal da... Voleybol sahasının ortasında sahayı iki eşit parçaya bölen bir file bulunur. Tenis kortunda da... Voleybolda maç sırasında molalar alınabilir. Basketbolda da... Görüldüğü gibi voleybolun diğer spor dallarıyla ortak yönleri vardır.	Futsal da salonda oynanan bir spordur.
Şiir insanların duygularını ifade ettikleri bir edebi türdür. Sevdiğine aşkını anlatmak isteyen gencin, savaşlarda orduyu heyecana sevk etmek isteyen komutanın, gördüğü doğal güzellikleri övmek isteyen sanatçının yardımına koşmuştur. Şiir, daha az sözle daha derin anlamlar aktararak okuyanın ve dinleyenin kalbinin tahtına kurulmuştur. Geçmişte de var olmuş, gelecekte de var olmaya devam edecektir.	

SIRA SENDE

Senden şimdi aşağıdaki cümlelerde yer alan kısaltılmış bölümleri tespit etmeni istiyorum. Bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi koymak gerekeceğini örnekteki gibi yazmanı bekliyorum.

Cümleler	Kısaltılan İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Çocuklar özel günlerde ailelerinin yanlarında olmasını ister. Arkadaşlarının da…	İnsanlar özel günlerde arkadaşlarının da yanlarında olmasını isterler.
Duygular insanların hayatına yön verir. Sevinç de… Üzüntü de…	
İlk insanlar küçük gruplar hâlinde yaşar, avcılık ve toplayıcılık yapar ve ilkel bir yaşam sürerlermiş.	
Psikoloji bilimi insanların davranışlarını inceler. Sosyoloji ise toplumların…	
Çocuklar sevilmek için vardır. Her ortama neşe verirler. Bugünü ve geleceği güzelleştirirler.	
Toprak herkese karşı cömerttir. Zengine karşı da… Fakire karşı da… Bilgine karşı da… Cahile karşı da… Herkese karşı…	
Çalışmak toplumları nereye götürür? İleriye…	

SIRA SENDE

Yukarıda yaptığın çalışmayı tekrarlamanı istiyorum. Bakalım paragraflarda kısaltılan ifadeleri ve bu ifadeler kısaltılmasaydı yerine ne yazılacağını tespit edebilecek misin?

Paragraflar	Kısaltılan Ifadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Yetişkinler, sevdikleri ile olmaktan mutluluk duyarlar. Çocuklar da... Sevildiklerini bilmek ve sevgilerini göstermek isterler. Tüm canlılar gibi... Bazen karamsar olsalar da umut etmekten vazgeçmezler. Bu yüzden kimi zaman bir çocuk, kimi zaman yetişkin; kimi zaman iyimser, kimi zaman da karamsarlardır.	Çocuklar da sevdikleri ile olmaktan mutluluk duyarlar.
Ekmek, insan için oldukça önemlidir. İnsanlara aileyi hatırlatır. Birlikte olmayı ve sıcak bir sohbeti de... Çünkü bir sofranın etrafında sadece ekmek değil hayat da paylaşılır. İşte bu yüzden hayatın bir parçasıdır...	

SEN DE DENE!

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan altı çizili bölümleri incele. Senden daha önce yaptığın çalışmaları göz önünde bulundurarak bu ifadeleri örnekteki gibi kısaltmanı istiyorum. Bunu yaparken cümlede anlam kaybı oluşmamasına dikkat et.

Cümleler	Okul yalnızca belli bir yaş grubuna hitap etmez. Okul aslında gence de hitap eder. Yaşlıya da hitap eder. Kısacası öğrenme isteği olan herkese hitap eder.
	Okul aslında gence, yaşlıya, kısacası öğrenme isteği olan herkese hitap eder.
	Uçmak neden insanoğluna bu kadar cazip gelmiş? Özgürlük hissi nedeniyle uçmak insanoğluna cazip gelmiş.
	Kekin içinde yumurta bulunur, yağ bulunur, şeker bulunur ve un bulunur.
	Doğayı korumak isteyenler yere çöp atmazlarmış, su ve elektrik kullanımına dikkat ederlermiş.

Paragraflar
Evi temizleriz, iş yerini temizleriz, okulu temizleriz, bahçeyi temizleriz kısacası yaşadığımız her yeri temizleriz ve bunun için de büyük bir zaman dilimi ayırırız. Peki, gerçekten doğru yerleri doğru şekilde temizliyor muyuz? Hayır, temizlemiyoruz. Yapılan araştırmalar telefon, kumanda gibi sürekli elimizde tuttuğumuz eşyaların sürekli temizlediğimiz yerlerden daha çok bakteri barındırdığını ortaya koyuyor. O hâlde düşünelim, temizlik bunların ne kadarını kapsıyor? Temizlik amacına ulaşabiliyor mu? Temizlik bizi gerçekten sağlıklı bir ortama kavuşturuyor mu? Sanırım bu endişeleri taşımamak için yapmamız gereken daha sağlıklı yaşamak için temizliğe daha çok zaman ayırmak değil, ayırdığımız zamanı doğru yerlerde harcamak.
Hayvanat bahçeleri ile ilgili son dönemlerde yoğun çalışmalar varmış. Bunun sebebi buradaki hayvanlara gerçek yaşam alanlarına benzer alanlar yaratarak onların yeme-içme ihtiyaçları, barınma ihtiyaçları, üreme ihtiyaçlarını doğala en yakın şekilde gerçekleştirmelerini sağlamakmış. Bu amaçla hayvanat bahçelerindeki kafes sistemleri kaldırılıyormuş, her bir hayvan için ayrılan yaşam alanı genişletiliyormuş ve onların ihtiyaç duyacağı bitkilerin bulunduğu bir ortam oluşturuluyormuş. Bu mekânların isimleri de "hayvanat bahçesi" değil, "doğal yaşam parkı" olarak değiştiriliyormuş. Bu değişikliklerin hayvanseverleri ne kadar tatmin edeceği ise merak konusuymuş.

Merhaba, ben "Aynı".

Merhaba, ben "Öyle".

Merhaba, ben de "Böyle".

Biz, cümlelerde bazen bir kelimenin bazen kelime grubunun bazen de bir cümlenin yerini tutarız. Siz de anlatımlarınızın akıcı olmasını istiyorsanız uygun yerlerde bize seslenin. Hemen gelir, cümledeki yerimizi alırız. ☺

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde "öyle, böyle, aynı" metnin içindeki hangi ifadenin yerini tutuyor örnekteki gibi belirler misin?

Cümleler	"Öyle, Böyle, Aynı" Kelimelerinin Metindeki Karşılığı
Ben insanlara yardım etmekten mutlu olan biriyim. Sen de öyle.	Sen de insanlara yardım etmekten mutlu olan birisin.
Kalp, dolaşım sisteminde yer alan bir organdır. Akciğer de öyle.	
Kalbimi acıtan yaşadıklarım değil yalnızlık. Biliyorum senin de aynı.	
Dünya dağlar ve denizlerle kaplı. Acaba böyle olan başka gezegen var mı?	
Bilgisayar istediğimiz dosyaları depolamamızı sağlar. Telefon da aynı.	
Orkide çiçekleri salepgiller familyasındandır. Vanilya da öyle.	
İnsanlar yaşamlarını devam ettirmek için düzenli olarak su ve yiyecek tüketirler. Hayvanlar da böyledir.	

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflardaki "öyle, böyle, aynı" metnin içindeki hangi ifadenin yerini tutuyor belirler misin?

Paragraflar	"Öyle, Böyle, Aynı" Kelimelerinin Metindeki Karşılığı
Nehirler sürekli aktıkları için suları temizdir. Sular akış hâlindeyken hem kendilerini hem de geçtikleri yerleri temizlerler. Bu şekilde her adımda bir yenilenme yaşarlar. Aslında hareket eden her şey bu yenilenmenin içindedir. İnsan da aynı... Etrafınızı bir inceleyin sürekli hareket hâlinde olan insanlar her zaman değişim ve gelişim içindedirler. Bu hareket hem fiziksel hem de zihinsel olabilir. Zamanının büyük bir bölümünde seyahat eden insanlar da sürekli yeni bilgiler öğrenmek için kitaplar arasında dolaşanlar da bu değişimi yaşarlar. O hâlde denilebilir ki nehirler sürekli değişir, insanlar da öyle...	
Muğla il sınırları içinde bulunan Saklıkent Kanyonu 18 km uzunluğundadır. Giriş kısmında bulunan coşkun suları geçtikten sonra suların az seviyede olduğu bir yürüme alanı yer alır. Bu alan boyunca kanyonda yürüyüş yapmak mümkündür. Antalya il sınırlarında bulunan Köprülü Kanyon ise öyle değil. Köprülü kanyonun neredeyse tamamı oldukça derin sular altındadır. Dolayısıyla Saklıkent Kanyonu'yla Köprülü Kanyon'da yapılacak aktiviteler de aynı değil. Burada yürüyüş yapmak mümkün olmadığı için botla dolaşabilir veya rafting yapmayı tercih edebilirsiniz.	

SEN DE DENE!

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda uygun yerleri belirlemeni ve buralara örnekteki gibi "öyle, böyle, aynı" ifadelerini yerleştirerek bu cümle ve paragrafları yeniden yazmanı bekliyorum.

Cümleler
Saklambaçta bir kişi ebe seçilir. Körebede de bir kişi ebe seçilir.
Saklambaçta bir kişi ebe seçilir. Körebede de öyle...
İnsanda doğuştan bir özgürlük isteği mevcuttur. Kuşlarda da doğuştan özgürlük hissi vardır. Bu nedenle iki canlı da uçmak ister.
Uçaklar yardımcı pilot komutuyla sürücüsü müdahale etmeden bazı manevraları yapabiliyor. Yeni otomobiller de uçaklar gibi yardımcı pilot komutuyla sürücüsü müdahale etmeden bazı manevraları yapabiliyor.
Bir kavak ağacı 100-150 yıl arasında yaşar. Söğüt ağaçları da 100-150 yıl arasında yaşar.
Yıldızlara her baktığımda onların kendi ışıkları olmamasına hayret ediyorum. Biliyorum siz de yıldızların kendi ışıkları olmamasına şaşırıyorsunuz.

Paragraflar	
	Beynimiz sandığımız gibi uyku sırasında durmuyor. Beynimiz yemek yerken, sohbet ederken veya koşarken nasıl çalışıyorsa uyku sırasında beyni inceleyen araştırmalar gösteriyor ki uyurken de çalışıyor. Beynin uyku sırasında çalışmasının ise bizlere birçok faydası var: uyurken öğrendiğimiz bilgiler uzun süreli belleğe kaydediliyor, gün içinde yaşananlar ve eski hatıralar arasında bağ kuruluyor ve yaratıcılığımız gelişiyor. Bu açıdan bakıldığında uyanıkken çalışmak nasıl ki beyni olumlu etkiliyorsa uykudayken de aynı şekilde olumlu etkileniyor.
	Aylar kış aylarında derin bir uykuya dalar. Sincaplar da aylar gibi kış uykusuna yatar. Aylar kış uykusuna yatmadan önce hazırlık yapma ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle iyice karınlarını doyurur ve uyuyacakları bir yer aralar. Sincapların kış uykusu hazırlığı da ayılarınkine oldukça benzer. Onlar da karınlarını doyurur ve bir çukur kazarlar. Bu hazırlıklar tamamlandığında ise rahat yataklarında uzun kış mevsimini karşılarlar.

10. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Bağlama Ögeleri

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimeleri incele. Sonra bu kelimeleri yanlarında verilenlerle değiştir ve örnekteki gibi cümleleri yeniden yaz.

Unutma! Bunu yaparken cümlenin altında bulunan anlam ilişkisine ve bu ilişkinin değişmemesine dikkat et!

ÖRNEK		
Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Sağlıklı olmak mı istiyoruz? O hâlde hem doğal gıdalar yiyeceğiz hem de fiziksel aktiviteler yapacağız.	yanı sıra	Sağlıklı olmak mı istiyoruz? O hâlde doğal gıdalar yemenin yanı sıra fiziksel aktiviteler de yapacağız.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Aynı doğrultuda söylenmiş iki düşünceyi birbirine bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Aynalar kendimize çekidüzen vermemizi sağlar ayrıca bulundukları yerin geniş görünmesine katkıda bulunur.	ve	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Aynı doğrultuda söylenmiş iki düşünceyi birbirine bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersin.	veyahut	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Cümlede ifade edilen iki durumdan birinin seçilebileceğini belirtir.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Geleceğe gitmek isteyebiliriz ama şu an bunun mümkün olmadığını biliyoruz.	lakin	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Birbirine zıt iki düşünceyi bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
İlk kütüphanenin kurulduğu MÖ 625 yılından itibaren milyonlarca kütüphane kurulmuştur.	-den beri	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir işin ne kadar süredir yapıldığını anlatır.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Denizkestanelerinin bazı türleri zehirlidir bu sebeple onların bulundukları yerlerde denize girmemek gerekir.	-dığı için	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünceyi ve onun oluşma sebebini bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Eğer insanlar sözlerinde durmazlarsa onlara bir daha kimse güvenmez.	aksi takdirde	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir işin gerçekleşmesi bir koşula bağlanır.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Mavi rengin insanları rahatlattığı söylenir açıkçası bu bulguya nasıl ulaşıldığını bilmiyorum.	doğrusunu söylemek gerekirse	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ve o düşünceye ait açıklamayı bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Bazen sürekli tekrar eden sesler insanları rahatsız edebilir. Mesela suyun musluktan damlama sesi.	örneğin	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ile ilgili örnek verir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Çocuklar üç yaşına kadar ekrandan uzak tutulmalıdır çünkü ekran onların zihinsel gelişimini olumsuz etkileyebilir.	demek ki	
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ve sonucunu bağlar.	

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda yer alan altı çizili kelimeleri incele. Sonra bu kelimeleri yanlarında verilenlerle değiştir ve değişen cümleleri yeniden yaz.

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
İnsanlar doğuştan bazı özelliklere sahiptir. Buna huy denir. Büyüdüğü ortamda da bazı davranış ve düşünceleri öğrenir. İşte bu ikisinin birleşimi de kişiliği oluşturur. Dolayısıyla bir insanı onaylarken veya eleştirirken sahip olduğu özelliklerin sadece huy veya çevre etkisi olduğunu düşünmek yanlış olur. Çünkü insanın karakterinde hem huy hem de çevre etkilidir.	ile bu sebeple olsun…olsun ayrıca	

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
Günümüzde ekranlar hayatımızın vazgeçilmez parçaları. Telefon, televizyon, tablet, bilgisayar ve daha birçoğuyla her gün karşı karşıyayız. Yeni bir şeyler öğrenmek, vakit geçirmek veya bazı kurumlarla olan iş ve işlemlerimizi yapmak için baktığımız ekranlar bir taraftan da bizim göz sağlığımızı etkiliyor. Bu durumdan kurtulmak için insanlar ekrana bakma sürelerinin kontrolünü yapmaya veyahut ekran kullanımında gözü yormayacak düzeyde ekran ışığı kullanmaya özen gösteriyor.	veyahut aslında ya…ya da	

SIRA SENDE ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan bağlama ögelerini tespit et. Sonra bunları yanlarında verilenlerden uygun olanıyla değiştir ve örnekteki gibi cümleleri yeniden yaz. Bağlama ögelerinin cümlede oluşturduğu anlam ilişkisini yazmayı da unutma!

	Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Örnek	İnsanlar farklı yerlere gitmek istediklerinde seyahat etmek dışında da bir şeyler yapabilir. Örneğin kitap okumak...	gibi önce de çünkü veya	İnsanlar farklı yerlere gitmek istediklerinde seyahat etmek dışında da bir şeyler yapabilir: kitap okumak gibi...
	Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ile ilgili örnek verir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Gençlik kampları öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlar bu nedenle gençlerin katılabileceği kamp sayısı artırılmalıdır.	yalnız ama veya -mesi sebebiyle olsun...olsun	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Spor yaptıktan sonra hasta olmamak için hemen duş almalıyız.	ama mesela ya...ya şundan dolayı diye	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Teknoloji, insanları yalnızlaştırıyor hâlbuki onların iletişim kurması için ortaya çıkmıştır.	aslında aksi takdirde diye mesela bir…bir	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Yağmur yağarken yanında şemsiyen olmazsa ıslanırsın.	bu yüzden yoksa ama üstelik o sırada	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Dikkat çekmesi sebebiyle renkli oyuncaklar çocuklar tarafından daha çok tercih edilir.	aksine veyahut şöyle ki bunun için demek ki	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Bazı insanlar denizi çok sever ancak denizde seyahat etmekten hoşlanmazlar.	veya ile oysa başka bir deyişle hep	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Havanın güzel olduğu günlerde pikniğe gidilebilir veya bisiklete binilebilir.	üstelik çünkü yani örneğin ister... ister	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Süt, boyumuzun uzamasına yardımcı olmanın yanında vücudumuza direnç verir.	eğer lakin ayrıca eğer şundan dolayı	
Cümledeki Anlam İlişkisi		

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
Korku, öğrenilen bir duyguymuş. Bu duygunun kontrol edilmeyeceği düşünülür. Hâlbuki korku bir zamanlar yaşadığımız tecrübelerden kalmıştır. Eğer olaya yeni doğmuş bir bebeğin gözünden bakarsak sanırım bu durumu daha iyi anlarız. Çünkü dünyadaki hiçbir şeyi bilmeyen bir canlının içinde mesela köpeğe karşı korku oluşması çok akla yatkın değil. Bu nedenle korkuyu öğrendiysek korkmamayı öğrenebileceğimizi unutmamak gerekiyor.	yani ayrıca aksi takdirde aslında yalnız demek ki fakat örneğin ya…ya bunun üzerine bu yüzden	

SEN DE DENE☺

Aşağıdaki cümlelerin aralarındaki anlam ilişkisini incele. Sonra bu ilişkiye uygun bir bağlayıcı öge kullanarak örnekteki gibi cümleleri birleştir ve tek bir cümle hâline getir. Bunu yaparken bazı kelime ve kelime gruplarını **değiştirebilir**, **çıkarabilir** veya **yeni kelime ve kelime grupları ekleyebilirsin**.

Örnek	İnsanlar televizyon, tablet vb. teknolojik araçlarla çok vakit geçirmektedir. İnsanlar herhangi bir konuya odaklanmada sorunlar yaşamaktadırlar.
	İnsanlar televizyon, tablet vb. teknolojik araçlarla çok vakit geçirdikleri için herhangi bir konuya odaklanmada sorunlar yaşamaktadırlar.

Grup oyunu oynayan çocuklar daha yaratıcıdır. Grup oyunu oynamak çocukların hayal gücünü geliştirir.
Boş zamanlarımızda film izleyebiliriz. Boş zamanlarımızda yürüyüş yapabiliriz.
Bazı sınavlar beklenildiği kadar iyi geçmeyebilir. Her sınavın bir telafisi vardır.

Bazı bitkiler insanları zehirleyebilir. Bazı bitkilerin insanlara zararı olabilir.
Yaz tatillerinde denize gidilebilir. Yaz tatillerinde tarihî yerler gezilebilir.
Su, sindirim sistemimizi iyileştirir. Su, yumuşak ve parlak saçlara kavuşmamızı sağlar.
Güne enerjik başlamak isteriz. Güneş ışığının evimize girmesini sağlamalıyız.
Sınavlar öğrencilerin bir alandaki başarısını ölçmeyi amaçlar. Sınavlar öğrencilerin dikkat becerilerini ölçer.

Hedefimize ulaşırız. Hedefe ulaşmak için gereken çabayı gösteririz.
Çorbaları çok sıcak içmemeliyiz. Sıcak içilen çorba ağzımızı yakabilir.
Yola çıkarız. Arabanın yakıtını kontrol ederiz.
Karadeniz Bölgesi'nde çok sel olur. Karadeniz Bölgesi'nde çok yağmur yağar.

Bukalemunlar, üzerinde durdukları zemine göre renk değiştirebilir. Bukalemunlar, düşmanlarından saklanabilirler.
Çantamızı hazırlarız. Okula gideriz.
Hem karada hem de suda yaşayan hayvan türleri vardır. Kurbağalar hem karada hem de suda yaşayan hayvan türleridir.
İnsanlar heyecanlandıklarında derin derin nefes alırlar. Derin nefesler almak heyecanı kontrol altına almayı sağlar.

11. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Kelime Bağdaşıklığı

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde metnin akıcılığını sağlamak amacıyla eş ve yakın anlamlı kelimeler kullanılmış. Senden altı çizili ifadelerle aynı veya yakın anlamda olan diğer ifadeleri örnekteki gibi belirlemeni istiyorum.

Örnek
Dürüst insan zor şartlar altında olsa da yalandan uzak durabilir. Kendini kurtarmak için doğru olmaktan vazgeçmez.

Cümleler
Türk bayrağının kırmızısı kanın al renginden gelir.
Uygarlığın bugünkü gelişmişlik düzeyine ulaşmasında ilk insandan bu yana yapılanlar etkilidir. Çünkü medeniyet her dönemde ortaya konanların üst üste birikmesiyle yükselir.
Misafir, bizim toplumumuzda önemli olduğu için konukları rahat ettirmek ev sahibinin görevi olarak görülür.
Telefon ya da e-posta yoluyla gönderilen iletiler kısa ve öz olmalıdır. Bu durum bu mesajları okuyan kişilerin daha kolay anlamasını sağlar.
Herhangi bir konuda seçim yapacaksak öncelikle ölçütlerimizi belirlemeli ve bu kıstaslara uygun olanı seçmeliyiz.
Heyecan ve stres içinde olduğumuz anlarda tanıdığımız insanları görmek bizi rahatlatır. Çünkü bildiğimiz kişiler o an bizi başka şeyler düşünmeye sevk edebilir.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda yukarıdakine benzer şekilde aynı veya yakın anlamlı ifadeler kullanılmış. Altı çizili ifadelerle eş veya yakın anlamda kullanılan kelimeleri örnekteki gibi belirler misin?

PARAGRAFLAR

Yazmak, resim yapmak, şarkı söylemek… Bunların hepsi yeteneklerle ilişkilidir. Bireyin doğuştan getirdiği kabiliyetleri, onu bazı işleri yapmaya daha yatkın kılabilir. Ancak genellikle unutulan nokta yetenekleri kullanmak ve geliştirmek için eğitim gerektiğidir. Çünkü resim yapma yeteneğimiz olsa da bunu hiç değerlendirmezsek ve geliştirmezsek iyi bir ressam olma ihtimalini de yok ederiz. Bu yüzden yetenekli gençleri fark etmeli ve onlara eğitim olanakları sağlamalıyız. Zira geleceğin sanatçılarının eğitilmiş genç yeteneklerden çıkma olasılığı çok yüksektir.

Saraylar, aslında birçok olaya ev sahipliği yapmış, birçok savaş ve kutlama görmüş yani tarihe tanıklık etmiş mekânlardır. Özellikle devletlerin en ihtişamlı dönemlerinde yapılmış ve kullanılmış olanlar gerçekten görülmeye değer. İçlerindeki mobilyalardan duvar işlemelerine kadar her şeyin altın, gümüş, elmas, yakut gibi değerli maden ve taşlarla bezendiği göz kamaştıran yerler. Her şeyden önce de harpten galibiyet elde ettikten sonra yapılan törenler veya şehzadelerin tahta çıkma merasimleri için kullanılan büyük salonlar… Aslında sarayların bu kadar göz doldurmasının bir nedeni var: Saraya davet ettiğiniz konuklarınıza devletinizin zenginliğini göstermek.

SIRA SENDE ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda altı çizili ifadelerin tekrarlanması anlatımı olumsuz etkiliyor. Senden bu kelimelerin yerine eş veya yakın anlamlarını yazarak anlatımı daha akıcı hâle getirmeni istiyorum.

Cümle ve Paragraflar
Sorulan soruyu anlamak ve uygun şekilde cevap vermek bahsi geçen konuya hâkimiyetle ilgilidir. Şayet siz bir konuyla ilgili ~~soruları~~ anlıyor ve onlara ~~cevap~~ verebiliyorsanız o konuyu anlamışsınızdır. sualleri yanıt
Güzel havalarda vasıta kullanmak yerine yürüyebiliriz. Yol kenarlarında vasıtaları izlerken de ne kadar doğru yaptığımızı anlarız.
Balıkların hafızasının üç saniye olduğu düşünülüyordu ancak son çalışmalar onların hafızalarının oldukça eskiyi hatırlayabildiğini ortaya çıkardı.
Türkiye'de 81 vilayet vardır. Her vilayetin de en az 2 ilçesi bulunur.
Bir insanın reşit olması yani bizim kanunlarımıza göre on sekiz yaşını doldurması başkalarına zarar vermemek şartıyla istediği eylemleri yapabileceği ve kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabileceği anlamına gelmektedir.

İnsanlar, bir başarı, doğum günü, yeni bir iş gibi durumları hediye almak için ideal zamanlar olarak düşünürler. Hâlbuki hediyenin beklenen günde alınmasından ziyade umulmayan bir anda alınması daha çok mutlu eder insanları. Çünkü özel bir durum yokken aldığınız hediye aslında o insanı her an düşündüğünüzü anlatır. Bu nedenle hediye alacağınızda özellikle bir tarihi beklememeli, sevdiklerinize içinizden gelen her an küçük de olsa bir hediye almalısınız.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda birbirinin yerine kullanılan farklı ifadeler var. Senden bu ifadeleri örnekteki gibi tespit ederek özelden-genele sıralamanı istiyorum.

Cümleler
Büyük kentlerin en büyük sorunu gecekondulardan oluşan mahallelerdir. Bu nedenle ülke genelinde çarpık kentleşmeye karşı mücadele başlatılmıştır.
Gecekondu- çarpık kentleşme
Amca, teyze, dayı ve halamız önemli günlerde bizimle olurlar. Çünkü tüm akrabalarımızın mutlu ve üzgün anlarımızda yanımızda olmalarını isteriz.
Güller belki de en güzel kokuya sahip çiçeklerdir. Bu canlılar aynı zamanda renkleriyle de insanları büyüler.
Bireyler yere çöp atmıyor ve çevreyi koruyorsa toplum çevre bilincine sahip demektir.
Dünya üzerinde yaşam olan tek yerdir. Gezegenimiz bu nedenle çok kıymetlidir.

Paragraflar
Çocuk romanlarının onları farklı dünyalara taşıdığını ve dolaylı da olsa çocuklara yaşam tecrübesi kazandırdığını düşünürüm hep. Bu kitapların içindeki her bir kahraman onların yaşamadığı ama belki yaşayacağı ya da yaşamak isteyeceği bir hayatın parçasıdır. Onun başından geçenler de çocukların tecrübesi olur okurken. Bir çocuğun gözünden onları okuduğumda bu romanların hayat tecrübesi yok denecek kadar az birine sunduğu çeşitliliğe hayran oluyorum.
Sevim Ak'ın Vanilya Kokulu Mektuplar kitabı hem merak uyandırıyor hem de duygusal anlar yaşamamızı sağlıyor. Yazar, bir çocuğun gözünden büyükleri ve onların davranışlarını da gösteriyor okuyucuya. Ayrıca her insanın tahmin edemeyeceğimiz bir hikâyesi olabileceğini gösteriyor. Sanatçı, mektuplar üzerinden hikâyeyi ilerleterek sonuna kadar heyecanımızı uyanık tutmayı da başarıyor. Bu kadar çok şeyi içinde barındıran bu kitabı okuyan herkesin beğeneceğini düşünüyorum.
Gül her insana farklı bir anlam ifade eder. Ancak bu anlamlar genellikle güzeldir. Çünkü çiçeklerin hası olarak görülür. Özellikle de kırmızısı sevgiyi, aşkı anlatır. Bu bitkinin bülbül ile olan hikâyesi de bu duyguları destekler. Öyle bir çiçektir ki o bir şekilde herkesin kalbine dokunur.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda altı çizili kelimelerin hangi ifadelerin yerine kullanıldığını örnekteki tespit etmeni istiyorum.

Cümleler
Ülke genelinde yapılan ağaç dikme kampanyasında çocuklar ve aileleri dikim alanlarında toplanır. Bu alanlardaki topluluk hedeflenen ağaç sayısına ulaşana kadar dağılmaz.
Bilgisayar faresi ekran üzerinde istediğimiz yere ulaşmamızı sağlar. Bu alete şeklinden dolayı bu isim verilmiştir.
Eskiden bayramlarda genç, yaşlı, çoluk çocuk toplanıp lunaparka gidilirmiş. Halk orada eğlenir ve bayram sevinci yaşarmış.
Güneş tutulmasını anne, baba, çocuk, konu, komşu beraber izlerler. Kalabalık arttıkça heyecan da artar.
Bilgisayarlar dünyaya açılan kapımızdır. Zira onlar yalnızca bir tuşla dünyanın diğer ucundaki bir insana ulaşmamızı sağlayan aletlerdir.

Paragraflar

Günümüzde akıllı telefonların özellikleri gittikçe geliştirilirken birde akıllı saatler üretildi. Bu aletler akıllı telefonlarla bağlantı kurarak telefon görüşmeleri yapılmasına olanak sağlıyor. Ayrıca mesajları da buradan takip etme ve okuma seçeneğini sunuyor. Fotoğraf çekme, ses kaydetme gibi özellikleri olan türleri de bulunmakta. Anlaşılan telefonlardan sonra herkesin yanından ayırmadığı eşyası bunlar olacak.

Telefon özellikle cep telefonları hayatımızın neredeyse her anında bizimle. Peki, hiç telefonla konuşan bir insanın el, kol hareketleri yaparak bir şeyler anlattığına tanık oldunuz mu? Bu davranış aslında birçok kişinin sahip olduğu garip bir alışkanlık. Yani sonuçta telefonun ucunda sizi dinleyen kişinin bunları görmesi şayet görüntülü konuşma yapmıyorsanız mümkün değil. Böyle hareketler yapmamızın sebebi sanırım günlük hayattaki alışkanlıklarımız. Konuşan ve dinleyen açısından hiçbir sorun teşkil etmemekle beraber olayın dışarıdan biraz komik göründüğünü de unutmamak gerekiyor.

Vida günümüz marangozluk işlerinde kullanılan en önemli gereçlerdendir. Çünkü yapılan bütün mobilyalarda parçaları birleştirme görevi bu aletlerin. Gardırobun gövdesi ve kapağını birleştirirken veya masanın üstü ve ayağını birleştirirken vidalar kullanılır. Küçük ve önemsiz gibi görünen bu nesneler yaklaşık sekiz bin yıl öncesinden bu yana hayatımızı kolaylaştırmaktadır.

SIRA SENDE

Aşağıdaki paragraflarda sürekli tekrar eden kelimeleri örnekteki gibi tespit etmeni ve bunların bazılarının yerine aynı anlamı karşılayacak daha genel ifadeler yazmanı istiyorum. Bu şekilde metnin akıcılığı ve anlaşılırlığını da artırmayı amaçladığını unutma!

Paragraflar
Gözlük ilk olarak tek bir camdan oluşan ve cisimleri büyütme işine yarayan bir alet olarak üretildi. Gözlük (Bu alet) yıllar içinde iki camlı ve burnun üstüne takılabilen bir forma dönüştürüldü. Bu şekilde insanın gözlüğü sürekli yanında taşıması zorunluluğu ortadan kalktı, gözlük (bu nesne) adeta vücudun bir parçası hâline geldi. Bugün ise gözlük yüzlerce çeşit ve renkte üretiliyor ve yalnızca daha iyi görmek amacıyla kullanılmıyor. Aynı zamanda bir aksesuar işlevi görüyor.
Gece dışarı çıktığımızda rahatlıkla hareket etmemizi sağlayan sokak lambaları, bu devirde yaşayanların varlığına alıştığı için dikkat bile etmedikleri bir nesne. Ancak geçmişe elektriğin dolayısıyla sokak lambalarının henüz olmadığı dönemlere gittiğimizde gece sokakları bir düşünün. Zifiri karanlık... Sokak lambalarının ortaya çıkmasını sağlayan şey işte bu karanlığın yarattığı güvenlik sorunu. Şehirler büyüyüp insanların çevrelerindeki herkesi tanıma ihtimali azalınca ihtiyaç duyulmuş sokak lambalarına. Sokak lambaları bugün de hâlâ güven veriyor bizlere.
Yeni yerler gezmek, yeni deneyimler yaşamak insanların yeni tutkusu oldu. Bunun için her zaman mekân değiştirmek, bütçe ve zaman ayırmak mümkün olmadığı için de sanal gerçeklik gözlükleri rağbet görmeye başladı. Sanal gerçeklik gözlükleri telefon veya bilgisayar yardımıyla sizin başka bir yerde hissetmenizi sağlıyor. Sanal gerçeklik gözlüğüyle hiçbir malzeme olmadan tenis oynayabilir, eğlence trenine binebilir ya da uzay gemisiyle seyahat edebilirsiniz. Sanal gerçeklik gözlüğü o kadar gerçeğe yakın görüntüler sunar ki içinde bulunduğu ortamdan kopar ve gördüğünüz anı yaşadığınıza inanırsınız.

AYNI KAVRAM ALANINA GİREN KELİMELER

Bir buzdolabı düşünün, içini açtığınızda karşınızda çekiç, tornavida görseniz şaşırırdınız değil mi?

İşte metinlerde de ele alınan konuyla ilişkili kelimeler yerine konuyla ilgisiz kelimeler olunca tıpkı çekiç ve tornavida gibi olur.

Peki, buzdolabının içindeki kahvaltılıklar, sebzelikte; tencereler, kapak raflarında olsa nasıl olurdu?

Bu durum da oldukça garip ve karışık sanki...

Yazılan metinde konuyla ilgili kelimeler belli bir düzen ve sıra içinde olmazsa buzdolabının raflarındaki karmaşaya benzer.

Bu nedenle bir konuyla ilişkili kelimeleri belirlemek ve yazacağımız metinlerde bunları bir düzen içinde kullanmak daha anlaşılır metinler olmasını sağlayacaktır.

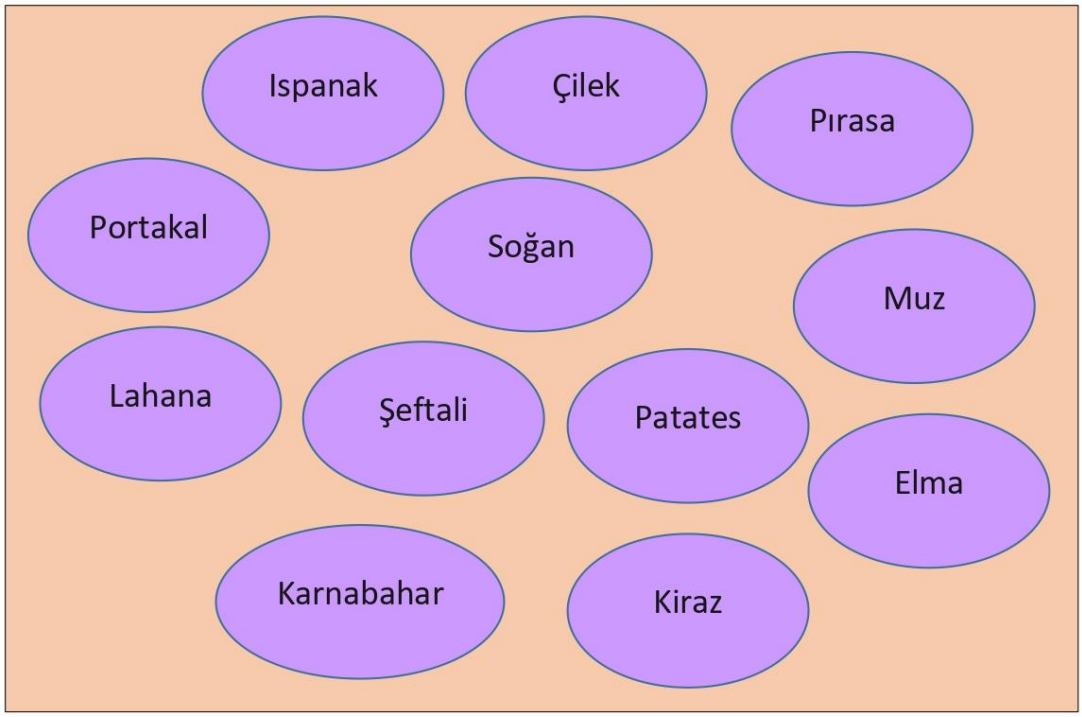
Bana yardım eder misin?

Aşağıda verilen kelimelerden dört tanesi "kara taşıtları" başlığı altında toplanmıştır. Siz de diğer kelimeleri örnekteki gibi belirlenen başlıkların altına gruplayın. Bu kelimelerin aynı kavram alanıyla ilişkili ve farklı gruplarda olduğunu unutmayın!

Kara Taşıtları	**Deniz Taşıtları**	**Hava Taşıtları**
Otomobil		
Kamyon		
Motosiklet		
Tır		

YAPABİLİRSİN

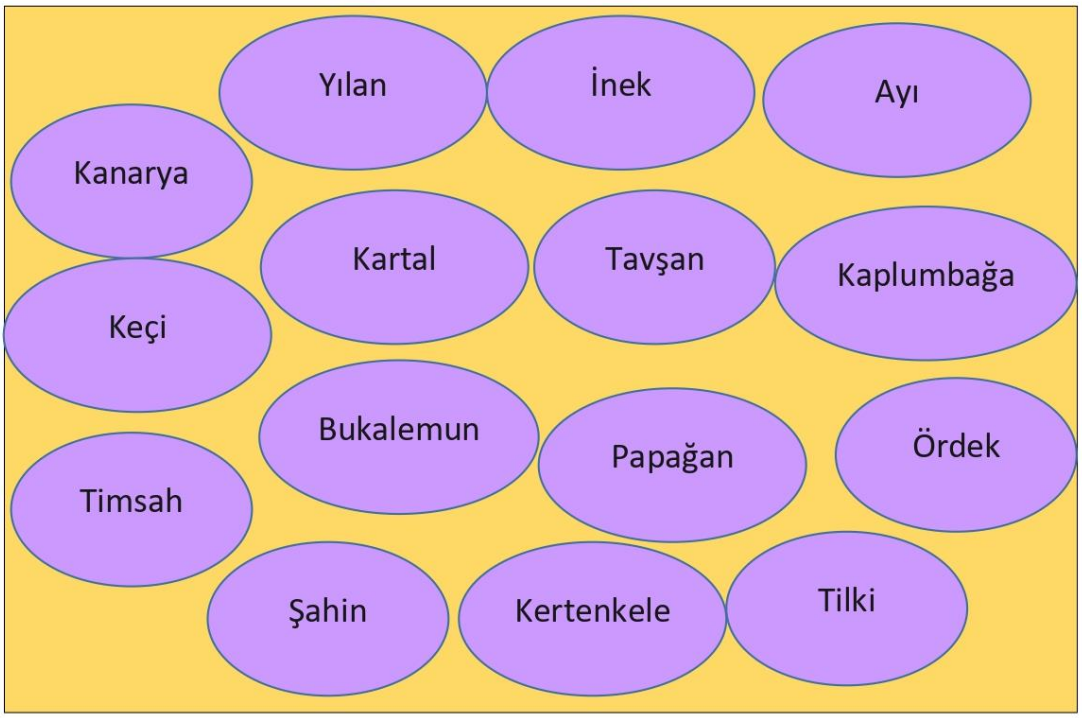
Aşağıdaki aynı kavram alanına giren kelimeleri verilen başlıkların altına yukarıdaki örnekten hareketle yazmanı istiyorum.



Sebzeler	**Meyveler**

SIRA SENDE

Aşağıdaki kelimeleri belirlediğin kavram alanlarına göre grupla. Verilen kelimelerden en az iki grup oluşturman ve hiçbir kelimeyi dışarıda bırakmaman gerektiğini unutma!



YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda örnekte olduğu gibi aynı kavram alanına giren kelime ve kelime gruplarını tespit etmeni ve aralarındaki ilişkiyi yazmanı istiyorum.

Cümleler	İfadeler Arası Anlam İlişkisi
Papağan insan seslerini taklit etmeye yeteneğine sahipken kanarya bunu yapamayan bir kuştur.	Kuşlar
Yaz aylarında terlik, sandalet; kış aylarında ise bot, çizme giymek ayak sağlığı açısından önemlidir.	
Baklava da sütlaç da şekerli gıdalardır ancak bu ikisinin aynı oranda tüketilebileceğini göstermez.	
Kırtasiyelerin kalemlerden sonra en renkli bölümü defterlerin olduğu raflardır.	
Resim boyalarla, müzik ise notalarla ürün ortaya koyan güzel sanatlardır.	

Paragraflar	İfadeler Arası Anlam İlişkisi
Dilin içindeki en küçük birimden en büyüğüne hepsi çok değerlidir. Çünkü her harf bir sestir. Bazı harfler olmasa bazı sesleri hiç anlatamazdık mesela. Sonra harfler birleşir bir kelime olur ve her kelime bir varlığı karşılar. Karşılığı olmayan bir varlığı nasıl aktarabilirdik karşıya bir düşünün. O kelimeler de birleşir ve cümle olur. Yani yargı olur, ifade olur, düşünce olur. Ne demek istiyorsak o olur. Sonrasında cümleler paragrafı oluşturur. Paragraf bir konudaki düşünceler toplamı olur. Paragraflar ise birleşir ve metni oluşturur. Metin masal olur, deneme, roman, makale olur. Kısacası sanat olur.	
Bulutlar, her zaman insanların ilgisini çekmiştir. Hatta zaman zaman görünümleriyle onları büyülemiştir. Değişik şekilleriyle pek çok şeye benzettiğimiz bulutlar şöyle oluşuyor: Güneş, yeryüzünü ısıtınca, sular ısının etkisiyle buhar hâline gelir. Gökyüzüne doğru yükselir. Yükselen su buharı, gökyüzünde soğuk bir hava ile karşılaşınca minik damlacıklara dönüşür. Böylece bulutlar meydana gelir. Bu, kaynayan bir çaydanlıktan su buharını yükselişine benzer. Kaynayan çaydanlığın biraz yukarısına soğuk bir tabak tutarsanız, buharın hemen damlacıklara dönüştüğünü siz de görebilirsiniz. Güneşin ısıttığı sular da tıpkı böyle yükselir ve bulutları oluşturur. Ayşegül YILMAZ	

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıdaki paragraflarda boş bırakılan yerlere uygun kelimeleri örnekteki gibi yerleştirir misin?

~~en~~	aslında	ne de olsa	bu sayede	onlar	
hatta	bu	bize	ya da	bunlara	için
bu	çünkü	hatta	onu	bunlara	

Gökyüzünde en çok sevdiğiniz yıldız hangisi? Çoğumuzun .....soruya vereceği yanıt Kutup Yıldızı ..... bir başka adıyla Polaris olacaktır. .....bu yıldız ....."her zaman" kuzeyi gösterir. ..... yönümüzü bulabiliriz. ..... gökyüzü gözlemciliği ile uğraşmayanlar ..... Kutup Yıldızı günümüzde .....işlevini önemli ölçüde yitirmiş durumda. ..... birçoğumuz ..... gökyüzünde bulmakta bile zorlanırız. ..... günümüzde yönleri basit bir pusula yardımıyla kolayca bulabiliyoruz. Hatta yeryüzündeki konumumuzu çok duyarlı bir şekilde gösteren GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi) alıcıları var. ..... artık herkes ulaşabiliyor. Hatta cep telefonumuza, kol saatimize bile girdiler.

Alp AKOĞLU

onlar	ve	düşünsek	okursanız
o zaman	ya da	yazarsa	gibi

Okumak tutkulu bir eylemdir. Bir öyküyü yalnızca kafanızla değil, aynı zamanda tüm bedeninizle, hislerinizle ..... ruhunuzla ....., tıpkı dans ederken ..... müzik dinlerken olduğu ....., işte ..... okuduğunuz öykü sizinle bağ kurar. Söz sanatı, okuyucuyu kelimelerle anlatabileceğimizden öteye götürebilir. Keşke, bir öykü okuduğumuzda bir mesaj aramak yerine, 'İşte yeni bir dünyaya açılan bir kapı: Orada ne bulacağım?' diye .....

Ursula K. Le GUIN'den aktaran CAN, 2017

SEN DE DENE☺

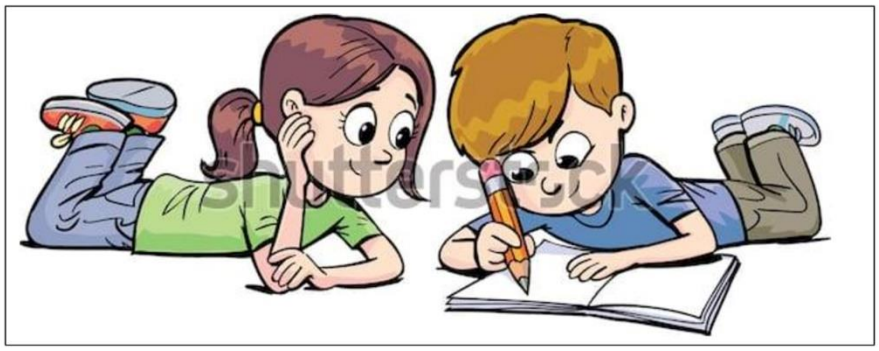
Aşağıdaki paragraflarda boş bırakılan yerleri anlam bütünlüğünü dikkate alarak doldurur musun?

Yer kabuğunda çok sayıda fay bulunur. ……..., yer altında farklı açılarda uzanırlar …….. bir bölümü yüzeye ulaşmayabilir. Fayların çoğu, çok eskiden oluşmuştur. Zaman içinde etkinliklerini yitirdiklerinden, milyonlarca yıl boyunca hiçbir hareket göstermemişlerdir. Fay hareketlerinin büyük bir bölümü, gerilme birikiminin en yüksek düzeyde olduğu levha sınırlarında …….. yakınında ortaya çıkar. Fay üzerindeki hareketler, depreme yol açacak biçimde ani olabildiği ……., kademeli …….. olabilir. Fayların hareketli olduğu bölgelere "etkin fay kuşağı" adı verilir.

Ahmet KÖKLÜGİLLER

Kaçkar Dağları Millî Parkı, Rize …….. Artvin kent sınırları içinde yer alır. 1994 yılında millî park ilan edilmiştir. Kaçkar Dağları 3.500 metreyi aşan birçok zirvesiyle Karadeniz Bölgesi'nin …….. yüksek dağlarıdır. Ülkemizin …….. yağışlı kesiminde yer alan …….. bitki örtüsü açısında çok zengindir. ……._Fırtına Deresi, Hemşin Deresi …….. aslında bir ırmak uzunluğunda olan akarsulara sahiptir. Dört mevsim karlı zirveleri, buzulları, buzul gölleri, ormanları, çayırları vardır. Dağcılık, rafting, doğa yürüyüşü sporları …….. uygundur.

Seçil Güvenç HEPER



YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda tekrar eden ifadelerden değişmesi gerektiğini düşündüklerinin yerine örnekteki gibi aynı anlamı karşılayacak başka ifadeler bulur musun?

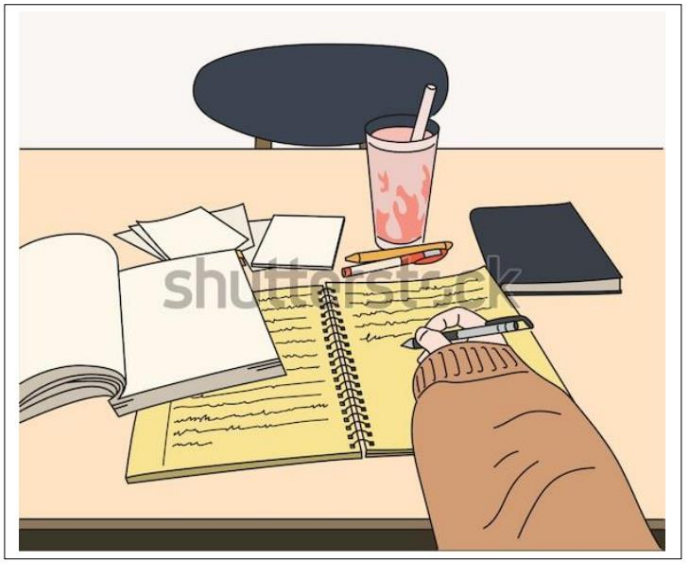
Örnek

Tahmin elde bulunan verilere dayanarak gelecekte neler olabileceğini

tahmin etme ve tahminler yoluyla geleceği ön görmeye çalışma

yaklaşık olarak değerlendirme bunlar

becerisidir.



CÜMLELER
Uyku insanların dinlenme ihtiyacını karşılar ve uyku sayesinde insanlar bir süreliğine dünyadan uzaklaşırlar.
İçe kapanık bireylerin insanlar arasında olmaktan korkması normaldir. Ancak insanlardan korkmak yerine insanlarla kaynaşmayı denemek daha sağlıklı bir davranış olacaktır.
Kablosuz internet, teknolojinin kullanım alanlarını genişletmiştir. Bazı ülkelerde toplu yaşam alanlarının hepsinde kablosuz internet kullanılmaktadır. Ayrıca kablosuz internet sosyal medya kullanımını da artırmıştır.
Sayılar insanların icat ettikleri sistemlerdir. Sayılarla varlıkların miktarları belirtilebilir. Ayrıca sayılar evreni tanımamıza da yardımcı olur.
Ayna, günlük hayatımızda geniş bir yer tutar. Fark etmesek de birçok kez aynalara bakarız. Artık ortak kullanım alanlarında da birçok ayna bulunuyor. Bu nedenle istesek de aynalardan kaçamayız.

PARAGRAFLAR
Şehir içi ulaşımda kullanılan otobüslerle ilgili bazı düzenlemeler yapılması gerekiyor. Çünkü otobüsleri kullanan insanlar yaşadıkları sorunların çözülmesini istiyor. Bu amaçla insanların sorunlarını dinleyen ve bu sorunlara çözüm üreten bir kurul oluşturulmalı. Bu kurul otobüslerin daha kullanışlı hâle gelmesi için çalışmalı. Bu yolla otobüslerle ilgili bütün sorunlar çözülmese de otobüslerin şu ankinden daha iyi duruma geleceği kesin.
Ülkemizde her okulun önünde bir yaya geçidi ve bu geçidin yanında da okul geçidi levhası bulunuyor. Bu levhanın amacı öğrencilerin okula gidip gelirken sorun yaşamalarını engellemek, öğrencileri korumak. Ancak uygulamalara bakınca hem öğrencilerin hem de sürücülerin bunu pek dikkate almadığı görülüyor. Öğrenciler, onlar için ayrılan yerden yürümüyor. Sürücüler o bölgede yeteri kadar yavaşlamıyor. Okul çıkış saatinde bir okulun önünde durup izlerseniz o levhanın görünmez olduğuna inanırsınız.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan altı çizili ifadeler farklı sebeplerle metnin anlatımını olumsuz etkilemektedir. Senden bu ifadelerin yerine örnekteki gibi akıcılığı sağlayacak ve anlatımı güçlendirecek başka ifadeler yazmanı istiyorum. Ayrıca bu ifadelerin neden değişmesi gerektiğini açıklamanı bekliyorum.

Cümleler	Neden Değişmeli?
İkna ve girişimcilik günümüzün en önemli becerileri arasında görülmektedir. İkna ve girişimcilik diğer insanların hayatlarına olumlu etki etmek için kullanılmalıdır. (Bunlar)	Aynı ifade üst üste iki cümlede de tekrar ettiği için değişmeli.
Sevdiğiniz bir kişiyi koşulsuz sevebilirseniz o kişiye karşı daha hoşgörülü olabilirsiniz. Ancak sevgi her sorunun üstesinden gelir. (ona / Çünkü)	Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli. Aynı ifade üstüste kullanıldığı için "o kişiye" değişmeli.
Çocuklar genellikle ev dışında vakit geçirmek isterler bu sebeple sosyalleşmeye ihtiyaç duyarlar.	
Korku insana hiç yapamayacağını düşündüğü şeyler yaptırabilir. Heyecan da insana hiç yapamayacağını düşündüğü şeyler yaptırabilir.	
Dışarıda güneş olan bütün günlerin sıcak olduğu düşünülür yani her zaman öyle değildir.	

Herkes farklı deneyimler yaşayarak sevdiği bir uğraş bulmalıdır. Bu yüzden boş zamanlarını verimli geçirmiş olur.	
Osmanlı Devleti'nde sanatçılar desteklenirmiş ve onların rahat çalışması için uygun ortam hazırlanırmış.	
Hedeflerimizi belirler ve o hedefler için çaba harcarsak istediğimiz yere eninde sonunda ulaşırız.	
Bulutlar bazen güneşi saklarlar. Bulutlar bazen havanın açık olduğunu haber veririler. Bulutlar bazen de yağmurun habercisidirler.	
Bibloların evde kullanım sebebi nedir? Bibloların evde kullanım sebebi görüntüyü güzelleştirmektir.	
Temiz giyinmek öğretmenler için çok önemlidir. Doktorlar için de temiz giyinmek çok önemlidir.	
Macera romanları heyecan içerir. Bu romanları okurken heyecan hissetmek okumaya devam etmemizi sağlar.	

Paragraflar	Neden Değişmeli?
Çocukların hayatlarında birçok farklı alan vardır. Çocukların bu alanlara zaman ayırmasını sağlamak çocukların daha başarılı olmasına katkı sağlar. Ayrıca tek bir noktaya odaklanmak stresi artırırken farklı alanlara odaklanmak stresi azaltacaktır. Bu nedenle çocukları spor, müzik, el sanatları gibi farklı alanlarına yönlendirmek ve çocukları desteklemek gerekmektedir.	

Kullanılmış veya hasara uğramış pillere atık pil denmektedir. Piller içlerinde kimyasal maddeler barındırdıkları için doğaya karışmamalıdır. Ayrıca pillerin çöpe atılması israfa da yol açmaktadır. Mesela piller geri dönüştürülerek yeniden kullanılabilir. Bizler de ya çevre kirliliğine engel olmak ya da ekonomiye katkı sağlamak için pilleri geri dönüşüm kutularına atmalıyız.	

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragrafları incele. Anlatımı güçlendirmek için değişmesi gerektiğini düşündüğün ifadelerin altını çiz ve bunların yerine ne yazılmasını gerektiğini nedenleriyle yaz.

Örnek

Cümleler	
Sözlükler, kelimelerin anlamları, kelimelerin kökenleri ve kelimelerin kullanım örneklerini içeren kaynaklardır. Öğrencilerin sözlüklere sıklıkla başvurması gerektiği için öğrencilerin sözlük kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
…kelimelerin anlamları, kökenleri ve kullanım örneklerini…	**Aynı kelime gereksiz yere tekrar kullanılmıştır.**
Öğrencilerin bunlara sıklıkla…	**"Sözlük" kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**
…için onların sözlük kullanmayı…	**"Öğrenciler" kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**

Cümleler	
İnsanlar, zorluklar karşısında sağlam durabilirlerse insanlar gelecekte karşılaşacakları zorlukları daha kolay atlatırlar.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**

Cümleler	
Geri dönüşümün amacı daha önce kullanılan materyallerin işlemden geçirilerek yeniden kullanılabilecek hâle gelmesini sağlamak olduğu için geri dönüşüme dâhil edilebilecek tüm materyallerin geri dönüşüm merkezlerine gönderilmesi gerekir.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**

Cümleler	
Kılık kıyafet insan ilişkilerinde özellikle ilk karşılaşmalarda diğer insanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Karşısındaki insanın kılık kıyafeti ile ilgili olumlu izlenime sahip olan insanlar genellikle o insanla ilişkisini bu duygularına göre devam ettirirler.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**

Cümleler	
Büyük camları olan evler daha aydınlık olacakları için iyi hissettirir. Çünkü bu evleri tercih etmeliyiz.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**

Cümleler
El becerileri gelişen kişiler yeni ve farklı ürünler üretebilirler. Yeni ve farklı ürünleri ellerindeki artık malzemelerle yaparlar. Buna rağmen onların yaptıkları ürünler doğaya da katkı sağlar.

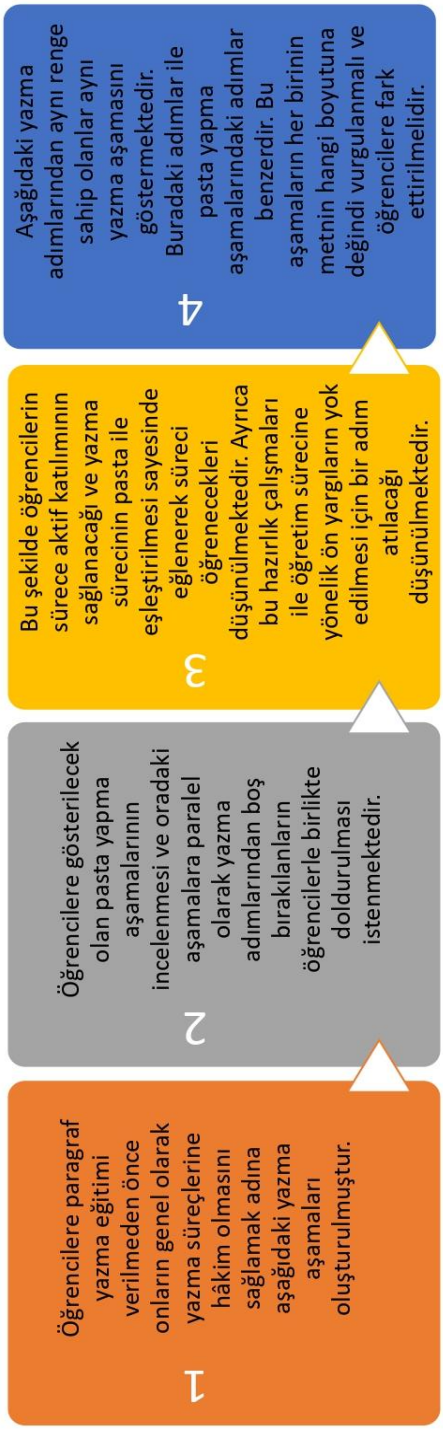
Yerine ne yazılsın?	Neden Değişmeli?

Anlaşılmak her insan için önemlidir. Söylediğiniz sözlerin karşınızdaki insan tarafından anlaşıldığını bilmek sizi rahatlatır. Rahatlama anlattığınız şeye devam etmenize yardımcı olur. Özellikle genç yaştaki insanları dinlemek ve anlamaya çalışmak gerekmektedir. Ama genç yaştaki insanlar anlaşıldıklarını hissetmezlerse hayatta daha çok hata yapabilirler.

Yerine Ne Yazılsın?	Neden Değişmeli?

EK 10. Uygulayıcı Kılavuzu

1. Hafta: Hazırlık Çalışması



Pasta Yapma Aşamaları için Açıklamalar

"Merhaba Sevgili Öğrenciler,

Daha önce hiç düşünmemiş olabilirsiniz ama aslında annelerinizin mutfakta bir pasta yaparken geçirdikleri süreçlerle sizlerin yazma çalışmalarında izlediğiniz süreçler oldukça benzerdir. Nasıl mı? Aşağıda bu iki uygulama arasındaki benzerlikleri adım adım inceleyeceğiz. Benzerlikleri siz de fark edebilirseniz çikolatalı pasta tadında yazılar oluşturacağınıza eminim." şeklinde bir açıklama yapınız.

Örneği incelemeye başlamadan önce öğrencilerden pasta yapımı ve yazma aşamaları arasındaki benzerliklere yönelik tahminde bulunmalarını isteyiniz.

Öğrencilerin buldukları benzerlikler üzerinde konuşunuz.

Pasta yapma veya yazmada her bir aşamanın işin farklı bir boyutuna odaklandığını ve bu boyutların gerçekleşmesi için de bazı adımlar gerektiğini her aşamada vurgulayınız. Yapılan işi tanımlamak için bu adımların kullanılması gerektiğine değininiz

1. Aşama: Malzemeleri hazırlama, yapılmak istenen pastaya göre malzemelerin miktarını belirleme

- Pastacı ilk önce nasıl bir pasta yapacağını düşünür.
- Sonra pasta için gerekli olabileceğini düşündüğü malzemeleri belirler.
- Belirlediği malzemeleri tezgâhına sıralar.
- Pastacı yapacağı pastada hangi malzemeden ne kadar kullanacağına karar verir.
- "Pasta yapmanın ilk aşamasında bu adımlar izlenir. Peki, ya yazmada?"
  - Yukarıdaki adımların her birini görsel üzerinde konuşunuz. Aşamanın sonundaki soruya öğrencilerin verdikleri yanıtları dinleyiniz.
  - Daha sonra "Bizler de yazmaya başlamadan önce hangi konuda ve nasıl bir türde yazacağımıza karar veririz. Seçtiğimiz konuyla ilgili ve o türe uygun bütün fikirlerimizi de tezgâhımıza yani kâğıda sıralarız." şeklinde bir açıklama yapınız.
  - Pasta yapma ve yazma arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından doğru kurulduğundan emin olunuz.

2. Aşama: Belirlenen malzemeleri karıştırma ve pastayı pişirme

Pastacı bazı malzemelerin tezgâhına koyduğu kadarını kullanırken bazılarının bir kısmını alır, bazılarını ise hiç kullanmaz.

Sonra da malzemeleri hangi sıra ile koyacağına karar verir.

Öncelikle şeker ve yumurtaları çırpar.

Sonra sütü ve sıvı yağı ekler.

Son olarak da un, kabartma tozu ve kakaoyu ekler ve hamuru pasta kalıbına koyarak pişirir.

"Pasta yapımı bu adımlarla devam eder. Yazma nasıl devam eder?"

Yukarıdaki adımların her birini okuyunuz ve görsel üzerinde konuşunuz.

Aşamanın sonundaki soruya öğrencilerin verdikleri yanıtları dinleyiniz.

Yazarken yapılan hangi işlemin bu adımlarla benzer olduğunu tartışınız.

2. Aşama

Bu aşamanın pasta yapmadaki en önemli adım olduğunu çünkü pastanın bu aşamada ortaya çıktığını söyleyiniz. Aynı şekilde yazma için de bu aşamanın önemine şu açıklamayı yaparak vurgu yapınız: "Düşüncelerimizin hepsini sıraladıktan sonra biz de metnimizin bütünlüğü için hangilerini kullanabileceğimize karar veririz. Bazılarını olduğu gibi alırız, bazılarının bir kısmını alırız, bazılarını ise hiç kullanmayız.Yazdığımız düşüncelerin metnimizde hangi sıra ile yer alacağını belirleriz. Bu sıra metnin anlam bütünlüğü için oldukça önemlidir. Belirlediğimiz sıraya göre de cümlelerimizi birleştiririz. Bu aşama yazma için de en önemli adımdır çünkü yazı bu aşamada ortaya çıkar." şeklinde bir açıklama yapınız.

3. Aşama: Süsleme

Pastacı son olarak pastasını seçtiği malzemelerle süsler.

İşte pasta hazır ☺

"Pastaya bu adımlarla son şekli verilir. Yazıya son şekli nasıl verilir?"

Öncelikle soruya öğrencilerin verdikleri yanıtları dinleyiniz.

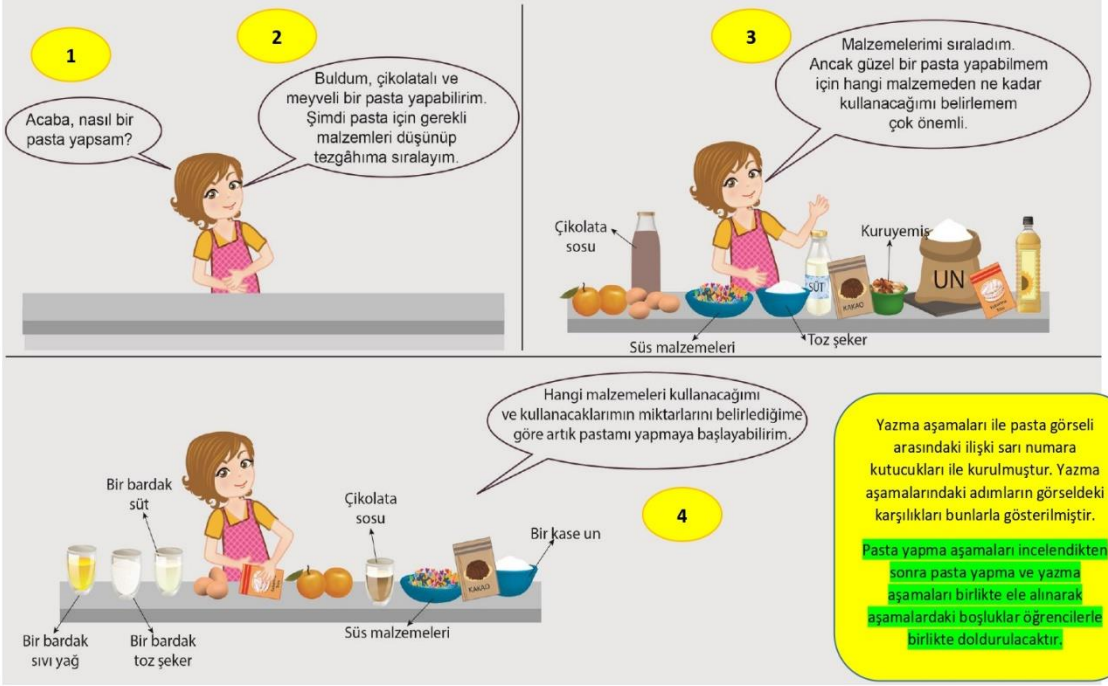
Daha sonra öğrencilere pastanın bu hâli güzel olsa da hem lezzetini hem de görsel gücünü artırmak amacıyla pastada bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılabileceğini söyleyiniz.

Bu aşamanın yazma için de benzer olduğunu belirterek "Metnin bu hâli de okunabilir ancak okuyucu/dinleyici tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak için metne kelimeler eklenebiliriz, tekrar eden kelimeler yerine farklı seçenekler üretilebiliriz, cümleler arası anlam ilişkisini vurgulayacak kelimeler eklenebiliriz veya cümleler arasında gerekli dil bilgisel düzenlemeleri yaparız." şeklinde bir açıklama yapınız.

Bu aşamada süslemenin sadece görüntüyle ilgili bir şey olmadığını pastada lezzeti artırmak yazıda anlamı güçlendirmek amaçları taşıdığını vurgulayınız.

Merhaba Sevgili Öğrenciler,
Pasta yapma ve yazma süreçleri oldukça benzerdir. Bu benzerlikleri siz de fark edebilirseniz çikolatalı pasta tadında yazılar oluşturacağınıza eminim.

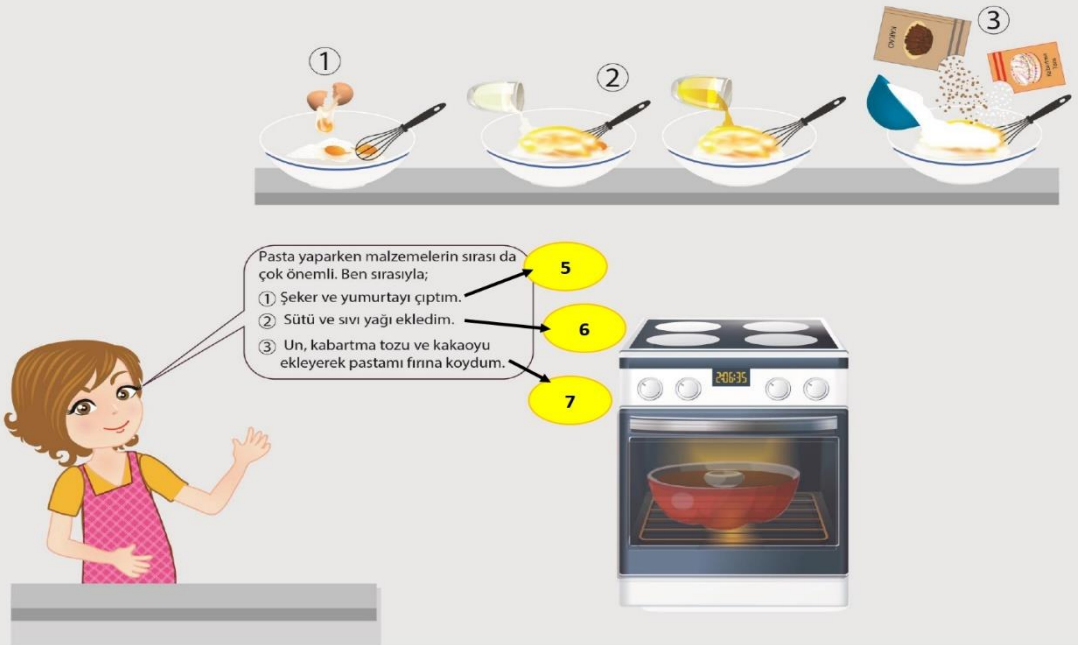
1. Aşama: Malzemeleri hazırlama, yapılmak istenen pastaya göre malzemelerin miktarını belirleme



Yazma aşamaları ile pasta görseli arasındaki ilişki sarı numara kutucukları ile kurulmuştur. Yazma aşamalarındaki adımların görseldeki karşılıkları bunlarla gösterilmiştir.

Pasta yapma aşamaları incelendikten sonra pasta yapma ve yazma aşamaları birlikte ele alınarak aşamalardaki boşluklar öğrencilerle birlikte doldurulacaktır.

2. Aşama: Belirlenen malzemeleri karıştırma ve pastayı pişirme



3. Aşama: Süsleme
Pastamın keki hazır ancak onun daha iştah açıcı hâle gelebilmesi için meyve ve süslerle pastamı güzelleştireceğim.
8
9
Süs malzemeleri
İşte pastam hazıırrr!!!!

Okları Takip Et ve Eksikleri Tamamla ☺

İlk olarak bir konu seç.

1

Yazacağın paragrafta kullanmak istediğin anlatım biçimini belirle.

2

Seçtiğin konuyla ilgili aklına gelen tüm fikirleri yaz.

3

Yazdığın fikirlerden anlamlı bir bütün oluşturacağını düşündüklerini seç.

4

Seçtiğin fikirlerin içinde en kapsamlı yargıyı taşıyanı bul.

5

En kapsamlı yargıyı ve kalan fikirleri paragrafın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini düşünerek sırala.

6

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre sıraladığın cümleler arası anlamsal ilişkileri kur ve birleştir.

7

Paragrafının daha kolay anlaşılması için kelime ve cümleleri düzenle

8

Paragrafının daha kolay anlaşılması için cümleler arası anlamsal ilişkileri düzenle.

9

DİKKAT!
Görseldeki her renk yazma aşamalarından birini göstermektedir. Bu renkten oluşan her bir daire de o aşamadaki adımları anlatmaktadır.

Yandaki yazma aşamalarından yeşil renk ile yazılmış olanlar öğrencilere dağıtılan uygulamalarda eksik bırakılan aşamalardır. Pasta yapma aşamalarını incelenirken bu adımlarla eşleştirme yapılıp boş kalan basamaklar öğrencilerle doldurulacaktır.

2. Hafta: Cümle Çalışmaları

Cümle Çalışmaları

Cümle çalışmalarına başlarken metnin en küçük yapı biriminin cümle olduğunu ve doğru cümleler kuramadan anlaşılır metinler yazılamayacağını belirtiniz. Cümle çalışmalarına ilk olarak öğrencilerin aşina oldukları "karışık kelimelerden cümle kurma" etkinlikleri ile başlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin çalışmaya ısınmaları amaçlanmıştır.

Sonra "cümleye kelime veya ifade ekleme" çalışmaları yer almaktadır. Daha sonraki cümle çalışmaları tanım ve soru cümleleri ile ilgilidir. Bu iki cümle türünün seçilmesinin sebebi açıklama paragrafında bunların daha çok kullanılıyor olmasıdır. Çünkü uygulama boyunca açıklama paragrafları ve onlarda kullanılabilecek cümlelerle çalışılacaktır.

Son olarak da cümlelerin anahtar kelimeleri ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların amacı hem cümlenin anlamsal yapısını kavratmak hem de sonraki hafta yapılacak paragraf çalışmasına zemin hazırlamaktır.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen karışık kelimeleri örnekteki gibi doğru şekilde sırala. Böylece anlamlı cümleler oluştur. Cümle oluştururken yeni kelime veya ekler getirme ve var olan kelimeleri değiştirme.

Örnek	
	Kelimeler: insanlarla/ için/ şanslı/ güzel/ tanıştığın/ hissetmelisin/ çok/ kendini
	Cümle: Güzel insanlarla tanıştığın için kendini çok şanlı hissetmelisin.

Kelimeler:

ressamlarının/ yapmışlardır/ Türk/ Anadolu/ resimlerini/ bazıları/ kasabalarının

Cümle:

Türk ressamlarının bazıları Anadolu kasabalarının resimlerini yapmışlardır.

Kelimeler:

hız/ araba/ ve/uyulmalıdır/ emniyet kemeri/ kullanılırken/ sınırına/ takılmalı

Cümle:

Araba kullanılırken emniyet kemeri takılmalı ve hız sınırına uyulmalıdır.

Kelimeler:

bir/ arkadaşlarını/ bağlı/ çalıştığı/ gözü/ bulmaya/ denir/ kişinin/ körebe/ oyuna

Cümle:

Gözü bağlı bir kişinin arkadaşlarını bulmaya çalıştığı oyuna "körebe" denir.

Öğrencilere çalışmayı yaparken en çok dikkat etmeleri gereken şeyin cümlenin anlamsal bütünlüğü olduğunu hatırlatınız. Bu çalışmada tek bir doğru cevap olmayabileceği için öğrencilerin yanıtlarını anlamsal bütünlüğü dikkate alarak değerlendiriniz.

Çalışmada öğrenciler bireysel olarak cümlelerini yazdıktan sonra sınıfta birkaç kişiye yanıtı okutarak herkesin kendi yanıtı kontrol etmesini ve varsa eksiğini tamamlamasını/yanlışını düzeltmesini sağlayınız.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen karışık kelimelere uygun ekleri getir. Örnekteki gibi anlamlı cümleler oluştur. Cümlene verilen kelimelerin tamamını kullanmak koşuluyla yeni kelimeler de ekleyebilirsin.

Örnek	**Kelimeler:** bilmek/ mutlu/ paylaşmak/ etmek/ insanlar
	Cümle: Bildiklerini paylaşmak insanları mutlu eder. İnsanları mutlu etmek için bildiklerinizi paylaşmalısınız.
Kelimeler: seçmek/ yapmak/ sınıf/ oylama/ başkan/ bir/ yöntem/ doğru	
Cümle: **Sınıfta başkan seçilirken oylama yapılması doğru bir yöntemdir.**	
Kelimeler: insan/ su/ için/ hayat/ her/ yemek/ var/ kalmak/ ve/ ihtiyaç/ hava	
Cümle: **Her insanın hayatta kalmak için su, hava ve yemeğe ihtiyacı vardır.**	
Kelimeler: için/ su/ koymak/ sokak/ ve/ yiyecek/ dışarı/ hayvanlar/ aylar/ kış	
Cümle: **Sokak hayvanları için özellikle kış aylarında dışarıya su ve yiyecek konmalıdır.**	
Kelimeler: sanatçı/ ile/ birleştirmek/ gördükleri/ kendi/ dünya/ iç/ yansıtmak/ eser	
Cümle: **Sanatçı gördükleri ile kendi iç dünyasını birleştirerek eserine yansıtır.**	

Öğrencilere çalışmayı yaparken cümlenin anlamsal bütünlüğüne kelimelerin yapısal bağlantılarına dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatınız. Bu çalışmada tek bir doğru cevap olmayabileceği için öğrencilerin yanıtlarını anlamsal ve yapısal bütünlüğü dikkate alarak değerlendiriniz.

Çalışmada öğrenciler bireysel olarak cümlelerini yazdıktan sonra sınıfta birkaç kişiye yanıtı okutarak herkesin kendi yanıtı kontrol etmesini ve varsa eksiğini tamamlamasını/yanlışını düzeltmesini sağlayınız.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen cümlelere, altlarındaki ifadeleri ekle. Böylece yeni ve anlamlı cümleler oluştur. Unutma, ifadeleri cümlelere eklerken ek veya bağlaçlar kullanmalısın. Önce verilen örneği incele, sonra diğer örnekleri de sen yap.

Örnek

Cümle:
Toplu yaşam alanlarında yüksek sesle konuşmamalıyız.

Cümleye eklenecek ifade:
insanları rahatsız etmemek

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:
Toplu yaşam alanlarında *insanları rahatsız etmemek için* yüksek sesle konuşmamalıyız.
İnsanları rahatsız etmemeyi amaçlıyorsak toplu yaşam alanlarında yüksek sesle konuşmamalıyız.

Cümle:
Her yıl trafik kazalarında birçok can kaybı yaşanıyor.

Cümleye eklenecek ifade:
trafik kurallarına uymak

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:
Trafik kurallarına uyulmadığı için her yıl trafik kazalarında birçok can kaybı yaşanıyor.

Cümle:
Büyükanne ve büyükbabalarımız bugünkü telefonları kullanmakta zorlanabilirler.

Cümleye eklenecek ifade:
dokunmatik ekran kullanmaya alışmak

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:
Büyükanne ve büyükbabalarımız, *dokunmatik ekran kullanmaya alışkın olmadığından* bugünkü telefonları kullanmakta zorlanabilirler.

Cümle:

Ülkemizdeki ormanlar birçok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor.

Cümleye eklenecek ifade:

eşsiz güzellik

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Ülkemizdeki ormanlar *eşsiz güzellikteki* birçok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor.

Cümle:

İnsanlar yaşadıkları zorlukları aştıklarında hayatın değerini daha iyi anlarlar.

Cümleye eklenecek ifade:

sabırla mücadele etmek

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

İnsanlar yaşadıkları zorlukları *sabırla mücadele ederek* aştıklarında hayatın değerini daha iyi anlarlar.

Öğrencilere çalışmanın amacının cümlelerin doğru kelime, kelime grupları ve eklerle genişletilebileceğini kavratmak olduğunu açıklayınız. Etkinlikte verilen ifadeleri eklerken birden fazla doğru cümle oluşabileceğini belirtiniz. Sınıfta yapılan farklı örnekleri inceleyiniz. Çalışmanın sonuçlarını öğrencilerin oluşturdukları cümlelerin anlamsal ve yapısal bütünlüğünü dikkate alarak değerlendiriniz.

Çalışmada öğrenciler bireysel olarak cümlelerini yazdıktan sonra sınıfta birkaç kişiye yanıtı okutarak herkesin kendi yanıtı kontrol etmesini ve varsa eksiğini tamamlamasını/yanlışını düzeltmesini sağlayınız.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıda verilen cümlelere, cümlenin anlamına göre uygun olduğunu düşündüğün ve kendi belirlediğin ifadeleri ekle. Böylece yeni ve anlamlı cümleler oluştur. Unutma, ifadeleri cümlelere eklerken ek veya bağlaçlar kullanmalısın. Önce verilen örneği incele, sonra diğer örnekleri de sen yap.

Örnek	
	Cümle: Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile bakıldığında bambaşka bir yere dönüşür.
	Cümlenin ifade eklenmiş hâli: Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile *özenle* bakıldığında bambaşka bir yere dönüşür. Üzerinde hiçbir şey yetişmeyen bir toprak parçası bile bakıldığında *ağaçlarla dolu* bambaşka bir yere dönüşür.

Cümle:

Çocuk parkları gerekli güvenlik önlemleri alınarak yapılmalıdır.

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Çocuk parkları gerekli güvenlik önlemleri alınarak *çocukların sağlığına uygun malzemelerden* yapılmalıdır.

Cümle:

Teknoloji hayatımızı kolaylaştırdığı sürece faydalıdır.

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Teknoloji hayatımızı kolaylaştırdığı *ve zamandan tasarruf etmemizi sağladığı* sürece faydalıdır.

Cümle:

İnsanlar büyüdüklerinde çocukken oynadıkları oyunları özlerler.

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

İnsanlar büyüdüklerinde çocukken oynadıkları *körebe, beştaş, saklambaç gibi* oyunları özlerler.

Cümle:

Ders çalışılan odanın aydınlatmasının doğru ayarlanması önemlidir.

Cümlenin ifade eklenmiş hâli:

Ders çalışılan odanın aydınlatmasının *ve ısısının* doğru ayarlanması önemlidir.

Bu etkinlikte öğrencilerden cümlelere kendi buldukları ifadeleri eklemeleri istenmektedir. Bu nedenle her bir cümlenin birçok doğru cevabı olabileceğini dikkate alınız ve onlara da hatırlatınız. Ekleyecekleri ifadelerin cümlenin hangi bölümüne veya ne kadar uzunlukta olduğunun bir önemi olmadığını belirtiniz. Öğrenci yanıtlarını cümlelerin anlamsal ve yapısal bütünlüğünü dikkate alarak değerlendiriniz.

Çalışmada öğrenciler bireysel olarak cümlelerini yazdıktan sonra sınıfta birkaç kişiye yanıtı okutarak herkesin kendi yanıtı kontrol etmesini ve varsa eksiğini tamamlamasını/yanlışını düzeltmesini sağlayınız.

3. Hafta: Cümle Çalışmaları

ÖRNEKLERİ İNCELE

Aşağıda farklı tanım cümleleri var. Bu örnekleri incele!

Tanım Cümlesi Örnekleri	Tanımda Yer Alan Kavram ve Özellikleri
Konuşurken sizi bulunduğunuz ortamdan ve sıkıntılarınızdan uzaklaştıran kişilere denir, hoşsohbet diye.	**Hoşsohbet:** ortamdan ve sıkıntılardan uzaklaştıran
Kalemtıraş, kurşun kalemlerin ucunu açmak için kullanılan türlü biçimlerdeki keski, kalem açacağı.	**Kalemtıraş:** kurşun kalemin ucunu açmak, keski
Su güzeli… Nedir su güzeli demeyin. Şu bildiğimiz sebil (-dir).	**Su güzeli:** sebil, su kaynağı
Mutluluk, hayatın yalnızca yaşadığımız an olduğunu anlamaktır.	**Mutluluk:** yaşadığımız an
Öğrencilerin imtihan kâğıtlarını okuyorum. Çoğunda bir yığın bilgi var, fakat konu ile ilgisi yok ve karmakarışık. Kompozisyon işte bunların zıddı (-dır).	**Kompozisyon:** konu ile ilgili ve düzenli bilgiler

Tanım cümlesi örneklerini incelerken bu cümlelerin açıklama yapma amacıyla yazılan metinlerde daha çok kullanıldığını öğrencilere fark ettiriniz. Her bir örnekte tanımın farklı türleri olabileceğine (öznel, nesnel vb.) değininiz.

Tanım cümlelerinin herhangi bir varlığın veya kavramın ne olduğunu ortaya koymayı amaçladığını hatırlatınız.

BİL BAKALIM

Aşağıda verilen cümlelerden tanım cümlesi olduğunu düşündüklerini örnekteki gibi işaretle.

Cümleler	
İnsan, çevresiyle etkileşim içinde olan sosyal bir varlıktır.	X
Masalların sonunda iyiler ödüllendirilir; kötüler ise cezalandırılır.	
Eleştirmen, sanat eserini tarafsız bir gözle incelemelidir.	
Zekâ, İnsanın düşünme, akıl yürütme, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır.	X
İnsanoğlu, hep sanata sığınmış ve ondan güç almıştır.	
Okul, öğrencilere olumlu davranışlar ve bilimsel bilgileri öğretmeyi amaçlayan kurumdur.	X
İnsan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemine çocukluk denir.	X

Öğrencilerin tanım cümlelerini neye göre seçtiklerini sorunuz. Doğru ve yanlış işaretlemelerin her biri için sınıfta farklı yanıtlar veren öğrencileri konuşturarak yanlış yapanların doğru cevaba ulaşmasına yardımcı olunuz. Cümleler üzerinde dururken tanım cümlesi özelliklerine tekrar değininiz.

YAPABİLİRSİN ☺

Şimdi de benim verdiğim kavramları tanımlayan cümleler yazar mısın?

UNUTMA!

Tanım cümlelerinde anlatmak istediğin kavram veya konunun öne çıkarmak istediğin özelliklerine yer vermelisin.

Göz

- Göz, çevremizdeki nesneleri algılamamızı ve hareketlerimizi onlara göre düzenlememizi sağlayan organdır.

Otobüs

- Yolcu taşıyan, motorlu büyük taşıttır.

Sağlık

- Bireyin fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik durumunda olmasıdır.

Öğrencilerin verilen kavramlarla ilgili tanımlar yapmaları istenen bu çalışmada öncelikle onlardan tanımda hangi özelliklere değineceklerini belirlemelerini isteyiniz. Belirledikleri özellikleri içeren tanımlar yapıp yapmadıklarını sınıfta tanımları okurken kontrol ediniz. Önemli olanının kavramın tüm özelliklerinin yer aldığı tanımlar yapmak değil, anlaşılır ve amaca uygun tanımlar yapmak olduğunu söyleyiniz.

ÖRNEKLERİ İNCELE

Aşağıda farklı soru cümleleri var. Bu örnekleri incele!

Soru Cümlesi Örnekleri
Adalet, kendi çıkarlarımızın zarar görmesine rağmen doğruyu savunmak mıdır?
Koşmak nedir? Bedenimize güç sarf ettirmek mi, düşüncelerimizden uzaklaşmak mı?
Sizce hayatta her zaman iyiler mi kazanır?
Gülmek ve ağlamak. İkisi her zaman birbirini takip eden eylemler midir? Neden pekiyi?
Aydınlık karanlığın olduğu yerde anlaşılabilir. Ya karanlık?

Soru cümlesi örneklerini incelerken bazen soru cümlelerinin gerçekten cevap beklemeden sorulabileceğini, metnin başında veya içinde kullanılan soru cümlelerin okuyucunun dikkatini çekmek amacıyla kullanıldığını söyleyiniz. Örnekleri incelerken öğrencilerin bu cümlelerin dikkat çekici olup olmadıkları konusunda da düşünmelerini isteyiniz.

YAPABİLİRSİN

Aşağıda cümleleri incele ve hangisinin sonuna soru işareti konabileceğine karar ver. Örnekteki gibi doğru yere soru işaretini yerleştir.

	Cümleler
Örnek	Doktorların çalışma koşullarının iyileştirilmesi performanslarını nasıl etkiler?
	Konuşulan konuyla ilgili birçok farklı fikir sunulması daha iyi sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir
	Nasıl bir yol bizi hedeflerimize ulaştırır?
	Gözlem yapmak için gerekli şartlar nelerdir?
	İletişimin en güzel yolu yüz yüze konuşmaktır
	İnsanların görüşleri farklı olsa da ortak noktada buluşabilirler

Bu çalışmada öğrencilerin cümlenin soru cümlesi olup olmadığını tespit ederken anlamsal yönüne odaklanmalarını sağlayınız. Bu amaçla çalışmayı yaparken öğrencilerden sayfayı kapatmalarını isteyerek cümleleri okuyunuz ve bu şekilde soru cümlelerine karar vermelerini isteyiniz.

Aşağıdaki çalışmada da öğrencilerin yapabildikleri kadar çok cümleyi soru cümlesi yapmalarını isteyiniz. Eğer zorlandıkları cümleler olursa sınıfta birlikte yapınız. Soru cümlesi yaparken sadece soru kelimeleri veya sıfatları eklemek amaçlanmadığını anlamsal olarak bir metinde yer alabilecek cümleler yapmanın amaçlandığını iletiniz.

SIRA SENDE

Aşağıda cümleleri örnekteki gibi soru cümlesi yapmayı dener misin? Bunu yaparken cümlenin anlamsal bütünlüğünün bozulmamasına dikkat etmelisin.

Cümleler	
Örnek	Büyük kurumları yönetenler herkese eşit mesafede olmalıdır. Sizce, büyük kurumları yönetenler herkese eşit mesafede olmayı baş arabiliyor mu?
	Spor yapmak sağlıklı olmak için yeterli değildir. Spor yapmak sağlıklı olmak için yeterli midir?
	Bisiklet kullanımı son yıllarda artış göstermiştir. Son yıllarda bisiklet kullanımındaki artış oldu mu?
	Çevresindekilere iyilik yapan insanlar her zaman iyi anılırlar. Çevresindekilere iyilik yapan insanlar sizce nasıl anılırlar?

İNCELE ☺

Aşağıda anahtar kelimeleri tespit edilen cümleleri incele!

Cümleler	Anahtar Kelimeler
"Artık vatan toprağı, Rumeli'deki hudutlarından Anadolu'daki hudutlarına kadar yekpare bir ülke olmuştur." (Y. K. Beyatlı)	•Vatan toprağı •Rumeli hududu •Anadolu hududu •Yekpare (tek parça) bir ülke
"Ortada çok kitap var da çocuk edebiyatı açısından bakıldığında durum umut kırıcı." (N. Meriç)	•Ortadaki kitaplar •Çocuk edebiyatı •Durumun umut kırıcı oluşu
Gezmek, her bir köşeyi incelemek, yeni insanlar tanımak ve yeni mekânlar keşfetmek hayatın amacı olabilir.	•Gezmek •Yeni insanlar tanımak •Yeni mekânlar keşfetmek •İncelemek •Hayatın amacı

Cümleler ve anahtar kelimelerini incelerken öğrencilere cümleyi yazanın bu ifadeleri düşünerek cümleyi oluşturduğunu söyleyiniz. Bizlerin de aslında cümle ve metin oluştururken zihnimizde ifadeler oluştuğunu daha sonra bunları dilin kurallarına göre düzenleyip birleştirdiğimizi belirtiniz.

SIRA SENDE☺

Sen de yukarıdaki örnekler gibi aşağıda verilen cümlelerin anahtar kelimelerini tespit et.

Cümleler	Anahtar Kelimeler
"Korku öyle bir şeydir ki kimi zaman ayaklarımıza kanat takar, kimi zaman da ayaklarımızı yere çiviler." (Montaigne)	**Korku** **Ayaklarımız** **Kanat takmak** **Çivilemek**
Depremden korunmak için öncelikle eğitimler verilmeli sonra da tatbikatlar yapılmalıdır.	**Depremden korunmak** **Eğitim** **Tatbikat**
Beden eğitimi dersi öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarını sağladığı için onlar tarafından en sevilen dersler arasındadır.	**Beden eğitimi dersi** **Enerji boşaltma** **En sevilen ders**
Dostlar bizim hem olumsuzluklar yaşadığımız hem de mutlu hissettiğimiz anlarımızda hiçbir mazeret bulmaya çalışmadan, gönülden isteyerek yanımızdadır.	**Dostlar** **Mutlu anlar** **Olumsuz anlar** **İsteyerek yanımızda olmak**
"Kültür denilince daha ziyade bir milletin tarihi boyunca yarattığı eserler anlaşılır." (M. Kaplan)	**Kültür** **Millet** **Eserler**

Öğrenciler daha önce bu şekilde bir çalışma yapmamışlarsa ve bunu yaparken zorlanırlarsa sınıfta birlikte yapınız.

YAPABİLİRSİN☺

Şimdi de aşağıda verilen anahtar kelimeleri kullanarak anlamlı birer cümle yaz. Cümleni yazmadan doğru ve yanlış örnekleri incele.

Cümleler	Anahtar Kelimeler
Kitaplar, okuyucuları farklı dünyalara götürür. ✓ Kitaplar, okuyucuların farklı dünyalara açılan kapılarıdır. ✓ Kitaplar okuyucuları farklı dünyalara götürerek onların hayatlarında büyük değişiklikler yaparlar. X	•Kitap •Farklı dünyalar •Okuyucu
Hayvanlar insanların sevgisine hiçbir çıkar düşünmeden karşılık verirler.	•Sevgi •Hayvanlar •Karşılık vermek
Yaşlılar genellikle ailedeki daha küçük bireylerin kendileriyle ilgilenmelerini beklerler.	•Yaşlılar •İlgi beklemek •Küçükler •Aile
Gerektiği kadar çalışıp emek harcamazsak hedeflediğimiz başarıya ulaşamayız.	•Çalışmak •Emek •Başarı •Hedef •Ulaşmak
Bilim ve teknoloji insanların o çağda yaşadıkları ihtiyaçları karşılayarak onların yaşamını kolaylaştırmayı amaçlar.	•Bilim •Teknoloji •Çağın ihtiyaçları •İnsan yaşamı
Yazar, çevresindeki durumları inceler, bunlar üzerine düşünür ve zengin bir hayal gücüyle bunları birleştirerek eserlerini oluşturur.	•Yazar •İncelemek •Düşünmek •Zengin bir hayal gücü •Durum

Anahtar kelimeleri kullanarak cümle yazma çalışmasıyla aslında öğrencilere başta söylediğimiz zihinsel aktiviteyi yaptırmaktayız. Bunu onların da fark etmelerini sağlayınız. Burada kelimelerle birçok farklı cümle yazılabileceği için öğrenci cevaplarının anlamsal yapısına dikkat ederek yanıtları değerlendiriniz. Ayrıca kuracakları cümlelerin anahtar kelimesinin verilenler olmasını gerektiğini vurgulayınız.

4. Hafta: Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler, Anahtar Kelimeler ve Anlatım Biçimi

İNCELEYELİM ☺
Aşağıdaki paragrafı inceleyelim.

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1. Tabiat sanat eseri üretmek için birçok malzeme barındırır.
2. Sanatçılar ilham bulmak için tabiata bakmalıdır.
3. Tabiatı iyi inceleyen sanatçı konu bulmakta zorlanmaz.
4. Tabiatta sanata konu olacak her şey vardır.
5. Sanat eseri yapmak için tabiatta yer alan unsurları uyum içinde kullanabilmek gerekir.

Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.

Mehmet KAPLAN

Anahtar Kelimeler

- Tabiat ve hayat, Güzel ve faydalı eserler, Malzeme deposu
- Resim yapmak istemek, Dünyadaki renkler
- Ressam, Konu, Sıkıntı çekmemek
- Tabiat ve hayat, İşlenecek konu
- Bir konu etrafında, Renkleri uyumlu kullanmak

Bu paragrafta yer alan bazı kelimeler ve anlamları:

Tabiat: Doğa **Muazzam:** Çok büyük, çok iri, koskoca **Hakiki:** Gerçek **Mühim:** Önemli

Kompozisyon: Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi.

Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.

Mehmet KAPLAN

Öğrencilere kırmızı ile işaretli ifadelerden yola çıkarak konunun nasıl tespit edilmiş olabileceğini sorunuz ve öğrencilerin bu ifadelerin hepsinin ya sanatla ya da doğa ile ilişkili olduğunu fark etmelerini sağlayınız.

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

- Paragrafta kırmızı ile belirtilen kelimeler metnin genelinde değinilen ortak konuyu yansıtmaktadır.
- Bu kelimelerin hepsi "*tabiat*" ve "*sanat*"la ilişkilidir.
- Anlaşılıyor ki metnin konusu "*tabiat ve sanat*"tır.
- Paragrafta ele alınan konu ile ilgili *"Tabiat insanlara ilham kaynağı olur."* genel yargısına ulaşılmıştır.

Bu paragrafı yazarın tabiat ve sanat konusu ile ilgili düşüncelerini okuyucuya aktarmak, açıklamak veya bilgi vermek amacıyla yazdığı söylenebilir.

Konu: Tabiat ve

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta bilgi verme veya açıklama amacı olan yazar, açıklayıcı anlatım biçimini seçmiştir.

Fikirler Arası İlişkiler

❖ Yazar, konusunu belirledikten sonra konuya ilişkin bilgilerini ortaya koymuştur. Bunu yazarak veya zihninden yapmış olabilir.

❖ Ortaya koyduğu fikirlerden yararlanarak bir paragraf yazmak isteyen yazar, konunun aynı yönüne değinen ifadeleri seçmiştir. Bir önceki sayfada sıralanan düşünceler yazarın seçtiği ifadelerdir.

Bu bölümde daha önce üzerinde konuşulmuş olan pasta yapma ve paragraf yazma aşamalarını hatırlatınız. Burada ele alınanların orada hangi süreçleri karşıladığını öğrencilerle birlikte tespit ediniz.

❖ İfadeler incelediğinde bunların hepsinin "tabiat ve sanatçı" konusuyla ilişkili ve "Tabiat insanlara ilham kaynağı olur." fikri çevresinde geliştiğini görebilirsin.

Bana yardım eder misiniz? ☺

Bu paragraftaki bazı bilgileri yerleştirdim ancak tamamlamak için yardımınıza ihtiyacım var. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1. **Beynimizin** kullanılmayan büyük bir **potansiyeli** vardır.

2. Araştırmalar **beynimizin %1'ini** kullanabildiğimizi söyler.

3. **Beyinle** ilgili edinilen yeni bilgiler beynimizin **%1'inden daha azını** kullandığımız düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

4. **Öğrenme yeteneğimiz** geliştirilmeyi bekleyen **büyük bir potansiyele** sahiptir.

Beyniniz uyuyan bir dev gibidir. Son yıllarda psikoloji, eğitim, biyokimya, fizik ve matematik alanlarında yapılan araştırmalar beyninizin açığa çıkmamış gücünün genelde hayal edildiğinden çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Hatta yaygın bir şekilde dile getirilen ve beyinlerimizin sadece %1'ini kullandığımızı öne süren inanış bile pekâlâ yanlış olabilir çünkü yeni bilgilere göre beynimizin bu %1'den bile daha az bir kısmını kullanıyoruz gibi görünmektedir. Yani bu da öğrenme yeteneğimizin büyük bir kısmının hâlâ geliştirilmeye açık bir şekilde beklediği anlamına geliyor.

Tony BUZAN

Anahtar Kelimeler

- Beynimiz, Son yıllarda yapılan araştırmalar, Açığa çıkmamış güç
- Beyinlerimiz, %1'ini kullanmak, Yanlış inanış
- Yeni bilgiler, Beynimiz, %1'den azını kullanmak
- Öğrenme yeteneğimiz, Bir kısmı, Geliştirilmeye açık

Bu çalışmayı öğrencilerle birlikte yapınız. Onların paragraf yazım sürecini daha iyi anlamaları amaçlandığı için öğrencilere ipuçları vererek eksikleri tamamlamalarını sağlayınız.

Konunun paragrafta anlatılan kavramı ifade ettiğini ve paragrafta ele alınan düşüncelerde ortak noktalara değinen kelimelerin konuyu gösterdiğini hatırlatınız.

Konu: Beynimizin potansiyeli

Paragraflardaki düşünceleri tespit ettikten sonra anahtar kelimelerin bulunarak fikirlerin yazılması öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracaktır. Bundan önce yapılan cümle çalışmalarında cümlenin anahtar kelimelerini bulma ve anahtar kelimeden cümle yazma etkinliklerini öğrencilere hatırlatınız. Anahtar kelimeleri tespit etmekte zorlanırlarsa yardımcı olunuz ve bu kelimelerin yer aldığı cümleyi onların yazmalarını isteyiniz.

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

- *"Beynimizin potansiyeli"* konusu ile ilgili açıklamalar bulunan.
- Ele alınan konu ile ilgili metnin genelini kapsayan bir yargıya ulaşılan bu paragrafın açıklama yapmak veya bilgi vermek amacıyla yazıldığı söylenebilir.

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta bilgi verme veya açıklama amacı olan yazar, açıklayıcı anlatım biçimini seçmiştir.

Bu sayfada bir önceki sayfada verilen metnin yazılış amacının açıklamak, anlatım biçiminin de açıklayıcı anlatım olmasının sebebini öğrencilerle konuşunuz. Onların paragraf yazma amacının anlatım biçimini etkilediğini fark ettiriniz.

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafı grup arkadaşlarınızla okuyup inceleyin. Sonra verilen ipuçlarını kullanarak boşlukları doldurun.

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1. Bazı insanlar **teknolojik gelişmelere** rağmen **teknolojinin olumsuzlukları** nedeniyle kullanımına **karşıdır.**

2. Teknolojinin **insanlar arası ilişkileri** bozarak **toplumsal yapıya** zarar verdiği yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır.

3. **Teknolojinin olumlu yönlerine** odaklanmak ve onu **doğru kullanmayı** öğrenmek teknolojiye **bakış açımızı değiştirebilir.**

Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine onu doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Bu çalışmayı sınıfta oluşturduğunuz gruplara yaptırınız. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra yanıtların sınıfta paylaşılmasını ve eksiklerin tamamlanmasını sağlayınız.

Anahtar Kelimeler

- Teknolojinin gelişimi
- Teknolojinin olumsuzlukları
- Teknolojiye karşı insanlar
- İnsanlar arası ilişkiler
- Teknolojinin zararı
- Toplumsal yapı
- Çalışmaların sonuçları
- Teknolojinin olumlu yönleri
- Teknolojiyi doğru kullanmak
- Teknoloji ile barışmak

Konu:

Teknolojinin insan hayatına etkileri

Bu bölümde; öğrencilerin metnin yazılış amacının açıklamak, anlatım biçiminin de açıklayıcı anlatım olduğunu tespit etmeleri beklenmektedir. Öğrenciler bunu yapmakta zorlanırlarsa önceki paragraflara dönerek öğrencilerle birlikte bu bölümleri tekrar inceleyiniz.

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

.....

.....

.....

.....

.....

Anlatım biçimi:

Bu paragrafta

.....açıklayıcı.....

anlatım biçimi kullanılmıştır.

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafı grup arkadaşlarınızla okuyup inceleyin. Sonra da paragrafta yer alan düşünceleri işaretleyerek kutucuğa yazın.

Paragrafta Yer Alan Fikirler

1. Kış aylarında insanlar yeşillik alanları özlüyor.
2. Yaz gelince yeşillik alanlarda vakit geçirmenin hayali bile güzeldir.
3. Ormanda ağaç çeşitleri, kuş sesleri, sular ve onların sesleriyle insanın gözü, kulağı şenlenir.
4. İnsan ormanda hem bedenen hem de ruhen dinlenir.

Bir hayli zaman geçti; ormandan, ağaçtan söz açmadık. Ama sanıyorum yeşile hasret kaldığımız şu kış ortasında gözünüzde, gönlünüzde tütüyordur ormanlar. Yaz gelse de şöyle kendimizi, çamların altına atabilsek, ormanın saf havasını, reçine kokusunu içimize doldurabilsek ne hoş olurdu değil mi? Gerçekten orman deyince çağıl çağıl akan dereler, cıvıl cıvıl ötüşen kuşlar, ışıl ışıl kaynayan pınarlar, nihayet saçlarını yele vermiş çam ağaçları, meşeler, gürgenler düşer hayal aynamıza... Burcu burcu derelerde yankılanan bir müzik, derinden derine sarar benliğimizi. Gözlerimiz, yeşilin cennetinde, nakış nakış renklerden demetler yapar. Vücudumuz da ruhumuz da bütün yorgunluğunu bir çam dibinde ya da bir pınar başında bir anda bırakıverir.

Cemalettin ŞENOCAK

Anahtar Kelimeler

1. Kış ortasında
   Yeşile hasret kalmak
2. Yaz mevsimi
   Hayal
   Yeşillik alanlarda vakit geçirme hayali
3. Orman
   Dererler, kuşlar, ağaçlar, pınarlar
   Ormanda hissedilenler
4. Vücut ve ruh
   Pınar başı veya çam dibi
   Yorgunluk

Bu çalışmayı sınıfta oluşturduğunuz gruplara yaptırınız. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra yanıtların sınıfta paylaşılmasını ve eksiklerin tamamlanmasını sağlayınız.

Konu:

Doğa sevgisi

Bu bölümde öğrencilerin metnin yazılış amacının açıklamak, anlatım biçiminin de açıklayıcı anlatım olduğunu tespit etmeleri beklenmektedir. Öğrenciler bunu yapmakta zorlanırlarsa önceki paragraflara dönerek öğrencilerle birlikte bu bölümleri tekrar inceleyiniz

"Bu paragrafı yazar hangi amaçla yazmış olabilir?"

- *"Doğa sevgisi"* konusu ile ilgili açıklamalar bulunan.
- Ele alınan konu ile ilgili metnin genelini kapsayan bir yargıya ulaşılan bu paragrafın açıklama yapmak veya bilgi vermek amacıyla yazıldığı söylenebilir.

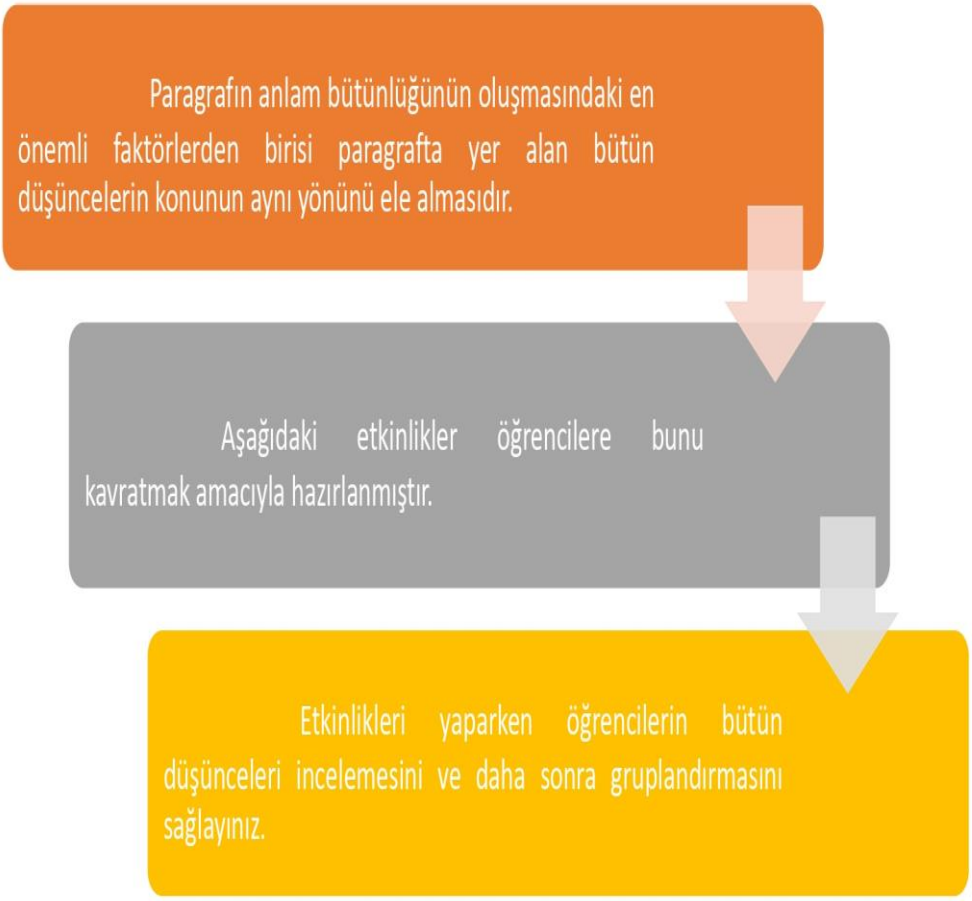
Anlatım biçimi:

Bu paragrafta

……açıklayıcı……

anlatım biçimi kullanılmıştır.

5. Hafta: Paragrafın Anlam Bütünlüğünü Bozan Cümle



İNCELEYELİM

Aşağıda "oyuncakların yapıldıkları malzemeler" konusuyla ilgili cümleler var. Bu cümlelerden konunun aynı yönüne değinenleri yeşil ok ile işaretledim. Şimdi birlikte bu örneği inceleyelim.

Bu çalışmayı öğrencilerle birlikte inceleyiniz.

Oyuncaklar renkli ve ışıklı olabilir.

Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.

Küçük yaştaki çocuklar çok küçük parçalı oyuncaklarla oynamamalıdır.

Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.

Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.

Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.

Çocuklara hediye olarak oyuncak almak onları mutlu eder.

Verilen tüm cümleler *"oyuncakların yapıldıkları malzemeler"* konusu ile ilişkilidir. Ancak bu cümlelerden bazıları bu konunun farklı yönlerine bazılarıysa aynı yönüne değinmektedir. Yeşil okla gösterilen yani seçilen cümlelerin tamamı *"Oyuncaklar çocuklar için yapıldığı ve onlar tarafından kullanıldığı için oyuncak yapımında sağlıklı malzemeler kullanılmalıdır."* düşüncesiyle ilişkilidir. Bunların dışında kalan cümleler ise *oyuncakların şekilleri, küçük yaş çocuklar için oyuncak seçimi, hediye olarak oyuncak* gibi doğa insan ilişkisinin farklı boyutlarını içermektedir.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturan iki tanesini bazılarını yeşil ok ile işaretledim.

Ancak kalan fikirleri seçmek, konuyu belirlemek ve seçtiğimiz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını tespit etmek için yardımınıza ihtiyacım var. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.

Okul çağındaki çocuklar daha çok bilimle ilgili kitaplar okumayı tercih etmektedir.

Herkes farklı türde kitapları okumaktan hoşlanabilir.

Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.

Bu çalışmayı öğrencilerle birlikte yapınız. Ortadaki daireye öğrencilerle seçtiğiniz cümlelerin ortak noktasını yazmaya çalışınız. Burada amaç sonraki "konu" ve bir sonraki hafta yapılacak "ana fikir" çalışmalarına hazırlık yapmaktır.

Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.

Kitap seçiminde dikkate alınan özelliklerden bir tanesi kapak resimleridir.

Kitap okumayan kişilerin hayal gücü yeteri kadar gelişmemektedir.

Verilen cümleler *"kitap okumak"* konusuyla ilgilidir. Yeşil okla gösterilen cümleler *"Ülkemizde basılan ve okunan kitap sayısı eşit veya yakın değildir."* yargısıyla ilişkilidir. Diğer cümleler ise *kitabın insanlar üzerindeki etkisi, kitap seçimi, insanların kitap tercihi* gibi kitap okumak konusunun farklı boyutlarına değinmektedir.

Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturacağını düşündüklerinizi işaretleyin.

Bu cümlelerin konusunu ve seçtiğiniz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını büyük daireye yazın.

Bu ve sonraki çalışmada da yukarıda olduğu gibi ortadaki daireye öğrencilerle seçtiğiniz cümlelerin ortak noktasını yazmaya çalışınız. Burada amaç sonraki "konu" ve bir sonraki hafta yapılacak "ana fikir" çalışmalarına hazırlık yapmaktır.

Öğrencilere bu ve sonraki çalışmayı grup arkadaşları ile yapmalarını söyleyiniz. Çalışma bittikten sonra öğrencilerin hangi cümleleri neden seçtiklerini paylaşmalarını ve farklı seçimler yapılmışsa birbirlerini gerekçe göstererek ikna etmelerini sağlayınız.

Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.

Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.

Renkli nesneler bebeklerin dikkatini çeker.

Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.

Bebekler doğdukları andan itibaren çevresindekileri inceler.

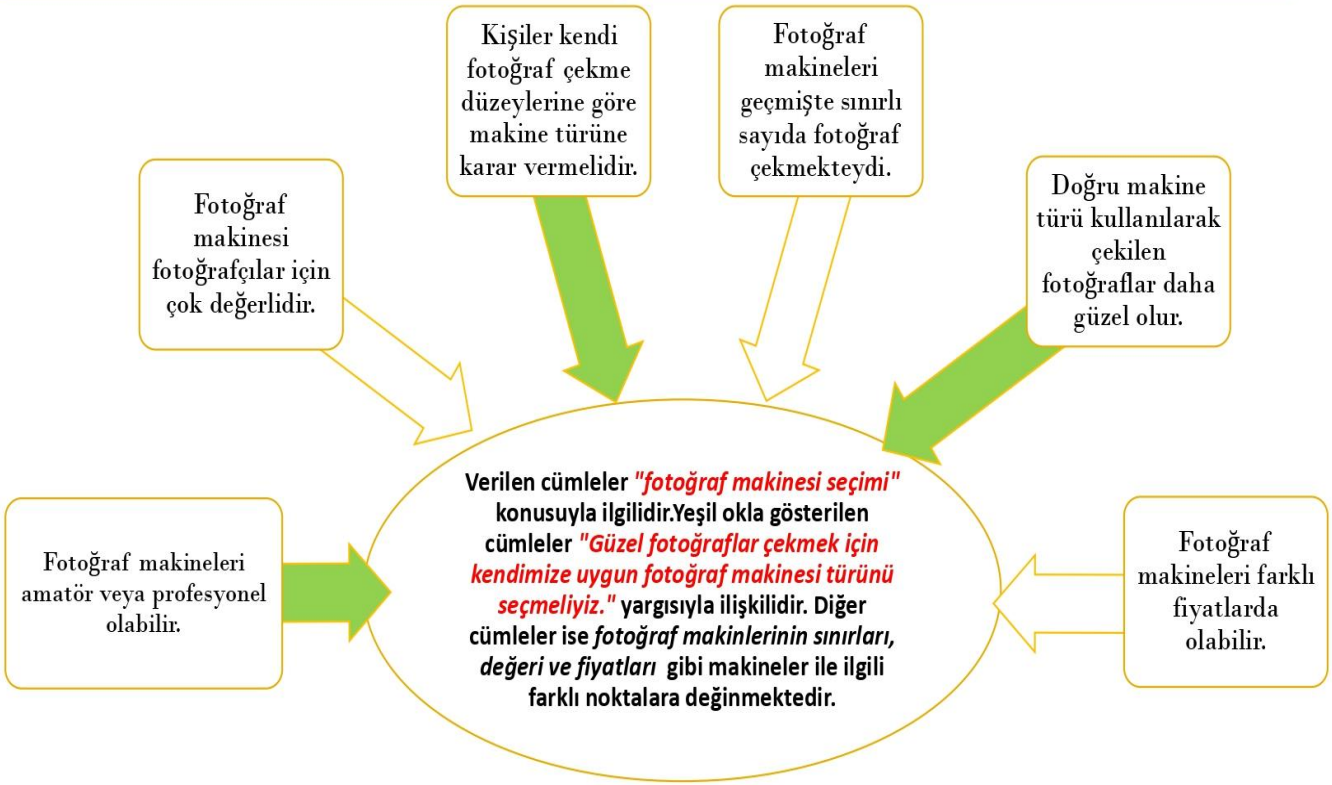
Verilen cümleler "*bebeklerin dil gelişimi*" konusuyla ilgilidir.Yeşil okla gösterilen cümleler *"Bebekler anne karnında sesleri duyar, sonra da taklit ederek dil gelişimlerini tamamlar."* yargısıyla ilişkilidir.Diğer cümleler ise *bebeklerin dikkatleri ve bebek bakımı* gibi bebekler ile ilgili farklı noktalara değinmektedir.

Bebeklerin bakımında görevli kişi her an dikkatli olmalıdır.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki cümlelerden anlam bütünlüğü oluşturacağını düşündüklerinizi işaretleyin.

Bu cümlelerin konusunu ve seçtiğiniz cümlelerin konunun hangi yönünü ele aldığını büyük daireye yazın.



İNCELEYELİM

Yukarıda birbiri ile ilişkili olarak verilen cümlelerin şimdi de anahtar kelimeleri belirlendi. Bu anahtar kelimelerden yola çıkılarak da cümlelerin konusu tespit edildi. Şimdi birlikte aşağıdaki örneği inceleyelim.

Seçilen Cümleler	Anahtar Kelimeler
Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.	• Farklı malzemeler • Oyuncak türleri
Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.	• Oyuncakların malzemeleri • Sağlıklı
Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.	• Çocuklar • Oyuncakların üretildikleri maddeler • Temas etmek • Ağza almak
Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.	• Oyuncakların yapıldıkları maddeler • Oyuncak seçimi

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Oyuncakların yapıldıkları malzemeler

Bu çalışmada yukarıda seçilen cümlelerin anahtar kelimelerinin tespit edilmesi ve bu şekilde bu cümlelerden oluşacak paragrafın konusunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu şekilde bir sonraki hafta yapılacak olan bu cümlelerin ana fikrini bulma çalışmasına da hazırlık yapılacaktır.

İlk örneği öğrencilerle birlikte inceleyiniz. Burada anahtar kelimelerin aslında bir önceki paragraf çalışmasındaki gibi konuyu bulmada yardımcı olacağını hatırlatınız. Cümlelerin anahtar kelimelerini tespit ettikten sonra ortak kelimeleri işaretlemek yoluyla konuya ulaşılabileceğini belirtiniz.

Bana yardım eder misiniz?

Yukarıda birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin bazılarının anahtar kelimelerini belirledim. Kalan cümleleri de birlikte belirleyeceğiz. Bu anahtar kelimelerden yola çıkarak da cümlelerin konusu tespit edeceğiz. Bu çalışmayı yaparken bana yardım eder misiniz?

Seçtiğimiz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.	• Ülkemiz • Her yıl • Binlerce kitap basımı
Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.	• Ülkemiz • Kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi • Ortalama bir dakika
Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.	• Türkiye • Kitap okuma oranı • Dünya • Son sıralar
Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.	• Basılan kitap sayısı • Okunan kitap sayısı • Doğru orantısız

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Basılan ve Okunan Kitap Sayısı**

Bu çalışmada bazı cümlelerin anahtar kelimeleri bulunmuş bazıları ise öğrencilerle birlikte yapılması için bırakılmıştır. Öğrencilerle birlikte eksik olan anahtar kelimeleri bularak cümlelerin konusunu tespit ediniz.

SIRA SİZDE ☺

Yukarıda birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğiniz cümlelerin şimdi de anahtar kelimelerini belirleyiniz. Bu anahtar kelimelerden yola çıkarak da cümlelerin konusu tespit etmenizi istiyorum.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.	• Bebeklerin dil gelişimi • Anne karnı
Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.	• Bebekler • Üçüncü ay • Sesleri duymak
Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.	• Bebekler • Sesleri duymak • Konuşmayı taklit etmek

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Bebeklerin dil gelişimi**

Bu ve sonraki çalışmayı öğrenciler gruplarıyla yapmasını isteyiniz. Tüm öğrenciler yaptıktan sonra sınıfta yanıtları kontrol ediniz. Eğer öğrenciler anahtar kelimeleri tespit etmekte veya konuyu bulmakta zorlanırlarsa çalışmayı birlikte yapınız.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.	• Fotoğraf makinesi • Amatör • Profesyonel
Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.	• Fotoğraf çekme düzey • Fotoğraf makinesi türü • Karar vermek
Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.	• Doğru fotoğraf makinesi türü • Güzel • Fotoğraflar

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Fotoğraf makinesi seçimi**

6. Hafta: Paragraftaki En Kapsamlı Yargı

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir)

- En kapsamlı yargının paragrafta ulaşılan genel yargı olduğunu kavratmaya çalışınız.
- En kapsamlı yargının bir cümle şeklinde ifade edilmesi gerektiğini belirtiniz.

1

- Bu konuyu daha iyi kavratmak adına örnekleri incelemeye başlamadan önce "cümle, kelime ve ifade" farkını anlatınız.

2

- En kapsamlı yargının paragrafta üç yerde bulunabileceğine değininiz.
- Bu yargının paragrafın başında, sonunda veya genelinde bulunabileceğini belirtiniz.
- Paragrafta en kapsamlı yargının yerini tespit ederken en çok genele yayılmış olan yargıyı bulmakta zorlanıldığını vurgulayınız.

İNCELEYİN

Aşağıdaki paragrafı daha önce incelemiştik. Şimdi de birlikte bu paragraftaki en kapsamlı yargıyı ve bu yargının paragraftaki yerini inceleyelim.

PARAGRAF

Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur. Resim mi yapmak istiyorsunuz? Dünyada renkten boyadan çok ne vardır? Hakiki bir ressam konu bakımından da bir sıkıntı çekmez. Bütün tabiat ve hayat işlenecek konu ile doludur. Mühim olan, herhangi bir konu etrafında bir renk kompozisyonu vücuda getirmektir.

Mehmet KAPLAN

FİKİRLER
1. **Tabiat sanat eseri üretmek** için birçok malzeme barındırır.
2. **Sanatçılar** ilham bulmak için **tabiata** bakmalıdır.
3. **Tabiatı** iyi inceleyen **sanatçı** konu bulmakta zorlanmaz.
4. **Tabiatta sanata** konu olacak her şey vardır.
5. **Sanat eseri** yapmak için **tabiatta** yer alanları uyum içinde kullanabilmek gerekir.

Konu: Tabiat ve sanat

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Bu paragraftan çıkarılacak en kapsamlı yargı şudur: **"Tabiat sanatçıların ilham kaynağıdır."**

Paragrafın ilk cümlesinin (*Tabiat ve hayat, insanoğluna şekil vererek güzel ve faydalı eserler vücuda getirilebileceği muazzam bir malzeme deposudur.*) veya paragrafta tespit edilen ilk fikrin (*Tabiat sanat eseri üretmek için birçok malzeme barındırır.*) bu yargıyı içerdiği düşünülebilir. Dolayısıyla yazarın ana fikir cümlesini seçip onunla paragrafına başladığı anlaşıyor.

Burada ana fikrin paragrafın başında bulunduğunu vurgulayınız.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıdaki paragrafın daha önce fikirlerini ve konusunu tespit etmiştik. Şimdi bu paragraftaki en kapsamlı yargıyı bulmak ve bu yargının paragrafın neresinde bulunduğunu işaretlemek istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

PARAGRAF

Beyniniz uyuyan bir dev gibidir. Son yıllarda psikoloji, eğitim, biyokimya, fizik ve matematik alanlarında yapılan araştırmalar beyninizin açığa çıkmamış gücünün genelde hayal edildiğinden çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Hatta yaygın bir şekilde dile getirilen ve beyinlerimizin sadece %1'ini kullandığımızı öne süren inanış bile pekâlâ yanlış olabilir, çünkü yeni bilgilere göre beynimizin bu %1'den bile daha az bir kısmını kullanıyoruz gibi görünmektedir. Yani bu da öğrenme yeteneğimizin büyük bir kısmının hâlâ geliştirilmeye açık bir şekilde beklediği anlamına geliyor.

Tony Buzan

FİKİRLER
1. **Beynimizin** kullanılmayan büyük bir **potansiyeli** vardır.
2. Araştırmalar **beynimizin yüzde birini** kullanabildiğimizi söyler.
3. **Beyinle** ilgili edinilen yeni bilgiler beynimizin **%1'inden daha azını** kullandığımız düşüncesini ortaya çıkarmıştır.
4. **Öğrenme yeteneğimiz** geliştirilmeyi bekleyen **büyük bir potansiyele** sahiptir.

Konu: **Beynimizin potansiyeli**

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Beynimizin sandığımızdan çok daha büyük bir bölümü geliştirilmeye açık bir potansiyele sahiptir.

En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir) Paragrafta Nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış

Bu çalışmayı öğrencilerle birlikte yapınız ve paragrafın en kapsamlı yargısının tespit edilmesi için konu ve cümleler arası ilişkilerin incelenmesi gerektiğini vurgulayınız.

SIRA SİZDE ☺

Aşağıdaki paragrafların daha önce fikirlerini ve konusunu tespit etmiştiniz. Şimdi de grup arkadaşlarınızla bu paragraflardaki en kapsamlı yargıları bulur musunuz? Sonra da bu yargıların paragrafların neresinde bulunduğunu tespit eder misiniz?

Bir hayli zaman geçti; ormandan, ağaçtan söz açmadık. Ama sanıyorum yeşile hasret kaldığımız şu kış ortasında gözünüzde, gönlünüzde tütüyordur ormanlar. Yaz gelse de şöyle kendimizi, çamların altına atabilsek, ormanın saf havasını, reçine kokusunu içimize doldurabilsek ne hoş olurdu değil mi? Gerçekten orman deyince çağıl çağıl akan dereler, cıvıl cıvıl ötüşen kuşlar, ışıl ışıl kaynayan pınarlar, nihayet saçlarını yele vermiş çam ağaçları, meşeler, gürgenler düşer hayal aynamıza... Burcu burcu derelerde yankılanan bir müzik, derinden derine sarar benliğimizi. Gözlerimiz, yeşilin cennetinde, nakış nakış renklerden demetler yapar. Vücudumuz da ruhumuz da bütün yorgunluğunu bir çam dibinde ya da bir pınar başında bir anda bırakıverir.

Cemalettin ŞENOCAK

Konu: Doğa sevgisi

Paragraftaki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Kış aylarında doğaya hasret kalan insan, yaz gelince tüm yorgunluğunu doğada bırakabilir.

En kapsamlı yargı (ana fikir) paragrafta nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış

Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Konu: Teknolojinin insan hayatına etkileri

Paragraftaki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Teknolojinin insan ilişkilerine olumsuz etkileri olsa da onu doğru şekilde kullanarak ondan faydalanabiliriz.

En kapsamlı yargı (ana fikir) paragrafta nerede?

- Başta
- Sonda
- Genele Yayılmış

Öğrencilere bu çalışmayı grup arkadaşlarıyla yapmalarını söyleyiniz. Öğrenciler, paragraftaki en kapsamlı yargıyı bulma ve bu yargının paragraftaki yerini tespit etme konusunda zorlanırlarsa bu paragrafla ilk hafta yapılan çalışmaya dönerek düşünceler arası ilişkiler bölümünü tekrar gözden geçiriniz.

İNCELEYELİM

Daha önce "oyuncakların yapıldıkları malzemeler" konusunda yazılmış cümlelerden birbiri ile ilişkili olanları incelemiştik. Seçilen cümleler, onların anahtar kelimeleri ve onlardaki en kapsamlı yargı aşağıda verilmiştir. Şimdi birlikte bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı inceleyelim.

Seçilen Cümleler	Anahtar Kelimeler
Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.	• Farklı malzemeler • Oyuncak türleri
Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.	• Oyuncakların malzemeleri • Sağlıklı
Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.	• Çocuklar • Oyuncakların üretildikleri maddeler • Temas etmek • Ağza almak
Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.	• Oyuncakların yapıldıkları maddeler • Oyuncak seçimi

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Oyuncakların yapıldıkları malzemeler

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir): Bu paragraftan çıkarılacak en kapsamlı yargı "Oyuncaklar çocuklar için yapıldığı ve onlar tarafından kullanıldığı için oyuncak yapımında sağlıklı malzemeler kullanılmalıdır." şeklinde ifade edilebilir. Bu yargının tamamı yukarıda yer alan cümlelerin bir tanesinde toplanmamıştır, birden çok cümlede dağınık olarak bulunmaktadır. Yani bu cümlelerle oluşturulacak paragrafın en kapsamlı yargısı paragrafın geneline yayılmış olarak bulunacaktır.

Burada öğrencilere düşüncelerin paragraf hâline gelmeden önce en kapsamlı yargının tespit edilebileceğini kavratmak amaçlanıyor. Çünkü daha sonra onların da verilen konularda yazmış ve seçmiş oldukları fikirlerin en kapsamlı yargısını belirlemeleri istenecektir.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıda daha önce birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin anahtar kelimeleri ve konusu var. Bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı bulmak istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

Seçtiğimiz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.	• Ülkemiz • Her yıl • Binlerce kitap basımı
Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.	• Ülkemiz • Kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi • Ortalama bir dakika
Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.	• Türkiye • Kitap okuma oranı • Dünya • Son sıralar
Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.	• Basılan kitap sayısı • Okunan kitap sayısı • Doğru orantısız

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Basılan ve Okunan Kitap Sayısı**

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Ülkemizde basılan ve okunan kitap sayısı eşit veya yakın değildir.

Bu yargının tamamı yukarıda yer alan cümlelerin bir tanesinde toplanmıştır.

İlk örneği inceleyiniz, ikincisini birlikte yapınız, son iki örneği ise öğrencilerden yapmalarını isteyiniz ve birlikte cevapları kontrol ediniz.

SIRA SİZDE ☺

Aşağıda daha önce birbiri ile ilişkili olduğunu tespit ettiğimiz cümlelerin anahtar kelimeleri ve konusu var. Şimdi de bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıyı bulmanızı istiyorum.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.	• Bebeklerin dil gelişimi • Anne karnı
Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.	• Bebekler • Üçüncü ay • Sesleri duymak
Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.	• Bebekler • Sesleri duymak • Konuşmayı taklit etmek

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Bebeklerin dil gelişimi**

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Bebekler anne karnında sesleri duyar, sonra da taklit ederek dil gelişimlerini tamamlar.

Bu yargının tamamı yukarıda yer alan cümlelerin geneline yayılmıştır.

Seçtiğiniz Cümleler	Anahtar Kelimeler
Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.	• Fotoğraf makinesi • Amatör • Profesyonel
Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.	• Fotoğraf çekme düzey • Fotoğraf makinesi türü • Karar vermek
Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.	• Doğru fotoğraf makinesi türü • Güzel • Fotoğraflar

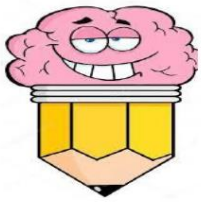
Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): **Fotoğraf makinesi seçimi**

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Güzel fotoğraflar çekmek için kendimize uygun fotoğraf makinesi türünü seçmeliyiz.

Bu yargının tamamı yukarıda yer alan cümlelerin geneline yayılmıştır.

7. Hafta: Paragrafta Yapı



PARAGRAF YAPI

Aşağıda bir paragrafın yapı olarak şablonu bulunmaktadır.

Giriş cümlesi/cümleleri = konu cümlesi

Gelişme cümlesi/cümleleri = konuyu destekleyici cümleler

Sonuç cümlesi/cümleleri = anlatılanları bütünleştiren ifade

Bu şablonu akıllı tahtada açarak paragrafın genel yapısını gösteriniz. Daha sonra öğrencilerle paragrafın her bir bölümünün özelliklerinin neler olabileceğini konuşunuz. Özellikle giriş ve sonuç bölümlerinde genellikle bir cümle kullanılsa da birden fazla cümle bulunabileceğini de vurgulayınız.

GİRİŞ (KONU) CÜMLESİ/ CÜMLELERİ	GELİŞME CÜMLESİ/CÜMLELERİ	SONUÇ CÜMLESİ/ CÜMLELERİ
• Paragrafın neden bahsedeceğini anlatır.	• Paragrafta ele alınan konu detaylandırılır.	• Paragrafta yer alan düşünceler sonlandırılır.
• İyi giriş cümlesi/cümleleri ne çok genel ne de çok özel olmalıdır.	• Konuyla ilişkili örnekler, kanıtlar, sebepler, amaçlar yer alabilir.	• Konuyla ilgili öneri, tahmin sunabilir, ana fikri ifade edebilir, bir fikir belirtebilir.
• Doğru ve etkili giriş cümlesi/cümleleri anlatılacak konuya okuyucunun hazırlanması açısından önemlidir.	• Doğru ve etkili gelişme cümlesi/cümleleri konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması açısından önemlidir.	• Doğru ve etkili sonuç cümlesi anlatılanların akılda kalıcılığını da artırması açısından önemlidir.

Bir önceki şablon çalışmasında konuştuğunuz bölümler ve özelliklerini buradaki örnek paragraf üzerinde tekrar gözden geçiriniz. Buradaki paragraf bölümlerinin neye göre ayrıldığını öğrencilerin açıklamasını isteyiniz. Giriş ve sonuç bölümlerinde birden fazla cümle olabileceğini hatırlatınız.

Dünyada hiçbir dost, insana kitaptan daha yakın değildir. Sıkıntımızı unutmak, donuk hayatımıza biraz renk katmak, biraz ışık vermek, daracık dünyamızda bulamadığımız şeyleri yaşamak için tek çaremiz kitaplara sarılmaktır... Herhangi bir yolculuğa çıkarken hangi okuryazar yanına bir iki roman, bir iki şiir kitabı almayı düşünmez. Yolculukta, çoğu zaman olduğu gibi çevremize bakıp dalmaktan yanımıza aldığımız kitapları okuyamazsak bile de onları yine de elimiz altında bulundurmak isteriz. Çünkü onların can yoldaşı olduğunu biliriz. Düşünüyorum da şu dünyadan kitaplar yok oluverse yaşamak ne kadar güçleşir, çekilmez bir ağırlık olur. Romancı veya şair için yazmak nasıl bir ihtiyaçsa okuyucu için de yazılanları okumak öyledir. En kötümser zamanlarımızda yardıma onlar koşar. Nurullah Ataç, ölüm yatağında, kendisini görmeye gelen Sabahattin Teoman'a "Hastalıkta ağrıları dindirici en iyi ilaç şiirmiş, boyuna şiir okuyorum." dememiş miydi?

Suut Kemal YETKİN

Giriş cümlesi= konu cümlesi
(İnsanların en yakın dostları kitaplardır.)

Gelişme cümleleri = konuyu destekleyici cümleler
(Kitaplar hayatımızın her anında bizimledir. Okuyucu için kitapsız bir hayat düşünülemez.)

Sonuç cümlesi= anlatılanları bütünleştiren cümle
(Kitap en zor zamanlarımızda bile bize iyi gelir.)

Bana yardım eder misin? ☺

Aşağıdaki paragrafın giriş cümlesini belirledim. Gelişme ve sonuç cümlelerini ve bu bölümlerde ne anlatıldığını belirlemek için sizden yardım istiyorum. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Bu bölümdeki eksik kısımları öğrencilerle birlikte yapınız. Gelişme ve sonuç bölümünün neye göre seçileceği üzerine konuşunuz.

Gençlikte pek çokmuş gibi görünen vakit yaş ilerledikçe azalacaktır. Yetmiş beş yaşına varan bir âlim "*Ah mümkün olsa da köşe başlarında şapkamı gelene geçene uzatsam da boş geçirdikleri vakitleri içine atmaları için yalvarsam.*" derken kendisine ait zamanın bitmekte olduğunu ne güzel anlatmıştır. Bir insanın içinde yaşadığı topluluğa ve bu arada kendisine biraz faydalı olabilmesi ancak gençliğinin kıymetini bilmesine, o çağlarda zamanını iyi kullanmasına, belleğini özenle doldurmasına bağlıdır: "*Gençlik bilse, ihtiyarlık yapabilse*" derler. İhtiyarlığın kudretli olması gençliğin birçok şeyleri bilmesine dayanır. En güçlü ihtiyarlar gençliklerini boş geçirmemiş olanlardır. Eğer insanlık eğiliyorsa onların önünde eğiliyor.

Şevket RADO

Giriş (Konu) Cümlesi:

Zaman gençken daha çok gibi algılanır.

Gelişme Cümleleri: Gençken zamanı iyi kullanan insanlar hem çevrelerine daha faydalı olurlar hem de yaşlandıklarında pişmanlık duymazlar.

Sonuç Cümlesi: Gençliğini faydalı işlerle geçirenler ihtiyarlıklarında da mutlu olurlar ve diğer insanların da takdirini kazanırlar.

Bana yardım eder misin? ☺

Aşağıdaki paragrafın sonuç cümlesini belirledim. Giriş ve gelişme cümlelerini ve bu bölümlerde ne anlatıldığını belirlemek için sizden yardım istiyorum. Eksikleri birlikte tamamlayalım mı?

Bu örnekte paragrafın giriş bölümünde birden fazla cümle kullanıldığına dikkat çekiniz.

Sonuç bölümü verilen bu parargafın giriş ve gelişme bölümlerini belirleyiniz.

Hayat boyu insanlar nice zorluklarla karşılaşırlar. İnsanların bir yere gelebilmek için önüne çıkan engelleri aşması gerekir; çünkü hayat bir engeller yumağıdır. Akıllı insanlar bu engelleri yorulmak bilmez bir düşünme ve uygulama tekniğiyle aşarlar. Bu tip insanlar, akıllarını kullanarak günlük hayat pratiği içinde engelleri aşabilecek birikime ulaşmıştır. Bununla da yetinmezler, hayatın her alanında ve döneminde karşılarına çıkacak engeller için ön hazırlık yaparlar. Hiçbir başarının kolay elde edilemeyeceğini bilen bir kişi, engellerle mücadele etmeyi hayatın normal akışı içinde olduğu gibi kabul eder.

Bâki ASİLTÜRK

Giriş (Konu) Cümlesi: Hayatta birçok engel vardır ve insanlar bunları aşarak bir yere gelebilir.

Gelişme Cümleleri: Akıllı insanlar ön hazırlıklar yaparak engelleri aşarlar.

Sonuç Cümlesi: Başarıların kolay elde edilemeyeceğini bilen kişiler engelleri hayatın akışı içinde kabullenirler.

SIRA SİZDE ☺

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki paragrafın giriş, gelişme ve sonuç cümlelerini işaretleyerek belirlemenizi ve bu bölümlerde ne anlatıldığını yazmanızı istiyorum.

Bu paragrafın öğrenciler tarafından grup olarak yapılmasını isteyiniz. Gruplar çalışmayı tamamladıktan sonra sınıfta paylaşılmasını sağlayınız. Farklı işaretlenmiş kısımların nasıl ve neden öyle olması gerektiği üzerinde konuşunuz.

Teknoloji günümüzde hızla gelişmeye devam ederken onun olumsuzlukları üzerinde yoğunlaşan ve teknoloji kullanmaya karşı olan bir grup insan ortaya çıktı. Bu kişiler teknolojinin insanlar arası ilişkilere verdiği zarara odaklanarak toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar. Bu düşüncenin elbette doğru tarafları var, bunlar yapılan çalışmalarla da ortaya konuyor. Ancak sanırım bu olumsuzlukların yanında teknolojinin toplum hayatına getirdiği olumlu yönlere de bakarsak ve hayatımızdan çıkarmak yerine doğru kullanmaya odaklanırsak teknoloji ile barışabiliriz.

Giriş (Konu) Cümlesi: Teknolojinin olumsuz etkileri nedeniyle ona karşı olan insanlar vardır.

Gelişme Cümleleri:

Teknolojiye karşı olan insanlar yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak onun toplumsal yapıyı bozduğunu düşünüyorlar.

Sonuç Cümlesi: Teknolojinin olumlu yönlerine odaklanarak onu doğru kullanmayı başarırsak teknolojiye karşı olumsuz bakış açısı değişebilir.

İNCELEYELİM

Aşağıda daha önceki çalışmada seçtiğimiz cümleler yer alıyor. Bu cümleler düzenlenerek birlikte bir paragraf oluşturabilirler. Burada cümleleri birleştirseydik paragrafın hangi bölümlerinde yer alabilecekleri ve cümlelerin paragraf şeklinde yazılmış hâli örnek olarak yapıldı. Haydi, örneği birlikte inceleyelim.

Sıra	Seçilen Cümleler
1	Farklı malzemelerden yapılan oyuncak türleri vardır.
4	Oyuncaklar yapıldıkları maddelere göre seçilmelidir.
3	Çocuklar oyuncaklara temas ettikleri ve onları ağızlarına aldıkları için oyuncakların hangi maddeden üretildikleri önemlidir.
2	Oyuncaklarda kullanılan malzemelerin sağlıklı olması önemlidir.

Giriş	Gelişme	Sonuç
1-2	3	4

Yukarıdaki cümlelerle oluşturulan paragraf:

Oyuncaklar yapılırken farklı türde malzemeler kullanılabilir. Önemli olan nokta, oyuncakların yapıldıkları malzemelerin sağlıklı olmasıdır. Çünkü oyuncakları çocuklar kullanırlar ve onlar oyuncaklara temas ettiklerinde ve bu nesneleri ağızlarına aldıklarında onların sağlığına zarar vermemesi gerekir. Bu nedenle çocuklara oyuncak alırken bunların yapıldıkları malzemelere dikkat edilmelidir.

Daha önceki çalışmalarda bir paragraf oluşturacağı düşünülerek seçilen cümleler burada paragrafın yapısına uygun olarak sıralanmış ve bölümlere ayrılmıştır. Buradaki örneği öğrencilerle birlikte inceleyiniz.

Bu örnekte cümlelerin nasıl paragraf hâline geleceğinin anlaşılması adına cümlelerin paragraf şekli de verilmiştir. Öğrencilerden diğer çalışmalarda bu örneği düşünerek bir paragrafı zihinlerinde tasarlamaları istenmektedir. Özellikle vurgulanması gereken nokta bu cümlelerin olduğu gibi birleşmesiyle bir paragraf oluşamayacağıdır. Ancak cümleler değiştirilir ve eklemelerle birleştirilirse anlamlı bir bütün hâline gelebilir.

Bana yardım eder misiniz?

Aşağıda yer alan cümleleri örnekteki gibi paragraf yapısına uygun olarak sıraladım. Şimdi bu cümleleri numaralarını kullanarak paragrafın bölümlerine yerleştirmek istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

Cümleleri sıralarken bu cümlelerle yukarıdaki gibi bir paragraf oluşturduğunuzu düşünün ve cümlelerin paragrafı oluştururken değişikliğe uğrayacağını unutmayın!

Sonrada aşağıdaki soruların cevaplarına göre sıralamayı yapınız:

1. Paragrafa hangi cümle ile başlarım?
2. Paragrafın gelişme bölümünde neler olmalı?
3. Gelişme bölümü cümlelerini hangi sıra ile verirsem daha etkili bir anlatım yapmış olurum?
4. Sonuç cümlesi hangisi olmalı?

Sıra	Seçtiğin Cümleler
1	Ülkemizde her yıl binlerce kitap basılıyor.
3	Ülkemizde kişi başına düşen günlük kitap okuma süresi ortalama bir dakikadır.
2	Türkiye kitap okuma oranıyla dünyada son sıralarda.
4	Basılan ve okunan kitap sayısı arasında her zaman doğru orantı olmayabilir.

Giriş	Gelişme	Sonuç
1	2-3	4

Bu çalışmada sıralama verilmiş öğrencilerden yukarıdaki örnek gibi paragrafın bölümlerine yerleştirmeleri istenmektedir.

SIRA SİZDE☺

Aşağıda yer alan cümleleri örnekteki gibi paragraf yapısına uygun olarak sıralamanızı ve cümle numaralarını kullanarak paragrafın bölümlerine yerleştirmenizi istiyorum.

Sıra	Seçtiğin Cümleler
	Bebeklerin dil gelişimi anne karnında başlar.
	Bebekler üçüncü aydan itibaren sesleri duyabilir.
	Bebekler önce sesleri duyar sonra da konuşmayı taklit ederler.

Giriş	Gelişme	Sonuç

Sıra	Seçtiğin Cümleler
	Fotoğraf makineleri amatör veya profesyonel olabilir.
	Kişiler kendi fotoğraf çekme düzeylerine göre makine türüne karar vermelidir.
	Doğru makine türü kullanılarak çekilen fotoğraflar daha güzel olur.

Giriş	Gelişme	Sonuç

Bu çalışmalarda öğrencilerden örnekteki gibi önce cümleleri sıralamaları sonra da paragrafın bölümlerine yerleştirmeleri istenmektedir. Önemli olan sıralamada öğrencilerin mantıklı bir bütünlük oluşturmasıdır. Dolayısıyla farklı sıralamalar yani birden çok doğru cevap olabilir. Öğrencilere neden bu şekilde sıralama yaptıkları açıklatılarak etkinlik kontrol edilmelidir.

8. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Gönderim

SIRADA NE VAR?

Şu ana kadar bir paragrafın yazılma sürecinde konunun belirlenmesi, konuyla ilgili fikirlerin ortaya konulması, seçilmesi, en kapsamlı yargının belirlenmesi ve bu seçilen cümlelerin paragraf yapısına uygun şekilde sıralanması adımlarını uyguladınız. Buradan sonraki çalışmalar ise bir araya gelen fikirlerin birbirlerine daha doğru bağlanmasını, paragrafın akıcı ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla yapılacaktır. Bu çalışmalar paragraftaki her bir cümlenin ve cümleler arası ilişkilerin anlaşılmasını ve uygulanmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Bundan sonraki beş hafta boyunca bağdaşıklık unsurlarının öğretimi ile ilgili aşağıdaki çalışmalar bulunmaktadır:

1. Gönderim unsurları ile ilgili çalışmalar
2. Eksiltili anlatım ve değiştirim ile ilgili çalışmalar
3. Bağlama ögeleri ile ilgili çalışmalar
4. Kelime bağdaşıklığı ile ilgili çalışmalar
5. Tüm bağdaşıklık unsurlarının karışık yer aldığı çalışmalar

Beş hafta boyunca her hafta öğrenilen bilgileri öğrencilerin kendi oluşturdukları paragraflar üzerinde kullanabilmeleri için gözden geçirme çalışması yapılmasını sağlayınız. Öğrencilerin öğrendikleri bağdaşıklık unsuru ile ilgili yaptıkları veya yapmadıkları değişikliklere dönütler vererek konunun pekiştirilmesini ve kendi yazıları üzerinde yapılan bu çalışmayla somutlaşmasını sağlayınız.

Bu hafta yapılacak çalışma gönderim unsurları ile ilgilidir. Gönderim unsurları metindeki bazı kelime veya kelime gruplarının yerine başka unsurların kullanılması ile yapılır. Metin içi gönderim unsurları üç başlık altında toplanır:

1. **Zamirler**
   (Şahıs zamirleri, Dönüşlülük zamiri, İşaret zamirleri, İlgi zamiri)
2. **İşaret Sıfatları**
3. **Karşılaştırma İfadeleri**

Çalışmalarda bu gönderim unsurlarının hepsine yönelik örnek ve alıştırmalar bulunmaktadır.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan boşlukları sana verilen kelimelerden uygun olanı ile örnekteki gibi doldur.

Kelimeler	**bu durum/ buna/ kendin/ sen/ daha / ~~sokaktakilerden~~**
Cümleler	Evde bakılan hayvanlar, **sokaktakilerden** şanslıdır.
	İhtiyacından fazla eşyaya sahip olmak günümüzde çok fazla önemsenmiyor. Hâlbuki **bu durum** insanların sahip olduklarının değerini bilmemesine yol açıyor.
	Kız öğrencilerin iple oynanan oyunlara ilgisi genellikle erkek öğrencilerden **daha** fazla oluyor.
	İçindeki hisleri sen **kendin** açığa vuramazsan başkalarının bu hisleri anlaması çok zordur.

Kelimeler	**bize/en/ bu/ daha**	
Paragraf	Kültür, sanat, bilim ve tarihle ilgili eski eser ve eşyaların toplanıp korunarak halka tanıtıldığı ve sergilendiği yerlere "müze" denir. Müzelerde sergilenen tarihi belgeler, anıtlar ve eski kalıntılar **bize** geçmiş yıllarda yaşamış insanların düşünce, inanç ve yaşam tarzı hakkında bilgi verir. Böylece örf, adet, gelenek ve sanat değerlerimiz **daha** iyi anlaşılır.	Bir ülkenin kültürel zenginliği müzelere verdiği değerle ölçülebilir. Çünkü müzeler **o** ülkenin bilim, sanat, tarih ve kültürel açıdan ne kadar zengin olduğunu gösterir. Bu yüzden müzeler geçmişten bugüne, bugünden yarına bırakılacak **en** değerli mirastır. Müzeler haftası da **bu** çok değerli mirasları görüp tanımak ve önemini anlamak için büyük fırsattır.

Bu ve bundan sonraki çalışmaları öğrencilerin bireysel olarak yapacaklarını söyleyiniz. Boşlukların tamamı doldurulduktan sonra cevapları sınıfta kontrol ediniz ve yanlış yapılan yerlerin doğrularını açıklayınız.

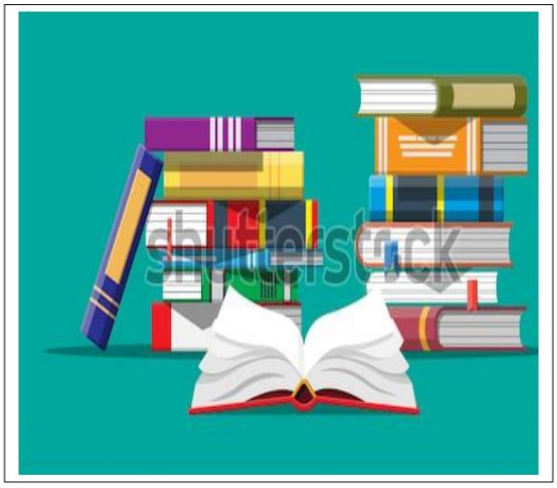
SIRA SENDE

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan boşlukları örnekteki gibi metnin anlamına uygun olan kelimelerle doldur.

Cümleler	Bir işi yapmaya karar verdiysen eninde sonunda **onu** yaparsın. Önemli olan bu yolda **senin** ne kadar fedakârlık yaptığındır.
	Bütün bireyler **kendi** kararlarından sorumludur.
	Ben elimden geleni yaptığıma eminsem **yanımdakilerin** ne dediği ile ilgilenmem.
	Çocuklar **onlarla** ilgilenen ve **onlara** değer veren kişileri bilirler.

Paragraf	Elektronik kitap okuyucular bir ekran yardımıyla binlerce kitaba aynı anda ulaşmamızı sağlıyor ve **bunlar** gün geçtikçe yaygınlaşıyor. **Bu** teknolojiyi kullanan insanlar yanlarında kitap taşımak zorunda olmadıkları için oldukça memnunlar. Ayrıca göz yormayan ekranların geliştirilmesi de onların **daha** sağlıklı bir şekilde kitap okumasına fırsat sağlıyor. Bazı kişiler **bunu** denemeye bile yanaşmasa da bence yeniliklere açık olmak ve teknoloji ile barışmak gerekiyor.

Boşlukların tamamı doldurulduktan sonra cevapları sınıfta kontrol ediniz. Yanlış yapılan yerlerin doğrusunu açıklayınız.



YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde bazı kelimelerin altı çizildi. Senden istediğim bu kelimelerin metin içinde veya dışında neyi yerine kullanıldığını örnekteki gibi tespit etmen.

Cümleler	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Biz asla başkaları tarafından yönetilmeyi kabul etmeyiz. Çünkü Türk milleti her zaman düşmanlarına karşı direnmiş ve özgürlüğüne sahip çıkmıştır.	**Biz:** Türk milleti **başkaları:** Düşmanlar
Dinlenmeden yeni bir güne başlayamayacağımız için gündüz kadar geceye de ihtiyacımız var.	**kadar:** Gece ve gündüz insanı dinlendirmesi açısından karşılaştırmıştır.
Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de nesli tükenen hayvanlara karşı ciddi bir bilinç oluştu.	**gibi:** Dünya ve Türkiye'yi nesli tükenen hayvanlara karşı oluşan bilinç açısından karşılaştırmış.
Servis şoförü her zaman dikkatli olmalıdır. Çünkü o, kendisine emanet edilen canları taşıyor.	**o:** Servis şoförü
Yeni üretilen telefonların hafızaları neredeyse bilgisayarlarınki ile aynıdır.	**bilgisayarlarınki:** Bilgisayarların hafızaları
Dünyaya ve var olan her canlıya karşı kalbinde sevgi duyuyorsan bu sevgi yaşam enerjisini de yanında getirecektir.	**bu sevgi:** Dünyaya ve var olan her canlıya karşı duyulan sevgi
Kitaplar yazarları yansıtır. Onlar bir yazarın ömründen geriye kalanlardır.	**onlar:** Kitaplar

İyi bir sınıf ortamında sessizlik kadar sese de ihtiyaç vardır.	**kadar:** İyi bir sınıf ortamı sesli ve sessiz olma özellikleri açısından karşılaştırılmıştır.
Sevgi, adalet ve barış. Bunlar elimizde kalan son umutlar. Zira bunları da kaybedersek hepimiz yok olacağız.	**Bunlar:** Sevgi, adalet ve barış
Hayvanlar kendilerinden korkan insanları fark ederlermiş.	**kendilerinden:** Hayvanlar
Kadınların sevdiği ve çok kullandığı renkler erkeklerindekinden farklı olabilir.	**erkeklerinkinden:** Erkelerin sevdiği ve çok kullandığı renkler
İnsan küçükken dinlediği masallardan sadece birini hatırlıyorsa o masalda kendini bulmuş demektir.	**o masalda:** İnsanın küçükken dinlediği masallardan hatırladığı biri
Birilerini gerçekten mutlu etmek amacıyla iyilik yapan insanlar aynı iyiliğin kendilerine yapılmasını beklemezler.	**kendilerine:** Birilerini gerçekten mutlu etmek amacıyla iyilik yapan insanlar
Okunanlar arasından akılda kalan bir kitap varsa o, hayatınızda iz bırakmış demektir.	**o:** Okunanla arasında akılda kalan kitap

Bu çalışma ile gönderim unsurlarının metinde aynı ifadeleri tekrar etmek, gereksiz sözcük kullanmak gibi kullanımlar nedeniyle metnin akıcılığının bozulmasını engellediğini fark ettiriniz. Her bir cümlede gönderim unsuru kullanılmasının nasıl bir fayda sağladığı üzerine konuşunuz.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda bazı kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de diğer kelimelerin o metinde neyin yerine kullanıldığını tespit et.

Paragraf	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Yaşı ilerleyen insanlar beyin kapasitelerini eskisi kadar kullanamamaktan şikâyet ederler genellikle. Bilgi ve olayları hatırlamakta zorlandıklarını, okuduklarını anlamakta güçlükler yaşadıklarını, dikkatlerini uzun süre bir konuya odaklayamadıklarını ifade ederler. Yaşın elbette bunlar üzerinde bir etkisi olabilir. Ancak yapılan araştırmalar yaşanan bu sorunlara yaştan daha çok kabullenişin sebep olduğunu ortaya koyuyor. Yani onlar beyinlerinin eskisi gibi çalışmadığını düşünmek yerine onu daha çok kullanmaya gayret ederlerse beyinlerinin onlara ihanet etmediğini anlayacaklardır.	**bu sorunlar:** Bilgi ve olayları hatırlamakta zorlanma, okuduklarını anlamakta güçlükler yaşama, dikkatlerini uzun süre bir konuya odaklayamama **onlar:** Yaşı ilerleyen insanlar **onu:** Yaşı ilerleyen insanların beyinleri

Paragraf	Altı Çizili Kelimenin Yerine Kullanıldığı İfade
Televizyonda yayınlanan reklamlar, bir ürün veya hizmeti insanlara tanıtmak amacıyla kullanılır. Reklamlarla tanıtılmak istenen ürünler ses, renk, sembol gibi unsurlar yardımıyla izleyiciye daha etkili mesajlar iletebilir. Bu tip unsurlar kullanılarak hazırlanan reklamlar günümüzdeki hızlı yaşam için daha uygundur çünkü bunlar daha kalıcıdır. Dolayısıyla ekran karşısına geçtiğinizde rengârenk ve cıvıl cıvıl bir dünya karşılar sizi. Yani her şey sizin oraya bakmanızı sağlamak ve tanıtılan ürünü aklınıza kazımak içindir.	**Bu tip unsurlar:** ses, renk, sembol gibi... **bunlar:** Bu tip unsurlar kullanılarak hazırlanan reklamlar

SIRA SENDE

Aşağıdaki cümlelerde tekrar eden kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de altı çizili kelimelerden bazılarını uygun ifadelerle değiştir.

Örnek	Küçük Prens bir çocuğun gözünden dünyayı anlatan bir kitaptır. Bu yüzden ~~Küçük Prens'i~~ okumak yetişkinleri de çocukluklarına döndürüyor. **Onu/ bu kitabı**

Bu çalışmada öğrencilerin daha önceki etkinliklerde örneklerini gördükleri gönderim unsurlarını kullanmalarını sağlayınız. Öğrencilerin gönderim unsurlarını kullanarak cümle veya paragrafı daha akıcı hâle getirdiklerini ettiriniz. Cümle ve paragraflarda altı çizili her ifadenin değişmeyeceğini anlatımı olumsuz etkileyenlerin değişmesinin yeterli olacağını vurgulayınız.

Cümleler
Bilim insanlarının üzerinde çalıştığı en önemli araçlardan biri üç boyutlu yazıcılar. Gelişmeler böyle devam ederse üç boyutlu yazıcılarla **(bu yazıcılarla/bunlarla)** ev inşa etmek bile mümkün olacakmış.
Uzaktan kumanda icat edilmeden televizyonda kanal değiştirmek çok zordu. Kanal değiştirme **(bu)** görevi genellikle evin en küçüğüne kalırdı.
Tembel hayvan çok yavaş hareket ettiği için bu adı almıştır. Yavaş hareket etmesine rağmen tembel hayvanın **(bu hayvanın)** yırtıcılardan korunmasını sağlayan şey gizlenme yeteneğidir.
Çikolata mutluluk hormonu salgılamamızı sağladığı için çok sevilir. Özellikle mutsuz anlarımızda çikolataya **(buna)** ihtiyaç duymamız bundandır.
Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce daha çok sözel yetenekle yapılabilen derslerdir. Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizcenin **(Bu derslerin)** okuyarak öğrenebilen bireylere daha kolay gelmesinin sebebi budur.
Fotoğraflar bir anı durdurmanın en güzel yoludur. Unutmak istemeyeceğimiz her anıyı fotoğraflar **(onlar)** sayesinde geleceğe taşırız.

SIRA SENDE

Şimdi de aşağıdaki paragraflarda tekrar eden kelimelerin altı çizildi. Örneği incele ve sen de altı çizili kelimelerin bazılarını uygun ifadelerle değiştir.

Sanat, yeteneği olan kişilerin yeteneklerini **(onları)** kullanarak oluşturdukları eserlerin toplamıdır. Zanaat ise ihtiyaçlara yönelik yapılan ve el becerisi gerektiren nesnelerdir. Sanat ve zanaat **(Bunlar)** arasındaki en temel fark sanatta maddi bir kaygı yokken zanaatın maddi kazanç elde etmek amacıyla yapılmasıdır. Ayrıca sanatçının ürettiği eser tek ve biricikken zanaatkârın ürettiği eserlerin **(zanaatkârınkinin)** benzerleri üretilebilir.

Çay, Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Çay **(Bu içecek)**, sohbeti, dostluğu ve birlikte zaman geçirmeyi anlatır. Bir ortama girdiğinizde ilk olarak çay içip içmeyeceğiniz sorulur. Evlerde günün her saati çay **(o)** hazır bulundurulur. Sabah kahvaltıları çaysız **(onsuz)** olmaz. Akşam yemeğin üstüne çay içmeden yeme içme bırakılmaz. Günlük rutinlere dâhil olan çayın bu kadar çok anlam ifade etmesine şaşırmamak gerekir.

BİRLEŞTİR ☺

Aşağıda verilen örneği incele. Sonraki ifadeleri de sen cümle yap. Bunu yaparken bazı kelime ve kelime gruplarını **çıkarabilir, değiştirebilir** veya var olanlara **yenilerini ekleyebilirsin**.

Verilen ifade veya cümleleri birleştirirken öğrencilerin gönderim unsurlarını kullanmalarını sağlayacak yönlendirmeler yapınız. Aynı kelimeyi tekrar yazmadan cümleleri nasıl oluşturabileceklerine ilişkin hatırlatmalar yapınız.

ÖRNEK	
İfadeler	benim zihnimde oluşan düşünceler senin zihninde oluşan düşünceler çok farklı
Cümle	Benim zihnimde oluşan düşünceler seninkinden çok farklı.

İfadeler	arkadaşımın notları benimkiler iyi destek almak
Cümle	**Arkadaşımın notları benimkilerden iyiyse ondan destek alabilirim.**

İfadeler	sevdiklerinin iyiliği için çalışmak herkes sevdiklerini korumak istemek
Cümle	**Herkes sevdiklerini korumak ve onların iyiliği için çalışmak ister.**

İfadeler	Fotoğraflar geçmişi hatırlamamızı sağlar. Fotoğraflara bakarız. Fotoğraflar bizi o ana geri götürür.
Cümle	**Fotoğraflar geçmişi hatırlamamızı sağlar, onlara bakmak bizi o ana geri götürür.**

İfadeler	insanlar yaz ayları kış aylarında çok susamak
Cümle	**İnsanlar yaz aylarında kış aylarından daha çok susarlar.**

İfadeler	çiğdemlerin açışı sevinmek çünkü baharın gelişi müjdelemek
Cümle	**Çiğdemlerin açışı bizi sevindirir çünkü bu çiçekler baharın gelişini müjdeler.**

Öğrencilerden daha önce oluşturulan "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafların bu hafta edinilen bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmelerini ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyiniz. Yapılan düzenlemeler ile ilgili dönüt veriniz.

9. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları- Eksiltili Anlatım ve Değiştirim

Bu hafta yapılan çalışmalarda bağdaşıklık unsurlarından eksiltili anlatım ifadeleri ele alınacaktır. Eksiltili anlatım üç farklı şekilde yapılabilir. Bunlar:

- Bir öge dışında cümlenin tamamının düşürülmesi
- Ortak ögenin düşürülmesi
- Eklerin düşürülmesi

Eksiltili anlatımın üç farklı şekline yönelik örnekler çalışmalarda bulunmaktadır. Bu özelliklerin vurgulanarak örneklerin incelenmesi ve çalışmaların yapılması gerekmektedir. Eksiltili anlatımın metnin anlatımına olumlu katkı sağladığı her çalışmada vurgulanmalıdır.

Sizce yukarıdaki karikatürde kedi "Yüzme de…" ifadesiyle köpeğe ne anlatmak istiyor?

Karikatürü inceledikten sonra öğrencilere görselin altındaki soruyu yöneltiniz. Sınıf ortamında fikirler paylaşıldıktan sonra "Yüzme de…" ifadesinde "Yüzme de çocukların boylarının uzamasına katkı sağlıyormuş." cümlesinin anlamını karşıladığını belirtiniz. Bu şekilde kısaltılarak yapılan kullanımların metinde gereksiz kelime tekrarının önüne geçerek anlatımda akıcılığı sağladığını vurgulayınız. Daha sonra aşağıdaki çalışmaları yapmalarını söyleyiniz.

YAPABİLİRSİN

Şimdi aşağıdaki cümlelerde altı çizili ifadeleri incelemeni istiyorum. Bu ifadeler önceki sayfadaki kedinin kullanımı ile benzer şekilde yazılmış. Peki, sence bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi yazmak gerekirdi? Senden örneklerdeki gibi bunu tespit etmeni istiyorum.

Cümleler	Altı Çizili İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Basketbol çocuklarda boy uzamasına katkı sağlıyormuş. Yüzme de.	Yüzme de çocuklarda boy uzamasına katkı sağlıyormuş.
Eski âlimler, her gün okur, araştırır, tartışır ve yeni şeyler öğrenirdi.	...okurdu, araştırırdı, tartışırdı ve...
Gelişim bugün bulunduğun konumdan bir milim de olsa ileri gitmektir. Her gün bir sonraki günü de hesaba katmaktır. Geleceğe odaklanmak ve ileriye bakmaktır. Bu nedenle beraberinde başarıyı getirir.	Gelişim her gün bir sonraki günü de hesaba katmaktır. Gelişim geleceğe odaklanmak ve ileriye bakmaktır. Gelişim bu nedenle beraberinde başarıyı getirir.
Yalnızlığın ilacı nedir? Kitaplar.	Kitaplar yalnızlığın ilacıdır.
Doğa, insanlara ilham kaynağı olur. Ressamların resimlerinde, şairlerin şiirlerinde, yazarların romanlarında yeniden hayat bulur. İçinde yüz yıllarca kullanılabilecek malzeme barındırır.	Doğa ressamların resimlerinde.... Doğa içinde yüz yıllarca....
Bazı hayvanlar, toplu olarak yaşar, avlanır ve göç edermiş.	...yaşarmış, avlanırmış...
Sanırım bazı insanlar her sabah güneşin doğuşuna hayran oluyor. Ben de...	Ben de her sabah güneşin doğuşuna hayran oluyorum.
İnsan ne ile daha çok vakit geçirirse hayatı anlamaya başlar? Doğayla...	İnsanlar doğayla vakit geçirirse hayatı anlamaya başlar.
İyi kalpli insanlar, hayvanlara yardım eder. Su verir. Yiyecek verir.	İyi kalpli insanlar, hayvanlara yardım eder. İyi kalpli insanlar, hayvanlara su verir. İyi kalpli insanlar, hayvanlara yiyecek verir.
Bazı insanlar önce bir şeyi çok ister, sonra ondan hemen sıkılırmış.	Bazı insanlar önce bir şeyi çok istermiş, sonra ondan hemen sıkılırmış.

Bu ve bundan sonraki çalışmaları öğrenciler bireysel olarak yapmalıdır. Tüm örnekler yapıldıktan sonra cevaplar sınıfta paylaşılmalı ve yanlış yapanlara doğruları anlatılmalıdır.

YAPABİLİRSİN

Sıra paragraflarda! Aşağıdaki paragraflarda altı çizili ifadeler kısaltılarak kullanılmış. Bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi yazmak gerekirdi? Senden örnekteki gibi bunu tespit etmeni istiyorum.

Paragraflar	Altı Çizili İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Voleybol salonda oynanan bir takım sporudur. Futsal da... Voleybol sahasının ortasında sahayı iki eşit parçaya bölen bir file bulunur. Tenis kortunda da... Voleybolda maç sırasında molalar alınabilir. Basketbolda da... Görüldüğü gibi voleybolun diğer spor dallarıyla ortak yönleri vardır.	Futsal da salonda oynanan bir spordur. Tenis kortunda da sahasının ortasında sahayı iki eşit parçaya bölen bir file bulunur. Basketbolda da maç sırasında molalar alınabilir.
Şiir insanların duygularını ifade ettikleri bir edebi türdür. Sevdiğine aşkını anlatmak isteyen gencin, savaşlarda orduyu heyecana sevk etmek isteyen komutanın, gördüğü doğal güzellikleri övmek isteyen sanatçının yardımına koşmuştur. Daha az sözle daha derin anlamlar aktararak okuyanın ve dinleyenin kalbinin tahtına kurulmuştur. Geçmişte de var olmuş, gelecekte de var olmaya devam edecektir.	Şiir, sevdiğine aşkını anlatmak isteyen gencin, savaşlarda orduyu heyecana sevk etmek isteyen komutanın, gördüğü doğal güzellikleri övmek isteyen sanatçının yardımına koşmuştur. Şiir, geçmişte de var olmuş, gelecekte de var olmaya devam edecektir.

Burada öğrencilere yukarıda cümlelerde yaptıkları çalışmasının aynısını paragraf üzerinde yapmalarının istendiğini belirtiniz.

SIRA SENDE

Senden şimdi aşağıdaki cümlelerde yer alan kısaltılmış bölümleri tespit etmeni istiyorum. Bu ifadeler kısaltılmasaydı metindeki hangi kelime, kelime grubu veya cümleyi koymak gerekeceğini örnekteki gibi yazmanı bekliyorum.

Cümleler	Altı Çizili İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Çocuklar özel günlerde ailelerinin yanlarında olmasını ister. Arkadaşlarının da…	İnsanlar özel günlerde arkadaşlarının da yanlarında olmasını isterler.
Duygular insanların hayatına yön verir. Sevinç de… Üzüntü de…	Sevinç de verir. Üzüntü de verir.
İlk insanlar küçük gruplar hâlinde yaşar, avcılık ve toplayıcılık yapar ve ilkel bir yaşam sürerlermiş.	…yaşarmış… …yaparmış…
Psikoloji bilimi insanların davranışlarını inceler. Sosyoloji ise toplumların…	Sosyoloji ise toplumların davranışlarını inceler.
Çocuklar sevilmek için vardır. Her ortama neşe verirler. Bugünü ve geleceği güzelleştirirler.	Çocuklar her ortama… Çocuklar bugünü ve geleceği…
Toprak herkese karşı cömerttir. Zengine karşı da… Fakire karşı da… Bilgine karşı da… Cahile karşı da… Hepsine karşı…	Zengine karşı da cömerttir. Fakire karşı da cömerttir. Bilgine karşı da cömerttir. Cahile karşı da cömerttir. Hepsine karşı cömerttir.
Çalışmak toplumları nereye götürür? İleriye…	Çalışmak toplumları ileriye götürür.

Burada öğrencilerin hangi ifadenin kısaltıldığını belirleyip sonra kısaltılmasa yerine ne yazılacağını bulmaları gerektiğini belirtiniz.

SIRA SENDE

Yukarıda yaptığın çalışmayı tekrarlamanı istiyorum. Bakalım paragraflarda kısaltılan ifadeleri ve bu ifadeler kısaltılmasaydı yerine ne yazılacağını tespit edebilecek misin?

Paragraflar	Altı Çizili İfadenin Karşıladığı Kelime, Kelime Grubu ve Cümleler
Yetişkinler, sevdikleri ile olmaktan mutluluk duyarlar. Çocuklar da… Sevildiklerini bilmek ve sevgilerini göstermek isterler. Tüm canlılar gibi… Bazen karamsar olsalar da umut etmekten vazgeçmezler. Bu yüzden kimi zaman bir çocuk, kimi zaman yetişkin; kimi zaman iyimser, kimi zaman da karamsarlardır.	Çocuklar da sevdikleri ile olmaktan mutluluk duyarlar. Yetişkinler de tüm canlılar gibi sevildiklerini bilmek ve sevgilerini göstermek isterler. Yetişkinler, bazen karamsar olsalar da umut etmekten vazgeçmezler.
Ekmek, insan için oldukça önemlidir. İnsanlara aileyi hatırlatır. Birlikte olmayı ve sıcak bir sohbeti de… Çünkü bir sofranın etrafında sadece ekmek değil hayat da paylaşılır. İşte bu yüzden hayatın bir parçasıdır…	Ekmek insanlara birlikte olmayı ve sıcak bir sohbeti de hatırlatır. İşte bu yüzden ekmek hayatın bir parçasıdır.

Burada öğrencilerden yukarıda cümlelerde yaptıkları çalışmanın aynısını paragraf üzerinde yapmalarını istendiğinizi belirtiniz.

Bu çalışmaların tamamında kısaltılan ifadelerin metinde kelime tekrarını önlediği için anlatımı güçlendirdiğini vurgulayınız.

SEN DE DENE!

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan altı çizili bölümleri incele. Senden daha önce yaptığın çalışmaları göz önünde bulundurarak bu ifadeleri örnekteki gibi kısaltmanı istiyorum. Bunu yaparken cümlede anlam kaybı oluşmamasına dikkat et.

Cümleler	Okul yalnızca belli bir yaş grubuna hitap etmez. Okul aslında gence de hitap eder. Yaşlıya da hitap eder. Kısacası öğrenme isteği olan herkese hitap eder.
	Okul aslında gence, yaşlıya, kısacası öğrenme isteği olan herkese hitap eder.
	Uçmak neden insanoğluna bu kadar cazip gelmiş? Özgürlük hissi nedeniyle uçmak insanoğluna cazip gelmiş.
	Özgürlük hissi nedeniyle…
	Kekin içinde yumurta bulunur, yağ bulunur, şeker bulunur ve un bulunur.
	Kekin içinde yumurta, yağ, şeker ve un bulunur.
	Doğayı korumak isteyenler yere çöp atmazlarmış, su ve elektrik kullanımına dikkat ederlermiş.
	… atmazlar,… ederlermiş.

Paragraflar	Evi temizleriz, iş yerini temizleriz, okulu temizleriz, bahçeyi temizleriz kısacası yaşadığımız her yeri temizleriz ve bunun için de büyük bir zaman dilimi ayırırız. Peki, gerçekten doğru yerleri doğru şekilde temizliyor muyuz? Hayır, temizlemiyoruz. Yapılan araştırmalar telefon, kumanda gibi sürekli elimizde tuttuğumuz eşyaların sürekli temizlediğimiz yerlerden daha çok bakteri barındırdığını ortaya koyuyor. O hâlde düşünelim, temizlik bunların ne kadarını kapsıyor? Temizlik amacına ulaşabiliyor mu? Temizlik bizi gerçekten sağlıklı bir ortama kavuşturuyor mu? Sanırım bu endişeleri taşımamak için yapmamız gereken daha sağlıklı yaşamak için temizliğe daha çok zaman ayırmak değil, ayırdığımız zamanı doğru yerlerde harcamak.
	Evi, iş yerini, okulu, bahçeyi kısacası yaşadığımız her yeri temizleriz. Hayır. … temizlik bunların ne kadarını kapsıyor? Amacına ulaşabiliyor mu? Bizi gerçekten sağlıklı bir ortama kavuşturuyor mu?
	Hayvanat bahçeleri ile ilgili son dönemlerde yoğun çalışmalar varmış. Bunun sebebi buradaki hayvanlara gerçek yaşam alanlarına benzer alanlar yaratarak onların yeme-içme ihtiyaçları, barınma ihtiyaçları, üreme ihtiyaçlarını doğala en yakın şekilde gerçekleştirmelerini sağlamakmış. Bu amaçla hayvanat bahçelerindeki kafes sistemleri kaldırılıyormuş, her bir hayvan için ayrılan yaşam alanı genişletiliyormuş ve onların ihtiyaç duyacağı bitkilerin bulunduğu bir ortam oluşturuluyormuş. Bu mekânların isimleri de "hayvanat bahçesi" değil, "doğal yaşam parkı" olarak değiştiriliyormuş. Bu değişikliklerin hayvanseverleri ne kadar tatmin edeceği ise merak konusuymuş.
	… onların yeme-içme, barınma, üreme ihtiyaçlarını doğala en yakın şekilde gerçekleştirmelerini sağlamakmış. … kaldırılıyor, …. genişletiliyor ve … oluşturuluyormuş.

Merhaba, ben "Aynı".

Merhaba, ben "Öyle".

Merhaba, ben de "Böyle".

Bu bölümde değiştirim ifadelerinin (aynı, öyle, böyle) kullanımına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Değiştirim ifadelerinin de tıpkı gönderim unsurları veya eksiltili anlatım gibi metnin akıcılığını sağlamak amacıyla yapıldığını vurgulayınız.

Biz, cümlelerde bazen bir kelimenin bazen kelime grubunun bazen de bir cümlenin yerini tutarız. Siz de anlatımlarınızın akıcı olmasını istiyorsanız uygun yerlerde bize seslenin. Hemen gelir, cümledeki yerimizi alırız. ☺

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde "öyle, böyle, aynı" metnin içindeki hangi ifadenin yerini tutuyor örnekteki gibi belirler misin?

Cümleler	"Öyle, Böyle, Aynı" Kelimelerinin Metindeki Karşılığı
Ben insanlara yardım etmekten mutlu olan biriyim. Sen de öyle.	Sen de insanlara yardım etmekten mutlu olan birisin.
Kalp, dolaşım sisteminde yer alan bir organdır. Akciğer de öyle.	Akciğer de dolaşım sisteminde yer alan bir organdır.
Kalbimi acıtan yaşadıklarım değil yalnızlık. Biliyorum senin de aynı.	Biliyorum senin de kalbini acıtan yaşadıkların değil yalnızlık.
Dünya dağlar ve denizlerle kaplı. Acaba böyle olan başka gezegen var mı?	Acaba dağlar ve denizlerle kaplı başka gezegen var mı?
Bilgisayar istediğimiz dosyaları depolamamızı sağlar. Telefon da aynı.	Telefon da istediğimiz dosyaları depolamamızı sağlar.
Orkide çiçekleri salepgiller familyasındandır. Vanilya da öyle.	Vanilya da salepgiller familyasındandır.
İnsanlar yaşamlarını devam ettirmek için düzenli olarak su ve yiyecek tüketirler. Hayvanlar da böyledir.	Hayvanlar da yaşamlarını devam ettirmek için düzenli olarak su ve yiyecek tüketirler.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflardaki "öyle, böyle, aynı" metnin içindeki hangi ifadenin yerini tutuyor belirler misin?

Paragraflar	"Öyle, Böyle, Aynı" Kelimelerinin Metindeki Karşılığı
Nehirler sürekli aktıkları için suları temizdir. Sular akış hâlindeyken hem kendilerini hem de geçtikleri yerleri temizlerler. Bu şekilde her adımda bir yenilenme yaşarlar. Aslında hareket eden her şey bu yenilenmenin içindedir. İnsan da aynı... Etrafınızı bir inceleyin sürekli hareket hâlinde olan insanlar her zaman değişim ve gelişim içindedirler. Bu hareket hem fiziksel hem de zihinsel olabilir. Zamanının büyük bir bölümünde seyahat eden insanlar da, sürekli yeni bilgiler öğrenmek için kitaplar arasında dolaşanlar da bu değişimi yaşarlar. O hâlde denilebilir ki nehirler sürekli değişir, insanlar da öyle...	İnsan da her adımda bir yenilenme yaşar. İnsanlar da nehirler gibi sürekli değişir.
Muğla il sınırları içinde bulunan Saklıkent Kanyonu 18 km uzunluğundadır. Giriş kısmında bulunan coşkun suları geçtikten sonra suların az seviyede olduğu bir yürüme alanı yer alır. Bu alan boyunca kanyonda yürüyüş yapmak mümkündür. Antalya il sınırlarında bulunan Köprülü Kanyon ise öyle değil. Köprülü kanyonun neredeyse tamamı oldukça derin sular altındadır. Dolayısıyla Saklıkent Kanyonu'yla Köprülü Kanyon'da yapılacak aktiviteler de aynı değil. Burada yürüyüş yapmak mümkün olmadığı için botla dolaşabilir veya rafting yapmayı tercih edebilirsiniz.	Köprülü kanyonda yürüyüş yapmak mümkün değildir.

Öğrencilerin, yukarıdaki cümle ve paragraf uygulamalarında değiştirim ifadeleri kullanılmazsa ne kadar çok gereksiz sözcük kullanılacağını fark etmelerini sağlayınız.

SEN DE DENE!

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda uygun yerleri belirlemeni ve buralara örnekteki gibi "öyle, böyle, aynı" ifadelerini yerleştirerek bu cümle ve paragrafları yeniden yazmanı bekliyorum.

Cümleler	Saklambaçta bir kişi ebe seçilir. Körebede de bir kişi ebe seçilir.
	Saklambaçta bir kişi ebe seçilir. Körebede de öyle...
	İnsanda doğuştan bir özgürlük isteği mevcuttur. Kuşlarda da doğuştan özgürlük hissi vardır. Bu nedenle iki canlı da uçmak ister.
	... Kuşlarda da öyle. ...
	Uçaklar yardımcı pilot komutuyla sürücüsü müdahale etmeden bazı manevraları yapabiliyor. Yeni otomobiller de uçaklar gibi yardımcı pilot komutuyla sürücüsü müdahale etmeden bazı manevraları yapabiliyor.
	... Yeni otomobiller de aynı. ...
	Bir kavak ağacı 100-150 yıl arasında yaşar. Söğüt ağaçları da 100-150 yıl arasında yaşar.
	... Söğüt ağaçları da öyle. ...
	Yıldızlara her baktığımda onların kendi ışıkları olmamasına hayret ediyorum. Biliyorum siz de yıldızların kendi ışıkları olmamasına şaşırıyorsunuz.
	... Biliyorum siz de öyle. ...

Paragraflar	Beynimiz sandığımız gibi uyku sırasında durmuyor. Beynimiz yemek yerken, sohbet ederken veya koşarken nasıl çalışıyorsa uyku sırasında beyni inceleyen araştırmalar gösteriyor ki uyurken de çalışıyor. Beynin uyku sırasında çalışmasının ise bizlere birçok faydası var: uyurken öğrendiğimiz bilgiler uzun süreli belleğe kaydediliyor, gün içinde yaşananlar ve eski hatıralar arasında bağ kuruluyor ve yaratıcılığımız gelişiyor. Bu açıdan bakıldığında uyanıkken çalışmak nasıl ki beyni olumlu etkiliyorsa uykudayken de aynı şekilde olumlu etkileniyor.
	... uyurken de aynı. ... uykudayken de öyle.
	Ayılar kış aylarında derin bir uykuya dalar. Sincaplar da ayılar gibi kış uykusuna yatar. Ayılar kış uykusuna yatmadan önce hazırlık yapma ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle iyice karınlarını doyurur ve uyuyacakları bir yer aralar. Sincapların kış uykusu hazırlığı da ayılarınkine oldukça benzer. Onlar da karınlarını doyurur ve bir çukur kazarlar. Bu hazırlıklar tamamlandığında ise rahat yataklarında uzun kış mevsimini karşılarlar.
	… Sincaplar da öyle. … Sincapların kış uykusu hazırlığı da aynıdır.

Bu çalışma değiştirim unsurlarını tespit etme çalışmasından daha zor olduğu için ilk örnekleri öğrencilerle birlikte yapınız.

Öğrencilerin daha önce oluşturdukları "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafları bu hafta edindikleri bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmelerini ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyiniz.

10. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Bağlama Ögeleri

Bağlama Ögeleri

Bağlam ögeleri metnin bağdaşıklığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Çünkü cümleler arası ilişkilerin kurulmasını sağlar. Bu hafta yapılan çalışmalarla öğrencilere doğru yerde doğru bağlama ögesini kullanmayı öğretmek amaçlanmaktadır.

Bağlama ögelerine ilişkin farklı sınıflandırma yapılsa da bu çalışmada şu başlıklar altında uygulamalara yer verilmiştir:

1. Ekleyici Bağlama Ögeleri (ve, ile, üstelik, de, ayrıca, hem… hem, olsun… olsun…)
2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri (ya… ya, vayahut, ister… ister, bir… bir, ya da, veya…)
3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri (ama, fakat, lakin, ancak, aksine, oysa, yine de…)
4. Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri (bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden, bunun için, bunun üzerine, diye, bundan dolayı, -mesi sebebiyle…)
5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri (eğer… -se, aksi takdirde, yoksa, yalnız…)
6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri (zaten, yani, başka bir deyişle, halbuki, demek ki, açıkçası, kısacası, aslında, şu var ki, doğrusunu söylemek gerekirse, şöyle ki…)
7. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri (mesela, örneğin, …gibi…)
8. Zaman- Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri (sonra, -meden, önce, tekrar, hep, o sırada, -den itibaren…)

Hazırlanan uygulamalarda her bir bağlama ögesi grubuna yönelik çalışma bulunmaktadır. Öğrenciler özellikle bağlama ögelerinin cümlede nasıl bir anlam ilişkisi kurduğu ve hangi bağlama ögelerinin benzer anlam ilişkileri kurabildikleri konusunda düşündürülmelidir.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerden, kendi oluşturdukları paragraflarda cümleler arası ilişkiye uygun bağlama ögelerini seçebilmeleri ve kullandıkları bağlama ögelerine alternatifler üretebilmeleri beklenmektedir.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimeleri incele. Sonra bu kelimeleri yanlarında verilenlerle değiştir ve örnekteki gibi cümleleri yeniden yaz.

Unutma! Bunu yaparken cümlenin altında bulunan anlam ilişkisine ve bu ilişkinin değişmemesine dikkat et!

ÖRNEK		
Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Sağlıklı olmak mı istiyoruz? O hâlde hem doğal gıdalar yiyeceğiz hem de fiziksel aktiviteler yapacağız.	yanı sıra	Sağlıklı olmak mı istiyoruz? O hâlde doğal gıdalar yemenin yanı sıra fiziksel aktiviteler de yapacağız.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Aynı doğrultuda söylenmiş iki düşünceyi birbirine bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Aynalar kendimize çekidüzen vermemizi sağlar ayrıca bulundukları yerin geniş görünmesine katkıda bulunur.	ve	Aynalar kendimize çekidüzen vermemizi sağlar ve bulundukları yerin geniş görünmesine katkıda bulunur.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Aynı doğrultuda söylenmiş iki düşünceyi birbirine bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersin.	veyahut	Bu deveyi güdersin veyahut bu diyardan gidersin.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Cümlede ifade edilen iki durumdan birinin seçilebileceğini belirtir.	

Cümlenin İlk Hâli	**Bağlama Ögesi**	**Cümlenin Son Hâli**
Geleceğe gitmek isteyebiliriz ama şu an bunun mümkün olmadığını biliyoruz.	lakin	Geleceğe gitmek isteyebiliriz lakin şu an bunun mümkün olmadığını biliyoruz.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Birbirine zıt iki düşünceyi bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
İlk kütüphanenin kurulduğu MÖ 625 yılından itibaren milyonlarca kütüphane kurulmuştur.	-den beri	İlk kütüphanenin kurulduğu MÖ 625 yılından beri milyonlarca kütüphane kurulmuştur.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir işin ne kadar süredir yapıldığını anlatır.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Denizkestanelerinin bazı türleri zehirlidir bu sebeple onların bulundukları yerlerde denize girmemek gerekir.	-dığı için	Denizkestanelerinin bazı türleri zehirli olduğu için onların bulundukları yerlerde denize girmemek gerekir.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünceyi ve onun oluşma sebebini bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Eğer insanlar sözlerinde durmazlarsa onlara bir daha kimse güvenmez.	aksi takdirde	İnsanlar, sözlerinde durmalıdır aksi takdirde onlara kimse güvenmez.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir işin gerçekleşmesi bir koşula bağlanır.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Mavi rengin insanları rahatlattığı söylenir açıkçası bu bulguya nasıl ulaşıldığını bilmiyorum.	doğrusunu söylemek gerekirse	Mavi rengin insanları rahatlattığı söylenir doğrusunu söylemek gerekirse bu bulguya nasıl ulaşıldığını bilmiyorum.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ve o düşünceye ait açıklamayı bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Bazen sürekli tekrar eden sesler insanları rahatsız edebilir. Mesela suyun musluktan damlama sesi.	örneğin	Bazen sürekli tekrar eden sesler insanları rahatsız edebilir. Örneğin suyun musluktan damlama sesi.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ile ilgili örnek verir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögesi	Cümlenin Son Hâli
Çocuklar üç yaşına kadar ekrandan uzak tutulmalıymış çünkü ekran onların zihinsel gelişimini olumsuz etkiliyor.	demek ki	Ekran çocukların zihinsel gelişimini olumsuz etkiliyor demek ki onlar üç yaşına kadar ekrandan uzak tutulmalıymış.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ve sonucunu bağlar.	

Bu çalışmada öğrencilerin zorlanmaları durumunda örnekleri sınıfta birlikte yapınız. Bağlama ögelerinin cümlede oluşturduğu anlam ilişkisini her bir örnekte vurgulayınız.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda yer alan altı çizili kelimeleri incele. Sonra bu kelimeleri yanlarında verilenlerle değiştir ve değişen cümleleri yeniden yaz.

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
İnsanlar doğuştan bazı özelliklere sahiptir. Buna huy denir. Büyüdüğü ortamda da bazı davranış ve düşünceleri öğrenir. İşte bu ikisinin birleşimi de kişiliği oluşturur. Dolayısıyla bir insanı onaylarken veya eleştirirken sahip olduğu özelliklerin sadece huy veya çevre etkisi olduğunu düşünmek yanlış olur. Çünkü insanın karakterinde hem huy hem de çevre etkilidir.	ile bu sebeple olsun...olsun ayrıca	Büyüdüğü ortamda da bazı davranış ile düşünceleri öğrenir. Bu sebeple bir insanı onaylarken veya eleştirirken sahip olduğu özelliklerin sadece huy veya çevre etkisi olduğunu düşünmek yanlış olur. Çünkü insanın karakterinde huy ayrıca çevre etkilidir.

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
Günümüzde ekranlar hayatımızın vazgeçilmez parçaları. Telefon, televizyon, tablet, bilgisayar ve daha birçoğuyla her gün karşı karşıyayız. Yeni bir şeyler öğrenmek, vakit geçirmek veya bazı kurumlarla olan iş ve işlemlerimizi yapmak için baktığımız ekranlar bir taraftan da bizim göz sağlığımızı etkiliyor. Bu durumdan kurtulmak için insanlar ekrana bakma sürelerinin kontrolünü yapmaya veyahut ekran kullanımında gözü yormayacak düzeyde ekran ışığı kullanmaya özen gösteriyor.	veyahut aslında ya...ya da	Yeni bir şeyler öğrenmek, vakit geçirmek veyahut bazı kurumlarla olan iş ve işlemlerimizi yapmak için baktığımız ekranlar aslında bizim göz sağlığımızı etkiliyor. Bu durumdan kurtulmak için insanlar ya ekrana bakma sürelerinin kontrolünü yapmaya ya da ekran kullanımında gözü yormayacak düzeyde ekran ışığı kullanmaya özen gösteriyor.

İki paragraf örneğinde de bağlama ögeleri sıralı olarak verilmiştir. Metin üzerinde yapılan ilk uygulama bu olduğu için bağlama ögeleri sıralı olarak verilmiştir.

SIRA SENDE ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan bağlama ögelerini tespit et. Sonra bunları yanlarında verilenlerden uygun olanıyla değiştir ve örnekteki gibi cümleleri yeniden yaz. Bağlama ögelerinin cümlede oluşturduğu anlam ilişkisini yazmayı da unutma!

Örnek	Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
	İnsanlar farklı yerlere gitmek istediklerinde seyahat etmek dışında da bir şeyler yapabilir. Örneğin kitap okumak...	gibi önce de çünkü veya	İnsanlar farklı yerlere gitmek istediklerinde seyahat etmek dışında da bir şeyler yapabilir: kitap okumak gibi...
	Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ile ilgili örnek verir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Gençlik kampları öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlar bu nedenle gençlerin katılabileceği kamp sayısı artırılmalıdır.	yalnız ama veya -mesi sebebiyle olsun...olsun	Gençlik kamplarının öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlaması sebebiyle gençlerin katılabileceği kamp sayısı artırılmalıdır.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünceyi ve onun oluşma sebebini bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Spor yaptıktan sonra hasta olmamak için hemen duş almalıyız.	ama mesela ya...ya şundan dolayı diye	Spor yaptıktan sonra hasta olmayalım diye hemen duş almalıyız.
Cümledeki Anlam İlişkisi	İki eylem arasındaki öncelik sonralık ilişkisini belirtir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Teknoloji, insanları yalnızlaştırıyor hâlbuki onların iletişim kurması için ortaya çıkmıştır.	aslında aksi takdirde diye mesela bir…bir	Teknoloji, insanları yalnızlaştırıyor aslında onlar iletişim kursun diye ortaya çıkmıştır.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünce ve o düşünceye ait açıklamayı bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Yağmur yağarken yanında şemsiyen olmazsa ıslanırsın.	bu yüzden yoksa ama üstelik o sırada	Yağmur yağarken yanına şemsiyeni al yoksa ıslanırsın.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir işin gerçekleşmesi bir koşula bağlanır.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Dikkat çekmesi sebebiyle renkli oyuncaklar çocuklar tarafından daha çok tercih edilir.	aksine veyahut şöyle ki bunun için demek ki	Renkli oyuncaklar dikkat çeker bunun için çocuklar tarafından daha çok tercih edilir.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Bir düşünceyi ve onun oluşma sebebini bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Bazı insanlar denizi çok sever ancak denizde seyahat etmekten hoşlanmazlar.	veya ile oysa başka bir deyişle hep	Bazı insanlar denizi çok sever oysa denizde seyahat etmekten hoşlanmazlar.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Birbirine zıt iki düşünceyi bağlar.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Havanın güzel olduğu günlerde pikniğe gidilebilir veya bisiklete binilebilir.	üstelik çünkü yani örneğin ister… ister	Havanın güzel olduğu günlerde ister pikniğe gidilir ister bisiklete binilir.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Cümlede ifade edilen iki durumdan birinin seçilebileceğini belirtir.	

Cümlenin İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Cümlenin Son Hâli
Süt, boyumuzun uzamasına yardımcı olmanın yanında vücudumuza direnç verir.	eğer lakin ayrıca eğer şundan dolayı	Süt, boyumuzun uzamasına yardımcı olur ayrıca vücudumuza direnç verir.
Cümledeki Anlam İlişkisi	Aynı doğrultuda söylenmiş iki düşünceyi birbirine bağlar.	

Paragrafın İlk Hâli	Bağlama Ögeleri	Paragrafın Son Hâli
Korku, öğrenilen bir duygudur ve genellikle bu duygunun kontrol edilmeyeceği düşünülür. Hâlbuki korku bir zamanlar yaşadığımız tecrübelerden kalmıştır. Eğer olaya yeni doğmuş bir bebeğin gözünden bakarsak sanırım bu durumu daha iyi anlarız. Çünkü dünyadaki hiçbir şeyi bilmeyen bir canlının içinde mesela köpeğe karşı korku oluşması çok akla yatkın değil. Bu nedenle korkuyu öğrendiysek korkmamayı öğrenebileceğimizi unutmamak gerekiyor.	yani ayrıca aksi takdirde aslında yalnız demek ki fakat örneğin ya…ya bunun üzerine bu yüzden	Korku, öğrenilen bir duygudur ayrıca genellikle bu duygunun kontrol edilmeyeceği düşünülür. Aslında korku bir zamanlar yaşadığımız tecrübelerden kalmıştır. Yalnız, olaya yeni doğmuş bir bebeğin gözünden bakarsak sanırım bu durumu daha iyi anlarız. Çünkü dünyadaki hiçbir şeyi bilmeyen bir canlının içinde örneğin köpeğe karşı korku oluşması çok akla yatkın değil. Bu yüzden korkuyu öğrendiysek korkmamayı öğrenebileceğimizi unutmamak gerekiyor.

Bu çalışmalarda öğrencilerin ilk olarak verilen metindeki bağlama ögelerini tespit etmeleri, sonra uygun bağlama ögesini seçerek cümleyi yeniden yazmaları ve bu bağlama ögesinin cümlede nasıl bir anlam ilişkisi oluşturduğunu belirtmeleri gerektiğini vurgulayınız.

SEN DE DENE☺

Aşağıdaki cümlelerin aralarındaki anlam ilişkisini incele. Sonra bu ilişkiye uygun bir bağlayıcı öge kullanarak örnekteki gibi cümleleri birleştir ve tek bir cümle hâline getir. Bunu yaparken bazı kelime ve kelime gruplarını **değiştirebilir**, **çıkarabilir** veya **yeni kelime ve kelime grupları ekleyebilirsin**.

Örnek	İnsanlar televizyon, tablet vb. teknolojik araçlarla çok vakit geçirmektedir. İnsanlar herhangi bir konuya odaklanmada sorunlar yaşamaktadırlar.
	İnsanlar televizyon, tablet vb. teknolojik araçlarla çok vakit geçirdikleri için herhangi bir konuya odaklanmada sorunlar yaşamaktadırlar.

Grup oyunu oynayan çocuklar daha yaratıcıdır. Grup oyunu oynamak çocukların hayal gücünü geliştirir.
Grup oyunu oynamak çocukların hayal gücünü geliştirdiği için grup oyunu oynayan çocuklar daha yaratıcıdır.
Boş zamanlarımızda film izleyebiliriz. Boş zamanlarımızda yürüyüş yapabiliriz.
Boş zamanlarımızda ya film izleyebilir ya da yürüyüş yapabiliriz.
Bazı sınavlar beklenildiği kadar iyi geçmeyebilir. Her sınavın bir telafisi vardır.
Bazı sınavlar beklenildiği kadar iyi geçmeyebilir ancak her sınavın bir telafisi vardır.

Bazı bitkiler insanları zehirleyebilir. Bazı bitkilerin insanlara zararı olabilir.
Bazı bitkiler insanları zehirleyebilir yani bu bitkilerin insanlara zararı olabilir.
Yaz tatillerinde denize gidilebilir. Yaz tatillerinde tarihî yerler gezilebilir.
Yaz tatillerinde ister denize gidelebilir ister tarihî yerler gezilebilir.
Su, sindirim sistemimizi iyileştirir. Su, yumuşak ve parlak saçlara kavuşmamızı sağlar.
Su, sindirim sistemimizi iyileştirir ve yumuşak ve parlak saçlara kavuşmamızı sağlar.
Güne enerjik başlamak isteriz. Güneş ışığının evimize girmesini sağlamalıyız.
Güne enerjik başlamak isteriz bundan dolayı güneş ılığının evimize girmesini sağlamalıyız.
Sınavlar öğrencilerin bir alandaki başarısını ölçmeyi amaçlar. Sınavlar öğrencilerin dikkat becerilerini ölçer.
Sınavlar öğrencilerin bir alandaki başarısının yanında dikkat becerilerini de ölçmeyi amaçlar.

Hedefimize ulaşırız. Hedefe ulaşmak için gereken çabayı gösteririz.
Eğer hedefe ulaşmak için gereken çabayı gösterirsek hedefimize ulaşırız.
Çorbaları çok sıcak içmemeliyiz. Sıcak içilen çorba ağzımızı yakabilir.
Çorbaları çok sıcak içmemeliyiz çünkü sıcak içilen çorba ağzımızı yakabilir.
Yola çıkarız. Arabanın yakıtını kontrol ederiz.
Yola çıkmadan önce arabanın yakıtını kontrol ederiz.
Karadeniz Bölgesi'nde çok sel olur. Karadeniz Bölgesi'nde çok yağmur yağar.
Karadeniz Bölgesi'nde çok yağmur yağar bundan dolayı çok sel olur.

Bukalemunlar, üzerinde durdukları zemine göre renk değiştirebilir.
Bukalemunlar, düşmanlarından saklanabilirler.

Bukalemunlar, üzerinde durdukları zemine göre renk değiştirebildikleri için düşmanlarından saklanabilirler.

Çantamızı hazırlarız.
Okula gideriz.

Çantamızı hazırladıktan sonra okula gideriz.

Hem karada hem de suda yaşayan hayvan türleri vardır.
Kurbağalar hem karada hem de suda yaşayan hayvan türleridir.

Hem karada hem de suda yaşayan hayvan türleri vardır. Örneğin kurbağalar bu hayvan türlerindendir.

İnsanlar heyecanlandıklarında derin derin nefes alırlar.
Derin nefesler almak heyecanı kontrol altına almayı sağlar.

Derin nefesler almak heyecanı kontrol altına almayı sağlar bu yüzden insanlar heyecanlandıklarında derin derin nefes alırlar.

Bu çalışmada önemli olan öğrencilerin cümleleri doğru anlam ilişkisi ile bağlamalarıdır. Bu nedenle aynı bağlama ögeleri grubundaki farklı ögelerin kullanılmasında bir sorun yoktur. Öğrenci yanıtlarını bu bilgiyi göz önünde bulundurarak değerlendiriniz. Bazı cümlelerde buradakinden farklı anlam ilişkisi kurulabilir. Önemli olan doğru ilişkinin kurulması ve doğru bağlama ögesinin kullanılmasıdır.

Öğrencilerin daha önce oluşturdukları "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafları bu hafta edindikleri bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmelerini ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyiniz.

11. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Kelime Bağdaşıklığı

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümlelerde metnin akıcılığını sağlamak amacıyla eş ve yakın anlamlı kelimeler kullanılmış. Senden altı çizili ifadelerle aynı veya yakın anlamda olan diğer ifadeleri örnekteki gibi belirlemeni istiyorum.

Örnek
Dürüst insan zor şartlar altında olsa da yalandan uzak durabilir. Kendini kurtarmak için doğru olmaktan vazgeçmez.

Cümleler
Türk bayrağının kırmızısı kanın al renginden gelir.
Uygarlığın bugünkü gelişmişlik düzeyine ulaşmasında ilk insandan bu yana yapılanlar etkilidir. Çünkü medeniyet her dönemde ortaya konanların üst üste birikmesiyle yükselir.
Misafir, bizim toplumumuzda önemli olduğu için konukları rahat ettirmek ev sahibinin görevi olarak görülür.
Telefon ya da e-posta yoluyla gönderilen iletiler kısa ve öz olmalıdır. Bu durum bu mesajları okuyan kişilerin daha kolay anlamasını sağlar.
Herhangi bir konuda seçim yapacaksak öncelikle ölçütlerimizi belirlemeli ve bu kıstaslara uygun olanı seçmeliyiz.
Heyecan ve stres içinde olduğumuz anlarda tanıdığımız insanları görmek bizi rahatlatır. Çünkü bildiğimiz kişiler o an bizi başka şeyler düşünmeye sevk edebilir.

Öğrencilere "Bazen anlatmak istediğimiz düşünceyi karşıya aktarırken anlatımımızda bir kelimeyi birden fazla kez kullanma ihtiyacı hissederiz. Ancak aynı kelimenin metinde birçok kez tekrarı genellikle metnin akıcılığını olumsuz etkiler. Bu nedenle kelimelerin eş ve yakın anlamlılarını kullanırız." şeklinde bir açıklama yapınız. Burada kelimelerin eş veya yakın anlamlısının diğerinin yerine kullanıldığını vurgulayınız.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki paragraflarda yukarıdakine benzer şekilde aynı veya yakın anlamlı ifadeler kullanılmış. Altı çizili ifadelerle eş veya yakın anlamda kullanılan kelimeleri örnekteki gibi belirler misin?

PARAGRAFLAR

Yazmak, resim yapmak, şarkı söylemek... Bunların hepsi yeteneklerle ilişkilidir. Bireyin doğuştan getirdiği kabiliyetleri, onu bazı işleri yapmaya daha yatkın kılabilir. Ancak genellikle unutulan nokta yetenekleri kullanmak ve geliştirmek için eğitim gerektiğidir. Çünkü resim yapma yeteneğimiz olsa da bunu hiç değerlendirmezsek ve geliştirmezsek iyi bir ressam olma ihtimalini de yok ederiz. Bu yüzden yetenekli gençleri fark etmeli ve onlara eğitim olanakları sağlamalıyız. Zira geleceğin sanatçılarının eğitilmiş genç yeteneklerden çıkma olasılığı çok yüksektir.

Saraylar, aslında birçok olaya ev sahipliği yapmış, birçok savaş ve kutlama görmüş yani tarihe tanıklık etmiş mekânlardır. Özellikle devletlerin en ihtişamlı dönemlerinde yapılmış ve kullanılmış olanlar gerçekten görülmeye değer. İçlerindeki mobilyalardan duvar işlemelerine kadar her şeyin altın, gümüş, elmas, yakut gibi değerli maden ve taşlarla bezendiği göz kamaştıran yerler. Her şeyden önce de harpten galibiyet elde ettikten sonra yapılan törenler veya şehzadelerin tahta çıkma merasimleri için kullanılan büyük salonlar... Aslında sarayların bu kadar göz doldurmasının bir nedeni var: Saraya davet ettiğiniz konuklarınıza devletinizin zenginliğini göstermek.

Burada yukarıdaki çalışmanın aynısı paragraflar üzerinde yapılacaktır. Bu çalışmaya başlamadan önce paragraf yazımında cümleye göre aynı kelimeyi kullanma oranının artabileceğini dolayısıyla paragraflarda anlatımı güçlendirmek için eş veya yakın anlamlı sözcüklerin kullanıldığını belirtiniz. Yukarıdaki paragraflarda belirledikleri eş veya yakın anlamlı kelimelerin birbirlerinin yerine kullanıldığını hatırlatınız.

SIRA SENDE ☺

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda altı çizili ifadelerin tekrarlanması anlatımı olumsuz etkiliyor. Senden bu kelimelerin yerine eş veya yakın anlamlarını yazarak anlatımı daha akıcı hâle getirmeni istiyorum.

Cümle ve Paragraflar
Sorulan soruyu anlamak ve uygun şekilde cevap vermek bahsi geçen konuya hâkimiyetle ilgilidir. Şayet siz bir konuyla ilgili ~~soruları~~ anlıyor ve onlara ~~cevap~~ verebiliyorsanız o konuyu anlamışsınızdır. sualleri yanıt
Güzel havalarda vasıta kullanmak yerine yürüyebiliriz. Yol kenarlarında vasıtaları (araçları) izlerken de ne kadar doğru yaptığımızı anlarız.
Balıkların hafızasının üç saniye olduğu düşünülüyordu ancak son çalışmalar onların hafızalarının (belleklerinin) oldukça eskiyi hatırlayabildiğini ortaya çıkardı.
Türkiye'de 81 vilayet (il) vardır. Her vilayetin de en az 2 ilçesi bulunur.
Bir insanın reşit olması yani bizim kanunlarımıza göre on sekiz yaşını doldurması başkalarına zarar vermemek şartıyla istediği eylemleri yapabileceği ve kendi eylemlerinin (davranışlarının) sorumluluğunu alabileceği anlamına gelmektedir.

İnsanlar; bir başarı, doğum günü, yeni bir iş gibi durumları hediye almak için ideal zamanlar olarak düşünürler. Hâlbuki hediyenin (armağanın) beklenen günde alınmasından ziyade umulmayan bir anda alınması daha çok mutlu eder insanları (kişileri). Çünkü özel bir durum yokken aldığınız hediye aslında o insanı her an düşündüğünüzü anlatır. Bu nedenle hediye alacağınızda özellikle bir tarihi beklememeli, sevdiklerinize içinizden gelen her an küçük de olsa bir hediye (armağan) almalısınız.

Bu çalışmada tekrar eden kelimelerin yer aldığı cümle ve paragraflarda öğrencilerin bu kelimelerden bazılarının yerine eş veya yakın anlamlısını yazmaları istenmektedir. Öğrencilere özellikle paragraflarda altı çizili kelimelerin hepsini değiştirmek zorunda olmadıkları söylenmelidir. Önemli olan değişecek kelimeleri anlatımı güçlendirecek şekilde değiştirmektir.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda birbirinin yerine kullanılan farklı ifadeler var. Senden bu ifadeleri örnekteki gibi tespit ederek özelden-genele sıralamanı istiyorum.

Cümleler
Büyük kentlerin en büyük sorunu gecekondulardan oluşan mahallelerdir. Bu nedenle ülke genelinde çarpık kentleşmeye karşı mücadele başlatılmıştır.
Gecekondu- çarpık kentleşme
Amca, teyze, dayı ve halamız önemli günlerde bizimle olurlar. Çünkü tüm akrabalarımızın mutlu ve üzgün anlarımızda yanımızda olmalarını isteriz.
Amca, teyze, dayı, hala- akrabalar
Güller belki de en güzel kokuya sahip çiçeklerdir. Bu canlılar aynı zamanda renkleriyle de insanları büyüler.
Gül- çiçek- canlı
Bireyler yere çöp atmıyor ve çevreyi koruyorsa toplum çevre bilincine sahip demektir.
Bireyler- toplum
Dünya üzerinde yaşam olan tek yerdir. Gezegenimiz bu nedenle çok kıymetlidir.
Dünya- gezegen

Bu çalışmada öğrencilerin metnin içinde birbirinin yerine kullanılan üst anlamlı kelimeyi tespit etmesi istenmektedir. Bağdaşıklık sağlanması için kullanılan üst anlamlı kelimeler öğrenciler tarafından genel-özel anlam konusunda ele alındığı için burada özel ve genel anlam ifadeleri kullanılmıştır. Öğrencilerden sıralama yapmaları istenerek ön bilgileri ile ilişki kurmaları istenmektedir. Burada üst anlamlı kelimelerin diğerlerinin yerine kullanıldığını vurgulayınız.

Paragraflar
Çocuk romanlarının onları farklı dünyalara taşıdığını ve dolaylı da olsa çocuklara yaşam tecrübesi kazandırdığını düşünürüm hep. Bu kitapların içindeki her bir kahraman onların yaşamadığı ama belki yaşayacağı ya da yaşamak isteyeceği bir hayatın parçasıdır. Onun başından geçenler de çocukların tecrübesi olur okurken. Bir çocuğun gözünden onları okuduğumda bu romanların hayat tecrübesi yok denecek kadar az birine sunduğu çeşitliliğe hayran oluyorum.
Çocuk romanları- romanlar- kitaplar
Sevim Ak'ın Vanilya Kokulu Mektuplar kitabı hem merak uyandırıyor hem de duygusal anlar yaşamamızı sağlıyor. Yazar, bir çocuğun gözünden büyükleri ve onların davranışlarını da gösteriyor okuyucuya. Ayrıca her insanın tahmin edemeyeceğimiz bir hikâyesi olabileceğini gösteriyor. Sanatçı, mektuplar üzerinden hikâyeyi ilerleterek sonuna kadar heyecanımızı uyanık tutmayı da başarıyor. Bu kadar çok şeyi içinde barındıran bu kitabı okuyan herkesin beğeneceğini düşünüyorum.
Sevim Ak- yazar- sanatçı
Gül her insana farklı bir anlam ifade eder. Ancak bu anlamlar genellikle güzeldir. Çünkü çiçeklerin hası olarak görülür. Özellikle de kırmızısı sevgiyi, aşkı anlatır. Bu bitkinin bülbül ile olan hikâyesi de bu duyguları destekler. Öyle bir çiçektir ki o bir şekilde herkesin kalbine dokunur.
Gül- çiçek- bitki

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda altı çizili kelimelerin hangi ifadelerin yerine kullanıldığını örnekteki tespit etmeni istiyorum.

Cümleler
Ülke genelinde yapılan ağaç dikme kampanyasında çocuklar ve aileleri dikim alanlarında toplanır. Bu alanlardaki topluluk hedeflenen ağaç sayısına ulaşana kadar dağılmaz.
Bilgisayar faresi ekran üzerinde istediğimiz yere ulaşmamızı sağlar. Bu alete şeklinden dolayı bu isim verilmiştir.
Eskiden bayramlarda genç, yaşlı, çoluk çocuk toplanıp lunaparka gidilirmiş. Halk orada eğlenir ve bayram sevinci yaşarmış.
Güneş tutulmasını anne, baba, çocuk, konu, komşu beraber izlerler. Kalabalık arttıkça heyecan da artar.
Bilgisayarlar dünyaya açılan kapımızdır. Zira onlar yalnızca bir tuşla dünyanın diğer ucundaki bir insana ulaşmamızı sağlayan aletlerdir.

Bu çalışmada genel anlamlı kelime kullanımı ile ilgili örnekler vardır. Genel anlamda kelime kullanımı üç şekilde olabilir:

İnsanlar için: kişi, adam, kadın, çocuk, kız, kalabalık…

Nesneler için: şey, eşya, alet…

Fiiller için: hareket, davranış, olay…

Çalışmayı yaparken genel anlamlı sözcüklerin fiil, insan veya nesne grupları için kullanıldığını fark ettiriniz. Bir sözcüğün yerine genel anlamlısını yazmanın paragrafta anlatımı güçlendirmek amacıyla yapıldığını hatırlatınız. Eş veya yakın anlamlı sözcükler ve üst anlamlı sözcük kullanma ile genel anlamlı sözcük kullanımı arasındaki benzerliğe vurgu yapınız.

Paragraflar

Günümüzde akıllı telefonların özellikleri gittikçe geliştirilirken birde akıllı saatler üretildi. Bu aletler akıllı telefonlarla bağlantı kurarak telefon görüşmeleri yapılmasına olanak sağlıyor. Ayrıca mesajları da buradan takip etme ve okuma seçeneğini sunuyor. Fotoğraf çekme, ses kaydetme gibi özellikleri olan türleri de bulunmakta. Anlaşılan telefonlardan sonra herkesin yanından ayırmadığı eşyası bunlar olacak.

Telefon özellikle cep telefonları hayatımızın neredeyse her anında bizimle. Peki, hiç telefonla konuşan bir insanın el, kol hareketleri yaparak bir şeyler anlattığına tanık oldunuz mu? Bu davranış aslında birçok kişinin sahip olduğu garip bir alışkanlık. Yani sonuçta telefonun ucunda sizi dinleyen kişinin bunları görmesi şayet görüntülü konuşma yapmıyorsanız mümkün değil. Böyle hareketler yapmamızın sebebi sanırım günlük hayattaki alışkanlıklarımız. Konuşan ve dinleyen açısından hiçbir sorun teşkil etmemekle beraber olayın dışarıdan biraz komik göründüğünü de unutmamak gerekiyor.

Vida günümüz marangozluk işlerinde kullanılan en önemli gereçlerdendir. Çünkü yapılan bütün mobilyalarda parçaları birleştirme görevi bu aletlerin. Gardırobun gövdesi ve kapağını birleştirirken veya masanın üstü ve ayağını birleştirirken vidalar kullanılır. Küçük ve önemsiz gibi görünen bu nesneler yaklaşık sekiz bin yıl öncesinden bu yana hayatımızı kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışmada paragraflarda birden fazla genel anlamlı sözcük kullanılabileceğini belirtiniz. Bu genel anlamlı sözcükler kimi zaman aynı ifadeyi kimi zaman da farklı ifadeleri karşılıyor olabilir. Bunu dikkate alarak çalışmanın yapılmasını sağlayınız.

SIRA SENDE

Aşağıdaki paragraflarda sürekli tekrar eden kelimeleri örnekteki gibi tespit etmeni ve bunların bazılarının yerine aynı anlamı karşılayacak daha genel ifadeler yazmanı istiyorum. Bu şekilde metnin akıcılığı ve anlaşılırlığını da artırmayı amaçladığını unutma!

Paragraflar
Gözlük ilk olarak tek bir camdan oluşan ve cisimleri büyütme işine yarayan bir alet olarak üretildi. Gözlük (Bu alet) yıllar içinde iki camlı ve burnun üstüne takılabilen bir forma dönüştürüldü. Bu şekilde insanın gözlüğü sürekli yanında taşıması zorunluluğu ortadan kalktı, gözlük (bu nesne) adeta vücudun bir parçası hâline geldi. Bugün ise gözlük yüzlerce çeşit ve renkte üretiliyor ve yalnızca daha iyi görmek amacıyla kullanılmıyor. Aynı zamanda bir aksesuar işlevi görüyor.
Gece dışarı çıktığımızda rahatlıkla hareket etmemizi sağlayan sokak lambaları, bu devirde yaşayanların varlığına alıştığı için dikkat bile etmedikleri bir nesne. Ancak geçmişe elektriğin dolayısıyla sokak lambalarının henüz olmadığı dönemlere gittiğimizde gece sokakları bir düşünün. Zifiri karanlık… Sokak lambalarının (Bu aletlerin) ortaya çıkmasını sağlayan şey işte bu karanlığın yarattığı güvenlik sorunu. Sokak lambalarına şehirler büyüyüp insanların çevrelerindeki herkesi tanıma ihtimali azalınca ihtiyaç duyulmuş. Sokak lambaları (Bu nesneleri) bugün de hâlâ güven veriyor bizlere.
Yeni yerler gezmek, yeni deneyimler yaşamak insanların yeni tutkusu oldu. Bunun için her zaman mekân değiştirmek, bütçe ve zaman ayırmak mümkün olmadığı için de sanal gerçeklik gözlükleri rağbet görmeye başladı. Sanal gerçeklik gözlükleri (Bu gözlükler) telefon veya bilgisayar yardımıyla sizin başka bir yerde hissetmenizi sağlıyor. Sanal gerçeklik gözlüğüyle (Bu aletlerle) hiçbir malzeme olmadan tenis oynayabilir, eğlence trenine binebilir ya da uzay gemisiyle seyahat edebilirsiniz. Sanal gerçeklik gözlüğü o kadar gerçeğe yakın görüntüler sunar ki içinde bulunduğu ortamdan kopar ve gördüğünüz anı yaşadığınıza inanırsınız.

AYNI KAVRAM ALANINA GİREN KELİMELER

Bir buzdolabı düşünün, içini açtığınızda karşınızda çekiç, tornavida görseniz şaşırırdınız değil mi?

Burada "aynı kavram alanına giren kelimeler" konusuna başlamadan önce öğrencilere metinlerde bu kelimelerin biri arada ve düzen içinde kullanımının önemi anlatılmak istenmiştir. Buzdolabı örneği ile öğrencilere, aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanmamanın veya bunlara metinlerinde belli bir düzenle yer vermemenin metnin akıcılığını ve anlaşılırlığını bozacağını anlatınız.

İşte metinlerde de ele alınan konuyla ilişkili kelimeler yerine konuyla ilgisiz kelimeler olunca tıpkı çekiç ve tornavida gibi olur.

Peki, buzdolabının içindeki kahvaltılıklar, sebzelikte; tencereler, kapak raflarında olsa nasıl olurdu?

Bu durum da oldukça garip ve karışık sanki...

Yazılan metinde konuyla ilgili kelimeler belli bir düzen ve sıra içinde olmazsa buzdolabının raflarındaki karmaşaya benzer.

Bu nedenle bir konuyla ilişkili kelimeleri belirlemek ve yazacağımız metinlerde bunları bir düzen içinde kullanmak daha anlaşılır metinler olmasını sağlayacaktır.

Bana yardım eder misin?

Aşağıda verilen kelimelerden dört tanesi "kara taşıtları" başlığı altında toplanmıştır. Siz de diğer kelimeleri örnekteki gibi belirlenen başlıkların altına gruplayın. Bu kelimelerin aynı kavram alanıyla ilişkili ve farklı gruplarda olduğunu unutmayın!

Kara Taşıtları

Otomobil

Kamyon

Motosiklet

Tır

Deniz Taşıtları

Tekne

Yelkenli

Gemi

Feribot

Hava Taşıtları

Uçak

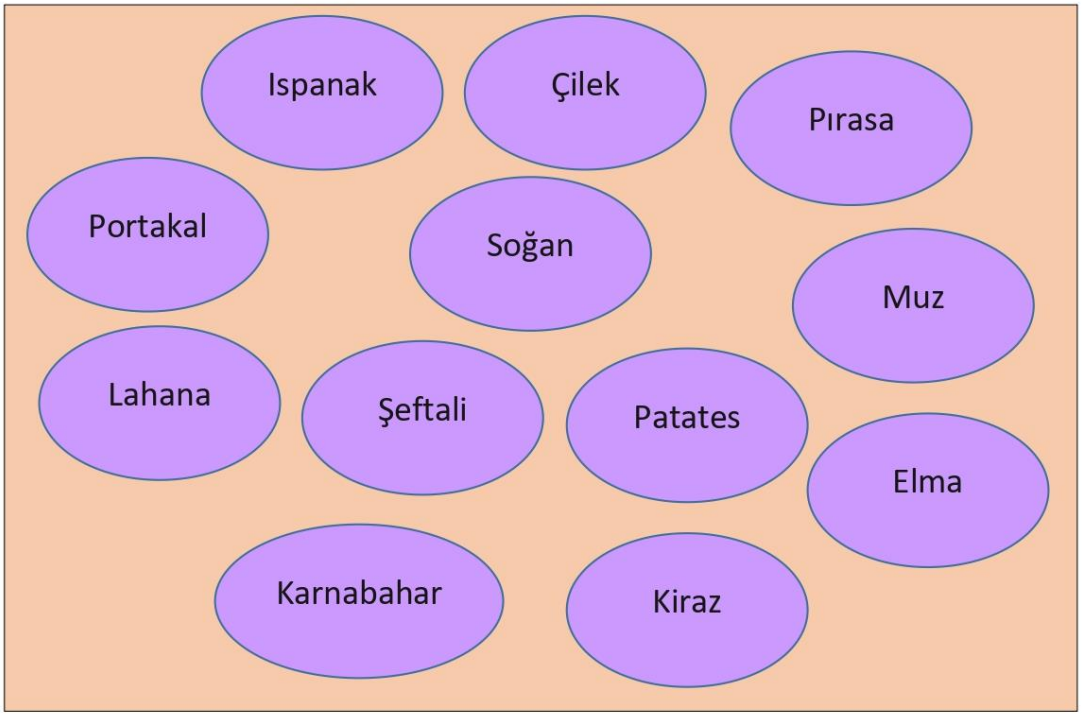
Helikopter

Balon

Bu çalışmanın ilk iki basamağında öğrencilerden aynı kavram alanına giren kelimelerin verilen başlıklara göre gruplamaları istenmektedir. Çalışmada kullanılan tüm sözcüklerin aynı kavram alanında olduğu ancak alt gruplarının farklı olduğu belirtilmelidir.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki aynı kavram alanına giren kelimeleri verilen başlıkların altına yukarıdaki örnekten hareketle yazmanı istiyorum.

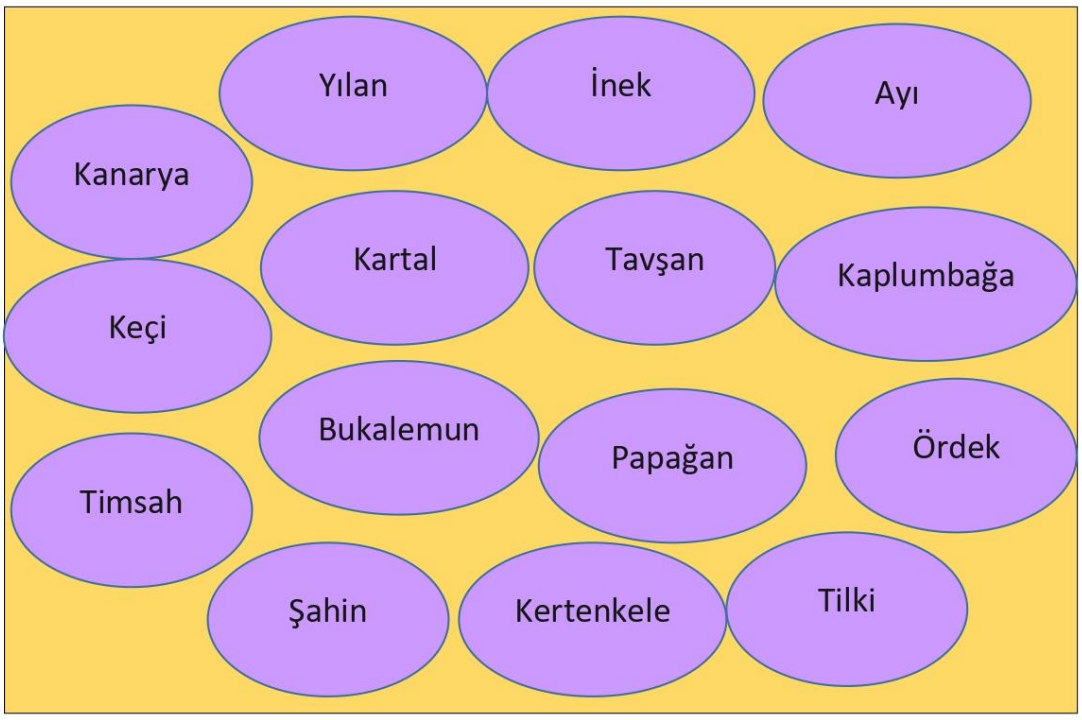


Sebzeler
Ispanak
Patates
Soğan
Pırasa
Lahana
Karnabahar

Meyveler
Çilek
Portakal
Elma
Kiraz
Şeftali
Muz

SIRA SENDE

Aşağıdaki kelimeleri belirlediğin kavram alanlarına göre grupla. Verilen kelimelerden <u>en az iki grup</u> oluşturman ve <u>hiçbir</u> kelimeyi dışarıda bırakmaman gerektiğini unutma!



Kuşlar	Sürüngenler	Memeliler
Kanarya	Yılan	İnek
Papağan	Kertenkele	Keçi
Kartal	Timsah	Tavşan
Şahin	Kaplumbağa	Tilki
Ördek	Bukalemun	Ayı

Bu çalışmada, verilen aynı kavram alanından olan kelimeleri öğrencilerin gruplandırması beklenmektedir. Yanıt olarak verilen sadece bir gruplama örneğidir. Öğrenciler evcil- vahşi, kanatlı-kanatsız, iki ayaklı- dört ayaklı- ayaksız, tüylü-tüysüz gibi farklı sınıflandırmalar yapabilirler. Önemli olan gruplandırmanın mantıklı olması, alt elemanların doğru ayrılması ve dışarıda hiçbir sözcük kalmamasıdır. Dolayısıyla etkinliğin tek bir doğru cevabı yoktur.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda örnekte olduğu gibi aynı kavram alanına giren kelime ve kelime gruplarını tespit etmeni ve aralarındaki ilişkiyi yazmanı istiyorum.

Cümleler	İfadeler Arası Anlam İlişkisi
Papağan insan seslerini taklit etmeye yeteneğine sahipken kanarya bunu yapamayan bir kuştur.	Kuşlar
Yaz aylarında terlik, sandalet; kış aylarında ise bot, çizme giymek ayak sağlığı açısından önemlidir.	Ayakkabı
Baklava da sütlaç da şekerli gıdalardır ancak bu ikisinin aynı oranda tüketilebileceğini göstermez.	Şekerli gıdalar
Kırtasiyelerin kalemlerden sonra en renkli bölümü defterlerin olduğu raflardır.	Kırtasiye ürünleri
Resim boyalarla, müzik ise notalarla ürün ortaya koyan güzel sanatlardır.	Güzel sanatlar

Bu çalışmada aynı kavram alanına giren kelime kullanımının cümle ve paragrafların anlatımını güçlendirdiği kavratılmak istenmektedir. Aynı kavram alanına giren kelimelerin tespit edilmesi için genel başlığın tespit edilmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Öncelikle üst başlığın belirlenip sonra kelimelerin seçilmesi daha kolay olacaktır. Ayrıca öğrencilere kendi yazdıkları paragraflarda da aynı kavram alanındaki kelimeleri kullanmaları gerektiği hatırlatılmalıdır.

Öğrenciler bir paragraf yazacaklarında konuya bağlı olarak aynı kavram alanına giren kelimeleri düşünmeli ve bilinçli olarak genelden özele veya özelden genele gibi bir yaklaşım belirlemelidir. Bu şekilde hem anlatım etkileyici olacak hem de paragrafta konu bütünlüğü sağlanacaktır. Bu etkinlikler yapılırken öğrencilere bu bakış açısı anlatılmalı ve uygulamalarda da benzer bir yaklaşım seçmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır.

Paragraflar	İfadeler Arası Anlam İlişkisi
Dilin içindeki en küçük birimden en büyüğüne hepsi çok değerlidir. Çünkü her harf bir sestir. Bazı harfler olmasa bazı sesleri hiç anlatamazdık mesela. Sonra harfler birleşir bir kelime olur ve her kelime bir varlığı karşılar. Karşılığı olmayan bir varlığı nasıl aktarabilirdik karşıya bir düşünün. O kelimeler de birleşir ve cümle olur. Yani yargı olur, ifade olur, düşünce olur. Ne demek istiyorsak o olur. Sonrasında cümleler paragrafı oluşturur. Paragraf bir konudaki düşünceler toplamı olur. Paragraflar ise birleşir ve metni oluşturur. Metin masal olur, deneme, roman, makale olur. Kısacası sanat olur.	Dilin yapısı ve ürünleri
Bulutlar, her zaman insanların ilgisini çekmiştir. Hatta zaman zaman görünümleriyle onları büyülemiştir. Değişik şekilleriyle pek çok şeye benzettiğimiz bulutlar şöyle oluşuyor: Güneş, yeryüzünü ısıtınca, sular ısının etkisiyle buhar hâline gelir. Gökyüzüne doğru yükselir. Yükselen su buharı, gökyüzünde soğuk bir hava ile karşılaşınca minik damlacıklara dönüşür. Böylece bulutlar meydana gelir. Bu, kaynayan bir çaydanlıktan su buharını yükselişine benzer. Kaynayan çaydanlığın biraz yukarısına soğuk bir tabak tutarsanız, buharın hemen damlacıklara dönüştüğünü siz de görebilirsiniz. Güneşin ısıttığı sular da tıpkı böyle yükselir ve bulutları oluşturur. Ayşegül YILMAZ	Bulutlar

Öğrencilerin daha önce oluşturdukları "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafları bu hafta edindikleri bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmelerini ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyiniz.

12. Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları

Bağdaşıklık Unsurları ile İlgili Karma Çalışmalar

Bu uygulamada bağdaşıklık unusrlarının bir arada bulunduğu çalışmalar hazırlanmıştır. Öğrencilerin, tek tek uygulamayı öğrendikleri unsurları bir arada nasıl kullanacaklarını öğretmek amaçlanmaktadır.

Hazırlanan etkinliklerin her birinde farklı bağdaşıklık unsurları bir arada kullanılmış olduğu için bunlara yönelik açıklamalar etkinliklere yazılmıştır.

Bu çalışmayı öncelikle öğrencilerin kendilerinin yapmasını isteyiniz. Sonra sınıfta birlikte cevaplayınız.

YAPABİLİRSİN ☺

Aşağıdaki paragraflarda boş bırakılan yerlere uygun kelimeleri örnekteki gibi yerleştirir misin?

~~en~~		~~aslında~~	~~ne de olsa~~	~~bu sayede~~	onlar
~~hatta~~	~~bu~~	~~bize~~	~~ya da~~	bunlara	~~için~~
~~bu~~	~~çünkü~~	~~hatta~~	~~onu~~	~~bunlara~~	

Gökyüzünde en çok sevdiğiniz yıldız hangisi? Çoğumuzun bu soruya vereceği yanıt Kutup Yıldızı ya da bir başka adıyla Polaris olacaktır. Çünkü bu yıldız bize "her zaman" kuzeyi gösterir. Bu sayede yönümüzü bulabiliriz. Aslında gökyüzü gözlemciliği ile uğraşmayanlar için Kutup Yıldızı günümüzde bu işlevini önemli ölçüde yitirmiş durumda. Hatta birçoğumuz onu gökyüzünde bulmakta bile zorlanırız. Ne de olsa günümüzde yönleri basit bir pusula yardımıyla kolayca bulabiliyoruz. Hatta yeryüzündeki konumumuzu çok duyarlı bir şekilde gösteren GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi) alıcıları var. Bunlara artık herkes ulaşabiliyor. Hatta cep telefonumuza, kol saatimize bile girdiler.

Alp AKOĞLU

onlar	~~ve~~	~~düşünsek~~	~~okursanız~~
~~o zaman~~	~~ya da~~	yazarsa	~~gibi~~

Okumak tutkulu bir eylemdir. Bir öyküyü yalnızca kafanızla değil, aynı zamanda tüm bedeninizle, hislerinizle ve ruhunuzla okursanız, tıpkı dans ederken ya da müzik dinlerken olduğu gibi, işte o zaman okuduğunuz öykü sizinle bağ kurar. Söz sanatı, okuyucuyu kelimelerle anlatabileceğimizden öteye götürebilir. Keşke, bir öykü okuduğumuzda bir mesaj aramak yerine, 'İşte yeni bir dünyaya açılan bir kapı: Orada ne bulacağım?' diye düşünsek.

Ursula K. Le GUIN'den aktaran CAN, 2017

SEN DE DENE☺

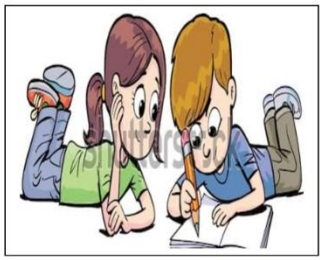
Aşağıdaki paragraflarda boş bırakılan yerleri anlam bütünlüğünü dikkate alarak doldurur musun?

Yer kabuğunda çok sayıda fay bulunur. Bunlar, yer altında farklı açılarda uzanırlar ve bir bölümü yüzeye ulaşmayabilir. Fayların çoğu, çok eskiden oluşmuştur. Zaman içinde etkinliklerini yitirdiklerinden, milyonlarca yıl boyunca hiçbir hareket göstermemişlerdir. Fay hareketlerinin büyük bir bölümü, gerilme birikiminin en yüksek düzeyde olduğu levha sınırlarında ya da yakınında ortaya çıkar. Fay üzerindeki hareketler, depreme yol açacak biçimde ani olabildiği gibi, kademeli de olabilir. Fayların hareketli olduğu bölgelere "etkin fay kuşağı" adı verilir.

Ahmet KÖKLÜGİLLER

Kaçkar Dağları Millî Parkı, Rize ve Artvin kent sınırları içinde yer alır. 1994 yılında millî park ilan edilmiştir. Kaçkar Dağları 3.500 metreyi aşan birçok zirvesiyle Karadeniz Bölgesi'nin en yüksek dağlarıdır. Ülkemizin en yağışlı kesiminde yer alan bu park bitki örtüsü açısında çok zengindir. Ayrıca Fırtına Deresi, Hemşin Deresi gibi aslında bir ırmak uzunluğunda olan akarsulara sahiptir. Dört mevsim karlı zirveleri, buzulları, buzul gölleri, ormanları, çayırları vardır. Dağcılık, rafting, doğa yürüyüşü sporları için uygundur.

Seçil Güvenç HEPER



İlk iki paragrafta öğrencilere boşluklara paragrafın üstündeki kutucukta verilen ifadelerden uygun olanı yerleştirmelerini söyleyiniz. Sonraki iki paragrafta ise boşlukları uygun ifadelerle öğrencilerin doldurmalarını isteyiniz. Bu iki çalışmayı yaparken boşluklara gelen ifadelerin hangi bağdaşıklık aracı olduğu ve ne amaçla kullanıldığına dikkat çekiniz.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda tekrar eden ifadelerden değişmesi gerektiğini düşündüklerinin yerine örnekteki gibi aynı anlamı karşılayacak başka ifadeler bulur musun?

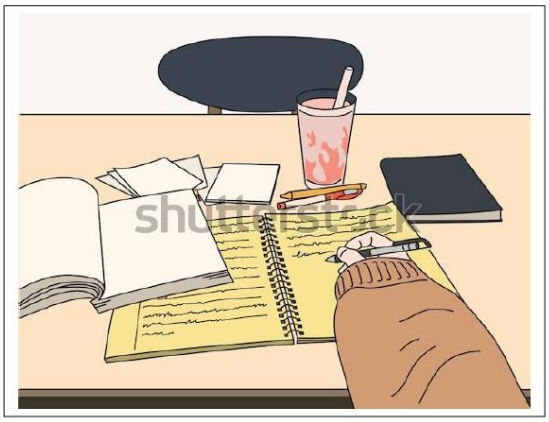
Örnek

Tahmin elde bulunan verilere dayanarak gelecekte neler olabileceğini

tahmin etme ve tahminler yoluyla geleceği ön görmeye çalışma

yaklaşık olarak değerlendirme bunlar

becerisidir.



Bu çalışmada amaç öğrencilerin tekrar eden kelimeler yerine gönderim unsurlarını, eş veya yakın, genel, üst anlamlı sözcüklerini yazmalarını sağlamaktır. Önemli olan cümle veya paragrafın anlamına uygun olan bağdaşıklık unsurunun seçilmesidir. Öğrencilere cümle veya paragrafın anlatımını güçlendirmeyi amaçladıklarını ve altı çizili her kelimeyi değiştirmek zorunda olmadıklarını hatırlatınız.

CÜMLELER
Uyku insanların dinlenme ihtiyacını karşılar ve uyku (onun) sayesinde insanlar bir süreliğine dünyadan uzaklaşırlar.
İçe kapanık bireylerin insanlar arasında olmaktan korkması normaldir. Ancak insanlardan (bireylerden) korkmak (ürkmek) yerine insanlarla (onlarla) kaynaşmayı denemek daha sağlıklı bir davranış olacaktır.
Kablosuz internet, teknolojinin kullanım alanlarını genişletmiştir. Bazı ülkelerde toplu yaşam alanlarının hepsinde kablosuz internet (bu internet) kullanılmaktadır. Ayrıca kablosuz internet sosyal medya kullanımını da artırmıştır.
Sayılar insanların icat ettikleri sistemlerdir. Sayılarla (Onlarla) varlıkların miktarları belirtilebilir. Ayrıca sayılar (bu sistemler) evreni tanımamıza da yardımcı olur.
Ayna, günlük hayatımızda geniş bir yer tutar. Fark etmesek de birçok kez aynalara (onlara) bakarız. Artık ortak kullanım alanlarında da birçok (oldukça fazla) ayna bulunuyor. Bu nedenle istesek de aynalardan (bu nesnelerden) kaçamayız.

PARAGRAFLAR
Şehir içi ulaşımda kullanılan otobüslerle ilgili bazı düzenlemeler yapılması gerekiyor. Çünkü otobüsleri (bu taşıtları) kullanan insanlar yaşadıkları sorunların çözülmesini istiyor. Bu amaçla insanların sorunlarını (problemlerini) dinleyen ve bu sorunlara (bunlara) çözüm üreten bir kurul oluşturulmalı. Bu kurul otobüslerin daha kullanışlı hâle gelmesi için çalışmalı. Bu yolla otobüslerle (bunlarla) ilgili bütün sorunlar (sıkıntılar) çözülmese de otobüslerin şu ankinden daha iyi duruma geleceği kesin.
Ülkemizde her okulun önünde bir yaya geçidi ve bu geçidin yanında da okul geçidi levhası bulunuyor. Bu levhanın (tabelanın) amacı öğrencilerin okula gidip gelirken sorun yaşamalarını engellemek, öğrencileri (onları) korumak. Ancak uygulamalara bakınca hem öğrencilerin (talebelerin) hem de sürücülerin bunu pek dikkate almadığı görülüyor. Öğrenciler, onlar için ayrılan yerden yürümüyor. Sürücüler (şoförler) o bölgede yeteri kadar yavaşlamıyor. Okul çıkış saatinde bir okulun önünde durup izlerseniz o levhanın görünmez olduğuna inanırsınız.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragraflarda yer alan altı çizili ifadeler farklı sebeplerle metnin anlatımını olumsuz etkilemektedir. Senden bu ifadelerin yerine örnekteki gibi akıcılığı sağlayacak ve anlatımı güçlendirecek başka ifadeler yazmanı istiyorum. Ayrıca bu ifadelerin neden değişmesi gerektiğini açıklamanı bekliyorum.

Cümleler	Neden Değişmeli?
İkna ve girişimcilik günümüzün en önemli becerileri arasında görülmektedir. İkna ve girişimcilik diğer insanların Bunlar hayatlarına olumlu etki etmek için kullanılmalıdır.	Aynı ifade üst üste iki cümlede de tekrar ettiği için değişmeli.
Sevdiğiniz bir kişiyi koşulsuz sevebilirseniz o kişiye ona karşı daha hoşgörülü olabilirsiniz. Ancak sevgi her sorunun üstesinden gelir. Çünkü	Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için "ancak" değişmeli. Aynı ifade üstüste kullanıldığı için "o kişiye" değişmeli.
Çocuklar genellikle ev dışında vakit geçirmek isterler bu sebeple (çünkü) sosyalleşmeye ihtiyaç duyarlar.	Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli.
Korku insana hiç yapamayacağını düşündüğü şeyler yaptırabilir. Heyecan da insana hiç yapamayacağını düşündüğü şeyler yaptırabilir (öyle).	Altı çizili ifade tekrar etmeden ifade edilebileceği için değişmeli.
Dışarıda güneş olan bütün günlerin sıcak olduğu düşünülür yani (ama) her zaman öyle değildir.	Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli.
Herkes farklı deneyimler yaşayarak sevdiği bir uğraş bulmalıdır. Bu yüzden (Böylece) boş zamanlarını verimli geçirmiş olur.	Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli.

Osmanlı Devleti'nde sanatçılar desteklenirmiş (desteklenir) ve onların rahat çalışması için uygun ortam hazırlanırmış.	Aynı eklerin tekrar etmesi gereksiz olduğu için bu ekler atılmalı.
Hedeflerimizi belirler ve o hedefler (onlar) için çaba harcarsak istediğimiz yere eninde sonunda ulaşırız.	Aynı ifade üst üste tekrar ettiği için değişmeli.
Bulutlar bazen güneşi saklarlar. Bulutlar (onlar) bazen havanın açık olduğunu haber veririler. ~~Bulutlar~~ bazen de yağmurun habercisidirler.	Aynı ifade üst üste tekrar ettiği için değişmeli veya eksiltilmeli.
Bibloların evde kullanım sebebi nedir? ~~Bibloların evde kullanım sebebi~~ görüntüyü güzelleştirmektir.	Altı çizili ifade kullanılmadan da aynı anlam olacağı için çıkarılmalı.
Temiz giyinmek öğretmenler için çok önemlidir. Doktorlar için de temiz giyinmek çok önemlidir (aynı).	Altı çizili ifade tekrar etmeden ifade edilebileceği için değişmeli.
Macera romanları heyecan içerir. Bu romanları okurken heyecan (bu duyguyu) hissetmek okumaya devam etmemizi sağlar.	Aynı ifadeler üst üste iki kez tekrar ettiği için değişmeli.

Bu çalışmada "Neden değişmeli?" bölümü bağdaşıklık unsurlarının kullanım amaçlarının anlaşılıp anlaşılmadığını göstereceği için çok önemlidir. Çalışmaya başlarken bu vurgulayınız ve yanıtlar kontrol edilirken bu bölüm üzerinde durunuz.

Paragraflar	Neden Değişmeli?
Çocukların hayatlarında birçok farklı alan vardır. Çocukların (onların) 1 bu alanlara zaman ayırmasını sağlamak çocukların daha başarılı olmasına katkı sağlar. Ama (Ayrıca) 2 tek bir noktaya odaklanmak stresi artırırken farklı alanlara odaklanmak stresi (bu duyguyu) 3 azaltacaktır. Bu nedenle çocukları spor, müzik, el sanatları gibi farklı alanlarına yönlendirmek ve çocukları (onları) 4 desteklemek gerekmektedir.	1. Aynı ifadeler üst üste iki kez tekrar ettiği için değişmeli. 2. Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli. 3. Aynı ifadeler üst üste iki kez tekrar ettiği için değişmeli. 4. Aynı ifadeler üst üste iki kez tekrar ettiği için değişmeli.

Öğrenciler bu paragraftaki bütün değişimleri yapamayabilirler. Onlar görebildiklerini yaptıktan sonra kalanları sınıfta birlikte yapınız.

Kullanılmış veya hasara uğramış pillere atık pil denmektedir. Piller içlerinde kimyasal maddeler barındırdıkları için doğaya karışmamalıdır. Ayrıca pillerin çöpe atılması israfa da yol açmaktadır. Mesela (Aslında) piller geri dönüştürülerek yeniden 1 kullanılabilir. Bizler de ya (hem) çevre kirliliğine engel olmak ya 2 da (hem de) ekonomiye katkı sağlamak için pilleri (onları) geri 2 3 dönüşüm kutularına atmalıyız.	1. Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli. 2. Cümledeki anlam ilişkisine uygun bağlama ögesi kullanılmadığı için değişmeli. 3. Aynı ifadeler üst üste iki kez tekrar ettiği için değişmeli.

YAPABİLİRSİN

Aşağıdaki cümle ve paragrafları incele. Anlatımı güçlendirmek için değişmesi gerektiğini düşündüğün ifadelerin altını çiz ve bunların yerine ne yazılmasını gerektiğini nedenleriyle yaz.

Örnek

Cümleler	
Sözlükler, kelimelerin anlamları, kelimelerin kökenleri ve kelimelerin kullanım örneklerini içeren kaynaklardır. Öğrencilerin sözlüklere sıklıkla başvurması gerektiği için öğrencilerin sözlük kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
…kelimelerin anlamları, kökenleri ve kullanım örneklerini…	**Aynı kelime gereksiz yere tekrar kullanılmıştır.**
Öğrencilerin bunlara sıklıkla…	**“Sözlük” kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**
…için onların sözlük kullanmayı…	**“Öğrenciler” kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**

Cümleler	
İnsanlar, zorluklar karşısında sağlam durabilirlerse insanlar gelecekte karşılaşacakları zorlukları daha kolay atlatırlar.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
… güçlükleri…	**“Zorluklar” kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**
… ~~insanlar~~…	**Aynı kelime gereksiz yere tekrar kullanılmıştır.**

Bu çalışmada birçok farklı anlatım sorunu olan cümle ve paragraf yer almaktadır. Öğrencilere öğrendikleri tüm bağdaşıklık unsurlarını düşünerek cümle ve paragraflardaki anlatım sorunlarını düzenlemelerini söyleyiniz. Çalışmanın başlangıcında zorlanırlarsa ilk cümleleri sınıfta öğrencilerle birlikte yapınız.

Cümleler	
Geri dönüşümün amacı daha önce kullanılan materyallerin işlemden geçirilerek yeniden kullanılabilecek hâle gelmesini sağlamak olduğu için geri dönüşüme dâhil edilebilecek tüm materyallerin geri dönüşüm merkezlerine gönderilmesi gerekir.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
… bu sisteme dâhil…	**"Geri dönüşüm" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.**
… malzemelerin…	**"Materyal" kelimesi aynı cümlede iki kez kullanılmıştır.**

Cümleler	
Kılık kıyafet insan ilişkilerinde özellikle ilk karşılaşmalarda diğer insanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Karşısındaki insanın kılık kıyafeti ile ilgili olumlu izlenime sahip olan insanlar genellikle o insanla ilişkisini bu duygularına göre devam ettirirler.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
… kişiler üzerinde…	**"İnsanlar" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.**
Karşısındakinin…	**"İnsan" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.**
… giysileri ile ilgili…	**"Kılık kıyafet" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.**
… onunla ilişkisini…	**"İnsan" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.**

Cümleler	
Büyük camları olan evler daha aydınlık olacakları için iyi hissettirir. Çünkü bu evleri tercih etmeliyiz.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
Bu nedenle….	**Yanlış bağlayıcı öge kullanılmıştır.**

Cümleler	
El becerileri gelişen kişiler yeni ve farklı ürünler üretebilirler. Yeni ve farklı ürünleri ellerindeki artık malzemelerle yaparlar. Buna rağmen onların yaptıkları ürünler doğaya da katkı sağlar.	
Yerine ne yazılsın?	**Neden Değişmeli?**
Bu ürünleri… **Bu şekilde…**	**"yeni ve farklı ürünler" ifadesi birden fazla kullanılmıştır.** **Yanlış bağlayıcı öge kullanılmıştır.**

Anlaşılmak her insan için önemlidir. Söylediğiniz sözlerin karşınızdaki insan tarafından anlaşıldığını bilmek sizi rahatlatır. Rahatlama anlattığınız şeye devam etmenize yardımcı olur. Özellikle genç yaştaki insanları dinlemek ve anlamaya çalışmak gerekmektedir. Ama genç yaştaki insanlar anlaşıldıklarını hissetmezlerse hayatta daha çok hata yapabilirler.

Yerine Ne Yazılsın?	Neden Değişmeli?
…kişi…	"insan" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.
Bu durum…	"Rahatlama" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.
Eğer…	"Ama" bağlacı yanlış anlamda kullanılmıştır.
…gençler…	"genç yaştaki insanlar" kelimesi birden fazla kullanılmıştır.

Öğrencilerin daha önce oluşturdukları "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafları bu hafta edindikleri bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmelerini ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyiniz.

EK 11. Öğrenci Uygulama Dosyası

CÜMLE YAZ ☺

Cümle ile ilgili yaptığımız çalışmalarda deneyimler edindin. Şimdi de aşağıda bu deneyimleri uygulamanı bekliyorum. Sana verilen kelimeleri kullanarak anlamsal ve yapısal olarak doğru cümleler yazmanı istiyorum.

Kelimeler: Doğa, hayvanlar, korumak

Kelimeler: Başarı, azim, hedef

Kelimeler: Sevgi, aile, paylaşım

Kelimeler: Bisiklet, park, çocuk

Kelimeler: Dost, paylaşmak, mutluluk

HEPSİNİ YAZ ☺

Paragraf ile ilgili önceki çalışmalarda deneyimler edindin. Şimdi de aşağıdaki çalışmalarda bunları uygulamanı bekliyorum. Sana verilen iletişim görevini dikkate alarak verilen konulara ilişkin aklına gelen fikirleri yazmanı istiyorum. Kolay gelsin ☺

İletişim görevi:	Okuyucuya bilgi vermek veya açıklama yapmak amacıyla bir paragraf yazmanı istiyorum.
Anlatım biçimi:	Açıklayıcı anlatım biçimini kullanarak bir paragraf yazmanı bekliyorum.
Konu:	İnternetin kullanım amaçları

Fikirlerin

İletişim görevi:	Okuyucuya bilgi vermek veya açıklama yapmak amacıyla bir paragraf yazmanı istiyorum.
Anlatım biçimi:	Açıklayıcı anlatım biçimini kullanarak bir paragraf yazmanı bekliyorum.
Konu:	Doğal afetler

Fikirlerin

SEÇ ☺

"İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal afetler" ile ilgili yazdığın fikirlerden bir paragraf oluşturabilecek ilişkiye sahip olanları seç. Sonra seçtiğin fikirler arasındaki anlam ilişkisini yaz.

İnternetin Kullanım Amaçları ile İlgili Seçtiğin Fikirler

1.

Seçtiğin Fikirler Arası Anlam İlişkileri

Doğal Afetler ile İlgili Seçtiğin Fikirler

1.

Seçtiğin Fikirler Arası Anlam İlişkileri

BELİRLE

Şimdi de verdiğim konulara ilişkin yazmış olduğun cümlelerden seçtiklerini incelemeni ve bu cümlelerdeki en kapsamlı yargıya ulaşmanı bekliyorum.

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): İnternetin Kullanım Amaçları

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

Cümlelerin Ortak Noktası (Konu): Doğal Afetler

Cümlelerdeki En Kapsamlı Yargı (Ana Fikir):

SIRALA VE BİRLEŞTİR ☺

"İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili daha önce yazıp seçtiğin fikirleri burada yazmayı planladığın paragraf yapısına uygun olacak şekilde cümle numaralarını kullanarak paragrafın bölümlerine yerleştir. Yaptığın sıralamaya göre cümleleri birleştir.

Giriş	Gelişme	Sonuç

"İnternetin Kullanım Amaçları" ile İlgili Paragrafın:

Giriş	Gelişme	Sonuç

“Doğal Afetler” ile İlgili Paragrafın:

DÜZENLE ☺

Oluşturduğun "İnternetin Kullanım Amaçları" ve "Doğal Afetler" ile ilgili paragrafları her hafta edindiğin bilgi ve tecrübelerle gözden geçirmeni ve bu paragraflar üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmanı istiyorum.

"İnternetin Kullanım Amaçları" ile İlgili Paragrafın:

“Doğal Afetler” ile İlgili Paragrafın:

EK 12. Ön Test ve Son Test Öğrenci Yanıtlarından Örnekler

Örnek 1 (Ön Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: arkadaşlık güve ve duygu gereken ifade'dir.

Örnek 1 (Son Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: Arkadaşlıklar güven ve duygu gerektirir.

Örnek 2 (Ön Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: Arkadaşlık anlamında kendimi güvenli ve duygulu hissediyorum.

Örnek 2 (Son Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: Arkadaşlarımızın güvenini kazanırsak onlarla duyg ve düşüncelerimizi paylaşa biliriz.

Örnek 3 (Ön Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: Arkadaşlık güvenmektir ve duygu içerir

Örnek 3 (Son Test)

CÜMLE YAZMA

Cümle Yazma çalışmasıyla ilgili olarak aşağıda verilen örneği incele.

Örnek:

Kelimeler: bahar, yeşil, uyanış

Cümle:

Baharda ağaçların yeşillenmesiyle doğanın uyanışı başlar.

Yukarıdaki örnekte üç kelime verilmiş ve bu kelimelerin tamamı kullanılarak bir cümle kurulmuştur. Sen de aşağıda verilen kelimelerin hepsini kullanarak 1 cümle kur. Cümleni oluştururken aşağıdaki açıklamaları göz önünde bulundur:

- Yazacağın cümlenin anlamsal olarak tam olmasına özen göster.
- Yazacağın cümlede kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiyi doğru bir şekilde kur.
- Cümleni oluştururken yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

Kelimeler: arkadaşlık, güven, duygu

Cümle: Arkadaşlıkta güven duygusu kırılırsa arkadaşlıklar bozulabilir

Örnek 4 (Ön Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Bir insanın önyargıları olabilir ve bu yüzden yardımlaşmayı sevmemeye bilir. Bu insanları yargılamamalıyız. Bunun ardında bir neden yatıyo olabilir. Fakat yardımlaşma insanlar arasındaki Saygıyı geliştirir.

Örnek 4 (Son Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Toplumda yardımlaşma önemli bir yer taşır. Ülkemiz bu konuda bilinçli değil. Fakat önce kendimizede bakmalıyız bizde yardımlaşmanın önemini bilmiyo olabiliriz. Çevremize bu konunun önemini anlatırsak daha çok birey yardımlaşmada fark yaratabilir. Ülkemizde bu sorunun tedbirini alabilir.

Örnek 5 (Ön Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Yardımlaşma, toplumsal dayanışmanın artması için önemli bir unsurdur. Yardımlaşmanın her işte gereği olmayabilir. Bazı işler tek başına halledilse bile, bazı işler birden çok kişi ile yapılması gerekebilir. Yardımlaştıkça zamandan tasarruf edilir ve işler hızlıca biter. Yardımlaşmanın diğer adı da "imece" dir. Yardımlaşarak insanlarla iyi arkadaşlıklar kurabiliriz.

Örnek 5 (Son Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Yardımlaşma, bir toplumda dayanışmanın ve insanlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar. Bu davranışı yapmamız diğer insanları da etkiler ve herkes bu davranışı uygular. Yardımlaşmanın olduğu bir toplumda güven duygusu da gelişmiştir. Herkesin birbirine güven duyduğu bir dünyada yaşamak istiyorsak, insanlara zor zamanlarında yardım edebiliriz.

Örnek 6 (Ön Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Günlerden bir gün Aydın'da deprem olmuş. Bu deprem 7,2 büyüklüğünde olmuş. Can kayıpları çok fazlaymış. Yaralılar da mağdur olmuş. Onlarca bina yıkılmış, yüzlerce bina hasar almıştı. Herkes çadırlarda kalıyordu. Ortalık resmen savaş alanına dönmüştü. Bazı insanlar yakınlarını kaybetmişti. Devlet ve Kızılay ve AFAD ellerinden geleni yapıyordu. ve halk öyle yardım ettiki herkes sevinç dolu oldu. Para, battaniye, fener, yiyecekten fazlasıyla halk yardım etti. Halk birlik olup tüm mağdurlara fazlasıyla yardım etti. Yardımlaşma toplumu bir kez daha mutlu etti.

Örnek 6 (Son Test)

PARAGRAF YAZMA

Aşağıda verilen konuyu açıklayan bir paragraf yaz. Paragrafını yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini paragrafın yapısına uygun şekilde birleştir.
- Paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın paragrafın uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Yardımlaşmanın toplum için önemi

Toplumda yardımlaşmanın önemli bir rolü vardır. Yardımlaşmanın olduğu yerdeki toplumda insanlar daha iyi kalplidir. Ama yardımlaşmanın olmadığı yerdeki toplumda insanlar sinirli, üzgün veya kötü niyetli olabilir. Herkes birbirleriyle yardımlaşsa diğer toplumlara örnek olabilir. Birde kendi isteğimizle yardım edersek hem mutlu oluruz hem de daha çok yardım etme isteği gelir. Birisi bize yardım edince de mutlu oluruz. Herkes birbiriyle yardımlaşırsa hem herkes arkadaş olur hemde samimiyetlik artar. Bu yüzden yardımlaşmanın önemi büyüktür.

Örnek 7 (Ön Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknoloji benim için önemli bir yere sahiptir fakat bazı insanlar teknolojiyi kötü amaçla kullanır. Teknolojiden yararlanmalı ve onu iyi bir yönde kullanmalıyız. Teknoloji hayatımızın her alanında bulunabilir ve teknolojinin kıymetini bilmeliyiz. Teknoloji bizim için bir bilgi kaynağıdır. Bu bilgilere sahip çıkıp kötü amaçla kullanmamalıyız. Her gördüğümüze inanmamalı ve başkalarının da inanmamasına yardım edebiliriz. Teknolojinin kıymetini bilmeliyiz.

Örnek 7 (Son Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknoloji günümüzde hızla gelişmektedir. Bu gelişmeler sayesinde hayatımız daha kolaylaşmıştır. Bu aletler çoğu insanda olduğu gibi benimde işlerimi kolaylaştırmıştır. Aradığımız bilgiye bugün kolaylıkla ulaşabiliyorsak bunun sayesindedir. Her işimizi kolaylaştıran teknolojiyi iyi bir şekilde kullanmalıyız. Benim için çoğu bilgiye kolayca ulaşmamı sağlayan bu araçlar işimizi daha kısa sürede bitirmemize yardımcı olur. Merak ettiğimiz ve düşünüp bulamadığımız bilgileri bu sayede kolaylıkla bulabiliriz. Fakat bazı bilgiler yanlış veya doğru olmayabilir buna dikkat etmeliyiz.

Örnek 8 (Ön Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknoloji hayatımızın vazgeçilmeziydi. Salgın döneminde elimizden düşmez oldu. Ama teknoloji olmasaydı da hayatımız zor olurdu. Teknolojinin zararları olsada yararlarıda çoktur. Teknoloji olmasaydı Salgın döneminde online derslere giremeyip çok geride kalırdık.

Örnek 8 (Son Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknolojinin hayatımıza yararlı ve zararlı yönleri vardır.

Teknolojinin yararlı yönlerinden biri de pandemi dönemimde EBA üzerinden girdiğimiz canlı derslerdir. Eğer bu olmasaydı dersler konusunda çok şey öğrenemezdik ama yararlı yönleri olduğu kadardu zararlı yönleri de vardır mesela eğer çok yakından bakarsak gözlerimiz bozulabilir ya da bağımlısı olup sosyalleşemeyiz.

İşin sırrı teknolojiyi doğru kullanmaktır. Eğer doğru kullanırsak hiçbirşeyin zararı olmaz.

Örnek 9 (Ön Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknoloji, satın alınamaz bir şeydir. Birden fazla teknoloji konusu bilimsel var. Bunlardan bazıları; Uzay teknolojisi, Nükleer teknolojisi, Bilişim teknolojisi. Fakat benim hayatımdaki yeri Bilişim teknolojileri bunlar: Tablet, bilgisayar, telefon vb. Beni ilgilendiren kısmı bu, çünkü iletişim kurmamı sağlayan aletler bunlardır. Çoğu insanda bu bilim daha var. Benim hayatımdaki teknoloji, Bilişim teknolojisi'dir.

Örnek 9 (Son Test)

METİN YAZMA

Aşağıda verilen konuyla ilgili bir düşünce metni yaz. Metni yazmadan aşağıdaki açıklamaları oku ve yazarken bunları göz önünde bulundur:

- Konu üzerinde düşün. Konuyla ilgili neler bildiğini belirle ve bunları sana verilen küçük kâğıda not al.
- Not aldığın fikirlerden birbiriyle ilişkili olan ve bir paragrafta birlikte yer alabilecek olanları seç.
- Bir ana fikir belirle.
- Fikirlerini metnin yapısına uygun şekilde birleştir.
- Metinde yer alan cümleler arasındaki anlamsal ilişkiyi düzenle.
- Yazım ve noktalama kurallarının kullanımına dikkat et.

UNUTMA: Yazacağın metnin uzunluğu senin fikirlerine göre değişebilir.

Konu: Teknolojinin senin hayatındaki yeri

Teknoloji kocaman bir okyanus gibidir. Hayatımızın her yanında o vardır. Eğer hayatımızda olmasaydı uzaktan iletişim kurmamız zorlaşırdı. Teknoloji temelli meslekler olmazdı ve hayatımız büyük ölçüde zorlaşırdı.

Bu şey benim hayatıma eğlence, soyutlaştırma ve bilgiye kolay ulaşmamı sağlıyor. Büyük ölçüde hayatımı kolaylaştırıyor. Teknoloji olmasaydı çevrem pratik ve iyi kalpli bir insan olamayabilirdim. Bu yüzden teknolojinin hayatımdaki önemi büyük ve önemlidir.

Çoğu arkadaşlarımı onun sayesinde tanıdım. Bazı arkadaşlarım diğer şehirlerde yaşıyor. Fakat teknoloji sayesinde onlarla uzaktanda olsa eğlenebiliyorum. Rahatça iletişim kurabiliyorum. Bu yüzden teknolojinin hayatımdaki önemi büyük ve önemlidir.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…